

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

ELIANE DE MENEZES CABRAL

**A CONSTRUÇÃO DO SABER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
LEITURA TEMÁTICO-FIGURATIVA DO CONCEITO DE
BRINCAR EM CRECHES MUNICIPAIS
DE CAMPINA GRANDE/PB**

JOÃO PESSOA/PB
ABRIL/2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

ELIANE DE MENEZES CABRAL

**A CONSTRUÇÃO DO SABER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
LEITURA TEMÁTICO-FIGURATIVA DO CONCEITO DE
BRINCAR EM CRECHES MUNICIPAIS DE
CAMPINA GRANDE/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração *Linguagens e Cultura*, linha de pesquisa *Semióticas verbais e sincréticas*, como requisito para obtenção do Título de mestre em Letras.

Orientadora: Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

JOÃO PESSOA/PB
ABRIL/2013

C117c Cabral, Eliane de Menezes.

A construção do saber na educação infantil: uma leitura
temático-figurativa do conceito de brincar em creches
municipais de Campina Grande-PB / Eliane de Menezes
Cabral.-- João Pessoa, 2013.

196f.

Orientadora: Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL

1. Linguagem e Cultura. 2. Brincadeiras na educação
infantil. 3. Relação temático-figurativa. 4. Semiótica.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ELIANE DE MENEZES CABRAL

**A CONSTRUÇÃO DO SABER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
LEITURA TEMÁTICO-FIGURATIVA DO CONCEITO DE
BRINCAR EM CRECHES MUNICIPAIS DE
CAMPINA GRANDE/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração *Linguagens e Cultura*, linha de pesquisa *Semióticas verbais e sincréticas*, como requisito para obtenção do Título de mestre em Letras.

Em 01 de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista

Orientadora

Prof^a. Dra. Lúcia Maria Firmo (UPE)

Examinadora

Prof^a. Dra. Marisete Fernandes de Lima (UFPB)

Examinadora

É com alegria que chegamos a esse momento JUNTOS.

Obrigada pela paciência, compreensão e estímulo,
pela fidelidade ao amor que nos uniu e
nos fez sermos reconhecidos como família.

**Obrigada,
Meu marido, filhos, irmã,
sobrinhas, tios e amigos.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu todas as condições para chegar até aqui com persistência, carinho e dedicação.

Aos meus pais, em memória, pela admiração que sempre tiveram ao meu esforço de aprender.

A minha tia Socorro Menezes que sempre foi minha referência para superação de obstáculos.

Aos familiares que residem em João Pessoa pela ajuda nos momentos que precisei contar com eles durante o mestrado.

Aos meus amigos do Movimento dos Focolares pelas orações e acolhimento que deram luz às situações turbulentas do caminho.

Aos Professores Hermano e Marisete pelas sugestões valiosas, oferecidas no Exame de Qualificação.

À coordenadora Sandra Luna, pela dedicação dispensada ao Programa da Pós-Graduação em Letras da UFPB.

Aos professores que estimularam e enriqueceram meus conhecimentos.

A Álvaro Batista e Raquel Batista pela generosidade e respeito com que compartilham a atenção da Professora Fátima.

Aos sujeitos desta pesquisa que me oportunizaram crescer com suas experiências.

As colegas que dividiram comigo a intensa caminhada do mestrado.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora professora

Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista,

Obrigada pela amorosa dedicação que tens a seu trabalho,
pela paciência de me ver crescer academicamente
e pela oportunidade de realizar um sonho.

Sua confiança na minha capacidade
foi o estímulo para chegar aqui.

Uno,

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo.

Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é

vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,

com exercícios estéreis, sem valor para a

formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo levantar o conceito do brincar para professores, alunos e pais de Creches Municipais de Campina Grande/PB. Para atingir esse objetivo, fizemos uma leitura temática-figurativa do conceito de brincar, classificando-os quanto ao modo de serem modalizadores (instauradores de cada sujeito) culturais (próprios de cada creche) e universais, (presente em todo o universo de pesquisa examinado, constituído de quatro creches). A teoria escolhida foi a proposta da semiótica greimasiana, enfocando o nível da discursivização, em especial, as relações temática-figurativas presente nos textos entrevistas. A coleta do *corpus* ocorreu no final do ano de 2011, através de entrevistas com oito professores, dezesseis alunos e oito pais. Como resultados, observou-se que o brincar é um recurso de ensino utilizado em todas as creches e tem espaços definidos que são a sala de aula e o pátio, podendo ser livres, por iniciativa das crianças e direcionados, quando a professora intervém na brincadeira ou apenas oferece as condições para que elas aconteçam. Também que a falta de compreensão das necessidades brincantes das crianças na Educação Infantil e consequentemente vivências que promovam o seu desenvolvimento, gera a produção de brincadeiras repetitivas e disciplinadoras, desperdiçando a oportunidade de desafiar as crianças para novos conhecimentos. Tendo por base os discursos analisados, concluímos que o brincar fundamenta grande parte da aprendizagem das crianças, tanto nos aspectos socializadores, como, também, culturais e afetivos. Mas, para que o seu valor potencial seja reconhecido, algumas condições precisam ser satisfeitas. Essas incluem adultos sensíveis, formados sobre a necessidade das crianças brincarem; um Sistema Educacional envolvido em uma cuidadosa organização institucional, que dê suporte às condições de formação inicial e continuada sobre o brincar, planejamento e avaliação dos momentos brincantes; professores que garantam o direito de brincar às crianças, comprometidos com a ideia de que o brincar é uma atividade primordial no seu desenvolvimento integral. Para isso, as creches precisam compreender como deve ser desempenhado o papel de propositor, mediador e observador das atividades brincantes dos alunos, além disso, o professor precisa unir o gosto pela pesquisa à prática docente.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Semiótica; Percursos - Temático-figurativos.

ABSTRACT

This study aimed to raise the concept of playing for teachers, students and parents of Municipal nurseries in Campina Grande/PB. To achieve that objective, we did a reading thematic-figurative concept of play, classifying them as to how to be modal (foundational each subject) cultural (specific to each nursery) and universal (present throughout the universe of research examined consisting of four nurseries). The theory was the chosen proposal greimasian semiotics, focusing on the level of discoursivization, in particular, the relationship thematic-figurative texts in this interview. The corpus collection occurred at the end of the year 2011, through interviews with eight teachers, sixteen students and eight parents. The results showed that the play is a teaching resource used in all kindergartens and has defined spaces that are the classroom and the courtyard and can be free, at the initiative of the children and targeted, when the teacher intervenes in the fun or just provides the conditions for them to happen. Also the lack of understanding of the needs of children playing in kindergarten and consequently experiences that promote their development, generates the production of repetitive play and disciplining, wasting the opportunity to challenge the children to new knowledge. Based on the speeches analyzed, we conclude that the play is based much of children's learning, both in the socializing aspects, as also cultural and affective. But for their potential value is recognized, some conditions must be satisfied. These include adults sensitive, formed on the need of children playing, an Educational System involved in a careful institutional organization that supports the conditions of initial and continuing education, planning and evaluation of the moments of play; teachers to ensure the right of children to play, committed to the idea that play is an essential activity in their integral development. For that, nurseries need to understand how it should be played the role of proposer, mediator and observer of the activities of the students fun, moreover, the teacher needs to unite the liking for research to educational practice.

Keywords: Jokes; Child Education; Semiotic; Courses; Thematic-figurative.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 As bases da ciência Semiótica.....	20
2.2 Linha greimasiana de estudos Semióticos.....	24
2.3 O fazer enunciativo.....	31
2.4 O Brincar na Educação Infantil.....	35
2.5 O espaço do brincar: a creche.....	37
3 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	40
4 ANÁLISE TEMÁTICA-FIGURATIVA DAS ENTREVISTAS DA CRECHE <i>CH</i>	44
4.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa.....	44
4.2 Professora <i>PR1H</i>	45
4.2.1 Percorso temático da entrevista.....	45
4.2.2 Tematização e figurativização.....	46
4.3 Professora <i>PR2H</i>	50
4.3.1 Percorso temático da entrevista.....	50
4.3.2 Tematização e figurativização.....	51
4.4 Aluno <i>A1.1H</i>	56
4.4.1 Percorso temático da entrevista.....	57
4.4.2 Tematização e figurativização.....	57
4.5 Aluno <i>A2.1H</i>	59
4.5.1 Percorso temático da entrevista.....	59
4.5.2 Tematização e figurativização	59
4.6 Aluno <i>A3.2H</i>	61
4.6.1 Percorso temático da entrevista.....	61
4.6.2 Tematização e figurativização.....	61
4.7 Aluno <i>A4.2H</i>	62
4.7.1 Percorso temático da entrevista.....	62
4.7.2 Tematização e figurativização	62
4.8 Pais <i>PIH</i>	64
4.5.1 Percorso temático da entrevista.....	64
4.5.2 Tematização e figurativização	64
4.9 Pais <i>P2H</i>	66
4.9.1 Percorso temático da entrevista.....	66
4.9.2 Tematização e figurativização.....	66
5 ANÁLISE TEMÁTICA-FIGURATIVA DAS ENTREVISTAS DA CRECHE <i>CJ</i>	69

5.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa.....	69
5.2 Professora PR1J	70
5.2.1 Percurso temático da entrevista.....	70
5.2.2 Tematização e figurativização.....	70
5.3 Professora PR2J	73
5.3.1 Percurso temático da entrevista.....	73
5.3.2 Tematização e figurativização.....	74
5.4 Aluno A1.1J	79
5.4.1 Percurso temático da entrevista.....	79
5.4.2 Tematização e figurativização.....	79
5.5 Aluno A2.1J	81
5.5.1 Percurso temático da entrevista.....	81
5.5.2 Tematização e figurativização	81
5.6 Aluno A3.2J	83
5.6.1 Percurso temático da entrevista.....	83
5.6.2 Tematização e figurativização.....	83
5.7 Aluno A4.2J	85
5.7.1 Percurso temático da entrevista.....	85
5.7.2 Tematização e figurativização	85
5.8 Pais PIJ	87
5.8.1 Percurso temático da entrevista.....	87
5.8.2 Tematização e figurativização	87
5.9 Pais P2J	88
5.9.1 Percurso temático da entrevista.....	88
5.9.2 Tematização e figurativização	88
 6 ANÁLISE TEMÁTICA-FIGURATIVA DAS ENTREVISTAS DA CRECHE CO	 90
6.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa.....	90
6.2 Professora PR1O	91
6.2.1 Percurso temático da entrevista.....	91
6.2.2 Tematização e figurativização.....	91
6.3 Professora PR2O	94
6.3.1 Percurso temático da entrevista.....	94
6.3.2 Tematização e figurativização.....	94
6.4 Aluno A1.1O	97
6.4.1 Percurso temático da entrevista.....	97
6.4.2 Tematização e figurativização.....	98
6.5 Aluno A2.1O	99
6.5.1 Percurso temático da entrevista.....	99
6.5.2 Tematização e figurativização	99
6.6 Aluno A3.2O	100
6.6.1 Percurso temático da entrevista.....	100
6.6.2 Tematização e figurativização.....	100

6.7 Aluno A4.2O	102
6.7.1 Percurso temático da entrevista.....	102
6.7.2 Tematização e figurativização	102
6.8 Pais P1O	103
6.8.1 Percurso temático da entrevista.....	103
6.8.2 Tematização e figurativização	103
6.9 Pais P2O	104
6.9.1 Percurso temático da entrevista.....	105
6.9.2 Tematização e figurativização	105
 7 ANÁLISE TEMÁTICA-FIGURATIVA DAS ENTREVISTAS DA CRECHE CF	 107
7.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa.....	107
7.2 Professora PR1F	108
7.2.1 Percurso temático da entrevista.....	108
7.2.2 Tematização e figurativização.....	108
7.3 Professora PR2F	113
7.3.1 Percurso temático da entrevista.....	113
7.3.2 Tematização e figurativização.....	113
7.4 Aluno A1.1F	120
7.4.1 Percurso temático da entrevista.....	120
7.4.2 Tematização e figurativização.....	120
7.5 Aluno A2.1F	122
7.5.1 Percurso temático da entrevista.....	122
7.5.2 Tematização e figurativização	122
7.6 Aluno A3.2F	123
7.6.1 Percurso temático da entrevista.....	123
7.6.2 Tematização e figurativização.....	124
7.7 Aluno A4.2F	125
7.7.1 Percurso temático da entrevista.....	125
7.7.2 Tematização e figurativização	125
7.8 Pais P1F	127
7.8.1 Percurso temático da entrevista.....	127
7.8.2 Tematização e figurativização	127
7.9 Pais P2F	128
7.9.1 Percurso temático da entrevista.....	128
7.9.2 Tematização e figurativização	128
 8 RESULTADOS.....	 131
8.1 Preliminares.....	131
8.2 Conceitos Modalizadores.....	131
8.2 Conceitos Culturais.....	135
8.3 Conceito Universais.....	136

9 CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
APÊNDICES	
Apêndice 01 - Questionário aos professores.....	148
Apêndice 02 - Questionário aos alunos.....	149
Apêndice 03 - Questionário aos pais.....	150
ANEXOS	
Anexo 01 – Entrevista PR1H	152
Anexo 02 – Entrevista PR2H	154
Anexo 03 – Entrevista A1.1H	157
Anexo 04 – Entrevista A2.1H	158
Anexo 05 – Entrevista A3.2H	159
Anexo 06 – Entrevista A4.2H	160
Anexo 07 – Entrevista P1H	161
Anexo 08 – Entrevista P2H	162
Anexo 09 – Entrevista PR1J	163
Anexo 10 – Entrevista PR2J	166
Anexo 11 – Entrevista A1.1J	169
Anexo 12 – Entrevista A2.1J	170
Anexo 13 – Entrevista A3.2J	171
Anexo 14 – Entrevista A4.2J	172
Anexo 15 – Entrevista P1J	173
Anexo 16 – Entrevista P2J	174
Anexo 17 – Entrevista PR1O	175
Anexo 18 – Entrevista PR2O	177
Anexo 19 – Entrevista A1.1O	179
Anexo 20 – Entrevista A2.1O	180
Anexo 21 – Entrevista A3.2O	181
Anexo 22 – Entrevista A4.2O	182
Anexo 23 – Entrevista P1O	183
Anexo 24 – Entrevista P2O	184
Anexo 25 – Entrevista PR1F	185
Anexo 26 – Entrevista PR2F	187
Anexo 27 – Entrevista A1.1F	191
Anexo 28 – Entrevista A2.1F	192
Anexo 29 – Entrevista A3.2F	193
Anexo 30 – Entrevista A4.2F	194
Anexo 31 – Entrevista P1F	195
Anexo 32 – Entrevista P2F	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estruturação da amostra da pesquisa.....	19
Quadro 2 - Apresentação do corpus.....	42
Quadro 3 - Apresentação dos temas e figuras de PR1H	46
Quadro 4 - Apresentação dos temas e figuras de PR2H	51
Quadro 5 - Apresentação dos temas e figuras de A1.1H	57
Quadro 6 - Apresentação dos temas e figuras de A2.1H	59
Quadro 7 - Apresentação dos temas e figuras de A3.2H	61
Quadro 8 - Apresentação dos temas e figuras de A4.2H	63
Quadro 9 - Apresentação dos temas e figuras de P1H	64
Quadro 10 - Apresentação dos temas e figuras de P2H	66
Quadro 11 - Apresentação dos temas e figuras de PR1J	70
Quadro 12 - Apresentação dos temas e figuras de PR2J	74
Quadro 13 - Apresentação dos temas e figuras de A1.1J	79
Quadro 14 - Apresentação dos temas e figuras de A2.1J	81
Quadro 15 - Apresentação dos temas e figuras de A3.2J	83
Quadro 16 - Apresentação dos temas e figuras de A4.2J	85
Quadro 17 - Apresentação dos temas e figuras de P1J	87
Quadro 18 - Apresentação dos temas e figuras de P2J	88
Quadro 19 - Apresentação dos temas e figuras de PR1O	91
Quadro 20 - Apresentação dos temas e figuras de PR2O	94
Quadro 21 - Apresentação dos temas e figuras de A1.1O	98
Quadro 22 - Apresentação dos temas e figuras de A2.1O	99
Quadro 23 - Apresentação dos temas e figuras de A3.2O	100
Quadro 24 - Apresentação dos temas e figuras de A4.2O	102
Quadro 25 - Apresentação dos temas e figuras de P1O	103
Quadro 26- Apresentação dos temas e figuras P2O	105
Quadro 27- Apresentação dos temas e figuras de PR1F	108
Quadro 28 - Apresentação dos temas e figuras de PR2F	113
Quadro 29 - Apresentação dos temas e figuras de A1.1F	120
Quadro 30 - Apresentação dos temas e figuras de A2.1F	122
Quadro 31- Apresentação dos temas e figuras de A3.1F	124
Quadro 32 - Apresentação dos temas e figuras de A4.1F	125
Quadro 33- Apresentação dos temas e figuras de P1F	127
Quadro 34 - Apresentação dos temas e figuras de P2F	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadrado semiótico do ser e parecer.....	25
Figura 2 - Octógono do ser e parecer.....	26
Figura 3 - Fazer persuasivo e interpretativo da enunciação.....	31
Figura 4 - Mapa conceitual grupo de professoras.....	132
Figura 5 - Mapa conceitual grupo de alunos.....	133
Figura 6 - Mapa conceitual grupo de pais.....	134
Figura 7 - Mapa conceitual síntese.....	137

1 INTRODUÇÃO

Aprofundar a concepção que permeia o brincar na Educação Infantil é o objeto de estudo que nos acompanha desde o início de nossa atuação profissional. O conjunto das experiências – profissionais e acadêmicas – aproximou-nos do universo infantil, provocando questionamentos sobre como o brincar está sendo concebido no universo escolar.

Desde 1986, trabalho na educação infantil. Em 2007, assumimos, através de concurso público, uma vaga como professora em uma creche no município de Campina Grande. O percurso trilhado até agora nos diversos espaços de atuação, professora e formadora, nos dá a certeza de que vivemos em um processo flexível que nos torna susceptíveis a mudanças a partir das experiências vividas.

Este contexto experiencial tem levado a uma exigência de aprendizagem que torna nítida a relação entre aprender, interpretar e dialogar, pressupostos do nosso ensinar. A amplitude de sentidos do processo educativo é uma experiência que ocorre com e no próprio sujeito, pois “educar é educar-se e implica reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar pressupõe a exposição ao risco, quem efetivamente aprende, aprende a partir de suas próprias falhas e acertos” (HERMANN, 2003: 85).

Buscando encontrar um elo entre a vida prática dos professores e alunos e a relação teórica sobre o brincar, optei por fazer no mestrado uma leitura temática-figurativa do conceito de brincar em Creches Municipais de Campina Grande.

O brincar na Educação Infantil constitui o universo sob o qual a criança pequena se desenvolve. As brincadeiras, enquanto linguagens evidenciam como as crianças interpretam e enxergam o mundo em que vivem.

A história e a evolução do homem na sociedade nos levam a perceber que a criança nem sempre foi considerada como é hoje. Antes do século XVII, ela não tinha existência social, era vista como miniatura do adulto, ou quase adulto e suas necessidades não eram reconhecidas. Seu valor era relativo, nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia ser útil ao trabalho, colaborando na geração da renda familiar (ARIÈS, 1981: 51).

Apesar de um considerável avanço, a sociedade, ainda hoje, não consegue assegurar a todas as crianças as condições necessárias para um desenvolvimento

cognitivo, motor, linguístico, afetivo e social, mas reconhece na educação escolar uma grande colaboradora no desenvolvimento da criança, pois contribui para o aprimoramento de suas estruturas mentais mais essenciais.

Portanto, afirmando o direito à educação da criança de zero a cinco anos de idade em creches, consideramos também a obrigação de buscar os meios de estimulação e os ambientes adequados ao favorecimento do seu desenvolvimento em todas as áreas e em toda a sua potencialidade, pois, reconhecemos que, no contexto da educação tradicional, o brincar sempre foi considerado “uma espécie de desperdício mental ou, pelo menos, uma pseudo atividade, sem significação funcional e até mesmo prejudicial às crianças, que as impedia de fazer seu trabalho de casa” (PIAGET, 1945/1962 *apud* DE VRIES, 2004: 18).

Para constituir-se, efetivamente, em ambiente estimulador do desenvolvimento pleno da criança, a creche, de um modo geral, vem assumindo cada vez mais o seu caráter educacional, buscando favorecer condições para que os profissionais que nela atuam também o assumam. Os governos têm oferecido aos professores oportunidades de formação continuada nas unidades de ensino, sendo estas um espaço de discussão sobre o aprimoramento pedagógico, buscando apresentar o teórico em uma perspectiva aplicativa no dia a dia do professor, na busca de melhorar as condições a um bom atendimento.

Considerando que as políticas governamentais tendem a estimular uma maior aproximação e comprometimento da comunidade com o sistema escolar e as complexas circunstâncias vivenciadas nesse sistema, onde estão refletidas questões sócio-culturais da comunidade escolar, como também, de formação inicial e continuada dos professores, levantamos questionamentos que deverão ser respondidos por meio desta pesquisa: como professores, alunos e pais concebem o brincar dentro da creche? E como suas experiências com o brincar influenciaram no conceito de brincar na creche? Destes questionamentos, partimos para a formulação das seguintes hipóteses sobre o brincar: o professor apresenta uma concepção sem base científica suficiente do que seja a brincadeira e de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança; os pais consideram o brincar como uma perda de tempo; os alunos não são livres para criar suas brincadeiras devido à falta de planejamento estimulador; na creche, o brincar não é evidenciado como meio de apropriação dos conhecimentos lógico, linguístico, cultural, motor e afetivo.

Para verificar essas hipóteses, estabelecemos, como objetivo geral, compreender o conceito sobre o brincar para professores, alunos e pais de Creches Municipais em Campina Grande/PB. Como específicos, apontamos os seguintes: fazer uma leitura temática-figurativa do conceito de brincar, detectando os temas e figuras apontados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa; classificar os conceitos quanto ao fato de serem modalizadores (instauradores de cada sujeito) culturais (próprios de cada creche) e universais, (presentes em todo o universo de pesquisa, examinado constituído das quatro creches), e, por fim, descrever o conceito de brincar compreendido por professores, pais e alunos.

A primeira fase da pesquisa foi constituída pelo levantamento bibliográfico e de campo, classificando-se como uma pesquisa qualitativa. A coleta do *corpus* ocorreu no final do ano de 2011 nas Creches Municipais de Campina Grande/PB e resulta de entrevistas feitas com professores, pais e alunos de quatro instituições de ensino da Educação Infantil. Os entrevistados foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: professores das turmas de Pré I e Pré II; alunos convidados pela pesquisadora e incentivados pela professora, sendo do sexo masculino e feminino e pertencentes à mesma turma da professora entrevistada; pais de alunos pertencentes à mesma turma — de Pré I e Pré II — e escolhidos de acordo com a disponibilidade deles no dia da entrevista, sendo que, não foram, necessariamente, os mesmos pais dos alunos pesquisados.

Para orientar as entrevistas, elaboramos questionários, destacando o eixo brincar, que aplicamos aos pesquisados. Estes, foram formulados, considerando a variável adulto/criança e encontram-se para verificação nos apêndices. Ao final das entrevistas, obtivemos o resultado de oito textos entrevistas por instituição, de que resultou um total de trinta e dois textos entrevistas (*cf.* em anexo). Os mesmos foram gravados *in loco* e transcritos, posteriormente, para análise. A amostra estabelecida para a pesquisa está assim estruturada:

Quadro 1: Estruturação da amostra da pesquisa

CRECHE “1”	PROFESSORES	02
	ALUNOS	04
	PAIS	02
CRECHE “2”	PROFESSORES	02
	ALUNOS	04
	PAIS	02
CRECHE “3”	PROFESSORES	02
	ALUNOS	04
	PAIS	02
CRECHE “4”	PROFESSORES	02
	ALUNOS	04
	PAIS	02
Total de pessoas:		32

Para compreender o conceito de brincar no discurso dos professores, alunos e pais da comunidade que compõem a creche, tomamos, como base teórica, os procedimentos semióticos de discursivização, em especial os investimentos semânticos de tematização e figurativização. Considerando que os textos possuem uma lógica subjacente geral, o que implica dizer que, independentemente das características que os individualizam, neles há esquemas de organização comuns a todos. Foram esses esquemas que os autores semioticistas chamaram de percursos e que GREIMAS (1975) especificou com o nome percurso da significação. Este contém três estruturas: narrativa, discursiva e fundamental. Devido à especificidade deste trabalho, vamos ressaltar as estruturas discursivas, embora tenhamos a necessidade de descrever as outras para estabelecimento das fronteiras entre elas. Como também, iremos utilizar a teoria dos *conceptus*, buscando classifica-los quanto ao fato de serem modalizadores, culturais e universais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As bases da ciência Semiótica

A semiótica surge como ciência linguística no início do século XX. Até então, ela teve suas bases lançadas na Antiguidade, sobretudo com os estudos filosóficos, teológicos e médicos.

Na Antiguidade clássica, Platão estabeleceu pela primeira vez a relação triádica do signo, atribuindo-lhe três participantes: *onoma* (o nome), *iedos* (idéia) e *pragma* (objeto) (Crátilo: 1988: 103). O nome das coisas é atribuído de forma convencional no meio social em que a palavra é designada e veiculada: “[...] Nenhum nome é dado por natureza a qualquer coisa, mas pela lei e pelo costume dos que se habituaram a chamá-la dessa maneira”.

Aristóteles (Arte Retórica, 1964: 40 - 48) descreveu o signo dentro da Lógica e da Retórica, em uma relação de implicação que leva a uma conclusão. Introduziu, entre o nome e aquilo que ele designa, a noção de *afecção da alma*, isto é, de representação ou de conceito mental que separa e, ao mesmo tempo, liga o nome e a coisa designada. Essas afecções são “retratos das coisas (pragmata)”. O signo aristotélico é triádico como o de Platão, porque apresenta três componentes: a premissa, a conclusão e o símbolo. “As palavras faladas são símbolos de uma experiência mental, enquanto que as palavras escritas são símbolos de palavras faladas. [...] Por um nome, nós entendemos um som que significa por meio de uma convenção”.

Os estoícos viram o signo ainda como entidade triádica. Seus componentes básicos eram: a) *semainon*, que é o significante, entidade percebida como signo; b) *semainomenon*, ou *lékton*, que corresponde à significação ou significado; e c) *tygchanon*, o evento ou o objeto ao qual o signo se refere (*apud* NÖTH, 2008: 28-29).

Os epicuristas defendiam uma filosofia hedonistas de busca do prazer para libertação do medo dos deuses nos quais acreditavam. Assim, só entram na composição do signo entidades materiais, que são tangíveis. Os componentes do signo são a imagem emitida pelo objeto e a imagem captada pelo observador, portanto, um signo diádico, em que apenas o significante (*semainon*) e o objeto referido (*tygchanon*) seriam considerados. O conceito (*semainomenon*, ou *lékton*), é a parte imaterial do signo, não integrou tal composição (NÖTH, 2008: 30).

Nos séculos I e II da era cristã, o médico grego Cláudio Galeno (131 e 201) atribuiu ao estudo do signo o nome Semiologia para designar a ciência dos sintomas em medicina, sendo sinônimo de sintomatologia.

No final da Antiguidade, dando suporte ao pensamento que se estenderia por toda a Idade Média, Santo Agostinho (Doutrina Cristã, 2002: 86-89) desenvolve a concepção de signo no âmbito da Teologia. O signo é visto como manifestação do pensamento teocêntrico: Deus é o centro do universo e todas as coisas estão ao seu serviço. Ele considerou a existência de signos naturais, (não verbais) e convencionais (verbais). Todos os signos naturais revelam a vontade de Deus sob a criação.

Ainda na Idade Média, entre os séculos X e XV, surge a Escolástica, concepção utilizada para designar os trabalhos filosóficos desenvolvidos pelas escolas católicas. Diferentemente dos dez primeiros séculos do cristianismo, quando predominou a Patrística, sob a influência de Platão, os escolásticos dos últimos cinco séculos da Idade Média deixaram-se influenciar pelo pensamento aristotélico com o intuito de racionalizar as verdades reveladas por Deus. Estes promovem a junção entre o intelecto humano e a religião. Neste sentido, projeta-se São Tomás de Aquino (1227-1274) que firmou uma série de estudos, intitulados Tomus, daí serem chamados seus autores de tomistas. O *tomismo* considera que “todos os instrumentos dos quais nos servimos para a cognição e para falar são signos” (CAMELLO, 2000: 56), sendo a fala uma operação própria da inteligência. Santo Tomás de Aquino defende que existe um terceiro elemento na linguagem, resultado da realidade designada e do som da palavra proferida, que é o *conceptus*, o conceito. Este tem sua origem na realidade, mas se forma no *espírito* de quem fala para se exteriorizar pelo signo audível produto da linguagem (TOMAS *apud* LAUAND, 1993). Suas discussões sobre o *conceptus* foram importantíssimas para as ciências cognitivas, tendo sido recuperadas pelos linguistas pós-hjelmslevianos e pela semiótica das culturas.

A palavra como expressão sonora é um signo convencional que possui representações diferenciadas nas diversas línguas; já os conceitos se formam por adequação com a realidade. É por meio do contexto, ao designar o conceito, que cada coisa incorpora um conteúdo, um significado, produzindo o efeito que faz com que a coisa seja aquilo que é e, por outro, torna-a *cognoscível para a inteligência humana*, capaz de ser compreendido pelo que é e não pela forma como se fala.

Nos séculos XVII e XVIII, o estudo dos signos, recebeu grande influência do *racionalismo, do empirismo e do iluminismo*. O Racionalismo apresentou um modelo

diádico do signo e, portanto, com duas ideias: o *significante*, o modelo mental do som no momento da recepção e o *significado* que é, uma ideia mental sobre do que se trata (NOTH, 2008: 41).

O grande empirista moderno Locke (1991: 23) considerou os signos como *instrumentos de conhecimento*, distinguindo-os em duas classes: *ideias e palavras*. Para ele, o processo de comunicação se resume a estas classes, as palavras surgem na mente do emissor como signos de suas ideias, enquanto as ideias representam as coisas transmitidas pelo emissor na mente do *contemplador*. Foi ele no século XVII, a reutilizar o termo *Semiotiké* para designar a ciência dos signos. Tem-se, então, dois nomes para o estudo dos signos: Semiologia proposta por Galeno na Grécia antiga e a Semiótica lokiana.

O Iluminismo concebe a oportunidade de discutir grandes temas semióticos, desenvolvidos nas áreas da epistemologia, hermenêutica e estética, ampliando as possibilidades de compreensão do signo nos processos de percepção e gênese; compreensão dos textos e o papel dos signos naturais, artificiais ou arbitrários na percepção do belo. Essa amplitude de possibilidades contribui para o desenvolvimento da semiótica, lançando bases para os estudos posteriores da semiótica.

Na contemporaneidade, o termo “semiótica” é utilizado como suporte de análise por três grandes correntes teóricas: semiótica de origem americana, criada por Charles Sanders Peirce (1839-1914); semiótica de linha russa, que se desenvolveu a partir de um grupo conhecido como Escola de Tartu-Moscou, cujo principal nome é Iuri Lótman (1922-1993) e a semiótica de origem francesa, preconizada por Saussure e Hjelmslev e desenvolvida por Greimas (1917-1992).

Os estudos do americano Charles Sanders Peirce se desenvolveram a partir do final do século XIX, ainda no âmbito da filosofia. Como Agostinho, o autor considerou a existência dos signos não verbais, além dos verbais. Seu signo mantém uma relação triádica entre os seguinte polos: o *representamen* que é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém [...] cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente [...] denominado *interpretante* do primeiro signo e o *objeto* aquilo que é referido pelo signo (PEIRCE, 2005:46). A semiótica peirciana tem como base a fenomenologia que trata de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção, conhecidas como categorias do pensamento e da natureza e denominadas de: *primeiridade, secundidade e terceiridade*.

A corrente russa é chamada, também, semiótica da cultura que é definida por Lotman e Uspenskii: “[...] como um gerador de estruturalidade e cria à volta do homem uma sociosfera que, como na biosfera, torna possível a vida, não orgânica, mas de relação” (*apud* MACHADO, 2003: 39). A produção cultural constitui-se como fenômeno interativo, que se reconhece em um contexto impossível de existir de forma isolada, porque representa uma troca e armazenagem de informação. A cultura é resultado das relações sociais mediadas pela linguagem, que produzem o mundo semioticamente construído. É, ainda, a combinatória de vários sistemas de signos, cada um com codificação própria. Essa é a máxima da abordagem semiótica da cultura que se definiu como uma semiótica sistêmica.

A natureza sistêmica da semiótica da cultura constitui a relação de intersemiose com vários sistemas semióticos, ou seja, pelo processo de significação que constrói ao interagir com a cultura, contribui com um novo significado à cultura antes constituída. Para Machado (2007: 63) “Os indivíduos constroem códigos culturais recodificando códigos disponíveis em outros sistemas”. Ao estabelecer a relação que os sistemas modelizantes têm com a linguagem natural, compreende-se que os sistemas de cultura são concebidos como *textos no texto*, que possuem a característica de ser *codificado por no mínimo dois sistemas diferentes*, estabelecendo uma distinção entre os *sistemas de primeiro grau e de segundo grau*.

A criação da linha semiótica que ficou sendo chamada francesa e que se diferencia, em suas bases, da semiótica filosófica de Peirce e da semiótica russa foi impulsionada por Ferdinand de Saussure e Hjelmslev.

Saussure (1969) compreende o signo como tendo uma dupla face: *significado*, conceito que se encontra no cérebro do enunciador, ou seja, o que ele concebe sobre o signo e o *significante*, a expressão sonora dessa imagem. “O signo linguístico une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1969: 80). O significante é a parte perceptível do signo e o significado designa-se como a parte inteligível desse. Ambos estão interligados: um não pode existir sem o outro. Para exemplificar essa relação, ele utiliza a metáfora da folha de papel:

A língua é ainda comparável a uma folha de papel: o pensamento é a face e o som é o verso; da mesma forma, na língua, não se poderia isolar nem o som do pensamento nem o pensamento do som; não o conseguiríamos a não ser por uma abstração cujo resultado seria fazermos ou psicologia pura ou fonologia pura (*id ib*:131).

A essa estreita ligação entre significante e significado o autor chamou significação, considerando-a como objeto de estudo da ciência do signo que ele designou Semiologia. O valor do signo linguístico não está nele mesmo, nem na sua relação com o objeto que o representa, mas na relação que ele estabelece com o sistema, capaz de produzir significados por meio das relações de diferença e de oposição que são estabelecidas na língua.

A teoria saussuriana sobre o signo foi interpretada por Hjelmslev (1975), para quem expressão e conteúdo são os dois funtivos da função semiótica (da significação) e estão sempre unidos por uma relação solidária: “Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão” (1975: 54).

Tanto na expressão, como no conteúdo, o autor descobriu a substância que é paradigmática e a forma que é sintagmática. A substância de conteúdo e de expressão não é constituída de signos, mas de traços que entram na composição dos signos. Ele chamou figuras as menores partes que entram na composição do signo e considerou a língua como um sistema de figuras e não de signos como propunha Saussure. As interpretações de Saussure feitas por Hjelmslev permitiram a criação da semiótica de linha francesa por Greimas e seus colaboradores. Constituindo esta a base teórica do nosso trabalho, a ela dedicaremos uma descrição mais ampliada.

2.2 Linha greimasiana de estudos semióticos

A corrente semiótica apresentada por Greimas e seus colaboradores parte da concepção de Hjelmslev (1975: 85-99) sobre a significação como resultante da relação de dependência entre conteúdo e expressão. Eles ampliaram este conceito, para atribuir-lhe o sentido de semiose “ato de significar” no processo de produção, acumulação e transformação da função semiótica em discurso.

Para Greimas e Courtés (1979: 418) a significação é o “conceito-chave em redor do qual se organiza toda a teoria semiótica”. Ela inclui dois aspectos distintos: o estado ou a competência do sujeito e o fazer que é dinâmico e representa a performance do sujeito em busca do objeto.

Outro aspecto da significação levantado por Greimas e Courtés (1979: 419) diz respeito ao modo de entendê-lo como “objeto cognoscível” que se dá “senão no momento da manipulação” em que, indagado sobre a significação, somos levados a

fazer “transposições, traduções de uma linguagem à outra”. A significação produzida pelo “enunciador-produtor e enunciatário-intérprete é suportada e sustentada pela intencionalidade”.

Compreender que o homem vive num mundo significativo, em que o sentido é atribuído, colocado, trazido até nós como possibilidade de uma evidência, estabelecido no texto e construído por discursos ideológicos que produzem um significado, é o alicerce da teoria greimasiana. O texto se apresenta estruturado por meio do percurso gerativo que serve para explicar como a significação vai se construindo no interior do texto. A semiótica concebe que o percurso gerativo da significação é constituído de três estruturas interligadas: a estrutura fundamental, a narrativa e a discursiva. Este “vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto e em que cada nível de profundidade é passível de descrições autônomas” (BARROS, 2002: 13).

Os níveis de estrutura que formam o percurso gerativo estão imbricados em uma relação de dependência. A narrativa leva à discursivização e também, a narrativa é direcionada pela estrutura fundamental.

A **estrutura fundamental** é o ponto de partida na formação do discurso. Encontra-se no nível profundo do percurso que gera a significação e é identificada pelo que de mais geral trata o discurso, visualizando as situações de conflito sobre as quais se constroem os discursos (BATISTA, 2001: 150).

A sintaxe fundamental é representada espacialmente pelo quadrado semiótico e consiste nas relações de *oposição*, *contraditório* e *implicação*. O diagrama seguinte (GREIMAS E COURTÉS 1975: 364 - 368) pode mostrar estas relações que estão explicadas logo abaixo:

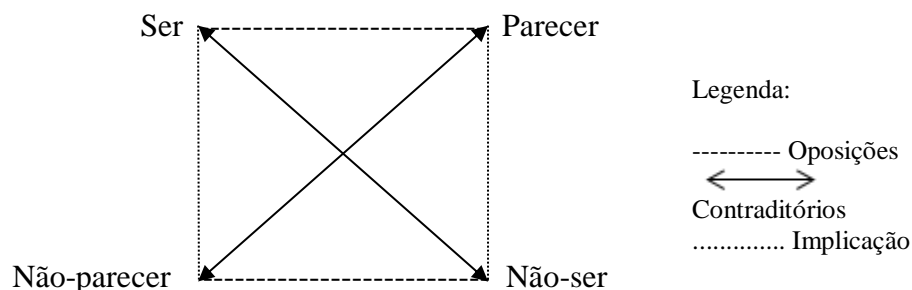


Figura 1: Quadrado semiótico do ser e parecer

No quadrado semiótico, os termos representam a lógica semântica do discurso em relação de oposição, descrevendo a tensão dialética de um universo semiótico em

análise. Na dêixis positiva, localizada no lado superior, <ser> é o contrário do <parecer>; na dêixis negativa inferior <não-parecer> e <não-ser> constituem os contraditórios de <parecer> e <ser>, respectivamente. Nas linhas verticais do quadrado, tem-se o eixo da implicação: <ser> implica <não-parecer> e <parecer> implica <não-ser>. “A negação de cada contrário define os contraditórios. Cada um dos contraditórios é contrário entre si e podem estabelecer a ausência ou presença de algum traço que são as implicações” (LIMA, 2007: 26).

Aos quatro termos do quadrado semiótico são acrescentados, numa posição hierarquicamente superior, quatro metatermos que representam a junção de dois termos, fazendo surgir o *octógono semiótico* (COURTÉS, 1979: 132/PAIS 1993: 507), como se vê a seguir:

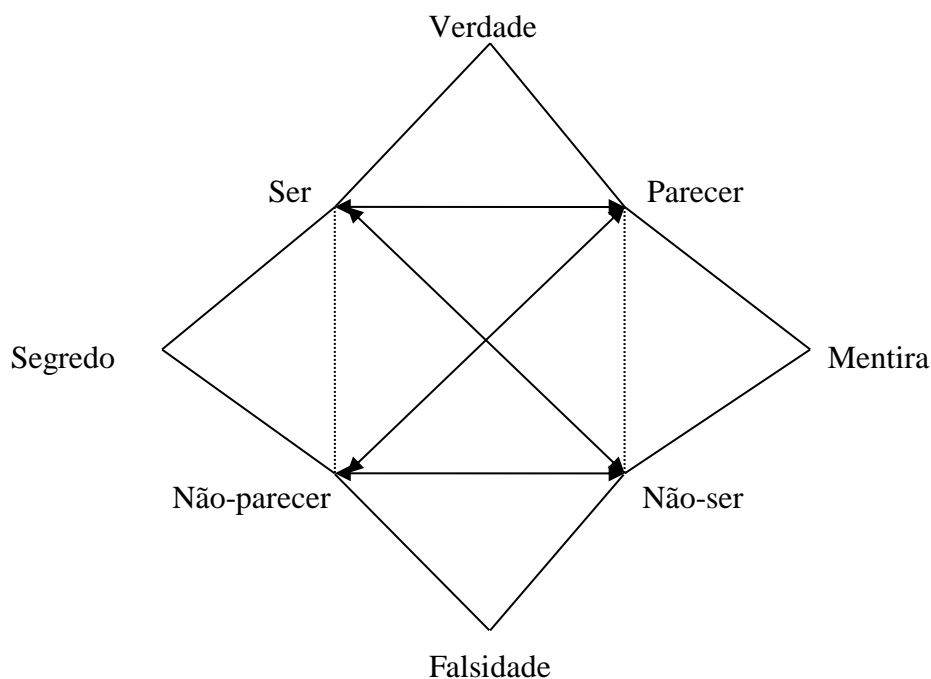


Figura 2: Octógono do ser e parecer

A semântica fundamental se define por seu caráter abstrato, aparecendo no nível fundamental como “um inventário de categorias sêmicas, suscetíveis de serem exploradas pelo sujeito da enunciação [...]” (GREIMAS & COURTÉS, 1979: 399). As categorias tímicas de euforia, disforia e aforia constituem esta semântica fundamental. *Euforia* é o termo positivo, *disforia* negativo e *aforia* carrega a neutralidade, podendo os textos serem classificados em euforizantes, disforizantes e aforizantes.

Rodrigues (2006: 62) atribui às categorias tímicas um papel determinante na primeira impressão do texto: “São as tímicas que oferecem as primeiras conotações

conceptuais do texto, e, por conseguinte, revelam o conceber, embora ainda sensível, do sujeito que as engendra”. A interpretação, então, é um componente privilegiado na construção desse “mínimo de sentido” que gera o texto.

As **estruturas narrativas** estão no nível intermediário do texto, entre a estrutura profunda e superficial. Também conhecidas como *narrativização*, apresentam uma sintaxe e uma semântica narrativa. As discussões no nível narrativo, mais precisamente na formação de uma sintaxe narrativa, concentram-se na caracterização de elementos comuns presentes nas “relações transitivas estabelecidas entre dois actantes, sujeito e objeto de valor” (BARROS, 2005: 20).

Por meio das narrativas, percebemos o percurso do sujeito em busca de seu objeto de valor, estabelecendo contratos e conflitos. Elas são responsáveis por apresentar *o ser e o fazer* do sujeito que intervém no mundo e produz transformações. Além do sujeito e do objeto de valor que são os actantes fundamentais da narrativa, existem, ainda: o *destinador*, o *antissujeito*, o *adjuvante* e o *oponente*. Todos estão vinculados ao sujeito de alguma forma: destinador destina o sujeito a buscar o seu objeto de valor; o antissujeito é o sujeito contrário; o adjuvante ajuda o sujeito e o oponente prejudica-o.

Se o sujeito atinge o seu objeto de valor, diz-se que ele está conjunto com o mesmo, sendo *disjuntivo* o enunciado em que o sujeito perde o seu objeto de valor. A passagem de um enunciado disjuntivo de disjunção para a conjunção e vice-versa pressupõe uma transformação realizada por um sujeito transformador que instaura o enunciado do *fazer*.

Na semântica narrativa, “a categoria tímico-fórica converte-se em categoria modal, modificadora da relação do sujeito com o objeto valor” (BARROS, 2002: 57). Essa relação ocorre porque é na semântica narrativa que se encontram as modalidades semióticas que representam a instauração de um sujeito semiótico que, para realizar algo, necessita querer ou dever, poder e saber fazer. O poder em semiótica é obter o objeto de valor.

As **estruturas discursivas** correspondem ao nível mais superficial do percurso gerativo da significação, por estar mais próximo da manifestação textual e concretizar-se linguisticamente no discurso. Compreendida como processo semiótico da atividade enunciativa, coloca em discurso as estruturas narrativas (BATISTA, 2001: 144). Para tanto, o sujeito enunciadador assume e apresenta à narrativa, considerando o universo de discurso e o sujeito enunciatário que o escuta e interpreta.

Nesse nível, situam-se as estratégias de projeção do sujeito da enunciação, mais especificamente, no que tange as categorias dêiticas de pessoa, espaço e tempo (sintaxe discursiva) e também, as relações entre temas e figuras (semântica discursiva) determinadas pela mesma enunciação.

Os sujeitos, os objetos, os destinadores e os destinatários da narrativa, ou seja, os actantes vão tornar-se atores do discurso, fazendo expandir a narrativa e transformando-a, através de sua enunciação, na instância discursiva. Os valores dos objetos vão ser disseminados como temas e transformados, sensorialmente, em figuras, compondo o universo discursivo. Para Barros (2005: 53) “O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia”.

É no discurso que se manifesta as diferentes formas discursivas e seus modos de articulação. Segundo Pais (1995: 136), os estruturalistas concebem o discurso como “ato de fala (*parole*) ou algo próximo de texto como coisa enunciada ou como enunciado”. Já os pós-estruturalistas da semiótica e da linguística veem no discurso as condições de produção, os aspectos de “produtividade do discurso” que formulam o processo.

Benveniste (1976: 114), considerado pelos semioticistas o primeiro a manifestar-se sobre os processos de mobilização da língua pelo locutor, concebe que a linguagem se concretiza através do discurso, no ato de fala, na troca de experiência entre o enunciador e enunciatário. É a relação de subjetividade que dá a possibilidade ao homem de constituir-se como sujeito e, somente nesta relação, ocorre a comunicação linguística. Para ele, a enunciação é vista como um ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala na sua fala. O produto desse ato é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua. Assim, a enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela.

Na sintaxe discursiva estão presentes “as projeções da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário, ou seja, a argumentação” (FIORIN, 2011: 57). Compreendendo a enunciação como a instância de mediação entre a língua e a fala, em que o *eu* e o *tu* se projetam como actantes e estão na base de qualquer ação discursiva, podemos concordar que ela é “a atividade languageira exercida por aquele que fala no momento em que fala. É, portanto, por essência

histórica, da ordem do acontecimento e, como tal, não se reproduz nunca duas vezes idêntica a si mesma” (ANSCOMBRE E DUCROT *apud* FIORIN, 2010: 31).

É na enunciação que ocorre a tentativa do enunciador persuadir o enunciatário da veracidade ou falsidade do seu discurso. Para tanto, utilizam-se dois efeitos de verdade: de *proximidade* ou *distanciamento* da enunciação e o de *realidade* ou *referente*. O último analisa três procedimentos de discursivização: *a actorialização, a espacialização e a temporalização*, enquanto o primeiro permite-nos distinguir os procedimentos de *embreagem e debreagem* (BATISTA, 1999; BARROS, 2005; FIORIN, 2011).

A debreagem consiste em ausentar a enunciação, ou seja, negar um *eu-aqui-agora*, fazendo surgir um *ele-algures-então* no enunciado. Assim, ocorre a debreagem actancial, espacial e temporal. A debreagem tira da instância de enunciação a pessoa, o espaço e o tempo e projeta no enunciado um *não-eu*, um *não-aqui* e um *não-agora*. O enunciador do texto, ao temporalizar, espacializar e actorizar o discurso produz também efeitos de sentido de aproximação e distanciamento (GREIMAS, 1977: 180).

A embreagem é um retorno à enunciação com a suspensão das oposições de pessoa, tempo e espaço. Assim, a enunciação é reconstruída a partir da recuperação dos traços deixados no enunciado, é o retorno à instância da produção enunciativa, dá margem ao desaparecimento do enunciado, impedindo, portanto, a restauração da enunciação. Dessa forma, “Toda embreagem pressupõe, portanto, uma operação de debreagem que lhe é logicamente anterior” (GREIMAS & COURTÉS, 1979: 140).

Em relação ao espaço, existe o espaço real, o do enunciador, o do enunciatário e o do enunciado. A concepção que os diversos sujeitos têm de espaço pode ser diferente dependendo do objeto de valor. O espaço real é o que não está ligado à história propriamente dita.

Os procedimentos semânticos da discursivização são a tematização e a figurativização. Eles se relacionam internamente no texto, estabelecendo uma ligação direta e formando um encadeamento lógico que permite dar sentido ao texto. Os temas se encontram subjacentes às figuras, ou seja, são concretizados pelas figuras.

A figurativização representa os traços semânticos concretos do texto, materializado nas ações, qualidade e objetos presentes no mundo natural. As figuras do texto apresentam-se como uma trama que, ao agrupá-las, evidenciam os traços comuns de significação. Elas não podem ser consideradas isoladamente, mas como um conjunto

que produz sentido para, assim, descobrir o tema que as atravessa, construindo o percurso figurativo e estabelecendo uma rede de ligações, que leva à coerência textual.

A tematização é o investimento conceptual que aparece no texto como traços linguísticos abstratos. Consiste em identificá-los como valores sensoriais e organizá-los em percursos, obedecendo à ordem em que aparecem no texto. Os temas promovem as condições de organização, categorização e ordenação da realidade do texto que dá condições a uma interpretação. Assim, ler um percurso figurativo é desvendar o tema que perpassa a ele. A pessoa, o tempo e o espaço da sintaxe discursiva podem ser tematizados e figurativizados:

Tematiza-se uma pessoa com papéis como pai, professor, banqueiro, empregada doméstica, etc. Em seguida, essa pessoa será figurativizada, quando ganhar um nome, características físicas e psicológicas. Um espaço (aqui, aí, lá, algum lugar) será tematizado quando representar valores abstratos como lugar da liberdade, da opressão, etc. Será figurativizado quando for descrito com todas as suas propriedades. Um tempo (agora, anterioridade, posterioridade) recebe uma cobertura temática quando for investido de qualificações abstratas: tempo da alegria, tempo da dor, etc. Será figurativizado quando essas qualificações forem concretizadas (FIORIN, 2011:101).

Percebemos que a tematização e figurativização podem aparecer no discurso a partir da pessoa, do tempo e do espaço, permitindo criar imagens que estabelecem relações de identificação com aquelas figuras. Estas possibilitam as condições favoráveis à manifestação ideológica do discurso. Temas e figuras possibilitam na trama da enunciação compreender, não só a materialidade linguística, mas o contexto social em que o enunciado se manifesta. Disto decorre que o discurso é resultado de uma interação social e traz para dentro de sua estrutura sintática e semântica outras vozes, outros discursos, igualmente, situados social e ideologicamente.

O sentido da enunciação não é determinado só pelas formas linguísticas, mas igualmente pelos elementos não verbais do contexto. Assim, a enunciação é dotada de uma *significação*, resultado de um contexto ativo que retorna e gera mais *significação*. Só existe *significação* em uma palavra quando esta se coloca enquanto traço de união entre os interlocutores. “A *significação* não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do

locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKTHIN, 2004: 132).

2.3 O fazer enunciativo

Benveniste (1976: 228) ressaltou, inicialmente, a existência da subjetividade somente no “*eu*”, depois passou a considerá-la também no “*tu*”, sendo o “*ele*” a não-pessoa. Segundo Pottier (1978: 66), a enunciação tem início na mente do enunciador, só estando concluída na mente do enunciatário. A enunciação comporta dois procedimentos interligados: a *codificação* que vai da mente do enunciador até o texto, que é manifestação concreta e observável do discurso e a *decodificação* que parte do texto em busca da mente do enunciatário. A codificação é chamada de *persuasão* e a decodificação de *interpretação*.

Pottier criou uma curva *senoidal* para representar todo o percurso e determinou cada momento que o constitui. Eis a proposta:

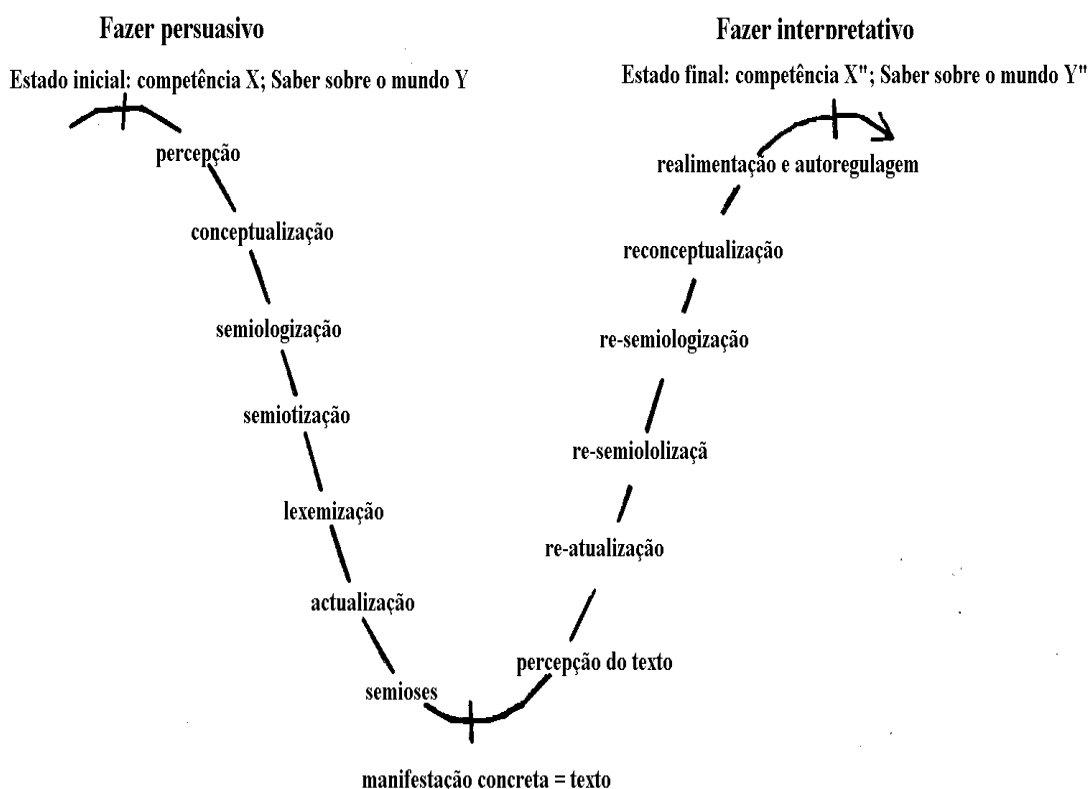


Figura 3: Fazer persuasivo e interpretativo da enunciação
Fonte: (PAIS, 1993: 165)

A primeira etapa a ser vivenciada pelo enunciador é a *percepção*, momento em que ele “toma consciência dos objetos do mundo natural, ainda não codificados por discursos anteriores, considerando-os individualmente e concretamente” (BATISTA, 2012: 01).

A partir da percepção, o homem estabelece uma relação mais estreita com o universo discursivo, uma vez que inicia a sistematização em ideias do que, até então, só estava no plano perceptivo, assegurando o processo de criação discursiva:

Em princípio, todo discurso ocorre como análise de uma vivência, ou de uma experiência, que se dê na relação entre um sujeito e o mundo exterior, ou que se realize no seu imaginário. De fato, uma vivência ou experiência se torna inteligível para o próprio sujeito, na medida em que seja *discursivizada* (PAIS, 2012: s/p).

A *conceptualização* é a segunda etapa do percurso gerativo da enunciação, é pré-linguístico e indica os conceitos construídos pelo homem sobre os acontecimentos da vida. É nessa fase que se prepara o *conceptus*, traços semânticos conceituais a que correspondem os recortes culturais, a apreensão e construção de uma “visão de mundo”, formado por uma escolha individual e/ou coletiva. No *conceptus*, fazem-se presentes os traços semânticos: *latências*, apesar de não se manifestarem claramente são apreensíveis; *saliências*, sobressaem-se na obviedade do discurso; *pregnâncias*, traços acrescentados pelo enunciador para explicitar da melhor forma o conceito (BARBOSA, 2000: 98-115).

O *conceptus*, compreendido como ato de conceituar, constitui um processo que parte do sentido *estruturável (ou amorfo) ao estruturado (ou formado)* (BARBOSA, 2011: 66), ou seja, inicia-se no contínuo amorfo dos dados da experiência (isto é, sem forma e, portanto, na ideia de Hjelmslev no plano da substância), passa pelo nível noêmico e chega ao nível lexemático, cujo produto é a denominação do fato em questão.

Partindo daí, o *conceptus* apresenta-se de três naturezas distintas, descritas a seguir: o *arquiconceptus*, ou *conceptus stricto sensu*, é o recorte dos noemas universais, encontrados em todas as culturas, sendo o primeiro nível de formação desse conceito constituído das latências e saliências; o *metaconceptus* é o recorte cultural dos noemas específicos, ideológicos de uma dada cultura, visualizados no processo de *pregnância*. O *metametaconceptus* consiste no recorte dos noemas intencionais, modalizadores e manipulatórios, presentes em uma mesma cultura e sobre o mesmo fato. Este último

apresenta o modo como o sujeito se instaura na narrativa. O noema intencional está em oposição ao ideológico. Os três subconjuntos formam o conceito *lato senso* (BARBOSA, 2011: 66-70).

A terceira etapa do percurso da enunciação é a *semiologização*, quando ocorre o processo de troca dos atributos noêmicos em atributos semiológicos e de (re)ordenamento de campos semânticos, produzindo a visão linguística do homem sobre o universo cultural. A *semiotização* é a quarta etapa do percurso gerativo da enunciação do fazer persuasivo. Configura-se como a escolha da semiótica-objeto de forma consciente ou não. A *lexemização* é entendida como o processo de conversão dos *conceptus*, das matrizes noêmicas em 'lexema' de determinada semiótica-objeto, produzindo, assim, a *atualização* do discurso. A *semiose* é a etapa do fazer persuasivo da enunciação e consiste na produção e transformação da significação, ou seja, dos nomes que indicam os recortes culturais, nas semióticas verbais, não-verbais e sincréticas, objetivando a produção do texto a partir do dizer do enunciatário (PAIS, 2012: s/p).

O percurso da enunciação, no fazer interpretativo, inicia-se com a percepção do texto produzido pelo enunciador que o *re-atualiza*, identificando o código semiótico utilizado, *re-semiotiza*, isto é, interpreta o texto a partir dos elementos culturais conhecidos pelo enunciatário, *re-semiologiza* o texto recebido a partir dos campos semânticos disponíveis no discurso. A *reconceptualização* acontece por meio do ordenamento do conceito que é ajustado à experiência, provocando a *realimentação e autorregulação* do sistema que é modificado, alterando a competência do enunciatário e seu conhecimento sobre o fato em questão (BATISTA, 2012: 02).

As condições para a construção e a reconstrução do modo como percebemos e interferimos no mundo depende da competência e performance dos sujeitos enunciador e enunciatário. Como percebemos, a língua se encontra continuamente em mudança e as transformações nela operadas vão passar a integrar o sistema constantemente. Aqui se tem o princípio da *pancronicidade lato sensu* em que uma língua não muda, apenas, a longo prazo (diacronia), mas, está em permanente transformação, criando condições para a produção de novos discursos (BARBOSA, 2011: 72).

Os discursos são enunciados a partir da visão de mundo, manifestada pelo enunciatário que se baseia na experiência do enunciador sobre um fato em questão. O que se concebe sobre um fato é resultado do saber emanado por uma cultura, de forma a

caracterizar a norma discursiva desse grupo. Pais (1984: 48) nos apresenta a concepção de universo de discurso, sob a qual nos apoiamos nesta pesquisa:

[...] conjunto não-finito ou que tende ad infinitum, de todos os discursos manifestados que apresentam determinadas características e constantes, assim como determinadas coerções, suscetíveis de configurar uma norma. [...] A norma discursiva que lhe corresponde, definida por tais características comuns e constantes, bem como por tais coerções, configura, portanto, um conjunto de critérios de equivalência, pelos quais é lícito reunir diferentes discursos manifestados, discursos-ocorrências, numa classe de equivalência discursiva, o universo de discurso considerado.

Sendo o universo de discurso caracterizado por tudo que discursivamente é construído sobre um tema, encontramos em Barbosa (2000; 2011) as bases para levantarmos os conceitos instaurados no discurso dos sujeitos desta pesquisa. Segundo a autora (2000: 112-120), o discurso é manifestado no sentido *universal*, conjunto de noemas universais, presente em todas as culturas, compartilhado por todos, como ideia geral do que é concebido sobre um fato. O conceito universal forma o *arquiconceptus* ou *conceptus stricto sensu*. Também é conferido ao conceito a característica de ser *cultural* quando específico de dada cultura, peculiar a uma realidade, apresentado como *metaconceito*. O conceito também pode ser *modalizador e intencional*, quando busca, no interior de uma mesma cultura, manipular o discurso e é produto de uma ação intencional e reflexiva, produzindo o *metametaconceito*. Para formar o conceito *lato sensu* é necessária a união dos três subconjuntos.

2.4 O Brincar na Educação Infantil

O brincar é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que ela expressa vontades e desejos e quanto mais oportunidades tiver de brincar, mais fácil será o seu desenvolvimento. Segundo Vigotsky (1987: 59), “brincar é aprender, na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas”. Por meio de brincadeiras a criança consegue lidar com situações novas e inesperadas. Age de maneira independente e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Em diferentes tempos e lugares o brincar está presente. O contexto histórico e social onde a criança está inserida é recriado, incorporando aspectos culturais da região e da época. As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar, influenciadas pelos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas, que relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a cultura?

O brincar é fonte prazerosa de conhecimento. Por ele, a criança constrói referências ao mundo real, elabora sequências lógicas, desenvolve a motricidade, a afetividade e amplia conceitos em várias áreas do conhecimento. Enquanto a criança brinca, amplia sua capacidade, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como ser social e começa a perceber tudo que está a sua volta. Ao brincar, ela resolve muito de seus conflitos íntimos. É o espaço que tem para se conhecer e relacionar-se com os outros.

A criança na Educação Infantil, período de zero (0) a cinco (5) anos, deve ter contato com brinquedos ou objetos que possa manipular e explorar, instigar o imaginário, a fantasia e posteriormente brincar livremente, assim, vivenciando os três níveis iniciais do desenvolvimento infantil, preconizados por Piaget (1990: 182), que são os seguintes: *período sensório-motor*; *período simbólico* e *período intuitivo*. O primeiro se inicia, aproximadamente, do nascimento aos dois anos. A inteligência trabalha através das percepções (simbólico) e das ações (motor) por meio dos deslocamentos do próprio corpo. É uma inteligência iminentemente prática.

O segundo acontece dos dois anos aos quatro anos. Neste período surge à linguagem, o desenho, a imitação. Podendo criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação, é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Seu pensamento simbólico é caracterizado pelo nominalismo, super determinação e egocentrismo. É

também o período em que a criança “dá alma” (animismo) aos objetos. A linguagem está no nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam às argumentações dos outros.

E o terceiro ocorre dos quatro aos sete anos de idade. Nesse período, existe um desejo de explicação dos fenômenos. É a “idade dos porquês”, pois a criança pergunta o tempo todo. Já distingue a fantasia do real, podendo viver experiências de dramatização sem acreditar nela. Seu pensamento continua centrado no próprio ponto de vista. É capaz de separar por classes. Quanto à linguagem, não mantém diálogos longos, mas faz adaptações de sua resposta às palavras do companheiro. O período simbólico ou intuitivo é também comumente apresentado como período pré-operatório.

Oportunizar as crianças a vivência de experiências exploratórias assegura as condições necessárias ao seu desenvolvimento sensório-motor, simbólico e intuitivo. Segundo Vigotsky (2007: 117), por meio da brincadeira, a criança incorpora comportamentos além de sua faixa etária, estabelecendo relações com o mundo simbólico que a fazem representar papéis do mundo adulto. Portanto, ao brincarem, as crianças vão construindo uma realidade e criando estratégias para resolver seus conflitos interiores.

O desenvolvimento delas em instituições de Educação Infantil deve ser pautado pela prática de cuidar e educar com responsabilidade. Promover essa prática é assegurar o direito às crianças de brincar, criar e aprender. As creches e pré-escolas devem ser pensadas como instâncias de formação cultural, que têm o desafio de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, ou seja, como sujeitos sociais.

Pensar a prática para favorecer as necessidades básicas da criança é o primeiro passo articulador do processo que aborda a construção da aprendizagem, a partir dos múltiplos saberes infantis.

A brincadeira é a atividade primordial da infância, através da qual a criança começa a aprender. Para Wajskop (2001: 35), “o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos”.

Vygotsky (2007: 125) ressalta que a brincadeira infantil leva a criança a uma “zona de desenvolvimento proximal”. Esta pode ser visualizada como a distância entre o nível real (aquilo que a criança faz com autonomia) ao nível potencial (o que faz com

a ajuda de um adulto ou de outra criança mais capaz). Ele ainda apresenta a brincadeira como tendo três características: a imaginação, a imitação e a regra.

A criança desenvolve-se pela relação que estabelece nas interações sociais, incorporando-se desde cedo, à cultura, por meio de práticas de imitação e recriação dos artefatos sócio históricos que lhe são oportunizados a conhecer. Na educação infantil, o brincar estará sempre presente, pois é brincando que a criança interage e entende o seu mundo.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras revelam um aspecto da cultura e constituem-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento, a interação, a afetividade e o jogo simbólico são aprendidos e significados.

O jogo se caracteriza pela sua relação estreita com as regras, favorece o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a auto expressão, além de encorajar o desenvolvimento intelectual por meio de exercício de atenção, como também, pelo uso progressivo de processos mentais e estímulo à imaginação.

O brinquedo promove oportunidades de desenvolvimento, pois, brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

A brincadeira pode ou não, ter regras e desenvolve a imaginação. Suas regras são “abertas” e sugerem a participação livre e descontraída, dentro do espírito da atividade lúdica. É caracterizada pela ação que a criança desempenha ao concretizar as possíveis regras, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2010: 14-21).

Para este trabalho, não fizemos distinção entre os termos jogos, brinquedos e brincadeiras, todos foram reconhecidos como atividade do brincar por excelência, tendo em vista que o elo lúdico os une e supera qualquer dicotomia. E para os termo atividade livre e atividade diversificada, leiam-se brincadeiras livres e brincadeiras diversificadas.

2.5 O espaço do brincar: a creche

A Constituição Brasileira de 1988 assegura, em seus artigos referentes à educação, a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6

seis) anos, como direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 53, reforça estes direitos. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96) estabeleceu para os governos municipais a responsabilidade constitucional e legal em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, dando prioridade ao Ensino Fundamental.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9394/96), a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica. A lei foi reformulada em 2006 com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e consequentemente estabelece que a Educação Infantil seja oferecida em creches para crianças de zero (0) até três (3) anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro (4) a cinco (5) anos, passando a criança de seis (6) anos a cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa distinção entre creches e pré-escolas é feita unicamente pelo critério de faixa etária, sendo ambas, instituições de Educação Infantil.

Atendendo às exigências da Lei, as creches passaram a integrar-se ao Sistema Municipal de Educação, deixando de ter um caráter “assistencial”, que historicamente se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de baixa renda. A creche deixa de ser um espaço de “guarda” para se caracterizar como agência de educação.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) devem ter as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, compreendendo-a como um ser total, completo, que aprende a ser e a conviver consigo mesmo, com o outro e com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Por isso, estas instituições precisam ter condições, recursos materiais e humanos, voltados para o trabalho de cuidado e educação dessa clientela. Cabe aos municípios o compromisso de oferecer às crianças uma educação de qualidade, direito inerente a todos.

A creche é um lugar de desenvolvimento para a criança pequena. Inicialmente, ela surgiu para atender à necessidade, cada vez mais frequente, de mulheres de diferentes classes sociais assumirem trabalhos em outras atividades fora de casa, sendo necessário, portanto, de ajuda com o cuidado e a educação dos seus filhos. Hoje, a creche é legalmente assegurada como espaço de desenvolvimento infantil, sendo um direito da criança e não da mãe.

A Educação Infantil enfrenta o desafio de estabelecer a sua própria identidade educativa e, com isso, criar uma ação diferenciada que não “somente escolarize” a criança, mas promova um espaço de desenvolvimento ao seu potencial. Para tanto, é preciso conhecer as especificidades da primeira infância, sua cultura, seu olhar sobre o mundo, para que a ação educativa se efetue, tornando-a protagonista de sua construção.

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para se arriscarem e vencerem desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. Ao prover o brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos, as crianças se apropriam do repertório da cultura na qual estão inseridas, aspecto primordial ao reconhecimento da sua identidade quanto criança.

O adulto como propositor, mediador e observador das brincadeiras em ambiente educacional precisa estar seguro do seu papel, para atender a necessidade brincante da criança. Abbott (2006: 104) apresenta as condições necessárias para se compreender o valor potencial do brincar:

Envolvimento e intervenção sensível, instruída e informada por parte do adulto; cuidadoso planejamento e organização de ambientes lúdicos a fim de prover e expandir a aprendizagem; tempo suficiente para as crianças desenvolverem o seu brincar; cuidadosa observação das atividades das crianças para facilitar a avaliação e o planejamento da progressão e a continuidade.

Apesar de se ter em ambiente de creche uma evidente necessidade da presença do adulto no brincar infantil, muitas vezes, se percebe a grande dificuldade desse envolvimento, pois os adultos se absorvem com as obrigações identificadas por ele como mais importantes e as crianças introjetam a mensagem que o valor está no que o adulto faz e não no brincar, portanto, as crianças aprendem pela observação das interações e reproduzem os comportamentos.

As creches, hoje, representam um espaço de desenvolvimento das crianças pequenas, de aprendizagem e produção de conhecimento, em que todos os sujeitos da comunidade aprendiz estão envolvidos no processo de construção e reconstrução das relações ensinantes.

3. APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

As creches pesquisadas estão localizadas na zona urbana do município de Campina Grande. Cada uma atende, em média, cem (100) crianças e são mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, como serviço público deste município, não estando subordinadas a nenhum outro órgão. Encontram-se nos bairros periféricos da cidade e seu trabalho está voltado ao atendimento daquelas comunidades.

Atualmente, em Campina Grande, existem vinte e sete creches. Destas, oito têm berçários. A estratégia de atendimento é uma por bairro, não tendo o governo municipal conseguido ainda atingir a todos os bairros. O público beneficiado com esse serviço é em, sua grande maioria, carente economicamente e afetivamente. A violência é uma referência negativa nessas comunidades, frente a toda cidade de Campina Grande. Muitos dos pais (pai e/ou mãe) das crianças atendidas nessas instituições estão presos ou albergados, havendo também, entre eles, pais trabalhadores que asseguram a estabilidade econômica e emocional aos seus filhos.

As quatro creches analisadas contam com o apoio pedagógico de uma pessoa da equipe técnica, encaminhada pela Secretaria de Educação Municipal, não estando à disposição de nenhuma delas a equipe completa, ou seja, trabalham nas creches, apenas uma orientadora, ou supervisora, ou assistente social, ou psicóloga. Cada uma, em sua creche, é responsável pelas formações continuadas. Iniciou-se em 2010 o projeto de formação continuada *Pralapracá* mantido, pela organização social C&A, em parceria com o município e se encerrou em dezembro de 2012.

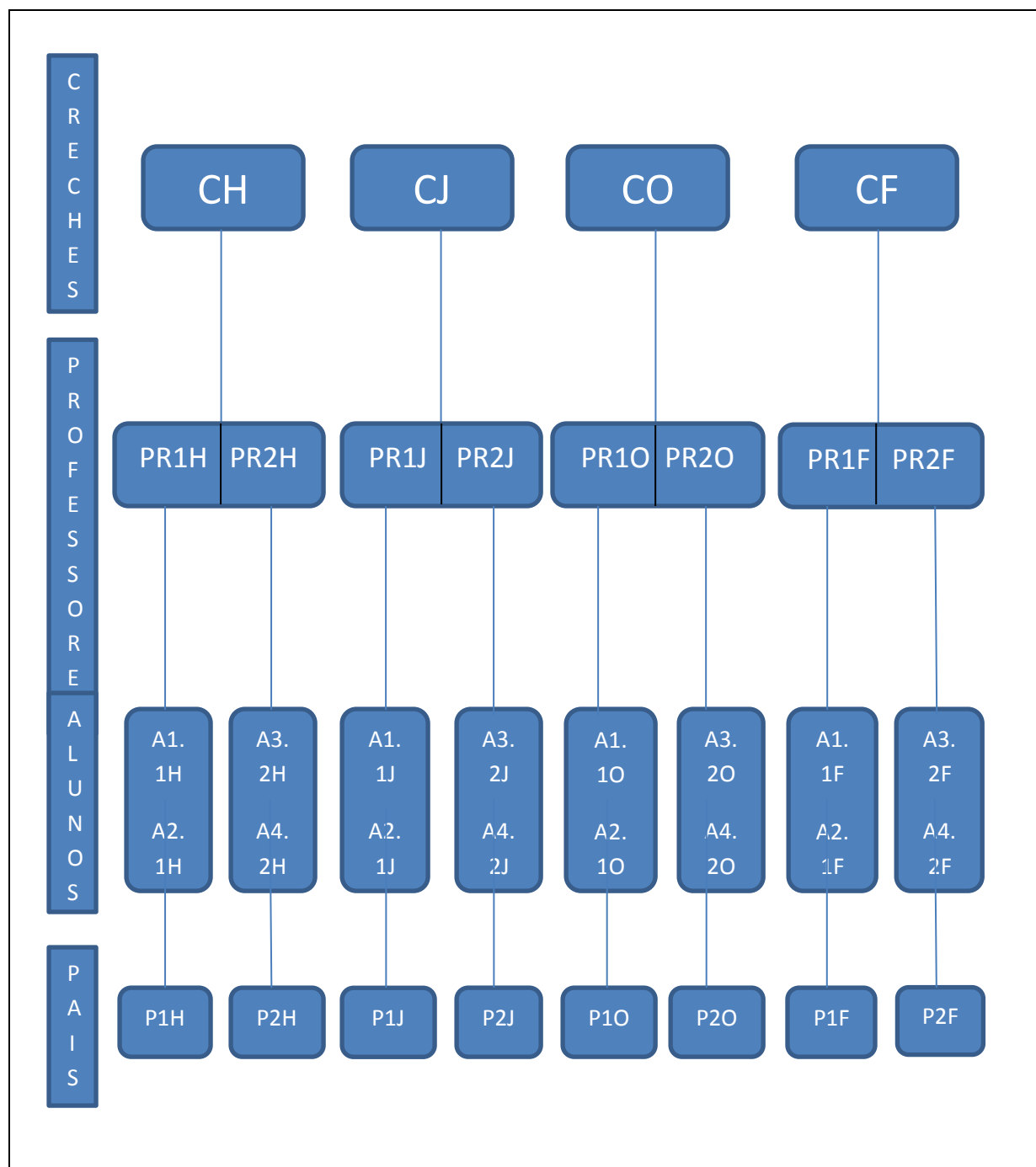
As gestoras das instituições acolheram a pesquisa com entusiasmo e compreensão, colocando-se à disposição para quaisquer necessidades, durante o processo de coleta de dados, que ocorreu em quatro visitas a cada instituição, com o objetivo de se conhecer as instalações físicas, detectarmos a rotina organizacional das instituições e fazer as entrevistas.

O projeto arquitetônico das creches diferencia-se entre atender com berçário ou não, variando, quanto ao número de salas, a ter o ambiente de lactário, de estimulação e dormitório com berços, todos voltados a atender as turmas dos bebês. Das quatro creches pesquisadas, duas têm berçários. Mas, o que é comum a todas, no aspecto estrutural, é o pátio no centro das instalações; um parque com escorrego em alvenaria, e um balanço de três assentos. Ainda, uma pequena área com grama e outra reservada à

plantação de algumas árvores; quatro salas de aula com sanitários e banheiros para as crianças, uma sala de leitura, refeitório, dormitório com camas, cozinha, lavanderia, banheiros para os funcionários, diretoria e almoxarifado. Pudemos notar que o escorrego do parque é muito alto e inadequado à idade das crianças e, em duas instituições, os balanços estão sem manutenção e encontram-se desativados.

Para manter o sigilo exigido pelo rigor na pesquisa científica, omitimos os nomes das creches, dos bairros e dos atores envolvidos e os mesmos foram codificados. Para isso, organizamos a identificação da seguinte forma: o reconhecimento geral para qualquer creche se dará pela letra **C**. Compondo a discriminação de cada uma, temos: **CH, CJ, CO, CF**. A última letra é o meu reconhecimento a qual creche se refere os dados coletados. As letras **PR** identificam todos os professores; os números um (1) e dois (2) referem-se aos professores do Pré-Escolar I e Pré-Escolar II e a última letra as liga à instituição escolar. Para os alunos, relacionamos a letra **A**; o primeiro numeral refere-se à ordem da coleta, seguido por um ponto para separar do segundo numeral, que o identifica como sendo Pré I ou Pré II e a letra final os liga à instituição. Os pais foram identificados pela letra **P**. O número um (1) ou dois (2) nos diz se seu filho estuda na turma do Pré I ou Pré II e última letra em qual creche.

Optamos por desenvolver a pesquisa com quatro crianças de cada instituição porque as mesmas, em alguns casos, pela sua condição inicial de inexperientes com a linguagem oral, oferecem-nos um discurso fragmentado e disperso. Com essa estratégia, conseguimos mais substrato discursivo para chegar ao nosso objetivo. O organograma a seguir ilustra como se organiza o corpus codificado.

Quadro 2: Apresentação do *corpus*

A análise das entrevistas se deu, apresentando o perfil de cada creche pesquisada e dos sujeitos envolvidos. Posteriormente, organizamos o percurso temático delineado nos textos entrevistas. O próximo passo deu-se na apresentação do quadro demonstrativo do tema, dos subtemas e figuras, que foi esquematizado para visualizar

de forma concisa, as escolhas discursivas nas respostas aos questionamentos da entrevista. No quadro demonstrativo da tematização e figurativização, o tema surge da discursivização em torno do ponto central da nossa pesquisa - *brincadeira* - lançado nos questionamentos aos entrevistados, fazendo-se presente em todos os textos entrevistas e, conseqüentemente, nas análises. Os subtemas foram organizados a partir das especificidades temático-discursivas que cada sujeito da pesquisa produziu ao responder a entrevista, uma vez que o tema foi sugerido por nós, mas, na discursivização, surgiram derivações que foram delineando o percurso temático de cada análise, havendo variações nos subtemas, para alguns sujeitos, independentemente do grupo - professores, alunos e pais. Os temas e figuras obedecem à sequência discursiva de cada sujeito da pesquisa. Mantivemos a linguagem dos entrevistados na composição das figuras, mas em alguns casos precisamos acrescentar termos entre parênteses para esclarecer o sentido do seu dizer.

O texto explicativo do quadro de temas e figuras desvenda algumas tramas discursivas que os textos entrevistas nos revelam. O quadro está apoiado na análise da discursivização, uma das etapas do percurso gerativo de sentido proposto por Greimas (1976: 56).

Os textos produzidos a partir das entrevistas dos professores, alunos e pais foram analisados de acordo com a discursivização, observando-se os investimentos semânticos de tematização e figurativização, como também, o levantamento dos conceitos modalizador, cultural e universal, emitidos nos universos de discurso dos pesquisados. O material coletado nas entrevistas se encontra na íntegra, nos anexos deste trabalho.

4. ANÁLISE TEMÁTICO-FIGURATIVO DAS ENTREVISTAS DA *CH*

4.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa

A primeira creche pesquisada atendeu cento e vinte seis crianças em 2011. Está localizada na periferia da zona norte da cidade de Campina Grande, foi inaugurada no dia 14 de agosto de 2003 e, em abril de 2012, foi reinaugurada com ampliação e reforma. Atualmente, encontra-se com a seguinte estrutura física: guarita com despensa; área de recepção; sala para a coordenação com almoxarifado; quatro salas de aula com banheiro; sala de leitura; sala de multimeios – AEE – com banheiro adaptado à portadores de necessidades especiais; brinquedoteca com banheiro adaptado; solário; área de serviço; sala de estimulação; lactário; berçário; pátio coberto; áreas de lazer abertas; banheiros infantis adaptados; refeitório; cozinha com despensa; área de banho coletivo; sala de repouso; WC social.

A comunidade atendida pela *CH* é composta por uma grande porcentagem de pessoas beneficiadas pelo programa federal Bolsa Família que recebem, dessa forma, um auxílio econômico do governo para manter as condições básicas de sobrevivência de suas famílias – finalidade da institucionalização do programa. Existe também, na área em que está localizada a creche, a realidade das drogas, repercutindo em sérios desajustes familiares que chegam até esta instituição de ensino por meio das crianças e seus familiares. Uma das grande consequências dessa realidade é a situação de pais presos e/ou albergados, levando as crianças a estados de privação material e afetiva e a crescerem longe dos mesmos, sem uma referência positiva do que seja família.

Os entrevistados da *CH* seguiram a sequência delimitada pela pesquisa: professores, alunos e pais. A primeira professora trabalhou, em 2011, com a turma do Pré I, é casada e tem quarenta e nove anos. Seu tempo de experiência como professora é de quinze anos, dentre os quais dez anos são no ensino da Educação Infantil. Estudou até o curso Normal em Nível Médio. Não é concursada na Rede Municipal de Campina Grande, exercendo o cargo de professora em regime de contrato anual. Seu código de identificação na pesquisa é *PR1H*.

A segunda professora entrevistada foi identificada pela codificação *PR2H*. Ela tem trinta anos, é casada, cursou graduação em Pedagogia e tem sete anos de

experiência como professora, sempre na Educação Infantil, estando hoje à frente da turma do Pré II. É professora concursada na Rede municipal de Campina Grande.

As crianças que participaram da pesquisa, nessa creche, foram indicadas pela pesquisadora, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Duas entrevistadas foram do Pré I e têm quatro anos e as outras estudam no Pré II e têm cinco.

Na categoria pais, a primeira entrevistada foi a mãe de uma criança do Pré I. Ela é solteira, tem vinte e seis anos e estudou até o segundo ano do Ensino Médio. A segunda é mãe de uma criança matriculada no Pré II, divorciada, tem vinte e nove anos e estudou até a sétima série do Ensino Fundamental.

São esses os sujeitos envolvidos na pesquisa referente a **CH**. Totalizaram um número de oito pesquisados, cujos textos entrevistas utilizamos nas análises a seguir.

4.2 Professor **PRIH**

4.2.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brincadeira com as crianças

SG2 – Surgimento das brincadeiras

SG3 – Utilização de brincadeiras só como exercícios de comando

SG4 – A brincadeira como alternativa de ensino

SG5 – Ensino é tradicional

SG6 – A brincadeira acalma e relaxa

SG7 – A brincadeira não é parte da sua rotina

SG8 – A importância do ensino de conteúdos (números e letras)

SG9 – Reconhecimento da necessidade de ter um objetivo para a brincadeira

SG10 – A concepção sobre o brincar na sala de aula surgiu dela mesma, da percepção das reações das crianças à rotina

SG11 – Abordagem tradicional na escola onde a professora estudava

SG12 – Timidez da professora, quando criança, impedia de brincar na escola

4.2.2 Tematização e figurativização

Quadro 3: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	MODO DE BRINCAR	No chão
		Em filinha
		Jogo com bola
	INTENÇÃO AO MEDIAR A BRINCADEIRA	Estimular
		Agradar
		Atrair
		Relaxar
		Acalmar
		Prender a atenção
		Ter significado
	ENSINO	“B-a, ba”
		Fichinhas
		Em círculo
		Sem planejamento
		Tempinho para brincar
		O fundamental é matemática e português, letras, números
	APRENDIZAGEM	Brincadeiras
		Conteúdos curriculares
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Foi uma necessidade
		Criei, foi de mim
		Eu era muito tímida
		Antigamente era do “b-a, ba” mesmo
		Brincadeiras só tinha em casa

Fonte: PR1H

O tema *brincadeira* permeia todo o discurso da entrevistada, ressaltando as práticas brincantes na creche. Por meio desse tema emergem os seguintes subtemas: *modo de brincar, intenção ao mediar a brincadeira, ensino; o brincar na formação do sujeito professor*.

O subtema *modo de brincar* representa as escolhas do ambiente e das condições vivenciadas pela **PR1H** para brincar na creche. As figuras que concretizam esse tema identificam sua concepção acerca de qual propósito as atividades lúdicas se propõem, denunciando uma posição tradicional do processo de ensino e aprendizagem. São figuras desse subtema: *no chão; em filinha*. Essas identificam o lugar em que ocorrem as brincadeiras na creche e seu posicionamento frente à necessidade de

vivenciar com as crianças propostas brincantes: “sento com eles, mando eles relaxar, deitar, levante os bracinhos, este exercício eles já até me cobram no dia que não faço [...]”. Brincadeiras em filinha, o primeiro, o último”. A professora cita esses espaços como os utilizados para execução de atividades que se assemelham a exercícios de comando.

Ainda como figura do subtema *modo de brincar*, o *jogo com bola*, realça a forma como **PRIH** utiliza a atividade com a bola, na qual é reconhecida como um instrumento brincante. Essa figura aparece no discurso da entrevistada para contextualizar atividades lúdicas na sala de aula e também em contextos de exercício de repetição: “[...] joga a bola de um para o outro”.

O subtema *intenção ao brincar* denota o que motiva a ação da entrevistada e a que propósito o brincar surge em sua turma. As figuras utilizadas para explicitar qual a intenção denunciam a pouca relação com os conhecimentos teóricos, que não subsidiam suas propostas do brincar. São essas as figuras: *estimular*, *agradar*, *atrair*, *relaxar*, *acalmar*, *prender a atenção*. Elas estão voltadas a atender a necessidade do professor em manter a criança sob controle, delimitando seu espaço brincante. Nas propostas evidenciadas por **PRIH**, a professora é o centro e tudo converge para seus interesses.

É muito comum se utilizar a metodologia disciplinadora, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia. Para isso, algumas práticas educativas procuram simplesmente suprimir do brincar a faceta libertária e criativa, que é inerente à ação lúdica, impondo, às crianças rígidas restrições posturais. Esse posicionamento denuncia a relação pobre de algumas professoras com os conhecimentos teóricos que subsidiam a proposta do brincar em creches.

Uma outra figura desse tema é *ter significado*, que expressa a ideia pedagógica da professora sobre o brincar. Percebemos, no seu discurso, o reconhecimento da importância do brincar na creche e também que, por meio da brincadeira, as crianças aprendem. A figura em questão aparece em meio a falas que defendem as brincadeiras como instrumento de transmissão de conhecimentos. Isso é evidenciado no discurso da entrevistada ao relatar: “Tem gente que, ah!, vou brincar, mas eu acho que cada brincadeira tem que ter um significado, pra mim é importante, né, não brincar por brincar, mas que tenha um fundamento”.

A brincadeira permite que as crianças expressem o que sentem e pensam sobre o mundo de uma forma própria. Por meio delas, aproximam-se da sua cultura, criam e reinventam sua própria realidade, fazem escolhas, tomam decisões, experimentam,

investigam e exploram. Brincar é tão importante para a criança que se faz necessário priorizar espaços físicos e momentos específicos nas instituições de Educação Infantil, para que brinquem livremente, e também, aconteçam as brincadeiras dirigidas.

A construção do subtema *ensino* demonstra a atuação e as escolhas metodológicas da professora. Por meio das figuras – “*b-a, ba*”; o *fundamental é matemática e português, letras, números* – ela apresenta sua ligação com o método tradicional de ensino. A expressão “*b-a, ba*” remete-nos a uma prática descontextualizada de ensino de letras, em que a repetição oral e a cópia ocorrem sem uma preocupação da inserção das mesmas na vivência sócio cultural do nosso dia a dia.

A professora **PRIH**, ao eleger somente os conteúdos de matemática e português, confirma sua adesão ao método tradicional e desvaloriza a abordagem dos eixos temáticos direcionados ao trabalho na Educação Infantil: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Essa atuação se mostra desatualizada com relação às propostas curriculares vigentes para Educação Infantil, veiculadas nos documentos oficiais: Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006).

Tais documentos consideram como ponto inicial para a ação educativa os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostos. Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os seus níveis de desenvolvimento em cada grupo e faixa etária, além de respeitar e propiciar a amplitude das diversas experiências em relação aos eixos de trabalhos propostos (BRASIL, 1998).

A ausência de coerência na utilização da brincadeira atesta que a **PRIH** não tem clareza em seus objetivos, como também a sua falta de segurança no que está fazendo. Suas opções por trabalhar números e letras, com as crianças, desconsiderando a importância dos conhecimentos presentes nos demais eixos, criam dificuldades à contextualização dos conhecimentos linguísticos e matemáticos que devem surgir da curiosidade das crianças nos contextos variados de sua vivência, dentro dos ambientes escolar e doméstico.

As figuras *em círculo e fichinhas* aparecem como marcas da metodologia utilizada para introduzir aspectos lúdicos em uma abordagem que, em meio ao método tradicional, oportuniza propostas estimuladoras. Ao discursar a figura *tempinho para*

brincar, a professora evidencia sua postura de descompromisso com o planejamento de propostas brincantes que oportunize o desenvolvimento intencional das crianças, ou seja, as propostas surgem improvisadamente para preencher o tempo.

O subtema *aprendizagem* configura-se a partir do que a professora afirma ser aprendido pelas crianças por meio de brincadeiras. A figura *brincadeira*, ao compor esse tema, é utilizada pela **PRIH** para apresentar uma metodologia de abordagem do conhecimento – ensinar por meio de brincadeiras –, apesar de não se utilizar dela com convicção, o que deixa claro em seu discurso: “Eu sei que, no fundo, no fundo, a gente sempre joga o ‘b-a, ba’ mesmo, propriamente dito, mas que a brincadeira é importante”, no qual está tentando apresentar para seu enunciatório a imagem de uma profesora moderna que se apropria de metodologias inovadoras.

A figura *conteúdos curriculares* representa os assuntos abordados pela professora por meio do brincar (“maior e menor, grande e pequeno, primeira letrinha, seu nome, números e letras”), demonstrando o uso mecânico da brincadeira para aspectos conteudistas, em que sua compreensão está dissociada do desenvolvimento motor, afetivo e sócio cultural que o brincar pode proporcionar às crianças nessas mesmas brincadeiras.

No subtema *o brincar na formação do sujeito professor*, a **PRIH** mostra, no discurso, que foi influenciada por uma formação empírica, na qual a vivência da experiência de ser professor é o que de fato a faz professora. Isso evidencia-se nas figuras: *foi uma necessidade; criei, foi de mim*. Ela aprendeu a valorizar o brincar convivendo com as crianças na creche, sendo essa a base da sua concepção sobre o brincar.

A figura *criei, foi de mim* demonstra uma ação reflexiva baseada no que as crianças precisam, detectada na observação do comportamento delas, que a faz modificar sua metodologia, procurando inovar ao que chama de “aquela rotina de responsabilidade, de compromisso”. Essa ação reflexiva produz uma postura sensível às mudanças que, apesar do seu insuficiente aprofundamento teórico das necessidades das crianças sobre o brincar, desenvolve uma compreensão intuitiva, em que somente a vivência com a criança é o suporte para sua atuação.

Percebemos que a **PRIH** reflete em sua prática a própria experiência como aluna/criança, fazendo das figuras *antigamente era do “b-a, ba” mesmo e brincadeiras só em casa*, uma prerrogativa na sua concepção de como ser professor e aluno brincantes. Isso torna-se evidente quando comparamos os relatos: “entrava na escola

com sete anos e ia direto pro ‘b-a, ba’, brincadeiras a gente só tinha em casa” (*falando dela mesma quando criança*) e “eu sei que, no fundo, no fundo, a gente sempre joga o ‘b-a, ba’ mesmo, propriamente dito” (*falando de sua experiência como professora*). Percebe-se como a profesora está presa as suas experiências como discente, ao ponto de encontrarmos grande semelhança entre sua atuação de professora e sua vivência quanto aluna. Para Perrenoud (2001:21) “no centro das competências profissionais, o *habitus* de cada professor estrutura-se desde a mais tenra infância através do conjunto de experiências de socialização vividas, com consequências tanto para o aluno quanto para o futuro professor”. De fato, somos hoje o que fomos formados nas interações estabelecidas ao longo da vida. Reproduzir tudo o que vivemos é consequência da falta de oportunidade de reflexão sobre uma prática que é vivida e não é questionada.

4.3 Professora **PR2H**

4.3.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – O brincar acontece em sua rotina

SG2 – Existe um tempo determinado para brincar

SG3 – São utilizadas brincadeiras antes de inserir alguma atividade

SG4 – Os conteúdos são abordados por meio de brincadeiras

SG5 – Tipos de brincadeiras

SG6 – As crianças podem escolher o brinquedo

SG7 – Não há interferência nas brincadeiras que acontecem no horário da chegada

SG8 – Existem sempre brinquedos na sala

SG9 – Não são todos os dias que se propõem brincadeiras

SG10 – As atividades de brincar, de leitura e com papel são intercaladas

SG11 – Quando a brincadeira não acontece na sala, acontece no parque

SG12 – As crianças aprendem nas brincadeiras

SG13 – Brincadeira é um momento de descobertas

SG14 – O objetivo é ensinar de maneira prazerosa

SG15 – A Universidade promove embasamento teórico sobre o brincar

SG16 – A formação continuada e as vivências com as crianças complementam sua experiência

SG17 – O tempo de concentração das crianças da educação Infantil é curto

SG18 – A brincadeira foi vivenciada pela professora enquanto criança/aluna somente no recreio

SG19 – Enquanto era criança/aluna, brincava sozinha ou com os colegas e sem a professora

SG20 – Prevalhecimento na formação escolar infantil do quadro, da cópia e do ditado

4.3.2 Tematização e figurativização

Quadro 4: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	MODO DE BRINCAR	Rodinha
		Rotina
		Horário da chegada
		Sala de aula
		Parque
	TIPOS DE BRINCADEIRAS	(músicas) Cantadas
		Imitação (de personagens)
		Brincadeiras livres
		Amarelinha
		Boliche
		Com a professora
	ENSINO	Rodinha
		Conteúdos brincados
		Atividades de leitura
		Atividades brincadas
		Trabalho específico
		Parte didática
		Atividades diversificadas
		O tempo deles é curto
		Tempo para brincar
		Brincar na mesa
		Rotina
	APRENDIZAGEM	Interação
		Socialização
		Oralidade
		Motricidade
		Desenvolvimento infantil
		Aprendizagem
		Prazer
		Entusiasmo

	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Significativo
		Universidade
		Formação continuada
		Prática em sala de aula
		Brincava só na hora do recreio
		A educação vinha se modificando

Fonte: PR2H

O tema *brincadeira* é formado a partir dos subtemas - *modo de brincar*, *tipos de brincadeiras*, *ensino*, *aprendizagem*, *o brincar na formação do sujeito professor*. O subtema *modo de brincar* representa as condições que a professora promove em suas aulas para que a ação brincante se concretize. Desse subtema emergem do discurso da **PR2H** as figuras: *rodinha*¹, *rotina*, *horário da chegada*, *sala de aula*, *parque*. Por meio delas, a entrevistada determina que as brincadeiras ocorram na *rodinha*, que aparecem em situações de *rotina*. No primeiro momento, o *horário da chegada* é caracterizado pelo brincar livre. Segundo ela, o brincar está garantido tanto dentro da *sala de aula* como no *parque*.

O subtema *tipos de brincadeiras* representa as modalidades brincantes promovidas pela professora em contexto de aula. Esse tema é figurativizado por *cantadas*, *imitação*, *brincadeiras livres*, *amarelinha*, *boliche*, *com a professora*. A prática brincante promovida pela professora é caracterizada por em alguns momentos haver a sua participação e em outros, a não interferência, oportunizando as crianças a trocarem experiências umas com as outras. Apesar de insistir em dizer que brinca todos os dias, afirmando que sua presença é constante nas brincadeiras das crianças: “Brinco todos os dias, na nossa rotina eu determino um tempo [...] mas, sempre tem brincadeiras na nossa rotina todos os dias”. Deixa transparecer em outro trecho do seu discurso que, na verdade, a brincadeira é assegurada diariamente não pela sua iniciativa, mas pela situação de rotina da creche, ao permitir todos os dias que as crianças brinquem livremente no parque:

Dentro da rodinha muitas vezes eu trago brincadeiras, não são todos os dias, tem dia que é um dia de leitura, tem dia que a gente tem um trabalho mais específico, a gente brinca na rodinha, quando não, eles brincam no parque, né, [...] mas sempre tem o horário da brincadeira.

¹Rodinha – proposta de organização das crianças em sala de aula, de forma que fiquem dispostas em círculo, com o objetivo de estabelecer uma conversa no início da aula, contar histórias, cantar e/ou apresentar a proposta de trabalho do dia.

O subtema *ensino* representa a postura adotada pela professora para relacionar-se com as crianças nos momentos em que objetiva mediar conhecimentos, ele aparece figurativizado em: *rodinha, conteúdos brincados, atividades de leitura, atividades brincadas, trabalho específico, atividades diversificadas, o tempo deles é curto, tempo para brincar, brincar na mesa, rotina, dia para brincar*. A professora utiliza-se dessas figuras para explicitar a sua forma de ensinar. Quando organiza a *rodinha* como espaço para apresentar os conteúdos, estes aparecem em um contexto lúdico como *atividades brincadas*. A postura do professor em admitir o brincar como um valor positivo é o que se espera encontrar na Educação Infantil. Segundo Curtis (2006: 48), “a compreensão de que as atividades do brincar devem fazer parte do currículo da Educação Infantil é aceita entre os educadores da maioria dos países, apesar de existirem diferenças no entendimento e na interpretação do conceito”.

No espaço da *rodinha*, ela também faz uso de *atividades de leitura* e do que denominou “*trabalho específico*”. Podemos pensar que ao enunciar “trabalho específico”, a **PR2H** dá a entender que enquanto as crianças brincam não desenvolvem atividades produtivas, trabalho, assim como desenvolveriam com o uso do papel e lápis, atribuindo a este tipo de atividade um valor superior ao da brincadeira.

O subtema *ensino*, no discurso em questão, carrega a figura *parte didática*, apresentando a relação pedagógica que o brincar incorporou no universo escolar, sendo utilizado para designar que a atividade brincante pode aparecer como uma metodologia para ensinar um conteúdo escolar, como pode ser observado em sua fala:

[...] tem dias, também, que levamos eles pro parque, quando queremos trabalhar uma brincadeira específica, quer trabalhar formas geométricas, desenha círculos, triângulos. Da brincadeira a gente trabalha a parte didática.

A figura *atividades diversificadas* é apresentada pela professora para explicar a prática de trazer propostas diversas que envolvam as crianças e crie um ambiente na sala de aula favorável ao desenvolvimento de seus alunos. Esta diversificação de atividades está relacionada com a figura *o tempo deles é curto*, atendendo à necessidade das crianças, que possuem um curto tempo de concentração para qualquer proposta e assim conseguem aprender com mais facilidade quando promovemos a interação entre os pares em situações variadas. Redin (2007: 85) reconhece a exigência de que o professor de crianças na faixa etária de zero (0) a cinco (5) anos tenha uma didática dinâmica,

envolvente e sedutora, pois o curto tempo de concentração delas exige do professor todo um trabalho de envolvimento para atrai-las às suas propostas de atividades e, além disso, exige um planejamento flexível que permita rápidas modificações, quando necessárias. O RCNEI (1998: 235) identifica o caráter coletivo dos jogos e brincadeiras que permitem às crianças estabelecerem relações, aprenderem a esperar sua vez, acostumarem-se a lidar com regras, conscientizando-se de que podem ganhar ou perder.

No discurso apresentado, a **PR2H** evidencia escolhas reguladoras de como, quando e onde brincar, figurativizado em: *tempo para brincar, brincar na mesa, rotina*. Percebemos também que as figuras representam marcadores de disciplina, como em: “Todos os dias na nossa rotina eu determino um tempo [...]”. A brincadeira aparece como uma atividade limitada pela professora, com tempo determinado para começar e terminar. Acreditamos que o tempo da brincadeira precisa ser privilegiado na Educação Infantil, uma vez que brincar é o trabalho da criança pequena.

A figura *brincar na mesa* remete à ação das crianças esperarem sentadas (brincando com objetos lúdicos – jogos de montar, bonecos, teclados de computador –, na companhia dos colegas e antes de ser servida a primeira refeição) enquanto a professora coloca em ordem sua caderneta ou as atividades que serão desenvolvidas durante o dia. Esta figura está diretamente relacionada à figurativização *rotina*, pois este desenrolar é diário, chegando a durar quarenta e cinco minutos (as crianças entram na escola às sete horas e quinze minutos e o café é servido pontualmente às oito horas). O mais disciplinador não é o tempo de espera, mas as propostas que ocorrem neste horário: sempre as mesmas, com os mesmos brinquedos.

A disciplina sempre fez parte do contexto escolar e é necessário que ela seja trabalhada com as crianças como uma forma de organização do espaço e do tempo. O problema é que não conseguimos lidar com algumas situações em que o desejo de um se embate com o desejo do outro, revelando nossa face autoritária. Acreditamos que a disciplina deve ser discutida com todos, em sala de aula, em um processo de convencimento, não de imposição. Nesse sentido, é importante que o trabalho na Educação Infantil promova atividades lúdicas nas quais o disciplinamento não seja aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas em que os atores se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. “As dispersões não podem ser entendidas como desordem e sim como uma manifestação natural das crianças” (RCNEI, 1998: 19). Compreender o caráter lúdico e expressivo da motricidade infantil

ajuda o professor a estruturar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

A figurativização *interação, socialização, oralidade, motricidade, desenvolvimento infantil e aprendizagem* compõem parte do subtema *aprendizagem* que vem a se concretizar no que a professora acredita desenvolver nas crianças enquanto promove espaços para elas brincarem, gerando a oportunidade de construção de conhecimentos. Complementando o subtema *aprendizagem* têm-se as figuras *prazer e entusiasmo*, que representam, no discurso da **PR2H**, os elementos essenciais para promover a figura *significativa*, remetendo-nos a compreender que a intenção da professora é desenvolver, por meio das brincadeiras, uma aprendizagem significativa. Segundo Prentice (2006: 151) muitos educadores em contextos educativos promovem ambientes e propostas criativas que “maximizam o potencial do brincar”. Citando Gentle (1985: 59), o mesmo autor acrescenta que: “o brincar é, potencialmente, uma das melhores formas de aprendizagem, mas ele pode ser facilmente amorfo e deixado a desejar em termos de desenvolvimento, satisfação e desafio pessoal, passando a ser uma vaga terapia ou algo para encher o tempo”.

O subtema *o brincar na formação do sujeito professor* caracteriza-se como fundamental para compreendermos as opções discursivas apresentadas pelo enunciador professora. Esse subtema é constituído pelas figuras: *Universidade, formação continuada, prática em sala de aula, brincava só no recreio, a educação vinha se modificando*. A professora **PR2H** atesta que, durante a graduação, na Universidade, recebeu o embasamento teórico sobre o brincar e que a formação continuada, promovida pela prefeitura de Campina Grande, ajudou-a a aguçar a capacidade de avaliar o que dá certo ou não com a turma. Neste sentido, ressalta que:

A gente recebe a base na Universidade, nos cursos de formação que a gente participa, a gente vai tendo um embasamento, do embasamento que a gente tem, a gente vai tentando promover na nossa prática e vai vendo o que vai funcionando, o que funciona a gente coloca em prática.

O reconhecimento da base teórica como suporte para uma prática assertiva reflete a valorização do estudo, pois as situações cotidianas do trabalho de professor exigem dele conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem

ser adquiridas e dominadas na transposição do teórico para o prático, no contato com os variados desafios nas situações no dia a dia da profissão. Para Altet (2001: 17):

As competências profissionais do mestre repousam sobre diversos tipos de conhecimentos: teóricos e práticos. Os conhecimentos práticos são instrumentos de desenvolvimento para a análise. Este último se constituiria em uma metacompetência que permite construir outras competências.

A transposição do conhecimento teórico ao prático exige do professor um posicionamento reflexivo que lhe dará, *na prática da sala aula*, a condição de crescer profissionalmente, observando a vivência da criança com o brincar. Observemos o discurso da **PR2H**:

[...] quando a gente vem mesmo pra prática da sala de aula, a gente observa que a criança, ela se desenvolve mais, ela se solta mais quando está brincando, quando ela se sente à vontade, que também a faixa etária da educação infantil, não adianta a gente querer que eles fiquem sentados na mesinha ali e a gente dando uma aula, que a gente não vai conseguir, [...].

As figuras *brincava só na hora do recreio e a educação vinha se modificando* remetem à experiência da professora enquanto aluna/criança. Notemos que essas figuras não se fazem presente diretamente em sua prática, quando reconhecemos em seu relato que o brincar é considerado como uma possibilidade de promover o desenvolvimento das crianças, não se utilizando de atividades escritas em exercícios repetitivos. Como a entrevistada atesta, a educação vem passando por mudanças que estão sendo incorporadas à sua prática. A partir de suas experiências enquanto aluna/criança, ela formula novas possibilidades de atualização do seu ensino.

A prática educativa na creche deve nos fazer vivenciar um processo de reflexão constante, sem a qual a teoria pode tornar-se apenas discurso e a prática, um fazer por fazer, sem a dimensão de onde podemos chegar. O professor precisa ter consciência de que é um ser social e histórico, influenciador de um processo de mudança, que começa nele mesmo e pode chegar ao outro: ao aluno, ao colega, à família, ao sistema.

4.4 Aluno **A1.1H**

4.4.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – A brincadeira acontece na creche

SG2 – O brincar na sala de aula

SG3 – A professora canta música e conta histórias

SG4 – A professora brinca com os meninos

SG5 – Horário das brincadeiras

SG6 – Faz tarefa

4.4.2 Tematização e figurativização

Quadro 5: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	Escorrego
		Sala de vídeo
		Balanço
		Capoeira
		Boneca
		Brinquedos
		Parque
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Brinca com os meninos
		Num faz mais nada
	ROTINA	Tarefa
		Brincar com os brinquedos
		Canta música
		Conta história
		História é brincadeira e tarefa
		Faz um círculo
		Tarefa no quadro
		Tarefa na folhinha
		Horário de brincar

Fonte: A1.1H

No tema *brincadeira*, os subtemas emergem na manifestação do discurso da *A1.1H*. Estes surgem de forma abstrata para concretizar-se nas figuras. O subtema *tipos de brincadeiras* apresenta as brincadeiras vivenciadas pela aluna no espaço escolar. As figuras que surgem a partir desse subtema identificam essas brincadeiras e apresentam

as suas especificidades. São elas: *escorrego, sala de vídeo, balanço, capoeira, boneca, brinquedos, parque*.

Escorrego, balanço e parque são brincadeiras vivenciadas fora da sala de aula, caracterizando-se como atividades autônomas da criança. *Sala de vídeo* refere-se à proposta de assistir a filmes infantis, em um dia determinado na rotina da creche. *Capoeira* é uma atividade desenvolvida por uma professora que participa de um projeto da Prefeitura de resgate da cultura da capoeira. As figuras *boneca* e *brinquedos* remetem às propostas lúdicas que ocorrem dentro da sala de aula, em que as crianças interagem livremente com os brinquedos e com os jogos de montar.

Para o subtema *relação professor/aluno no pátio*, a *A1.IH* retrata como se dá a interação entre a professora e os alunos, em momentos de brincadeiras no pátio da creche. Esse subtema é figurativizado em *brinca com os meninos* e *num faz mais nada*, apresentando a preferência da professora por brincar com os meninos. Esse posicionamento, identificado pela criança, repercute negativamente na imagem que está sendo construído por ela, a respeito do valor dos meninos e das meninas. A figura *num faz mais nada* significa que a professora é reconhecida pela *A1.IH* como alguém que não interfere nas propostas que as crianças desenvolvem enquanto estão no pátio.

O subtema *rotina* apresenta, como é visto pela aluna, o dia a dia na creche. Ele é figurativizado por *tarefa, brincar com os brinquedos, canta música, conta história*, representando uma dinâmica apropriada para essa fase escolar. Na figura *história é brincadeira e tarefa*, a aluna nos remete a uma ambiguidade entre o que é brincadeira e o que é tarefa. Em seu discurso ela justifica essa dúvida, dizendo: “[...] na hora da história brinca da tarefa, a história é feita perto do quadro”. O lugar dentro da sala de aula, onde a história é contada pela professora, faz a criança criar uma associação com tarefa, dando a entender que o lugar, “perto do quadro”, transforma a história em tarefa e a interação que a professora promove torna a história uma brincadeira.

Quando a entrevistada utiliza a figura *faz um círculo*, refere-se à metodologia denominada rodinha, muito utilizada na Educação Infantil para interação coletiva do professor com a turma. A entrevistada *A1.IH* apresenta as figuras *tarefa no quadro* e *tarefa na folhinha* como termos frequentes do espaço escolar, possivelmente absorvidos do vocabulário de sua professora.

A figura *horário de brincar* representa como o brincar está estruturado na rotina da creche. A entrevistada apresenta, em seu discurso, o horário para brincar: “De nove horas a gente vai pro parque, quando chega (*de casa*) fica montando e brincando”.

Os horários identificados por ela como brincantes se caracterizam como momentos de interação entre as crianças, em que não há a interferência da professora. A frase “quando chega fica montando e brincando” refere-se a um período da rotina em que as crianças brincam na mesinha enquanto esperam a refeição.

4.5 Aluno *A2.1H*

4.5.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – Ausência da professora nas brincadeiras

SG3 – Cultura de que adulto não brinca

SG4 – Colabora com a professora na arrumação da sala

SG5 – Identifica o horário das brincadeiras

4.5.2 Tematização e figurativização

Quadro 6: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	Jogar capoeira
		Assistir a DVD
		Parque
		No escorrego
		De cachorrinho
		Andando no chão
		De mãe e filho
		Nadar na água de mentirinha
		Jogo de montar
		Guardar peças do jogo
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Não brinca
		Ela não é criança
	ROTINA	Brinca de sete e meia
		Quando vai embora brinca
		Brinca no recreio

Fonte: A2.1H

Para o tema *brincadeira* convergem os subtemas *tipos de brincadeiras, relação professor/aluno no pátio e rotina*, todos contribuindo em uma relação colaborativa para o desvelamento dos valores atribuídos ao brincar, pelo **A2.1H**. No subtema *tipos de brincadeiras*, as figuras *jogar capoeira, assistir a DVD, parque, no escorrego, de cachorrinho, andando no chão, de mãe e filho, de nadar na água de mentirinha, jogo de montar, guardar peças do jogo*, apresentam as atividades que estão no universo concreto e no universo do “faz de conta” do entrevistado, revelando uma faceta das crianças, que utilizam elementos do mundo concreto para vivenciar, por meio da imaginação, experiências que estão na esfera do desejo.

Para Vygotsky (2007: 134), promover oportunidades de vivências do jogo simbólico eleva a capacidade da criança de se relacionar com a ideia e não com o objeto concreto. Assim, o brinquedo fornece uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados. Essa separação do significado do objeto se dá espontaneamente: a criança não percebe que atingiu esse grau de desenvolvimento. Dessa forma, por meio do brinquedo, ela começa a compreender a definição funcional de conceitos ou de objetos e as palavras se tornam parte de algo concreto.

O tema *relação professor/aluno no pátio* configura-se como espaço de relacionamentos distantes, sem a interação necessária entre professora/aluno, reforçando conceitos arraigados na sociedade de que o brincar não é coisa de adulto, uma vez que o adulto deve trabalhar e o brincar está em oposição ao que é sério. Isso fica evidente nas figuras *não brinca* e *ela não é criança*, em que, perguntado se a professora brinca com ele, o **A2.1H** assim se expressa: “Não, é doida? que ela não é criança [...]”. Como podemos constatar no discurso do aluno, a atribuição do que é brincar ainda está relacionada a perda de tempo, comprovando a não superação desse modo de pensar, certamente presente no seu meio social, uma vez que ele, tão pequeno, não concebeu esse pensamento por conta própria, mas recebeu grande influência do seu meio cultural.

Na conclusão do discurso, o **A2.1H** diz: “[...] ela brinca de juntar carrinho com os colegas.”, juntar carrinho é apresentado como uma atividade divertida, mas não é brincadeira, é trabalho proposto de forma lúdica, no qual a professora chama os alunos para colaborar na arrumação dos brinquedos. A apresentação lúdica da proposta faz o aluno sentir que a professora está envolvida na atividade brincante.

No subtema *rotina*, as propostas do brincar vivenciadas em sala de aula acontecem numa prática que se desenrola rotineiramente em horários fixos, obedecendo

a uma organização em torno das necessidades fisiológicas das crianças de comer, dormir e tomar banho. As figuras *brinca de sete e meia*, *quando vai embora brinca* e *brinca no recreio* retratam que, na rotina, o brincar acontece em momentos que as crianças estão em atividades livres e autônomas. As sete e meia é o horário da chegada, em que, de acordo com a rotina, as crianças ficam sentadas nas mesinhas manuseando brinquedos e jogos oferecidos pela professora, enquanto ela prepara as atividades do dia.

4.6 Aluno **A3.2H**

4.6.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A professora conta história

SG2 – A professora brinca no pátio

SG3 – Tempo de brincar

4.6.2 Tematização e figurativização

Quadro 7: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURA
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS	Peça de joguinho
		Escorrego
		Balanço
		Carrinho
		Encaixar
		Garrafa
		Massinha
		História
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Brinca no pátio
	ROTINA	Brinca quando chega
		No recreio

FONTE: A3.2H

A partir do tema **brincadeira**, foram estabelecidos os subtemas *tipos de brincadeiras*, *relação professor/aluno no pátio* e *rotina*, que nos permite visualizar

como se dá a relação entre o brincar e os sujeitos professora e alunos. O subtema *tipos de brincadeiras* exemplifica quais brincadeiras são vivenciadas pelo entrevistado. As figuras *peça de joguinho, escorrego, balanço, carrinho, encaixar, garrafa, massinha, história* representam as brincadeiras significativas para o **A3.2H**. Na creche, elas acontecem no ambiente do pátio e da sala de aula.

O subtema *relação professor/aluno no pátio* apresenta como ocorre a interação entre o entrevistado e sua professora. Para ele, essa interação acontece figurativizado em *brinca no pátio*, demonstrando que o grau de interação pedagógica da professora com o aluno é significativo, tendo como referência os jogos vivenciados no pátio. Em sua fala, ele apresenta essa experiência: “A professora brinca de jogo, pega a tampa e a garrafa e quem perder, aí pronto”.

O enunciado apresentado ressalta como o brincar se estabelece nessa sala de aula. Para ampliar a compreensão, analisemos o subtema *rotina*, que determina como e quando acontece a ação brincante entre esses sujeitos. As figuras *brinca quando chega e brinca no recreio* indicam que o brincar no contexto da creche, para o entrevistado, está restrito aos momentos mais pontuais da rotina, na chegada, quando brinca, sentado com os colegas na mesinha, manuseando os brinquedos da sala e no recreio, o último, por iniciativa das crianças.

4.7 Aluno **A4.2H**

4.7.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – Postura preconceituosa das brincadeiras

SG3 – A professora conta história

SG4 – As crianças fazem a rodinha

SG5 – A professora oferece jogo e tarefa

SG6 – A professora não se envolve com as brincadeiras no pátio

4.7.2 Tematização e figurativização

Quadro 8: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	De boneca
		De panelinha
		Escorrego
		Soco-soco, bate-bate
		De montar
		Brinquedos
		Massinha
		Jogo é de homem
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Dá o jogo e tarefas
		Fica olhando as brincadeiras
	ROTINA	Conta história
		Faz a rodinha
		Brinco na chegada
		Brinco no recreio

Fonte: A4.2H

O tema *brincadeira* aparece no discurso da **A4.2H**, formando os subtemas *tipos de brincadeiras*, *relação professor/aluno no pátio* e *rotina*. Para o subtema *tipos de brincadeiras* a entrevistada elenca quais atividades lúdicas ela vivencia na creche, apresentando as seguintes figuras: *de boneca*; *de panelinha*; *escorrego*; *de cozinha*; *soco-soco, bate-bate*; *de montar*; *brinquedos*; *massinha*. Estas figuras caracterizam atividades de “faz de conta” e de motricidade. A figura *jogo é de homem* configura-se um enunciado preconceituoso que demarca o jogo como uma atividade masculina. É um discurso adulto, incorporado pela criança que o assumiu como seu, forjando um enuniado que o seu grupo social, possivelmente, legitima.

O subtema *relação professor/aluno no pátio* demonstra, por meio das figuras *dá o jogo e tarefas* e *fica olhando as brincadeiras*, como ocorre essa relação. Na primeira figura a entrevistada coloca uma atividade brincante – o jogo – e outra de maior concentração – a tarefa – no mesmo enunciado, para dizer que as duas são vivenciadas no mesmo contexto. Ao utilizar o verbo *dar*, mostra-nos que estas atividades são oferecidas pela professora e que a aluna não constrói esse momento com ela, mas recebe tudo pronto. Observemos o seu discurso: “A tia conta a história, pega o livro e fica contando, todo mundo faz uma roda pra escutar, ela dá o jogo e tarefas”. E na outra figura, *fica olhando as brincadeiras*, a **A4.2H** denuncia o distanciamento da professora nas brincadeiras, estando, ela, como espectadora da atividade brincante, ou

não sendo o seu envolvimento significativo para a aluna, uma vez que o aluno anterior é da mesma turma e reconhece que a professora brinca com os alunos.

No subtema *rotina*, as propostas lúdicas oportunizadas pela professora são identificadas como atividades que surgem nas figuras *conta história; faz a rodinha; brinco na chegada* e *brinca no recreio*. As figuras *conta história* e *faz a rodinha* apresentam a metodologia da rodinha como espaço interativo e brincante, em que a história é contextualizada. As figuras *brinco na chegada*, *brinco no recreio* identificam os aspectos temporais em que as brincadeiras são oportunizadas pela professora, sendo marcados por anteceder momentos de atividades da rotina da instituição, “brinco quando chego (*esperando o café*) [...], depois no recreio, (*antes de ser servir o almoço*) entra pra sala e depois come”, como se o brincar estivesse para preencher espaços do tempo de espera.

4.8 Pais **PIH**

4.8.1 Percurso temática da entrevista

SG1 – Brincadeira na escola

SG2 – A brincadeira desenvolve a criança

SG4 – A criança tem necessidade de brincar

SG7 – A professora deve despertar o interesse da criança

SG8 – A brincadeira só esteve presente na escola nas aulas de Educação Física

SG9 – Os alunos comandavam a brincadeira na escola

4.8.2 Tematização e figurativização

Quadro 9: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS	Educativa
		Ensina
		Diverte
		Violenta
		É importante
		A Cantar
		Se expressar melhor

	APRENDIZAGEM	A falar
		Nunca vai prestar atenção
		Querem é brincar
	PROFESSOR	Despertar interesse
	MÃE ENQUANTO ALUNA	Brincadeiras na aula de Educação Física
		Comando dos alunos

Fonte: PIH

Brincadeira é o tema geral do discurso de **PIH**. A partir das especificidades discursivas são formados os subtemas, o primeiro deles é *características das brincadeiras*. Esse subtema é apresentado pela mãe como uma proposta que traz aspectos positivos e negativos. Ressaltando o positivo, evidenciam-se as figuras: *educativa, ensina, diverte, é importante*. Estas demonstram um certo grau de clareza da mãe sobre a importância do brincar na creche para o desenvolvimento das crianças. Ao expor a figura *violenta*, ela acredita que a brincadeira proposta, apesar de inicialmente ter uma boa finalidade, pode se tornar uma atividade negativa, pela própria natureza das crianças que, segundo ela, distorcem a intenção da brincadeira, podendo transformá-la em uma atividade violenta. Observemos o dizer da **PIH**: “Aprende, tem duas formas de aprender, a certa e a errada, eles mistura um tipo de brincadeira e eles já inventa outro tipo de brincadeira violenta”. Possivelmente, esse discurso é forjado a partir das relações de conflito na comunidade em que reside.

O subtema *aprendizagem* surge para demonstrar o que as crianças aprendem por meio do brincar e que, para aprender, a criança exige do professor uma postura brincante. Ele é figurativizado por *a cantar, se expressar melhor, a falar, nunca vai prestar atenção e querem é brincar*. **PIH** apresenta em seu discurso uma defesa do comportamento das crianças:

A brincadeira na escola é o certo, porque a pessoa dentro da escola só puxar pela escrita, pela teórica, com criança tem que ter sempre brincadeira, porque o que eles querem é brincar numa sala de aula de Pré I, Pré II se você mostrar alguma coisa ali no quadro e não brincar com ele, ele nunca vai prestar atenção.

Sendo o brincar uma necessidade da criança, o professor precisa ser consciente de que ela só irá aprender se houver entre eles uma relação de interesse. Esse papel é atribuído pela entrevistada ao *professor*, que elegemos como subtema, quando identificamos a figura *despertar interesse*. Para a **PIH**, o professor é responsável por

gerar o interesse entre ele e o aluno e não pode ignorar o direito das crianças de estarem em um ambiente estimulante.

Para isso, o interesse do professor em fazer o aluno construir conhecimentos e o do aluno em descobrir um mundo novo e desafiador devem está objetivados na mesma ação brincante. A intervenção do professor nas brincadeiras, ou na promoção das mesmas, desempenha importante papel educativo na escolaridade das crianças, que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, também, a partir das oportunidades dentro da instituição escolar. Ao oportunizar o brincar, as crianças também se apropriam do repertório da cultura na qual estão inseridas.

A relação da **PIH** com a brincadeira na escola é atribuída ao subtema *mãe enquanto aluna*. Para ela, as figuras *brincadeiras na aula de Educação Física e comando dos alunos* representam a sua relação com o brincar enquanto aluna e criança que, segundo seu relato, fez-se presente no contexto da aula de Educação Física, na qual, eram os alunos que determinavam do que queriam brincar, configurando a necessidade impositiva dos discentes de brincarem e a não preocupação do professor em contemplá-la.

4.9 Pais **P2H**

4.9.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brincadeira na escola é importante

SG2 – A brincadeira oportuniza a criança

SG3 – Brincadeira promove conhecimentos

SG4 – O estudo é responsabilidade, a brincadeira é diversão

SG5 – O brincar no recreio

SG6 – Hoje a escola é diferente

4.9.2 Tematização e figurativização

Quadro 10: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURAS
		É importante

BRINCADEIRA	CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS	Mostra as preferências
		(promove) Aprendizado
		Brincar é importante
		Estudo é responsabilidade
	APRENDIZAGEM	Interagir
		Amizade
		Conviver
	MÃE ENQUANTO ALUNA	(brincou no) Recreio
		Ausência da professora nas brincadeiras
	PROFESSOR	(o brincar de) Hoje é diferente

Fonte: P2H

Para o tema *brincadeira* converge todo o discurso de **P2H**. O subtema *características das brincadeiras* evidencia como a entrevistada percebe a atividade lúdica na creche. Ele é figurativizado por: *é importante; mostrar as preferências e aprendizado*. A primeira figura demonstra o reconhecimento da necessidade de brincar na creche. As figuras *mostrar as preferências e aprendizado* representam que, por meio de brincadeiras, as crianças podem ser oportunizadas a se revelar, apresentando suas escolhas, do que e de quem gostam; a interagir e a apresentar sua capacidade de aprender.

As figuras *brincar é importante* e *estudo é responsabilidade* marcam a diferença que **P2H** estabelece entre estudo e brincadeira. Ela deixa transparecer, em seu discurso, que brincar e estudar são importantes, mas brincar está associado a diversão e estudo a responsabilidade, isto é, um acontece dissociado do outro. A figura *responsabilidade* faz a demarcação entre o brincar e o estudo, ressaltando um valor maior ao estudo. Quando diz: “tudo é um aprendizado, brincadeira é importante como também a responsabilidade dela estudar, aprende a amizade, a conviver com as outras crianças”, transparece que o que é aprendido por meio do brincar são habilidades intrínsecas, enquanto que por meio do estudo, estariam os conhecimentos extrínsecos.

O subtema *aprendizagem* apresenta o reconhecimento da entrevistada sobre o que o brincar pode promover. Para isso, faz uso das figuras *interagir, amizade e conviver*, ressaltando as características socializadoras do brincar, que estariam ligadas àquilo que teríamos como habilidade e que seria potencializado por meio das atividades lúdicas.

A subtematização *mãe enquanto aluna* está colocada numa relação de distanciamento da relação aluno/professor. Ao tratar das figuras *recreio e ausência da*

professora, percebemos que sua vivência com o brincar se dava somente na companhia dos colegas e em horário determinado pela rotina da escola, o recreio.

Ao tratar do tema *professor de hoje*, ela aponta como positiva, a relação que a professora, de hoje, tem com o brincar. Ao expressar a figura *hoje é diferente*, compara sua experiência pessoal com a brincadeira na escola, com a que, provavelmente, presencia na creche do filho, reconhecendo que o brincar hoje é mais vivenciado.

5. ANÁLISE TEMÁTICO-FIGURATIVA DAS ENTREVISTAS DA CRECHE *CJ*

5.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa

Ao caracterizar a creche *CJ*, podemos considerá-la sob vários aspectos. Está localizada na zona oeste da cidade. No ano da pesquisa, atendeu cento e trinta e cinco crianças. Na sua inauguração, foi apontada pela Secretaria de Educação de Campina Grande como uma creche modelo, sob o aspecto da estrutura física, contando com guarita; despensa; área de recepção; sala para a coordenação com almoxarifado; quatro salas de aula com banheiro; sala de Leitura; solário; área de serviço; sala de estimulação; lactário; berçário; pátio coberto; áreas de lazer abertas; banheiros infantis adaptados; refeitório; cozinha com despensa; área de banho coletivo; sala de repouso e WC social. Foi inaugurada em julho de 2006 e, desde sua fundação, sempre teve a mesma gestora, indicada na primeira gestão e eleita por dois mandatos consecutivos. É reconhecida pela comunidade como uma instituição que presta um ótimo serviço educacional.

A região em que a *CJ* está localizada é identificada como uma área de grande violência, envolvimento com drogas e assassinatos. É frequente a inimizade entre as famílias das crianças e homicídios entre elas. Essa realidade repercute na forma como as famílias se relacionam com as crianças dentro da creche, exigindo que seu filho não estude na mesma turma que o outro. Essas questões são reconhecidas como um grave problema e, por esse motivo, são realizadas palestras, na instituição, para apaziguar a situação e trazer esclarecimento a respeito dos direitos das crianças.

As famílias atendidas nessa creche sobrevivem de trabalhos como diarista, lavadeira, comerciário e a grande maioria são catadoras de material reciclável, havendo situações em que os pais se encontram presos e/ou albergados.

Os atores da pesquisa foram selecionados pelos critérios já estabelecidos anteriormente (cf. pág: 40). Levantamos os dados preliminares dos pesquisados, iniciando pelas professoras. A professora do Pré I, aqui identificada como *PRI*, possui o curso superior em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, é casada e tem trinta e oito anos. Sua experiência como professora é de doze anos, todos trabalhados na Educação Infantil.

Em seguida, apresentamos **PR2J**, professora do Pré II, graduada em Pedagogia e Especialização em Formação do Educador. Tem quarenta e seis anos, é divorciada e sempre trabalhou na Educação Infantil, contando vinte e três anos de experiência.

No grupo dos alunos, entrevistamos dois da turma do Pré I, uma menina com quatro anos e um menino com cinco anos. Já na turma do Pré II, ambos tem cinco anos e são do sexo feminino.

Para as entrevistas com os pais, contactamos, inicialmente, uma mãe. Ela estudou até a sexta série, possui uma união estável, tem a idade de vinte e nove anos e seu filho é aluno do Pré I. Depois, entrevistamos outra mãe, mas da turma do Pré II. Ela estudou até a oitava série, é divorciada e tem vinte e dois anos.

5.2 Professora **PR1J**

5.2.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca com os alunos

SG2 – O brincar está em sua rotina

SG3 – O aluno aprende por meio do brincar

SG4 – O brincar auxilia na relação professor/aluno

SG5 – A concepção sobre o brincar

SG6 – Brincadeiras na escola enquanto criança/aluna

5.2.2 Tematização e figurativização

Quadro 11: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURAS
	TIPOS DE BRINCADEIRAS	Contar histórias
		Dramatizar histórias
		Música, né?
		De casinha
	ROTINA	Relaxamento
		Hora do lanche
		Hora de lavar as mãos
		Sempre (tem) o adulto no meio
		Hora de brincar é o horário do pátio

BRINCADEIRA		Hora de guardar os brinquedos
	ENSINO	Professor/aluno
		Tem hora para brincar
		Educador que bota ordem em tudo
		(para) Desinibir
		Interagirem
		Serem eles mesmos
		Se sintam mais a vontade
	APRENDIZAGEM	Podem aprender tudo
		Resolver conflitos
		Conviver com outras crianças
		Amadurecimento e autonomia
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Na vivência com a criança
		Percebendo as necessidades da criança e a evolução
		(a professora) Apanhava e batia muito
		Brincava de maneira comedida

Fonte: PR1J

O tema **brincadeira** congrega todas as ideias do discurso da **PR1J**. Para melhor expô-las, apresentamos os seguintes subtemas: *tipos de brincadeiras*, *rotina*, *ensino*, *aprendizagem* e *o brincar na formação do sujeito professor*. Estes trazem as especificidades do discurso.

Tratando do subtema *tipos de brincadeiras*, a entrevistada apresenta as seguinte figuras: *contar histórias*; *dramatizar histórias*; *música, né?* e *casinha*. Essas figurativizações retratam a dinâmica das atividades que ela desenvolve com as crianças. Quando em seu discurso diz: “brinco de contar história, de dramatizar histórias e de... de música, né? A gente sempre faz uma”, demonstra hesitação, pensando por alguns segundos o que faz de mais lúdico com as crianças. Mesmo assim, remete-se a propostas consideradas pedagógicas e não a brincadeiras propriamente ditas.

A figura *de casinha* surge do contexto em que a professora se propõe a ser observadora nas brincadeiras das crianças: “no momento da acolhida deles, eles geralmente pegam os brinquedos e vão e a gente fica só observando eles brincarem de casinha, e, ali, resolvem o problema deles, entendeu?”. Essa postura é importante no reconhecimento das individualidades das crianças, dando ao professor a capacidade de identificá-las e desenvolver um trabalho voltado a atendê-las.

Para o subtema *rotina*, a **PRIJ** expõe como as atividades do dia a dia se desenrolam. As figuras *relaxamento; hora do lanche; hora de lavar as mãos; sempre (tem) o adulto no meio; hora de brincar é o horário do pátio e hora de guardar os brinquedos* especificam que o subtema rotina está baseada em um ritmo brincante. A entrevistada tem a preocupação de envolver as crianças, de forma divertida, em todas as tarefas, dando a entender que todo o desenrolar da rotina é uma grande brincadeira. Porém, esta é sempre assegurada pela presença do adulto, que regula a atividade. Essa ideia é reforçada em seu discurso quando diz: “Se for para colocar no papel, hora de brincar é o horário do pátio, que eles brincam com eles, na sala não, é todos juntos, professor e alunos”.

Ao eleger o subtema *ensino*, percebemos que a **PRIJ** está empenhada em manter a sua turma sob controle e, ao mesmo tempo, não criar um clima autoritário. Ela busca estabelecer um relacionamento em que o aluno seja ativo, participando da construção da rotina. Essa abordagem é figurativizada em seu discurso pelas figuras: *professor/aluno; tem hora para brincar; educador que bota ordem em tudo; (para) desinibir e interagirem*. A professora tem grande interesse em estabelecer uma aproximação com as crianças, acreditando que esse tipo de posição desinibe e cria, entre eles, um ar de confiança e cumplicidade com o processo de ensino e aprendizagem.

A entrevistada parece viver uma dualidade muito frequente quando se trata da relação adulto/criança: a preocupação em agradar e, ao mesmo tempo, ser a responsável por colocar os limites. Tomar a posição correta, na hora apropriada, requer um exercício reflexivo das individualidades de cada criança e um planejamento estratégico para atender suas necessidade. Para Abbott (2006: 97-99):

O brincar não é tudo o que a criança faz. [...]. O tipo e o tempo de envolvimento do adulto são decisivos, sendo essenciais no comportamento exploratório, mas exigindo sensibilidade no comportamento lúdico, o qual geralmente tem sua própria estrutura, linguagem e regras.

A compreensão do papel mediador que o brincar exige dá ao professor o equilíbrio necessário para transformar brincadeiras em atividades dirigidas e fazer as crianças perceberem que, no ambiente da creche, existem regras construídas para o seu bem estar. O importante é que esse esclarecimento não faça do professor alguém impositivo e distante das crianças. Não se deve transformar tudo em uma grande festa

ou em um campo de concentração. As saídas alternativas são frutos da maturidade profissional.

O subtema *aprendizagem* reflete o que a **PRIJ** acredita promover às crianças por meio do brincar. As figuras que concretizam esse tema generalizam os aspectos socializadores do brincar e conferem, por meio dele, a possibilidade de ensinar tudo. São figuras desse subtema: *podem aprender tudo; resolver conflitos; conviver com outras crianças e amadurecimento e autonomia*. No dizer da entrevistada “[...] eu acho que tem tudo haver o brincar, tem tudo a ensinar o brincar”. O brincar é um recurso que nos possibilita muitos caminhos válidos, que precisamos saber como chegar até lá.

O subtema *o brincar na formação do sujeito professor* revela-nos a base da compreensão e vivência do brincar da professora, que está alicerçada em sua experiência enquanto aluna/criança. As figuras que compõem esse subtema retratam como a **PRIJ** se apoia no saber da experiência, fruto da convivência com as próprias crianças, para compreender o que eles necessitam e aperfeiçoar sua prática. São essas as figuras: *na vivência com a criança; percebendo as necessidades da criança e a evolução*; (a entrevistada) *apanhava e batia muito e brincava de maneira comedida*. Sua experiência pessoal com o brincar foi turbulenta. Ela se declara que foi uma criança que teve uma relação intempestiva com as outras crianças e vivia em um tempo de repressão, no qual as iniciativas brincantes eram “comedidas”. Ela diz: “Sempre tinha alguém olhando no recreio a gente. Meninas de um lado, meninos de outro [...]”. Certamente, seu grande empenho em manter na sala de aula um espaço lúdico e respeitoso é a tentativa de oferecer oportunidades brincantes mais significativas do que as que ela teve.

5.3 Professora **PR2J**

5.3.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca com os alunos

SG2 – Busca ensinar por meio do brincar

SG3 – A turma é agressiva

SG4 – O brincar está na rotina

SG5 – As crianças aprendem brincando

SG6 – Concepção sobre o brincar

SG7 – Vivenciou brincadeiras na escola enquanto criança

5.3.2 Tematização e figurativização

Quadro 12: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	MODO DE BRINCAR	Tira um dia para brincar
		Brincadeiras dirigidas
		Atividades livres
		No dia a dia
	TIPOS DE BRINCADEIRAS	Jogos de encaixe
		Massinha
		Livros de história
		Corre-cutia
		Passa anel
		Brincadeiras de roda
		Esconde-esconde
		Jogos de integração
		O brinquedo da sala
	ENSINO	(em) Grupinhos
		Sala em cantinhos
		Escolhe brinquedo
		Atividades diversificadas
		Atividade dirigida
	APRENDIZAGEM	Jogo simbólico
		Elaborar hipóteses
		Integração
		Comunicação oral
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Na Universidade
		Na prática
		Ludicidade não só em aula extra
		Brincou muito
		Infância marcada por brincadeiras

Fonte: PR2J

A partir do tema **brincadeira**, emergem subtemas que delineiam o percurso do discurso de **PR2J**. São subtemas: *modo de brincar*; *tipos de brincadeiras*; *rotina*; *ensino*; *aprendizagem* e *o brincar na formação do sujeito professor*.

O subtema *modo de brincar* apresenta como a entrevistada articula as propostas de brincar com sua turma. São figuras desse subtema: *tira um dia para brincar*; *brincadeiras dirigidas*; *atividades livres* e *no dia a dia*. A presença da

professora nas atividades brincantes é figurativizado em *tira um dia para brincar*. Nessa ocasião, ela propõe brincadeiras com regras, acreditando ser necessário trabalhar essas questões com as crianças. *No dia a dia*, dentro da sala de aula, a professora está sempre por perto, observando as brincadeiras, para verificar como está o aprendizado. No entanto, as *atividades livres*, que são aquelas em que as crianças ficam no horário do recreio, livres para brincar, sem a mediação da professora, estão garantidas todos os dias.

Tipos de brincadeiras é um subtema que expõe quais brincadeiras são contempladas na prática da **PR2J**. Do seu texto entrevista, ressaltamos as seguintes figuras que identificam suas brincadeiras: *jogos de encaixe; massinha de modelar; livro de história; corre-cutia; passa anel; brincadeiras de roda; esconde-esconde; jogos de integração e o brinquedo da sala*.

Intencionalmente, a professora faz uma divisão dessas brincadeiras em: brincadeiras para trabalhar regras – *corre-cutia; passa anel; brincadeiras de roda e esconde-esconde* – e brincadeiras para observar e identificar as hipóteses levantadas pelas crianças, nas relações de interação lúdica, são essas as brincadeiras: *jogos de encaixe; massinha de modelar; história e brinquedo da sala*.

As brincadeiras de regras atendem ao objetivo de serem *jogos de integração*, buscando ensinar as regras da boa convivência, colocando limites e disciplina na turma. A professora justifica a necessidade de desenvolver essas brincadeiras:

[...] um dia na semana a gente tira para as brincadeiras dirigida, voltadas para o brinquedo com questão de regras [...] a questão da nossa turma é uma realidade, assim, eles são..., têm um comportamento muito, muito, assim, agressivo, então, assim, pra gente tentar enturmá-los, a gente tenta fazer jogos para a questão da integração entre eles.

As regras do jogo têm por finalidade regular os comportamentos dos brincantes, limitando suas possibilidades de ação e/ou determinando estratégias possíveis de desenvolvimento e do desenrolar da brincadeira. Acredita-se que a compreensão das regras seja útil, não somente para uma melhor descrição da brincadeira em si, como também para conviver com limites e entender que as regras são necessárias para o equilíbrio da vida em sociedade.

A disciplina é um forte ingrediente nas experiências com os jogos de regras e sempre fez parte do contexto escolar, porém, é necessário que eles sejam trabalhados

com as crianças como uma forma de respeito aos direitos dos outros e de reconhecer seus deveres.

Ao identificar o subtema *ensino*, percebemos como está delineada a metodologia de trabalho da professora. Em seu discurso, existem figuras que nos esclarecem os objetivos das propostas vivenciadas com seus alunos – *grupinhos; sala em cantinhos; escolhe brinquedo; atividades diversificadas; atividade dirigida*. Ela propõe a formação de *grupinhos* que possibilitem o acompanhamento individualizado da evolução dos alunos. Para isso, tem, com cada criança do grupo, um momento de aplicação de tarefas no papel ou de jogos pedagógicos, que visam à identificação das hipóteses lançadas por elas para a resolução do desafio. Depois que concluem, podem escolher, entre as *atividades diversificadas* (“livros de história, massinha de modelar ou com brinquedos da sala”), a que melhor lhes agrada, sendo esse o prêmio ofertado depois que terminar a tarefa.

A forma como **PR2J** aborda o brincar, passando a ser o prêmio conquistado pela criança que conclui as tarefas, propõe à Educação Infantil a “escolarização”, provocando a desvalorização do lúdico em detrimento da produção. Assim, a criança é valorizada pela quantidade de atividades escolares que executa, como também, os professores, pela quantidade de conteúdos que conseguem transmitir, revelando a dicotomia entre o que é atividade produtiva e o que é brincar.

A metodologia proposta pela **PR2J** é eficiente no acompanhamento e superação das individualidades, mas não podemos deixar de identificar a oposição instaurada entre brincar e fazer atividade. As propostas planejadas como desafiadoras não estão fazendo parte dos momentos brincantes. Estes são passatempo, enquanto os momentos de atividade são sérios e de trabalho. Aprender e brincar não estão caminhando juntos, mas em lados opostos. Segundo Hall (2006: 137), referindo-se à Educação Infantil: “o letramento ocorre por ser necessário no contexto do brincar, não porque o ensino exige”.

Do texto entrevista, emerge o subtema *aprendizagem*, identificando o que as propostas da professora promovem às crianças. As figuras *jogo simbólico; elaborar hipóteses e integração* mostram, no discurso da professora, que ela reconhece a importância do *jogo simbólico* no desenvolvimento de sua turma e que deixar as crianças lançarem hipóteses sobre um conhecimento é o caminho mais autônomo de sua construção. O *jogo simbólico* é uma figura muito significativa. É por meio do brincar que a criança expressa sua realidade, construindo e desconstruindo um mundo que lhe é

significativo. A brincadeira leva-a para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender. Segundo Vygotsky (2007: 131):

Os objetos cumprem uma função de substituição: o lápis substitui a governanta, ou o relógio, a farmácia; no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados. [...] os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las. Por exemplo, quando pegamos um livro com uma capa escura e dizemos que ele representará uma floresta, a criança espontaneamente, acrescentará: ‘É verdade, é uma floresta porque é preto e escuro’. Assim, ela isola um dos aspectos do objeto que, para ela, é uma indicação do fato de usar o livro para significar uma floresta.

A representação estabelecida pela criança entre o objeto real e o símbolo – a coisa significada – está apoiada em alguma característica do próprio objeto ou em experiências vivenciadas anteriormente com o mesmo. Isso representa uma grande evolução no desenvolvimento da criança.

Analisando o subtema *o brincar na formação do sujeito professor*, desejamos demonstrar quais são os fatores que influenciaram na aprendizagem e, conseqüentemente, na prática do brincar dessa professora. Em seu discurso, ela aponta as seguintes figuras: *Universidade; prática; ludicidade não só em aula extra; brincou muito e infância marcada por brincadeiras*.

A entrevistada admite ter sido a *Universidade* à base dos conhecimentos teóricos. Sobre a *prática*, ela se refere: “[...] quando eu estava lá, a gente via na teoria. Na prática, a gente vai ver com o passar do tempo [...]”. Ao tratar da prática com esses termos, nós acreditamos que ela esteja querendo dizer que, com o passar do tempo, na prática da profissão, somos capazes de avaliar nossa conduta profissional e crescermos com ela. Isso pode ser comprovado com o seu dizer: “[...] o que me fascinou foi como eu iria passar determinado conteúdo pra criança, a partir de uma brincadeira, um jogo, vamos supor, o alfabeto móvel [...] se eu fizesse uma brincadeira com esse tipo de recurso, eu via que realmente facilitava mais o aprendizado da criança, [...]”.

PR2J valoriza as atividades lúdicas como uma experiência diária, não devendo ser uma exceção, uma novidade, pois é necessário ter a *ludicidade não só em aula extra*: “[...] facilita muito a uma questão da aprendizagem, ele vai aprender com mais facilidade”. Apesar de afirmar isso, em sua prática, tem um dia específico para mediar a brincadeira, nos demais dias, as crianças brincam independentes, no recreio.

Sua experiência enquanto criança/aluna está presente em sua prática com o brincar. No dia em que faz brincadeiras dirigidas, parece representar o papel do recreador que chega para brincar. Como ela mesma relata: “Eu brinquei e muito. A gente tinha um parque, tinha um recreador [...], então a gente promovia esses momentos de fazer os grupos e tinha até a questão de competição entre uma turma e outra [...]”.

As experiências brincantes que teve na infância fazem com que ela tenha o compromisso de oferecer também às crianças, essas oportunidades. Ela se mostra convencida de que o brincar é um ótimo caminho metodológico para promover a aquisição de regras, o respeito ao direito do outro e também o conhecimento dos seus direitos. Conforme atesta o seu dizer:

[...] A minha infância foi marcada por brincadeiras, então, a gente proporciona às crianças também vivências de brincadeiras. Na realidade da gente aqui no bairro, as crianças chegam muito violentas, né? E a gente quer tirar essa violência. Então, de que maneira a gente pode favorecer? A primeira coisa que vem à minha cabeça, quando eu promovo brincadeiras dirigidas é essa: é a questão de regras, de cumprimento de regras, deles saberem a hora de fazer a roda [...] que a brincadeira de roda tem uma música e que às vezes ela é uma roda que todos os participantes eles participam cantando, fazendo movimentos. [...] então, é mais voltado para esse foco, para a questão da não violência, da questão de pensar se eles internalizarem a questão de regra esperar sua vez, de participar e fazer, isso vai amenizando mais a questão de violência, [...] porque eles não têm esse momento de ficarem juntos e respeito, de combinados entre eles, então, a gente procura fazer os combinados também nesses momentos, é nessa perspectiva que a gente tenta fazer com que a brincadeira amenize mais isso.

A entrevistada se propõe a trabalhar com as crianças brincadeiras baseadas em regras, tentando com isso disciplinar o comportamento delas. A questão da violência no bairro é um tema muito presente em sua realidade. Certamente, um espaço de reflexão coletiva na instituição apontaria para muitas outras possibilidades de tratar a problemática. Manter o foco do trabalho com o brincar só nesta direção é uma limitação que trará às crianças perdas no desenvolvimento afetivo, cognitivo e sócio cultural.

Acreditamos que investir em um ambiente acolhedor e afetivo seria um caminho mais eficiente. Isso não significaria a eliminação das disputas e divergências presentes nas interações, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

Segundo Kishimoto (1998: 149) *apud* Bruner (1996) e Vygotsky (1988), existe uma relação entre:

[...] cultura, inteligência e educação, mostrando que todo ser humano está inserido dentro de um contexto cultural que determina suas formas de pensar e agir, modelando sua inteligência; e que a educação, quando se realiza pela narrativa, contribui para que a criança desenvolva sua representação peculiar do mundo.

A linguagem constitui o cerne fundamental do desenvolvimento humano. Ela é um sistema de mediação simbólica que promove as condições comunicativas e interpretativas ao indivíduo. Uma linguagem melhor trabalhada promove interações mais claras e construtivas de socialização.

5.4 Aluno *A1.1J*

5.4.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na sala de aula e no pátio

SG2 – A professora e o brincar

SG3 – Existe música na rotina

SG4 – Brinca em horários fixos

5.4.2 Tematização e figurativização

Quadro 13: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURA
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	Na casinha
		De escorrego
		(no) Balanço
		Brinquedos
		De Barbie
		De castelo
		De historinha
		De música
		(com) Joguinho
		Dominó
		Massinha
		Conta história
		Não brinca no pátio

	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Brinco com os coleguinhas
		Canta, aí come
		Ela brinca de esconde- esconde
	ROTINA	Brinca quando chega
		(quando) Todo mundo vai pra casa
		No recreio

Fonte: A1.1J

A presença do tema *brincadeira* no discurso da **A1.1J** apresenta sua relação com o brincar na creche. A partir desse tema aparecem subtemas, estabelecendo as especificidades de sua vivência com o brincar. São subtemas: *tipos de brincadeiras; relação aluno/professor no pátio e rotina*.

Ao tratar do subtema *tipos de brincadeiras*, a aluna indica as brincadeiras na creche, apresentando as seguintes figuras: *na casinha; de escorrego; (no) balanço; brinquedos; de Barbie; de castelo; de historinha; de música; (com) joguinho; dominó e massinha*. As brincadeiras elencadas pela **A1.1J** são, em sua maioria, vivenciadas só com seus colegas na sala de aula e no pátio, espaços que promovem brincadeiras de construção do “faz de conta”. As figuras *historinha, música e dominó* representam as exceções dessa prática, uma vez que é comum, na Educação Infantil, a professora fazer a leitura de histórias (cantando antes de iniciá-la, ou intercalando o canto com a leitura), como também mediar o jogo de dominó. A figura *joguinho* faz referência ao jogo com peças de encaixe, a que as crianças têm acesso no início da aula, antes da primeira refeição.

No subtema *relação professor/aluno no pátio*, o aluno apresenta figuras que apontam como essa relação ocorre, quando estimulada pelo brincar. As figuras *não brinca no pátio; brinco com os coleguinhas; canta, aí come e ela brinca de esconde-esconde* revelam que, inicialmente, a criança não reconhece a presença da professora nas brincadeiras do pátio, mas, depois, remete à brincadeira de esconder. Ela diz: “brinca não, brinco com os coleguinhas, quando ela canta, aí come. A tia diz: ‘Não pode comer agora não, só quando cantar a música!’ [...] Ela brinca de esconde-esconde, pega o urso e esconde”.

O subtema *rotina* marca os momentos que a **A1.1J** reconhece como brincantes na creche. Ela apresenta as seguintes figuras: *brinca quando chega; (quando) todo mundo vai pra casa e no recreio*. A figura *brinca quando chega* é caracterizada por ser

o momento de chegada à creche, em que ocorre a integração com os colegas que brincam com jogos e brinquedos da sala de aula, muitas vezes, sem a mediação da professora. Quando utiliza a figura *todo mundo vai pra casa*, a aluna se refere ao momento depois da aula, em que fica brincando, enquanto espera a mãe chegar para levá-la de volta a casa. Nesse ínterim, a professora organiza a sala e guarda os materiais, sem deixar de observar o comportamento da criança.

No recreio é a figura que representa o horário do intervalo entre as duas partes da aula que, segundo sua professora, **PRIJ**, dura em média quarenta minutos. A criança o reconhece como um dos espaços em que ocorrem propostas de brincadeiras livres.

5.5 Aluno **A2.1J**

5.5.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A professora brinca

SG3 – Identifica os horários de brincar

5.5.2 Tematização e figurativização

Quadro 14: Apresentação dos temas e figuras

TEMAS	SUBTEMAS	FIGURA
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	No escorrego
		No balanço
		De joguinho
		De carrinho
		De massinha, todo dia
		De jogo da casinha de pau
		De brinquedo
		De botar coisa
		(de) Contar historinha
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Brinca de fazer a casa
		Brinca de rodar
		Canta música
	ROTINA	Quando lancho, aí eu saio
		Quando nós chega
		A professora brinca todo dia

Fonte: A2.1J

No discurso do **A2.IJ**, é constante o tema *brincadeira*, sendo motivador dos seguintes subtemas: *tipos de brincadeiras*; *relação professor/aluno no pátio* e *rotina*. Para cada subtema, emergem figuras que comprovam sua concretude. São figuras do subtema *tipos de brincadeiras*: *no escorrego*; *no balanço*; *de joguinho*; *de carrinho*; *de massinha, todo dia*; *de jogo da casinha de pau*; *de brinquedo*; *de botar coisa*; e (de) *contar historinha*. As figuras do tema em questão indicam que as atividades brincantes do **A2.IJ**, na creche, ocorrem no pátio e na sala de aula. Chama-nos à atenção a explicação do aluno, ao mencionar que brinca de massinha: “[...] de joguinho de encaixar; de carrinho; de massinha todo dia; de jogo da casinha de madeira”. A massinha é um recurso pedagógico potencialmente rico, mas limita-se, muitas vezes, a estar no contexto escolar sem a devida valorização do seu potencial, sem um planejamento que explore suas possibilidades. Ela é utilizada rotineiramente, como um recurso para preencher o tempo, sem outra intenção. Mesmo assim, não deixa de ser uma oportunidade de desenvolvimento das habilidades de coordenação motora da criança.

A figura *de botar coisa* refere-se à iniciativa da professora de solicitar às crianças a colaboração na arrumação da sala. Essa atitude, que pode ser conferida no texto entrevista, chega ao aluno, por intenção da professora, como uma proposta lúdica: “[...] de brinquedo, de botar coisa, a professora pega o carrinho e eu bota as coisa, aquele que encaixa, [...]”. Ao classificar a figura *conta historinha* como uma brincadeira, reconhece que a professora dá a essa atividade pedagógica um timbre lúdico e atrativo.

A *relação professor/aluno no pátio* é o subtema seguinte no discurso do entrevistado, dando-nos a entender como o brincar, no espaço do pátio, é vivenciado. As figuras *brinca de fazer a casa*; *brinca de rodar e canta a música* exprimem brincadeiras de construção, motoras e musicalizadas. A brincadeira de música, à qual o aluno se refere, é apresentada por ele como: “[...] canta a música do pororó”. Segundo pesquisa na internet, a música do “pororó” é uma melodia religiosa, muito alegre e com coreografia própria.

O subtema *rotina* apresenta os momentos em que acontecem diariamente o brincar. São figuras desse tema: *quando lancho, aí eu saio*; *quando chega*; *a professora brinca todo dia*. Para o **A2.IJ**, os momentos brincantes são identificados a partir das atividades fixas da rotina: “quando lancho, aí eu saio, eu estudo de tarde, e, quando nós chega, pego o brinquedo e brinco na minha mesa. Ele fica numa caixa. A professora

brinca todo dia”. A figura *quando lancho, aí eu saio* se refere ao momento do recreio, já a figura *quando chega* refere-se ao momento em que os alunos chegam na creche e brincam, enquanto esperam a primeira refeição ser servida. A *professora brinca todo dia* é a figura que aponta o reconhecimento do aluno à atuação lúdica da professora todos os dias.

5.6 Aluno **A3.2J**

5.6.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A professora e o brincar

SG3 – Brincar é parte da rotina

5.6.2 Tematização e figurativização

Quadro 15: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURA
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	De casinha
		De escorrego
		De mãe e filha
		De boneca
		Brinca de brincadeirainha
		De Chaves
		Massinha
		Cantar
		Dançar
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Não brinca
		Fica sentada
		Bota de castigo
		Conta história
	ROTINA	Uma hora
		Duas e meia
		Quando a tia diz

Fonte: A3.2J

Ao abordar o tema **brincadeira**, que se faz presente em todo o discurso da **A3.2J**, percebemos que existem subtemas que tratam desse assunto, permitindo aprofundarmos o tema. São esses os subtemas: *tipos de brincadeiras*; *relação*

professor/aluno no pátio e rotina. Com relação ao primeiro – *tipos de brincadeiras* –, a entrevistada explicita as brincadeiras vivenciadas por ela. Essas aparecem por meio das figuras: *de casinha; de escorrego; de mãe e filha; de boneca; brinca de brincadeirainha; de Chaves; massinha; cantar e dançar.*

As figuras enunciadas pela **A3.2J** sugerem que ela tem a oportunidade de brincar com seus colegas, utilizando brinquedos e propostas de “faz de conta”, como também, com a mediação de sua professora nas brincadeiras de construção com massinha e musicalização.

As brincadeiras de “faz de conta” são aquelas em que as crianças reproduzem experiências observadas na sociedade. Produzindo dramatizações, buscam vivenciar características apresentadas nas personagens, tendo como referência suas experiências reais. Essas são elencadas pela entrevistada nas seguintes figuras: *casinha, de mãe e filha, boneca, brinca de brincadeirainha e de chaves.* Em seu discurso, apresenta essas atividades dessa forma: “de boneca, brinca de brincadeirainha do quarto da Barbie, de Chaves, de inventar que é o Lobo Mal e a menina é Chapeuzinho Vermelho e a outra menina é Vovó e os Caçadores”. A professora se faz presente em algumas brincadeiras, permitindo o acesso e promovendo a participação das crianças, ao disponibilizar objetos lúdicos e estimular com comandos, como podemos observar na fala da aluna: “A tia dá massinha, manda a gente cantar, dançar ‘balança o coqueiro’. Ela disse que é a festinha da mãe, a gente vai cantar”.

O subtema *relação professor/aluno no pátio* diz respeito a como se dá o brincar no pátio, com a professora e os alunos. Reconhecemos, no discurso da **A3.2J**, as seguintes figuras: *não brinca; fica sentada; castigo e conta história.* Ela aponta que a professora não participa das brincadeiras que acontecem no pátio. A posição da educadora é de assegurar que as relações entre as crianças aconteçam sem brigas ou acidentes. Sua interação com a turma, nesse momento, é de disciplinadora. Como podemos observar em seu discurso, ao ser perguntada se sua professora brinca no pátio, ela responde: “Não, ela fica ali sentada, quando o menino arenga, ela bota de castigo. A tia conta história com livro e com boneco”.

Para analisar o subtema *rotina*, levou-se em consideração quais os momentos na creche que a criança reconhece como brincantes, sendo estes, identificados por nós, como oportunidades repetidas diariamente. As figuras desse tema são assim apresentadas: *uma hora; duas e meia e quando a tia diz.* As duas primeiras correspondem, respectivamente, ao horário da chegada, em que as crianças escolhem os

brinquedos e fica na mesinha, à espera do lanche; e ao momento de recreio, quando brinca livremente com os colegas no pátio. A figura *quando a tia diz* surge na seguinte trama discursiva: “de uma hora, quando chego de casa, eu brinco com minhas amigas de casinha. Quando a tia diz: ‘Guardando o brinquedo!!’ aí pronto, guardou. E duas e meia, quando os pequeninhos sai, os bebê brinca e sai, aí a gente vai”. Ao utilizá-la, a aluna pretende dizer, “encenando com palmas”, que a brincadeira é interrompida pela fala da professora, “Guardando o brinquedo!!”. Acrescenta: “Aí pronto, guardou”, dando-nos a entender que não se pode prolongar na brincadeira, pois, chegou a hora do lanche. A brincadeira é no tempo da professora e o tempo da professora é determinado pela rotina organizacional da creche.

5.7 Aluno **A4.2J**

5.7.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A professora e o brincar no pátio

SG3 – Tem horários para brincar

5.7.2 Tematização e figurativização

Quadro 16: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMA	FIGURA
BRINCADEIRA	TIPOS BRINCADEIRAS DE	De correr
		De balanço
		(no) Escorrego
		De terra
		De castelinho
		Do brinquedo
		Massinha
		De uma bonequinha
		De um boneco
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	A professora não brinca
		Só tem aquela que vem
	ROTINA	Quando chego
		No pátio
		Ela está fazendo as tarefa

Fonte: A4.2J

O tema *brincadeira*, é identificado no discurso da aluna, referindo-se à sua relação com o brincar na creche. Para compreender como esse tema é desencadeado em seu discurso, os subtemas foram identificados e apresentados como: *tipos de brincadeiras; relação professor/aluno no pátio e rotina*.

Tratando do subtema *tipos de brincadeiras*, **A4.2J** especifica o seu brincar, que é identificado nas seguintes figuras: *de correr; de balanço; (no) escorrego; de terra; de castelinho; do brinquedo; massinha; de uma bonequinha e de um boneco*. Essas figurativizações dizem respeito às brincadeiras que acontecem no pátio e na sala de aula. As figuras *de uma bonequinha e de um boneco* marcam a separação entre o que é brinquedo de menina e de menino. A aluna assim as apresenta: “Brinco do brinquedo que tem lá na minha sala, de massinha e de uma bonequinha que tem lá. Só os meninos que brinca com um boneco”. Esse discurso está apoiado no que a sociedade determina pertencer a homem ou a mulher, repercutindo, desde cedo, nas relações de gênero entre meninos e meninas, reforçando o que eles podem ou não, ser, ter ou fazer.

Referindo-se ao subtema *relação professor/aluno no pátio*, a aluna explicitou como essa relação ocorre. São figuras desse tema: *a professora não brinca e só tem aquela que vem*. A relação brincante entre a professora e a aluna no pátio é marcada pela ausência da educadora. No entanto, é mencionada a presença de uma professora visitante, que promove brincadeiras no pátio. Assim se expressa: “A professora não brinca não. Só tem aquela, num tem uma que vem? Ela fica brincando com nós, lá no pátio, mas esta daí, não. Nós só brinca só no pátio, nós brinca no balanço, de escorrego, de correr”.

Ao propor em seu discurso o subtema *rotina*, a **A4.2J** expõe os momentos nos quais é costume que se desenrolem as propostas brincantes e qual a relação que a professora estabelece com as crianças, enquanto elas brincam na sala de aula. Para isso, apresenta as figuras: *quando chego; no pátio e ela está fazendo as tarefa*. As duas primeiras indicam que o horário das brincadeiras está garantido, ao chegar, enquanto esperam a primeira refeição e no recreio. A última figura *ela está fazendo as tarefa*, mostra que há um determinado momento na sala de aula, no qual a professora se envolve com as obrigações de organização do seu trabalho, denominadas, pela criança, de “fazendo as tarefa”. Também neste tempo os alunos brincam com os brinquedos da sala de aula.

5.8 Pais **PIJ**

5.8.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brincadeiras promovem desenvolvimento

SG2 – A criança aprende brincando

SG3 – Quando criança brincava no recreio

5.8.2 Tematização e figurativização

Quadro 17: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA	Acho bom
		Ajuda a desenvolver
	APRENDIZAGEM	Aprende
	MÃE ENQUANTO ALUNA	Brincava
		Dentro da sala

Fonte: PIJ

O tema que permeia o discurso da mãe entrevistada é **brincadeira**, sendo este a base para os subtemas que conferem seu percurso temático. São estes os subtemas: *importância da brincadeira*; *aprendizagem* e *mãe enquanto aluna*.

Analisando o subtema *importância da brincadeira*, percebemos a avaliação que **PIJ** confere ao brincar. Ela apresenta as seguintes figuras: *acho bom* e *ajuda a desenvolver*, para representar a ideia de que a brincadeira pode promover o desenvolvimento da criança. No subtema *aprendizagem*, ela reconhece que o brincar promove conhecimentos. Para isso, nomeia a figura *aprende*. Sua resposta é direta ao afirmar: “Aprende, mas não sei te explicar”.

A experiência da mãe com o brincar, quando aluna/criança, gerou o subtema *mãe enquanto aluna*. Para compô-lo, identificamos as figuras: *brincava* e *dentro da sala*. As brincadeiras que aconteciam na escola se restringiam ao horário do recreio e da aula de Educação Física. Dentro da sala, a postura do professor era voltada aos conteúdos e provas, como podemos constatar em seu discurso: “Brincava muito, corria, fazia Educação Física, brincava de bola, conversava na escola, pronto, só isso mesmo, tudo no recreio. Dentro da sala, o decorrer era conversar sobre as atividades, prova, mas brincar só na hora do recreio”.

5.9 Pai **P2J**

5.9.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brincar na escola

SG2 – A criança aprende brincando

SG3 – Brincou na escola com a professora

5.9.2 Tematização e figurativização

Quadro 18: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA	É importante ter brincadeira
		Divertir
		Tem a hora de fazer a tarefa e de brincar
		Para desafogar o que passou
	APRENDIZAGEM	Muitas coisas
		Aprende a contar
		A conhecer, a soletrar algumas palavras
		A socializar
	MÃE ENQUANTO ALUNA	Brincou na escola
		Professora que marcou

Fonte: P2J

No discurso da **P2J**, o tema *brincadeira* é uma constante, aparecendo, em meio a ele, os subtemas: *importância da brincadeira*; *aprendizagem* e *mãe enquanto aluna*. Tratando do subtema *importância da brincadeira*, a mãe reconhece que o aspecto socializador do brincar é um fator importante no desenvolvimento da criança. Isso é evidente nas figuras: *é importante ter brincadeira* e *divertir*.

Outro aspecto analisado nesse subtema é apontado pelas figuras: *tem a hora de fazer a tarefa e de brincar* e *para desafogar o que passou*. Tal figurativização denota o caráter dissociado entre a tarefa e o brincar, como também a concepção de que o brincar é prêmio por ter cumprido as obrigações. Observemos o discurso da entrevistada: “É importante ter brincadeira. É a hora que ela pode se divertir, não ser muito cobrada. Tem a hora de fazer a tarefa e a hora de brincar. Fez a tarefa bonitinha, ocupou bastante

a mente, depois vamos agora esvaziar, para brincar um pouquinho, para desafogar o que passou. Eu acho bom”.

O subtema *aprendizagem* é constituído a partir do que a mãe indica que o brincar ensina à sua filha. Para isso, apresenta as figuras: *muitas coisas; aprende a contar; a conhecer; a soletrar algumas palavras e a socializar*. Podemos considerar que **P2J** reconhece que no brincar pode ser incorporado o objetivo socializador e o conteudista, ou seja, o de gerar interação entre as crianças e o de ser propositor de conteúdos curriculares.

Identificando o subtema *mãe enquanto aluna*, ressaltamos as experiências que ela teve com o brincar na escola. As figuras que apontam para esse subtema estão assim destacadas: *brincou na escola e professora que marcou*. A entrevistada identifica sua experiência como muito boa. Ela está ligada a uma professora que marcou sua vida, por oportunizar brincadeiras dentro e fora da sala de aula, mas ressalta que não estudou aqui, na região, insinuando que a escola por aqui não atua assim.

6. ANÁLISE TEMÁTICO FIGURATIVA DAS ENTREVISTAS DA CRECHE *CO*

6.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa

A creche identificada por *CO* foi inaugurada em Novembro de 2007 e está localizada na zona sul da cidade, em um bairro muito povoado e de comércio organizado. No ano de 2011, atendeu cento e dezoito crianças e possui vinte e cinco funcionários. Seu espaço físico está estruturado da seguinte forma: guarita; despensa; área de recepção; sala para a coordenação com almoxarifado; quatro salas de aula com banheiro; sala de leitura; solário; área de serviço; pátio coberto; áreas de lazer abertas; banheiros infantis adaptados; refeitório; cozinha com despensa; área de banho coletivo; sala de repouso; WC social. Teve duas gestoras: uma indicada pela Secretaria de Educação municipal e outra eleita pela comunidade escolar. As famílias atendidas nessa creche possuem uma condição sócio-econômica pobre, mas com certa estrutura familiar, pois se trata de uma área menos violenta que a das outras creches pesquisadas. Os trabalhos mais frequentes das famílias são no comércio, como empregadas domésticas, motoristas e autônomos.

Os sujeitos da pesquisa na creche *CO* seguem a mesma amostra das outras instituições envolvidas na pesquisa: dois professores, quatro alunos e dois pais. Os professores trabalhavam, no ano de 2011, nas turmas de Pré I e Pré II, os alunos foram indicados pelas pesquisadora: dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os pais foram convidados pela pesquisadora no momento em que eles chegaram para pegar os filhos na creche.

O primeiro texto entrevista produzido na *CO* foi com a professora do Pré I, identificada como *PR10*. Ela exerce a profissão de professora há dezessete anos e sempre na Educação Infantil, é solteira, possui curso superior em Pedagogia e Serviço Social e tem quarenta e nove anos de idade.

A segunda professora possui o curso superior em Pedagogia, é casada, têm trinta anos, sempre atuou como professora da Educação Infantil, há doze anos. Aqui ela será identificada como *PR20*.

Os alunos envolvidos na pesquisa da creche em questão, foram os seguintes: dois alunos do Pré I, ambos com quatro anos de idade, sendo uma menina e um menino, recebendo as seguintes codificações *A1.10* e *A2.10*, respectivamente. Os alunos da

turma do Pré II, têm cinco anos, um é do sexo feminino, codificada por **A3.20** e o outro do sexo masculino, com o código **A4.20**.

Os pais que se prontificaram a responder o questionário da pesquisa são assim caracterizados: o primeiro é pai de um aluno do Pré I, possui o Ensino Médio completo, é casado e tem trinta e três anos. A segunda entrevistada é mãe, estudou até a quinta série, é solteira e tem vinte e seis anos. Seu filho estuda no Pré II.

O material coletado e estruturado em textos entrevista serviu de base para as análises que se seguem.

6.2 Professora **PRIO**

6.2.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca com as crianças

SG2 – O professor e o brincar

SG3 – Concepção sobre o brincar

SG4 – Vivenciou brincadeiras na escola

6.2.2 Tematização e figurativização

Quadro 19: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	MODO DE BRINCAR	Atividades dirigidas
		Brincadeiras de roda
		Brinquedos
		História
		Imitar
		Ela brinca com uma boneca
		O menino com um carro
		Brinca com outra criança
		Às vezes nem tem brinquedo
	ENSINO	Com objetivo
		Espaço para brincar e expressar o sentimento
		Aprendem brincando
	APRENDIZAGEM	Aspectos cognitivos
		Motor
		Socializam
		Afetivo

		Desenvolve as habilidades
		Dá significado
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Construo no dia a dia
		Brincadeiras livres
		As brincadeiras orientadas pela professora
		Professora brincava de roda

Fonte: PR10

O tema geral tratado no discurso de **PR10** é a **brincadeira** e é abordado considerando as experiências da professora com o brincar. Buscando compreender as nuances dessa experiência, encontramos em seu discurso os subtemas: *modo de brincar; ensino; aprendizagem* e *o brincar na formação do sujeito professor*. Cada subtema é concretizado nas figuras que o enunciador lança no discurso.

No subtema *modo de brincar*, as figuras exprimem como o brincar ocorre e estão assim enunciadas: *atividades dirigidas; brincadeiras de roda; brinquedos; história; imitar; ela brinca com uma boneca; o menino com um carro; brinca com outra criança* e *às vezes nem tem brinquedo*. Ao observar essas figuras, percebemos que ela compreende o brincar como propostas que acontecem por meio de sua mediação e por iniciativa das próprias crianças. Estas propostas acontecem com brinquedos, recursos pedagógicos e/ou de “faz de conta”.

As figuras *ela brinca com uma boneca* e *o menino com um carro*, são importantes por apontar como a professora percebe as relações de gênero. Sua forma de olhar o brincar das crianças reforça velhos estereótipos que demarcam as relações de poder entre o sexo masculino e o feminino. A figura seguinte, *às vezes nem tem brinquedo*, comprova sua percepção sobre o brincar de “faz de conta”. O jogo simbólico vivenciado representa as relações que a criança estabelece com a realidade. Observemos como ela faz referência ao brincar da criança:

Brincam desde uma história que a gente conta, ela se empolga naquela história, ela vai imitar os personagens daquela história, ela já está fazendo parte do mundo que ela está imaginando, ela tá criando e pra ela tem grande importância. Aí já começa o brincar dela, ela brinca com uma boneca, o menino, um carro, ou mesmo com a outra criança de mãe e pai, irmão, ou médico. Às vezes, nem tem brinquedo na frente, mas ela começa. É o brincar dela, é à maneira dela se expressar e colocar pra fora o que ela sente, o que pensa.

No discurso apresentado, o *jogo simbólico* é relatado pela professora, fazendo uma relação entre meninos e meninas e os brinquedos ditos socialmente para esses gêneros. Os discursos promovem relações estereotipadas sobre os brinquedos adequados a cada um. Hislam (2006: 50), em referência a numerosos estudos sobre o tema, conclui: “o brincar infantil reflete os padrões de socialização das crianças para papéis sexuais estereotipados”.

O subtema *ensino* retrata como a professora conduz as propostas brincantes com sua turma. São figuras dessa temática: *com objetivo; espaço para brincar e expressar o sentimento; aprendem brincando*. Elas apontam para a valorização do planejamento, da intenção que estrutura as oportunidades promovidas para as crianças. A **PRIO** reconhece o brincar como um espaço de desenvolvimento, comparando-o com atividade de escrever. Atentemos para o seu dizer:

[...] Com objetivo, é claro, se você oferece, dá espaço para a criança brincar, expressar o sentimento dela, é claro que ela vai estar se desenvolvendo também, está com liberdade de se expressar. Não só se aprende escrevendo. Tudo que você oferece à criança, tendo um objetivo, se tem um retorno.

Sob o ponto de vista da professora entrevistada, consideramos o subtema *aprendizagem*, no qual ela ressalta aquilo que o brincar na creche pode promover aos alunos. Apresentamos as figuras que revelam esse subtema: *aspectos cognitivos; motor; socializam; afetivo; além de desenvolver as habilidades e dá significado*. Em seu discurso, a professora identifica o brincar como um caminho para desenvolver os aspectos cognitivos, motor, socializador e afetivo de seus alunos. Ao dizer a figura *além de desenvolver as habilidades*, é como se as habilidades não estivessem dentro dos aspectos enfatizados anteriormente, mas fosse outro aspecto a ser conquistado. A figura *dá significado* apresenta uma postura observadora do brincar da criança, buscando compreender o significado atribuído por ela e não aquele que a aparência da brincadeira impõe.

Com relação ao subtema *o brincar na formação do sujeito professor*, analisamos como a professora chegou a compreender o brincar. As figuras que identificam esse subtema mostram como se deu sua experiência na formação da concepção sobre o brincar e sua vivência com ele quando criança na escola. São figuras

desse subtema: *construo no dia a dia; brincadeiras livres; as brincadeiras orientadas e professora brincava de roda.*

A atuação da **PRIO** com o brincar está baseada na sua convivência com as crianças, a partir da observação e participação em brincadeiras. Em seu discurso, podemos constatar: “eu construo no dia a dia com eles mesmos, observando, dando espaço para que ela brinque, orientando, participando junto com ela, brincando com ela. Tudo isso vai sendo construído junto com ela”.

Sua vivência com o brincar na escola, durante a infância, foi marcada por brincadeiras livres no parque, nas quais havia a orientação da professora para não haver acidentes e também nas brincadeiras de roda. Certamente, essas experiências colaboraram com a concepção do brincar que ela tem hoje, representando uma parcela importante no seu desempenho como professora.

6.3 Professora **PR20**

6.3.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca com os alunos

SG2 – Rotina prioriza o brincar

SG3 – Coordena as brincadeiras

SG4 – Crianças aprendem brincando

SG5 – Ensina por meio das brincadeiras

SG6 – Experiência pessoal com o brincar

6.3.2 Tematização e figurativização

Quadro 20: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	MODO DE BRINCAR	Brinco de roda
		Trago o violão
		Músicas de movimento
		Dinamicazinha
		Recreio

	ROTINA	Atividades recreativas
		A gente sempre dá bola
		A questão de rotina e regra
		Coordenando, né?
	ENSINO	Trabalhar através da brincadeira
		Colocando eles no lugarzinho, né?
		Lado cognitivo
		Letras, números, joguinhos mais prontos
		O que a gente quiser pegar deles
	APRENDIZAGEM	Socialização
		Respeito às regras, limites
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Está baseado na vivência
		Brincou muito na rua
		Toda criança aprende brincando

Fonte: PR20

As vivências do brincar da segunda professora da **CO** congregam para o tema **brincadeira**. A partir desse tema geral, emergem, no discurso, subtemas que apresentam as particularidades da professora **PR20**. São estes os subtemas: *modo de brincar*; *rotina*; *ensino*; *aprendizagem* e *o brincar na formação do sujeito professor*.

A professora analisada apresenta, no subtema *modo de brincar*, características de como é a prática brincante com seus alunos. As figuras que sobressaem do seu discurso para compor esse subtema são as seguintes: *brinco de roda*; *trago o violão*; *músicas de movimento* e *dinamicazinha*.

A **PR20** se mostra muito estimulada a desenvolver propostas brincantes em que a música e o movimento se façam presentes. Essa facilidade se dá pela habilidade que tem de tocar violão e fazer uso frequente do instrumento em sala de aula. A figura *dinamicazinha* pode revelar descompromisso com o planejamento das atividades brincantes. O fato de ter mencionado “dinamicazinha” e não, proposta, brincadeira, é como se o momento surgisse improvisadamente, sem muita intenção, objetivo, apenas como descontração, divertimento; o termo colocado, também, no diminutivo, denota pouca importância, desvalorização da proposta, mas também faz referência a algo carinhoso, afetivo, que dura pouco tempo e é livre de regras.

Tratando do subtema *rotina*, percebemos como acontece o brincar no desenrolar das aulas da professora. Compondo as figuras desse tema, temos: *recreio*; *a questão de rotina e regra* e *coordenando, né?*. A figura *recreio* indica que grande parte das atividades brincantes ocorre no momento do intervalo, no qual as crianças brincam livremente. A professora pressupõe que as crianças não necessitam mais da sua

mediação nas brincadeiras do recreio, pois já internalizaram a rotina e as regras das brincadeiras, sendo sua presença especificamente para olhar as crianças, enquanto brincam. A figura *coordenando, né?*, acentua a posição da professora de “tomar conta” para não ocorrer acidentes, atuação ainda presente na Educação Infantil, como podemos perceber no discurso da **PR20**: “No recreio eles brincam mais, mais livres, gostam muito de bola. Não tem bola hoje, mas a gente sempre dá bola a eles. Brincam, inventam mesmo os joguinhos deles, já têm toda aquela questão de rotina e de regra, eles fazem bem direitinho e a gente só coordenando, né?”. A presença do adulto na estimulação, supervisão ou controle das atividades brincantes é justificada como o promotor da aprendizagem da criança (BROWN, 2006:63).

Com o subtema *ensino*, compreendemos como a **PR20** promove o brincar, seus posicionamentos e justificativas para sua atuação. Estruturam-se como figuras que formam esse subtema: *trabalhar através da brincadeira; colocando eles no lugarzinho, né?; lado cognitivo; letras, números, joguinhos mais prontos e o que a gente quiser pegar deles*.

A entrevistada elege o trabalho com a brincadeira como uma estratégia para colocar limites e ensinar regras de convivência na creche. Ela utiliza a figura *colocando eles no lugarzinho*, demonstrando o poder disciplinador do adulto sobre a criança. Assim está em seu discurso: “Do início, quando a gente pega eles e hoje, a gente já vê uma grande diferença. Tem criança que a gente vê que não sabe perder, não é? Aí, a gente vai trabalhando, através de brincadeiras de regras e aí a gente vai colocando eles no lugarzinho, né?”.

A proposta de trabalho da professora com o brincar também está associada ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Por meio de jogos fabricados, que exploram letras e números, ela acredita que o brincar pode ser uma experiência que leva ao ensino de qualquer conhecimento. Para isso, ela propõe a figura: *o que a gente quiser pegar deles*. É como se o conhecimento estivesse na criança e a professora fosse despertá-lo, apenas mostrando o que deseja que a criança aprenda, demonstrando uma prática despreparada sobre o que é de fato o papel mediador do professor. Observemos o dizer da professora: “Dependendo da brincadeira, o que a gente quiser pegar deles, de acordo com a brincadeira que a gente for mostrando, vão adquirindo e aprendendo”.

O subtema *aprendizagem* busca analisar a opinião da entrevistada sobre o que as crianças aprendem por meio do brincar. Ela manifesta seu pensar nas seguintes figuras: *socialização e respeito às regras, limites*. Em seu discurso, essas figuras

aparecem relacionando estar socializado a estarem moldados às regras e limites da sociedade:

O principal é a socialização, eu vejo bem nítido assim, a questão de respeitar regras, limite. Do início, quando a gente pega eles e, hoje, a gente já vê uma grande diferença. Tem criança que a gente vê que não sabe perder, não é? Aí, a gente vai trabalhando através de brincadeiras de regras e aí a gente vai colocando eles no lugarzinho, né?

Ao tratar do subtema *o brincar na formação do sujeito professor*, desejamos encontrar o elo entre sua formação e a forma de compreender e vivenciar o brincar hoje. Esse subtema está representado nas figuras: *está baseado na vivência; brincou muito e toda criança aprende brincando*. A **PR20** esclarece que a valorização que dá ao brincar na creche é devido a sua experiência lúdica quando criança, tanto na rua, como na escola, no horário do recreio. Ela também acredita que trabalhar conteúdos por meio do brincar oportuniza o aprendizado. Observemos um recorte do seu texto entrevista:

Está baseado na minha vivência. Quando criança brinquei muito livre, hoje está muito metódico, mais fechado, mais limitado, muito vídeo game. Eu acredito, eu acredito, não, eu sei que, toda criança aprende brincando. Se a gente for colocar, é trabalhar com letras e colocar aquela coisa impondo, a gente não vê grandes progressos, mas, se for brincando, discutindo, deixando eles descobrirem, a gente já vê o aprendizado fluindo mais.

A sua experiência pessoal com o brincar é a referência utilizada para eleger o que é necessário vivenciar com seus alunos no brincar. Uma vez que ela não está buscando, fora de si, subsídios para crescer nessa compreensão, está promovendo para as crianças, exatamente aquilo que teve, isto é, brincadeiras livres no recreio e na sala de aula, propostas dissociadas do planejamento.

6.4 Aluno **A1.10**

6.4.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A professora supervisiona as brincadeiras

SG3 – Brinca no recreio

6.4.2 Tematização e figurativização

Quadro 21: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS DE BRINCADEIRAS	Pega-pega
		De balanço
		De boneca
		Joguinho
		De toca-toca
		Historinha
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Ensina eu brincar
		Ela fica dizendo
		Ela manda
	ROTINA	No pátio

Fonte: A1.10

O tema *brincadeira* aparece no discurso da aluna, ressaltando sua vivência com o brincar na creche. Do texto entrevista, emergem subtemas que delineiam o percurso da sua fala. São subtemas: *tipos de brincadeiras*; *relação professor/aluno no pátio* e *rotina*.

Para compor o subtema *tipos de brincadeiras*, identificamos as brincadeiras elencadas pela **A1.10** que aparecem por meio das figuras: *pega-pega*; *de balanço*; *de boneca*; *joguinho*; *de toca-toca* e *historinha*. A maioria das brincadeiras apresentadas remete às experiências de atividades livres, sendo exceção as figuras *joguinho* e *historinha* que, possivelmente, ocorrem na sala de aula, com a presença da professora.

Ao tratar do subtema *relação professor/aluno no pátio*, a **A1.10** explicita como ocorre a interação entre ela e sua professora. São essas as figuras que indicam o tema: *ela fica dizendo* e *ela manda*. Ao observar as figuras, percebemos que a professora se coloca na posição de supervisora das brincadeiras livres que as crianças criam, tendo a iniciativa de identificar focos de problemas entre elas. Isso pode ser melhor esclarecido no discurso da aluna: “Ela fica dizendo: ‘Maria², vá brincar de outra coisa!’, aí eu vou: Eu vou titia!, ela manda pra eu brincar de pega-pega com os meninos e pronto”.

No subtema *rotina*, a aluna demonstra quando brinca na creche. Para isso, expõe a figura *no pátio*, referindo-se ao momento do recreio. Em sua fala: “No pátio, a

² O nome da criança foi substituído para manter o sigilo da pesquisa.

gente sai na filinha”, nos chama à atenção o aspecto da “filinha”, ainda muito presente nas instituições escolares, nos níveis que trabalham com criança, sendo usada como recurso disciplinador.

6.5 Aluno **A2.10**

6.5.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brincadeiras na creche

SG2 – A professora não brinca no pátio

SG3 – Brinca no recreio

6.5.2 Tematização e figurativização

Quadro 22: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS DE BRINCADEIRAS	De futebol
		De pega-pega
		Fico na casinha
		De ficar alegre
		Um montão de coisa
		Das pecinhas
		De brinquedo
		Moto
		Caminhão
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Ela fica vendo
		Vai brincar de outra coisa
	ROTINA	No pátio

Fonte: A2.10

No discurso de A2.10, o tema **brincadeira** é a base do seu enunciado, compondo, a partir dele, subtemas que formam o percurso temático. Para o subtema *tipos de brincadeiras*, encontramos figuras que mostram o tipo de brincadeiras que as crianças brincam. São figuras desse tema: *de futebol*; *de pega-pega*; *fico na casinha*; *de ficar alegre*; *um montão de coisa*; *de pecinhas*; *de brinquedo*; *moto*; *caminhão*. As brincadeiras apresentadas por ele estão relacionadas às atividades brincantes fora da sala de aula, com seus colegas e sem a mediação da professora, com exceção da figura

pecinhas que remete ao jogo de montar peças, em que as crianças brincam, enquanto esperam servir a primeira refeição na creche.

O subtema *relação professor/aluno no pátio* é apresentado para demonstrar como se dá esse convívio. O aluno apresenta figuras que especificam sua relação: *ela fica vendo; vai brincar de outra coisa*. Estas mostram a professora em uma posição de espectadora das brincadeiras, regulando o comportamento das crianças. Como podemos notar no seu discurso: “Ela fica vendo quem dá trabalho e diz: João³, vai brincar de outra coisa”.

Ao abordar o subtema *rotina*, percebemos qual o horário em que o brincar acontece. Isso é evidente na figura: *no pátio*. Ela especifica que, para o aluno, a experiência mais significativa com o brincar ocorre no pátio, lugar referido como aquele para onde se dirigem na hora do recreio. Isso evidencia que, para o aluno, a mediação da professora nas brincadeiras não acontece ou, se acontece, não é referência marcante para ser apontada.

6.6 Aluno A3.20

6.6.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A professora promove as condições para as brincadeiras no pátio

SG3 – Brinca no recreio

6.6.2 Tematização e figurativização

Quadro 23: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRAS	TIPOS DE BRINCADEIRAS	No balanço
		Na casinha
		Na terra
		De boneca
		Pecinhas de encaixar
		As letrinhas
	RELACÃO	A tia traz

³ O nome do menino foi modificado para manter o sigilo da pesquisa.

	PROFESSOR/ALUNO	Molha a areia
	NO PÁTIO	A tia ensina
	ROTINA	Quando chega o lanche
		Brinca no recreio

Fonte: A3.20

Ao identificar o tema *brincadeira* no discurso da entrevistada, examinamos como são reconhecidas as atividades brincantes na creche. Para isso, classificamos o tema em subtemas que apresentam os variados aspectos da experiência da aluna com o brincar. Estes são os subtemas do texto entrevista da **A3.20**: *tipos de brincadeiras*; *relação professor/aluno* e *rotina*. O primeiro subtema especifica quais atividades lúdicas a aluna vivencia na creche. São figuras desse subtema: *no balanço*; *na casinha*; *na terra*; *de boneca*; *pecinhas de encaixar* e *as letrinhas*.

As figuras aqui descritas dizem respeito às atividades lúdicas desempenhadas pela aluna no pátio e na sala de aula. *Na casinha* representa a brincadeira desenvolvida dentro da casinha de alvenaria que faz parte dos brinquedos fixos do pátio. *Na terra* é um espaço denominado “banco de areia”, em que as crianças brincam manipulando a areia e esculpindo representações da realidade, como bolos, castelos, bichos e pessoas. *Pecinhas de encaixar* referem-se a um jogo de montar peças para formar representações de objetos. O termo *letrinhas* remete a uma caixa com letras de plástico que serve para aproximar as crianças das formas das letras, geralmente utilizada com a mediação da professora, que busca estimular a formação dos nomes das crianças.

Buscando reconhecer o subtema *relação professor/aluno no pátio*, detectamos, em seu discurso, como se dá a interação entre os atores da sala nas situações brincantes. Esse tema foi reconhecido no discurso da **A3.20**, nas seguintes figuras: *a tia traz*; *molha a areia* e *a tia ensina*. O papel que o professor desempenha frente às atividades lúdicas relatadas pela aluna é o de provedor, aquele que providência o necessário para que as crianças brinquem. A figura *a tia ensina* mostra uma posição ensinante, mas, segundo a aluna, está baseado em conhecimentos disciplinadores da ordem e da paz. Observemos o enunciado da entrevistada: “Na casinha, a tia traz os potinhos pra gente brincar, molha a areia pra gente brincar, aí a gente faz bolinhos. A tia ensina a não brigar, a brincar sem machucar, a não arengar”.

Encontramos *rotina* como último subtema do texto entrevista da **A3.20**, que é figurativizado por *quando chega o lanche* e *brinca no recreio*. Essas figuras explicitam que o momento identificado por ela como brincante é o recreio, sendo esse antecedido

pelas atividades: receber o lanche, comer e sair. Para ela, o momento de brincadeiras livres no pátio é, de fato, o espaço brincante da creche.

6.7 Aluno **A4.20**

6.7.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – Acontecem brincadeiras no pátio

SG3 – Brinca no recreio

6.7.2 Tematização e figurativização

Quadro 24: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS DE BRINCADEIRAS	De toca-toca
		De carro
		Brinco com os meus colegas
		De peça
		De castelo
		Faz robô
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	A professora deixa
		A gente fica brincando
		A professora diz
		Come pra ficar forte e crescer e pra brincar
	ROTINA	No recreio

Fonte: A4.20

Analisando o tema **brincadeira** que está presente em todo o discurso do **A4.20**, ressaltamos os subtemas *tipos de brincadeiras*, *relação professor/aluno no pátio* e *rotina*, que estão concretizados nas figuras do enunciador. O subtema *tipos de brincadeiras* especifica aquilo de que o aluno brinca no ambiente da creche. As figuras que formam esse subtema estão assim enunciadas: *toca-toca*; *carro*; *brinco com os meus colegas*; *de peça*; *castelo* e *faz robô*.

As três primeiras figuras apresentadas remetem às brincadeiras no pátio, vivenciadas sem a mediação da professora. As demais, *de peça*, *castelo* e *faz robô* são

identificadas como propostas de sala, em que a professora oportuniza os brinquedos e as crianças brincam sozinhas. Possivelmente, essa brincadeira ocorre no horário inicial da aula, em que as crianças brincam esperando a primeira refeição da creche. *De peça*, refere-se à manipulação das peças do jogo de encaixe, que todas as creches pesquisadas possuem.

Observando a composição do subtema *relação professor/aluno no pátio*, comprovamos que existe uma interação entre criança e professora, como podemos observar nas figuras: *a professora deixa; a gente fica brincando; a professora diz; come pra ficar forte e crescer e pra brincar*. No entanto, o nível dessas ações evidencia sua posição não brincante, mas, de guardiã, aquela que olha e toma conta. Observemos o que diz o aluno: “A professora deixa a gente brincar aqui fora e a gente fica brincando por aí. A professora diz que é para ir pra sala, que a gente vai pra casa e, depois, outro dia, a gente vem, aí come pra ficar forte e crescer e pra brincar”.

O subtema *rotina*, no discurso do **A4.20**, corresponde ao momento e o identificado como brincante. Para isso, ele apresenta a figura *no recreio*. Esse tempo de brincar é caracterizado, pelo aluno, como um espaço fora da sala de aula, nomeado pelo “lá”, que nos remete a um estado de liberdade. Vejamos a sua construção discursiva quando perguntado: Quando você brinca na creche? “No recreio, lá fora”.

6.8 Pais **PIO**

6.8.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – A brincadeira na escola

SG2 – A brincadeira ensina

SG3 – Brincadeiras enquanto criança na escola

6.8.2 Tematização e figurativização

Quadro 25: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
	CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS	Interessante
		Socializa
		Legal

BRINCADEIRA		Toda criança tem que brincar
	APRENDIZAGEM	Aprende muita coisa
		Respeitar uma à outra
	PAI ENQUANTO ALUNO	Não
		Recreio

Fonte: P10

No texto entrevista do **P10**, o tema tratado foi **brincadeira**. Ele aborda a temática, ressaltando alguns conteúdos específicos que direcionam seu discurso aos subtemas: *características das brincadeira; aprendizagem e pai enquanto aluno*. Analisando o subtema *características das brincadeiras*, percebemos as figuras: *interessante; socializa; legal e toda criança tem que brincar*. O pai reconhece que o brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, atribuindo a ele a capacidade de ser socializador. Chama-nos à atenção à figura *toda criança tem que brincar*, que remete ao direito de brincar da criança, assegurado pela Constituição Federal do Brasil (art. 227); no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 16, IV) e na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e reiterado em 1989, quando a ONU adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), a qual declara, no artigo 31: “A criança tem direito ao descanso e lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística”. O discurso do pai tem por base o discurso jurídico que chega até ele, possivelmente, pelo acesso às mídias sociais, que levam os mais variados conhecimentos até as massas.

Ao abordar o subtema *aprendizagem*, o pai compreende que a brincadeira pode transmitir conhecimentos para a criança. São figuras desse subtema: *aprende muita coisa e respeitar uma a outra*. O **P10** reconhece nas relações socializadoras do brincar a base das aprendizagens. Tratando do subtema *pai enquanto aluno*, observamos como foi sua experiência com o brincar na escola quando criança e identificamos as figuras: *não e recreio*. Ele faz uma comparação entre o brincar que observa hoje, na creche, e a brincadeira que existia no seu tempo, no recreio, e reconhece que o que acontece na instituição é mais do que brincar no recreio. Assim relata sua experiência: “Não, antigamente a escola era mais diferente de hoje em dia, tinha o recreio, um recreio normais, que a gente tinha, mas não era exatamente uma brincadeira, né?”.

6.9 Pais **P20**

6.9.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – A brincadeira na escola

SG2 – As crianças aprendem brincando

SG3 – Brincou na escola

6.9.2 Tematização e figurativização

Quadro 26: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS	É sadia
		Desenvolve (a criança)
	APRENDIZAGEM	Aprende muita coisa
		A pintar
		Os números
	MÃE ENQUANTO ALUNA	No recreio
		De correr

Fonte: P2O

Para analisar o tema *brincadeira* no discurso de **P2O**, verificamos como se dá a manifestação de subtemas subjacentes e encontramos os seguintes: *características das brincadeiras*; *aprendizagem* e *mãe enquanto aluna*. Observando o subtema *características das brincadeiras*, percebemos que a mãe acredita ser importante a brincadeira dentro da escola. Para representar o seu pensamento, utiliza as figuras: *é sadia* e *desenvolve* (a criança). Nelas, está presente a compreensão de que a criança que brinca na escola está resguardada dos perigos, ao contrário, se a brincadeira fosse na rua, poderia ser perigosa para a criança. *Desenvolve* (a criança) é uma figura que representa o aspecto socializador do brincar, promovendo o ampliação do vocabulário, como pode ser observado na forma como a mãe se expressa: “É sadia, ajuda a se desenvolver mais. Ela era muito fechada, depois que veio pra creche, conversa muito quando chega em casa”.

A contribuição do brincar ao desenvolvimento da linguagem, levantada pela mãe, é de fato um aspecto primordial na formação da criança, pois, para Vygotsky (1987: 27) “o homem se produz na e pela linguagem”. Por meio da interação com outros sujeitos é que ocorre a apropriação do saber da comunidade em que está inserido

e nas palavras de Abramowiz e Wagkop (1995: 39): “A creche é um espaço de socialização de vivências e interações”. É nesse espaço que as interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam na companhia de outras crianças, sob a orientação de um professor.

O subtema *aprendizagem* especifica o que a criança aprende por meio do brincar. A mãe entrevistada utiliza essas figuras para expor a sua ideia: *aprende muita coisa; a pintar; os números*. Ela acredita que os conhecimentos promovidos pelo brincar estão na ordem cognitiva e motora, bem como na socializadora, como vimos acima. Ao apresentar sua vivência com o brincar na escola, a mãe entrevistada delineia o subtema *mãe enquanto aluna*, ressaltado nas figuras: *no recreio e de correr*. Elas especificam que a vivência de **P2O** com o brincar na creche ocorreu no intervalo da aula e sua brincadeira, nesse momento, era de correr. A mãe declarou que foi aluna da **CO**, a mesma em que, hoje, sua filha estuda.

7. ANÁLISE TEMÁTICO FIGURATIVO DAS ENTREVISTAS DA CRECHE *CF*

7.1 Caracterização da creche e dos sujeitos da pesquisa

A creche identificada por *CF* está localizada na zona leste da cidade e atende a uma população carente economicamente, com grande histórico de violência. Foi inaugurada no ano de 2002 e passou por reforma estrutural em 2009. No ano de 2011, atendeu noventa crianças e possui vinte funcionários. Sua estrutura física é pequena, contando com razoável área em torno das salas de aula, que é utilizada como pátio, onde está localizado o parque que se encontra com o balanço quebrado. Possui a seguinte estrutura física para atender sua clientela: guarita; despensa; área de recepção; sala para a coordenação com almoxarifado; quatro salas de aula com banheiro; sala de leitura; solário; área de serviço; pátio coberto; áreas de lazer abertas; banheiros infantis adaptados; refeitório; cozinha com despensa; área de banho coletivo; sala de repouso; WC social. A gestora do momento foi eleita pela comunidade escolar. As famílias atendidas nessa creche possuem uma condição sócio-econômica muito pobre, estão em área de risco, pois a violência é constante na comunidade. Os trabalhos mais frequentes das famílias são de moto taxista, jardineiro, faxineira e autônomo do comércio.

A pesquisa na creche *CF* foi realizada, obedecendo aos critérios da amostra: dois professores, um da turmas de Pré I e outro da turma do Pré II, quatro alunos convidados pela pesquisadora, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os pais também foram convidados pela pesquisadora com a ajuda da gestora, à medida em que entravam na creche para pegar os filhos. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram codificados para manter o sigilo e auxiliar na compreensão das análises. O quadro geral de codificação pode ser conferido na página 40.

Como primeira entrevistada dessa creche, temos a professora *PR1F* que é solteira, tem cinquenta e dois anos, possui curso superior de Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Seu tempo de experiência profissional é de vinte e cinco anos, estando na Educação Infantil há vinte e dois anos. No ano da pesquisa, esteve à frente da turma do Pré I, no turno da manhã.

A segunda entrevistada está codificada por *PR2F*, é formada no Curso Superior em Serviço Social e tem o Pedagógico em nível de Ensino Médio. É casada,

está com trinta e sete anos e seu tempo de experiência profissional é de dezessete anos, sempre na Educação Infantil. Em 20011, atuou no Pré II, turno manhã.

Para desenvolver a entrevista, os alunos foram entrando na sala, um de cada vez. O primeiro foi aluno do Pré I, que tem quatro anos, e é do sexo masculino. A segunda também é aluna do Pré I, com quatro anos e é do sexo feminino. O quarto e o quinto entrevistados têm cinco anos, estudam no Pré II e são do sexo feminino e masculino, respectivamente.

O primeiro entrevistado do grupo dos pais é pai, cujo filho, estuda no Pré I, cursou até o segundo ano do Ensino Médio, vive em união estável e tem trinta anos. A segunda entrevistada é mãe de uma aluna do Pré II, estudou até a oitava série, está divorciada e tem vinte e sete anos. A análise a seguir obedece à mesma estrutura das anteriores.

7.2 Professora **PRIF**

7.2.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca com os alunos

SG2 – Vivencia uma rotina

SG3 – Não brinca todos os dias

SG4 – Por meio da brincadeira ensina

SG5 – A música promove a memorização

SG6 – A formação inicial e continuada

SG7 – Não brincou na escola enquanto criança

SG8 – Ocorreram mudanças na escola

7.2.2 Tematização e figurativização

Quadro 27: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
	TIPOS DE	Brincadeiras de roda
		Jogo das cadeiras
		Passeio pela creche
		De bola
		De futebol

BRINCADEIRA	BRINCADEIRAS	No pátio
		Música
		Dança
		Boliche
	ROTINA	Joga enquanto espera o café
		(na) Oração
		(nas) Músicas infantis
		(no) conteúdo
		Tem o dia (específico) para brincar
	ENSINO	Numeração
		Formas geométricas
		A bola é redonda
		Música
		A obedecer
	APRENDIZAGEM	A interagir
		Conteúdos matemáticos
		A memorizar
		Contando e cantando
		Aprende a obedecer
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	Planejamento com a orientadora
		Projetos
		Universidade
		Quando eu estudei
		As coisas mudaram

Fonte: PR1F

O tema *brincadeira* representa como o brincar é apresentado no discurso da **PR1F**, sendo desencadeados, a partir dele, subtemas: *tipos de brincadeiras; rotina; ensino; aprendizagem e o brincar na formação do sujeito professor*. Os *tipos de brincadeira* configuram a forma de brincar e o contexto das brincadeiras, mostrando um aspecto da ação pedagógica da entrevistada, que se apresenta nas figuras: *brincadeiras de roda; jogo das cadeiras; passeio pela creche; de bola; de futebol; no pátio; música; dança e boliche*. Suas propostas lúdicas são, na maioria, atividades dirigidas que objetivam ensinar conteúdos curriculares.

O subtema *rotina* apresenta como se estruturam as propostas do brincar no dia a dia da sala de aula. Este aparece nas figuras: *joga enquanto espera o café; (na) oração; (nas) músicas infantis; (no) conteúdo e tem o dia (específico) para brincar lá fora*. A primeira figura, *joga enquanto espera o café*, configura-se como uma proposta nas mesas, que oportuniza as crianças a montarem jogos de encaixe e a brincar com os objetos lúdicos da sala ou com os que trazem de casa. Nesse tempo, que é de

aproximadamente quarenta e cinco minutos, a professora organiza seu material ou, em alguns momentos, sai da sala, sendo característico dessa atividade a não interação da professora com a ação brincante das crianças.

As figuras (na) *oração*; (nas) *músicas infantis* e (no) *conteúdo* apresentam um percurso tradicional de condução das propostas pedagógicas, em que a oração abre às atividades escolares e as músicas infantis direcionam as crianças para seu universo imaginário. Apenas depois desses momentos, é que se começa a trabalhar, apresentando os conteúdos, porque, como pode ser comprovado em seu discurso, o que se fez antes não é assim considerado, não representa um espaço de construção de conhecimento.

Eles chegam, esperam o café. Eu dou um jogo enquanto chega o café, porque se der atividade antes do café, atrapalha. Depois do café, a gente faz a oração, reza antes de começar. Quando termina de rezar canta músicas infantil, aí vem o conteúdo que é para trabalhar. Aí tem o dia que a gente sai para brincar lá fora, não é todo dia que a gente sai não, leva bola, faz brincadeira de roda, bota música, dança.

Um outro aspecto da rotina é ressaltado pela figura *tem o dia* (específico) *para brincar lá fora*. Como mostra seu relato acima, não é todo dia que ela se dispõe a vivenciar com as crianças brincadeiras no pátio, mas no entanto, no momento do recreio é assegurado, todos os dias, o brincar das crianças livremente no pátio, sem a mediação da professora.

A observação atenta nas brincadeiras livres das crianças com um olhar investigativo representa não só o cumprimento de parte das tarefas inerentes ao ser “professor” e consideração ao ser “criança” em seu potencial, como também, pode representar uma grande oportunidade de avaliar e adequar situações que favoreçam a qualidade do processo de desenvolvimento de seus alunos.

Evidenciando o subtema *ensino*, percebemos no discurso da **PRIF** alguns direcionamentos fortemente marcados em sua prática. São eles: a presença dos conteúdos matemáticos e do disciplinamento, que são revelados nas figuras *numeração*; *formas geométricas*; *a bola é redonda* e *aprendem a obedecer*. A matemática é vista como a grande privilegiada na relação das crianças com o brincar: “As crianças aprendem muitas coisas, não todo o conteúdo, mas principalmente a matemática, no momento em que a gente vai contando e cantando, ali ele vai aprendendo. No jogo de bola, a gente trabalha as formas geométricas, o círculo, a bola é redonda, [...]”.

A figura *aprender a obedecer* revela que, ao brincar, a professora tem a preocupação de, por meio de ordens, comandos e discursos disciplinadores, formar, no aluno, uma postura obediente, desconsiderando o aspecto dialógico da formação. Isto pode ser observado em seu discurso, ao apresentar a necessidade de antes de começar uma brincadeira, reunir a turma:

[...] não é, aí é uma forma também no momento em que a gente vai brincar, encosta a bola e conversa antes de começar a brincadeira, eu acho que isto é importante, eu faço assim. [...] Acho que a criança, quando está brincando, aprende a obedecer, porque quando a gente vai começar a brincadeira, tem que parar todo mundo e prestar atenção ao que a gente vai explicar. Tem que parar e saber ouvir, tem que saber interagir com o colega, tem que respeitar o colega, porque tem muitos que gosta de bater, empurrar, aí tem que parar e mostrar que não é assim. Isso é importante. E aí, no meu ver, eu acho que é isso [...].

As relações estabelecidas no ambiente escolar qualificam a interação que as crianças constroem com o seu mundo. A entrevistada ainda acrescenta, em seu discurso, outro elemento a ser analisado que se reflete na postura de professora. Observemos o seu relato: “E aí, no meu ver, eu acho que é isso. Eu não sei se estou certa, mas, pra mim, acho que é assim.”, ele denota a fragilidade de sua prática ensinante, que não sabe ao certo qual rumo tomar. Essa posição pedagógica produz prejuízos ao processo de aprendizagem da sua turma, uma vez que a insegurança domina seu pensamento e, possivelmente, sua condução em sala de aula.

Por meio do tema *aprendizagem*, a professora considera que o aluno construiu, a partir das propostas do brincar, um conjunto de competências, expressas nas figuras: *interagir; conteúdos matemáticos; memorizar; contando e cantando; a obedecer*. A figura *interagir* é enunciada como uma capacidade que o brincar promove. A **PRIF** reconhece que é primordial que a criança interaja e a brincadeira possibilita essa relação: “aprendem a interagir, no momento em que estão brincando, tão interagindo e isso é muito importante, é fundamental a brincadeira na escola”. *Memorizar* é outra figura levantada por ela, que identifica, na brincadeira, a possibilidade de promover nas crianças, a capacidade de memorização. No seu contexto, utiliza-se da música para habilitar seus alunos: “Eu estava trabalhando a pouco para a amostra pedagógica e aí a supervisora mandou escolher uma música pra apresentar e aí eu escolhi a do indiozinho, 1, 2, 3, indiozinho e assim vai memorizando. As crianças aprendem muitas coisas, [...]”. A memorização é uma capacidade humana que precisa ser estimulada, para que haja

uma maior capacidade de absorção dos conhecimentos e desenvolvimento da criatividade. Ela precisa aparecer no contexto da creche por meio de várias propostas envolventes e desafiadoras.

A entrevistada utilizando a figura *aprende a obedecer*, defende que por meio do brincar a criança aprende a ter uma postura obediente, sendo isso, uma prerrogativa para a boa convivência entre as crianças, influenciando na construção de uma relação harmoniosa, necessária ao bom andamento da aula, como constatamos em seu discurso: “[...] tem que saber interagir com o colega, tem que respeitar o colega, porque tem muitos que gosta de bater, empurrar, aí tem que parar e mostrar que não é assim [...]”. A escolha lexical do verbo “mostrar” requer a apresentação de uma imagem. No caso em questão, ela mostra uma imagem autoritária, em que a reflexão sobre a ação não tem espaço; opta por não conduzir a situação à uma reflexão conjunta entre os sujeitos professora e alunos e deixa de oportunizar o surgimento da consciência crítica para estimular a obediência cega.

O tema *formação do sujeito professor* busca levantar como a **PRIF** constituiu o conceito de brincar, sendo explicitado por meio das figuras: *planejamento com a orientadora; projetos; Universidade; quando eu estudei e as coisas mudaram*. Podemos constatar que a concepção sobre o brincar presente em seu discurso, teve como suporte inicial a Universidade, deixando transparecer que a vivência com as crianças e a formação continuada nos projetos, sob a coordenação da orientadora pedagógica ofereceram condições para o que ela chama de “aperfeiçoamento” da prática. Sua experiência, *quando estudou* na infância, de não haver brincadeiras na escola, parece repercutir de alguma forma em sua prática hoje, uma vez que a qualidade de sua interação nas brincadeiras se restringem a oportunidades para disciplinar, concessões para brincarem no recreio e ou cumprimento das obrigações colocadas pela coordenação da creche.

Apesar da **PRIF** reconhecer que *as coisas mudaram*, essas mudanças não repercutem coerentemente na sua prática, pois, sua postura frente a mediação das propostas brincantes, realçam uma posição autoritária, que exclui da experiência brincante suas principais características: o aspecto livre e criativo. Para Dantas (1998: 111) “[...] quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas, [...] os “convites” para participar de uma “brincadeira” são frequentemente convocações que não preveem a recusa”.

As brincadeiras precisam estar ligadas a um projeto mais amplo, que devem oportunizar às crianças espaços de desenvolvimento do pensar, do falar e de serem elas mesmas.

7.3 Professora **PR2F**

7.3.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca com os alunos

SG2 – Desenvolve atividades por prazer

SG3 – Promove uma rotina

SG4 – Direciona as brincadeiras

SG5 – Agressividade da turma

SG6 – Trabalha conteúdos por meio do brincar

SG7 – Ensina sem que as crianças percebam

SG8 – A brincadeira e o cidadão

SG9 – Existem três tipos de brincadeiras

SG10 – O brincar na creche é uma realidade recente

SG11 – A formação continuada

SG12 – O brincar enquanto aluna/criança

7.3.2 Tematização e figurativização

Quadro 28: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
	TIPOS DE BRINCADEIRAS	Cantar
		Histórias
		Joguinhos
		Blocos de montar
		Massinha
		Brinquedos
		Jogar futebol
		Balanço
		Boneca
		Casinha
		Brincadeiras antes do café

BRINCADEIRA	ROTINA	Pouquinho de história
		Música
		Atividade
		Direção na medida
		Tem dia que pode escolher
		Liberdade entre aspas
		Intervalo
		Brincadeira mais tranquila
		Juíza
		Momento controlado
		Momento livre
		Interação com as mães
		Agressividade entre os meninos
	ENSINO	Tem que saber (ir) dosando
		Questões de relacionamento
		Trabalho conteúdos
		Eles nem se percebem
		Formar um cidadão
		Brincadeira livre
		Brincadeira dirigida
		Brincadeira com intenção pedagógica
		Brincadeira é uma atividade cultural
	O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	No pedagógico não abordava o brincar
		Para o professor não era necessário brincar
		Formação continuada
		Parâmetro Nacionais Curriculares da Educação Infantil
		Dentro da escola não lembro de brincar

FONTE: PR2F

No discurso da **PR2F**, o tema **brincadeira** é caracterizado por agrupar subtemas que abordam a experiência da entrevistada com o brincar. Os mesmos aparecem em figuras que emergem de seu discurso. Com relação ao subtema *tipos de brincadeiras*, a professora apresenta atividades brincantes nas quais sobressaem as figuras: *cantar; histórias; joguinhos; blocos de montar; massinha; brinquedos; jogar*

futebol; balanço; boneca e casinha. Suas propostas lúdicas são desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, em momentos livres e dirigidos.

Buscando compreender o subtema *rotina*, delineado nos diversos momentos brincantes da professora, levantamos as figuras: *brincadeiras antes do café; pouquinho de história; canção; música; atividade; direciono na medida; tem dia que pode escolher; brincadeira mais tranquila; liberdade entre aspas; intervalo; agressividade entre os meninos; juíza e interação com as mães*. Essas figuras refletem uma postura controladora, estruturada em propostas que atendem aos objetivos da professora, não às necessidades das crianças. O primeiro momento da rotina é marcado pela figura *brincadeiras antes do café*. Nesse momento, as crianças brincam na mesinha com brinquedos e jogos oferecidos pela professora, até a hora em que chega a primeira refeição. Essa atividade dura, em média, quarenta minutos, como pode ser observado em seu discurso: “No primeiro momento, nós temos o café, que é de oito horas. Eles entram até sete e vinte, sete e quinze e oito horas é o café. Neste primeiro momento, eu deixo muito assim (*pausa*), eu dou joguinhos, blocos de montar, massinha, tem os brinquedos, eles ficam livres [...]”. Mesmo as atividades livres e permanentes, pelo fato de estarem dentro de uma instituição educacional, requerem planejamento e intenção educativa (RCNEI, 1998: 236). As brincadeiras que compõem o repertório infantil variam conforme a cultura regional e apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor, cognitivo e afetivo dependendo, do grau de envolvimento dos professores e crianças.

As figuras *pouquinho de história; música e atividade* são propostas desenvolvidas após o café. A escolha lexical “pouquinho” designa que essas propostas são realizadas em um breve momento, sem o valor pedagógico que se faz necessário no contexto da Educação Infantil.

Tratando de como é a condução das atividades, a **PR2F** apresenta as seguinte figuras: *direciono na medida; tem dia que pode escolher; brincadeira mais tranquila e liberdade entre aspas*. A brincadeira, ora é direcionada, ora é livre, de forma estrategicamente pensada para atender à necessidade da professora em manter a turma sob controle, como certifica sua afirmação:

[...] eu direciono na medida em que, assim: Hoje vai ser massinha, então hoje vai brincar de massinha e tem os dias que eles podem escolher, entre massinha, tem quadradinhos, brinquedos, livrinhos, entendeu? E há dias em que eu direciono. No dia em que eles estão

agitados, eu dou uma brincadeira mais tranquila para que eles fiquem mais sentados. Então, nesse primeiro momento é bem livre, livre entre aspas, porque de certa forma eu direciono.

A professora entrevistada relata, também, que promove brincadeiras com regras e que elas tem uma finalidade específica, isso pode ser visto nas figuras: *intervalo*, *agressividade entre os meninos* e *juíza*. Para ela, durante o intervalo, a agressividade dos meninos é controlada no jogo de bola, quando se coloca como juíza. A divisão entre meninas e meninos, neste momento, revela discriminação entre a forma como trata os grupos feminino e masculino. Mesmo que seja justificado pela necessidade de regulação da agressividade, certamente, outras alternativas poderiam ser vivenciadas sem a dissociação dos grupos. Observemos como ela apresenta esse momento da rotina:

E no momento do intervalo, eles gostam de jogar futebol, então, nesse momento, eu trabalho a questão dessa bola. As meninas gostam mais de ir para o balanço, quando trazem boneca, levam para casinha e os meninos, como são maioria, dou mais atenção a eles, porque, se não, a briga é grande. Eu costumo brincar como juíza, quando eles começam a brigar digo: ‘Falta! Banco de reserva’. Ficam dois minutos, ou três e depois voltam. Nesse momento é mais controlado do que no primeiro momento, que deixo eles mais livres [...].

Uma outra figura é apresentada como proposta de rotina: *interação com as mães*. A entrevistada relata que as mães, no momento inicial da aula, buscam saber como está o comportamento dos filhos.

No subtema *ensino*, consideramos a concepção que permeia o trabalho que sustenta a prática da **PR2F**, identificando, em seu discurso, as figuras que apresentam suas opções: *questões de relacionamento*; *trabalho conteúdos*; *eles nem se percebem*; *formar um cidadão*; *brincadeira livre*; *brincadeira dirigida*; *brincadeira com intenção pedagógica*; *brincadeira é uma atividade cultural e tem que saber dosando*.

A professora justifica sua atividade brincante como um espaço para trabalhar *questões de relacionamento*, estimulando a socialização entre as crianças, porque identifica problemas que dificulta a boa relação entre elas. Assim ela apresenta a situação:

Na minha sala há uma agressividade muito grande entre os meninos. Se eu ganho e você não aceita, você bate em mim; se eu quero jogar, você não deixa, eu dou em você. Então, é no brincar que precisa trabalhar estas questões, principalmente dentro da Educação Infantil, essas questões de relacionamento.

As figuras *trabalho conteúdos* e *elas nem se percebem* fazem parte da prática da entrevistada e comprovam uma metodologia de ensino em que se brinca para ensinar conteúdos curriculares, de forma que não é necessário o comprometimento das crianças com o que estão aprendendo, uma vez que o ensino ocorre sem que elas nem percebam o que estão aprendendo.

Ter intenção ao brincar é papel do professor, que precisa está assegurado da eficácia de seus métodos, revelada nas escolhas das propostas de qualidade que desempenha e ser seguro na competência avaliativa, que lhe dará a clareza do desenvolvimento das crianças. A qualidade e quantidade de interação que o professor permite acontecer nessas propostas podem ser proporcionais ao de autonomia que a criança conquista para aprender. Segundo Moyles (2006: 14):

[...] o brincar em ambientes educacionais deveria ter consequências de aprendizagem. É isso o que separa o brincar em ambientes educacionais do brincar de *outros ambientes* – os educadores precisam mostrar claramente que, e o que, as crianças estão aprendendo por meio do brincar.

Compreender que o brincar na creche não pode acontecer sem uma intenção que desafie as crianças ao desenvolvimento nas várias áreas de aprendizagem faz parte hoje, da concepção que predomina no meio pedagógico, mas, saber como e a qual propósito a proposta se propõe é o grande desafio do momento.

Ao abordar a figura *formar um cidadão*, a professora acredita que o brincar com regras, disciplinador, contribui na formação da criança cidadã. Ela explica em seu dizer:

A função da brincadeira, como o brincar e o cantar, é criar um cidadão, é formar um cidadão, porque é a partir de criança, quando respeita um colega, ele está sendo um cidadão [...], porque ele tem direitos e junto dos direitos vem os deveres, então é formar o cidadão, de uma forma mais plena, não só em termos de conhecimento [...].

A entrevistada **PR2F** apresenta certos atributos ao brincar, que identificamos nas seguinte figuras: *brincadeira livre*; *brincadeira dirigida*; *brincadeira é uma atividade cultural*; *brincadeira com intenção pedagógica* e *tem que saber dosando*. Essas, possuem peculiaridades apontadas por ela:

As brincadeiras fazem parte do cotidiano e da vivência da Educação Infantil. A gente promove três tipos de brincadeiras: a livre onde a gente só observa; a brincadeira dirigida que a gente direciona, não é o brincar pelo brincar, mas, o dirigido, já que a brincadeira é uma atividade cultural que a gente aprende. Ninguém brinca de uma brincadeira se nunca viu, se nunca brincou, quando tem a brincadeira que eles não conhecem, a gente explica. E existe a brincadeira com a intenção pedagógica, os jogos de abertura de alguma atividade, quando a gente monta, por exemplo, uma brincadeira de trabalhar num mercadinho ou, na realidade delas, de lavar roupa pra fora, porque muitas mães aqui lavam roupa pra fora, arrumam a casa, trabalham em padaria e para introduzir o trabalho, os tipos de trabalho, o respeito às atividades desenvolvidas, né? Então, são estes três tipos de brincadeiras. Então, a brincadeira é importante? É fundamental na Educação Infantil. Aí, a gente tem que saber dosando, não é que a criança vá passar um dia brincando, principalmente no Pré II, que eles estão no Pré II, mas a brincadeira tá no cotidiano da criança.

As características apontadas por ela evidenciam confusão ao querer criar uma terceira alternativa de trabalho com a brincadeira, *brincadeira com intenção pedagógica*, porque pressupõe que a *brincadeira dirigida* não seja uma atividade com intenção pedagógica, não se pode esperar no trabalho do professor, em qualquer atividade dentro da escola, a falta da intenção pedagógica, de um objetivo a ser realizado. Portanto, a categoria brincadeira com intenção pedagógica é o mesmo que brincadeiras dirigidas.

A figura *brincadeira é uma atividade cultural*, representa o reconhecimento de que cultura é conhecimento apreendido e transmitido nas relações sociais, sejam elas de pessoa a pessoa, como também mediado pelo registro material do conhecimento. Colocar-se como canal de transmissão da cultura brincante é uma forma de valorização dessa cultura, que pode repercutir, positivamente, na formação da criança, na medida que essa transmissão ocorre de forma cada vez mais variada, oportunizando a diversidade cultural.

Tratando da figura *tem que saber dosando*, a **PR2F** aponta para a regulação do tempo de brincar, que, segundo ela, precisa haver, por tratar-se do “Pré II” (turma de crianças com cinco anos). Acreditamos que o tempo da Educação Infantil é o momento

privilegiado para que a criança brinque, construindo por meio dessa atividade, as condições para compreender o processo de apropriação da leitura e da escrita. Este tem suas bases aqui, mas não pode ser subjulgado em detrimento da antecipação de uma fase que, de fato, deve ser vivida posteriormente, no momento da alfabetização, no Ensino Fundamental.

O subtema seguinte, *o brincar na formação do sujeito professor*, exprime a interferência da experiência formativa na concepção do brincar hoje. Busca-se compreender toda a vivência do brincar na creche e fora dela enquanto professor, quando criança, como também a contribuição dos estudos teóricos.

As figuras que a entrevistada levantou nesse subtema traçam um caminho de apropriação do conhecimento sobre o brincar. São elas: *no pedagógico não evidenciava o brincar; para o professor não era necessário brincar; formação continuada; Parâmetro Nacionais Curriculares da Educação Infantil e dentro da escola não lembro de brincar.*

Para a **PR2F**, durante sua formação inicial para professor, o brincar não foi um conteúdo abordado, ela acredita que antigamente o docente não tinha despertado para a necessidade de brincar com as crianças. Considera que essa discussão começou há cinco anos, com os cursos de formação continuada e com os estudos dos documentos oficiais que regulamentam o ensino da Educação Infantil. O documento oficial a que ela se refere é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), mas ela nomeia por Parâmetros Nacionais Curriculares, outro documento que trata das diretrizes para o Ensino Fundamental e Médio. O estudo sistematizado de documentos oficiais e livros teóricos assinalado representa um suporte na formação continuada. Paquay e Wagner (2001: 21), em pesquisas sobre o processo de formação continuada, mostram:

[...] podemos identificar três tipos de paradigmas presentes nesse tipo de prática: o de técnico, o de profissional reflexivo e o de pessoa [...] cada um desses modelos de profissionalismo pode constituir-se em uma faceta do ofício e propõem uma formação que valorize as diferentes facetas e as múltiplas competências da profissão, incluindo como complementação as contribuições pessoais de cada formador.

A figura - *dentro da escola não lembro de brincar* trata da sua experiência enquanto criança. Ela assim relata: “Só me lembro de ter brincado, não dentro da sala de

aula, só em datas comemorativas, dia das crianças, que era um dia especial, tinha uma brincadeira na sala, uma dinâmica e só. E na hora do recreio [...]”. Sua pouca vivência de brincadeiras na escola, quando criança e o escasso estudo das necessidades de brincar das crianças, repercutem na qualidade das experiências oportunizadas aos seus alunos.

7.4 Aluno *A1.1F*

7.4.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – A relação da professora com o brincar

SG3 – Disciplina na sala de aula

SG4 – A rotina e o brincar

7.4.2 Tematização e figurativização

Quadro 29: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS DE BRINCADEIRAS	De pega-pega
		De menino dá em mim
		De boneco
		De avião
		De helicóptero
		De robô
		Massinha
		(de se) Esconde(r)
		História
		De brinquedo
		De bola
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Conversando com a outra professora
		Quando ela disse
		Ela bota de castigo
	ROTINA	Quando nós chega
		No pátio

Fonte: A1.1F

Para compreender o tema *brincadeira*, que aparece no enunciado do *A1.1F*, encontramos alguns subtemas, o primeiro é *tipos de brincadeiras*, que apresenta quais

são as brincadeiras vivenciadas por ele. As figuras que remetem a esse subtema apontam para as suas experiências com o brincar: *de pega-pega; de menino dá em mim; de boneco; de avião; de helicóptero; de robô; massinha; (de se) esconde(r); história; brinquedo e bola*.

As iniciativas brincantes, apresentadas nas figuras do aluno, conferem ao brincar características motoras e de faz de conta. A figura *de menino dá em mim*, possivelmente, se refere às brincadeiras de luta, em que as crianças representam situações semelhantes a lutas, vivenciadas nos desenhos animados ou na realidade conflituosa da comunidade. Podendo também ser um indicativo de “bullying”.

Nas figuras *esconde* e *história*, o aluno refere-se a uma interação próxima com a professora, na qual ela promove envolvimento e participação das crianças no evento brincante. A figura *massinha*, diferentemente, revela um momento de interação distante, em que a professora oferece a brincadeira, mas, não se envolve nela, como pode ser visto na fala do aluno: “A tia brinca com nós, ela esconde, aí nós vai procurar ela. Brinca de contar história, de pegar os bonequinhos, botá no dedo e falar. Quando nós pede massinha, a tia dá”. Todas essas atividades ocorreram na sala de aula.

Analisando a figura *brinquedo*, notamos o caráter disciplinador que a envolve. Observemos o seu discurso: “Nós aprende a brincar de brinquedo, nós fica quieto na sala, aí tem uns guri bagunçando, mas eu e Juliano⁴ ficamos na sala, bem de cabeça baixa, Juliano chama pra eu brincar e eu brinco com ele”. O *AI.IF* relata cenas do momento inicial da aula, em que os alunos brincam na mesinha, esperando a refeição. A exigência da professora de ficarem quietos e de cabeça baixa, exclui desse momento qualquer possibilidade de ser uma atividade lúdica, salvo pela transgressão admitida pelas crianças “Juliano chama pra eu brincar e eu brinco com ele”.

Ao abordar o segundo subtema, *relação professor/aluno no pátio*, percebemos como a interação entre os atores da sala de aula ocorre. As figuras que esclarecem essa relação são as seguintes: *conversando com a outra professora; quando ela disse; ela bota de castigo*.

Ao apresentar essas figuras em seu discurso, o aluno nos indica que, no pátio, sua professora não realiza propostas brincantes. É importante ressaltar que acreditamos que as crianças relataram suas experiências mais significativas, ou seja, aquelas que repetidamente ocorrem e tornam-se as memórias mais marcantes. Examinemos o seu

⁴ O nome da criança foi substituído para garantir o sigilo da pesquisa.

enunciado a respeito dessas figuras: “Nóis brinca de bola. A professora fica conversando com a outra professora, aí quando ela diz: ‘Pré I e Pré II vem pra fila!’, aí noi vem. [...] Ela deixa nós brincar, qualquer um dê em nós, ela bota de castigo”. Ao expor a figura *ela bota de castigo*, o aluno faz relação às brincadeiras do parque, onde as crianças estão livremente interagindo com os colegas da turma do Pré I e pela proximidade que tem com a colega - a professora do Pré I - tem a liberdade de colocar não só seus alunos de castigo, mas também os dela.

Como terceiro subtema, surge a *rotina*, na qual se tem o reconhecimento por **A1.1F** dos momentos rotineiros do brincar. Ele aponta as figuras: *quando nós chega; no pátio*, revelando prontamente que são nesses momentos que ocorrem as brincadeiras e pelo seu texto entrevista concluímos que são períodos da aula em que a professora não está interagindo nas brincadeiras.

7.5 Aluno **A2.1F**

7.5.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – Disciplina na sala de aula

SG3 – Participação da professora nas brincadeiras

SG4 – A rotina do brincar

7.5.2 Tematização e figurativização

Quadro 30: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS DE BRINCADEIRAS	De bola
		De história
		No balanço
		Na casinha
		De brinquedo
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	A tia coloca eu de castigo
	ROTINA	Quando chega de casa
		No recreio

Fonte: A2.1F

O tema *brincadeira* presente no discurso da aluna confere alguns subtemas que apresentam o percurso de seu discurso. No subtema *tipos de brincadeiras*, ela mostra sua prática brincante na creche, ficando evidente nas figuras: *bola; história; balanço; na casinha e brinquedo*. A maioria das brincadeiras mencionadas ocorre no ambiente do pátio, em que as crianças brincam livremente, com exceção das figuras *história* e *brinquedo* em que a professora promove a atividade, interagindo com as crianças ou oferecendo-a. A interação que existe entre professora e aluna, nos momentos de oferecimento dos brinquedos da sala é percebida pela aluna como atitudes de distanciamento, em que a professora oportuniza os brinquedos, mas não se envolve nas brincadeiras. Como pode ser visto no seu enunciado: “Ela dá os brinquedos e ela faz as tarefas”, quer dizer, enquanto as crianças brincam a professora está ocupada preparando a tarefa, próxima atividade das crianças.

Outro subtema presente no discurso de **A2.1F** é a *relação professor/aluno no pátio*. Ela demonstra como se dá esse relacionamento por meio da figura: *A tia coloca eu de castigo*. Em meio às brincadeiras no pátio, a aluna declara que a professora a coloca de castigo. Sua interação neste espaço é assim relatada: “Ela brinca não. Lá fora eu brinco com minhas amigas. A tia coloca eu de castigo”. Essa relação é marcada pela falta de diálogo, que gera distanciamento e desestímulo à aprendizagem.

Rotina é também um subtema do tema *brincadeira*, ele apresenta os momentos brincantes identificados por **A2.1F**. Para ela, esses momentos que ocorrem na sala de aula e no pátio são nomeados pelas figuras: *quando chega de casa e no recreio*. O horário reconhecido como “quando chega de casa” refere-se ao início da aula em que a professora dá os brinquedos enquanto faz as tarefas. Tratando da figura *recreio*, a aluna aponta: “[...] lá fora no recreio”, como o espaço de liberdade para brincar com as colegas, mas também como o lugar do castigo.

7.6 Aluno **A3.2F**

7.6.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – Participação da professora nas brincadeiras

SG3 – O brincar na rotina

7.6.2 Tematização e figurativização

Quadro 31: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	TIPOS DE BRINCADEIRAS	De balanço
		De panelinha
		No escorrego
		História
		De boneca
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	A tia balança no balanço
		A tia conta história
		Deixa brincar
		Ela dá tarefa
		Ela não brinca
		Não deixa brincar de futebol
		As menina arenga, a tia num faz nada
	ROTINA	No pátio

Fonte: A3.1F

Buscando compreender o tema *brincadeira* apresentado no enunciado do terceiro aluno entrevistado, analisamos os subtemas que de lá emergiram: *tipos de brincadeiras; relação professor/aluno no pátio e rotina*.

No subtema *tipos de brincadeiras* encontramos nas figuras: *de balanço; de panelinha; no escorrego; de boneca e história*, a comprovação de quais são as experiências brincantes da *A3.1F* na creche. As figuras *de balanço* e *história* são apresentadas como propostas vivenciadas com a professora. As demais ocorrem na interação com as colegas. Vejamos como ela explica as brincadeiras com a professora: “[...] a tia balança no balanço que eu tô, [...]. A tia conta história com o livro, [...]”.

Desvelando o subtema *relação professor/aluno no pátio*, encontramos em suas figuras - *a tia balança no balanço; a tia conta história; deixa brincar; ela dá tarefa; ela não brinca; não deixa brincar de futebol e as menina arenga, a tia num faz nada* - uma relação de encontros e desencontros, em que o brincar é permitido para atender a necessidade do momento. As figuras *a tia balança no balanço; a tia conta história* apresentam a professora como motivadoras da brincadeira, já nas figuras *deixa brincar; ela dá tarefa; ela não brinca*, a professora é vista pela aluna como fora do espaço brincante ou até como alguém que não brinca, “só faz tarefas”. Em seu relato, notemos como ela trata essas questões: “A tia conta história com o livro e deixa agente brincar,

quando termina a atividade, eu brinco de boneca com Paula⁵. Ela só faz isso, só faz isso, não sei não, só faz dá a tarefa que é pra desenhar e pintar. [...] Ela não brinca”.

Quando a **A3.1F** figurativiza *não deixa brincar de futebol; as menina arenga, a tia num faz nada*, ela apresenta uma situação já levantada pela sua professora, quando forneceu-nos o texto entrevista, a de que os meninos brincam de futebol e ela se posiciona como juíza para controlar os ânimos do jogo. Mas, para a aluna o que é mais marcante nessa situação é a proibição das meninas jogarem, não mencionando nenhum motivo. Possivelmente, essa situação desencadeia o próximo acontecimento ressaltado na figura: *as menina arenga, a tia num faz nada*, gerando na aluna o sentimento de menor valor nesse impasse, o que pode o menino e o que pode a menina. Vejamos o seu discurso: “A tia não deixa brincar de futebol, porque só os menino, os homem fica brincando. As meninas fica arengando, depois vem dizer que a é culpa minha, eu digo a tia, a tia num faz nada”. Nessa situação se instaura o sentimento de abandono à própria sorte, faltando à criança a proteção da autoridade competente, no caso da professora.

7.7 Aluno **A4.2F**

7.7.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brinca na creche

SG2 – Brincadeiras com a professora

SG3 – Disciplina na sala de aula

SG4 – A rotina do brincar é fixa

7.7.2 Tematização e figurativização

Quadro 32: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
	TIPOS DE	De caminhão
		De terra
		De carro
		De quadradinho
		De massinha

⁵ O nome dessa criança também foi modificado.

BRINCADEIRA	BRINCADEIRAS	De helicóptero
		De escolinha
	RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PÁTIO	Brinca de futebol
		Fica conversando com a outra professora
		Coloca de castigo
	ROTINA	Antes do café
		No pátio

Fonte: A4.1F

Tratando do tema geral *brincadeira*, descrito pelo aluno em seu texto entrevista, elegemos subtemas. O primeiro é *tipos de brincadeiras*, nesse, são apresentadas figuras que especificam do que o **A4.1F** brinca na creche. São essas suas figuras: *de caminhão; de terra; de carro; de quadradinho; de massinha; de helicóptero e de escolinha*. As brincadeiras fora da sala de aula representam um momento muito criativo para o aluno, observemos o seu discurso: “De caminhão, botando terra dentro e levando para debaixo do pé de árvore, derramando. [...] A gente brinca de escolinha”. Nas demais brincadeiras figurativizadas em: *carro; de quadradinho; massinha e helicóptero*, o ambiente da sala de aula é o contexto que regula suas condições, ficarem sentados na mesinha, esperando o momento de ser servida a primeira refeição na creche.

O segundo subtema é a *relação professor/aluno no pátio* que é figurativizado em: *brinca de futebol; fica conversando com a outra professora e coloca de castigo*. Essas figuras remetem a situações em que a professora oportuniza a brincadeira de futebol e as condições de sua atuação no jogo, que são apresentadas pelo aluno: “Lá fora ela brinca de futebol, quando a bola cai pra fora ela pega e fica conversando com a outra professora. Quando o menino briga, eu digo pra tia, ela coloca de castigo e a gente fica brincando”. Possivelmente, quando explica que a professora pega a bola e fica conversando com a outra professora, ele esteja vivenciando duas situações ao mesmo tempo, brincar de futebol com os colegas e perceber o pseudo envolvimento da professora na brincadeira das crianças. O relato do castigo a quem arenga é também mencionado pela professora entrevistada, quando em sua fala chama esse momento de “banco de reserva”.

Referindo-se ao terceiro subtema a *rotina* notamos quais os horários em que as brincadeiras são vivenciadas segundo a visão do **A4.1F**, cujas figuras que os identificam são: *antes do café; no pátio*. Essas figuras estão relacionadas ao momento em que as crianças chegam à creche e enquanto esperam a refeição, no caso o café, ficam

brincando nas mesas na companhia dos colegas. E também quando saem para o recreio e brincam com os colegas sem a interferência da professora.

7.8 Pais **PIF**

7.8.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Brincadeira na escola é bom para as crianças

SG2 – As crianças aprendem nas brincadeiras

SG3 – Brincou no recreio da escola

7.8.2 Tematização e figurativização

Quadro 33: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	CARACTERÍSTICAS DAS BRINCADEIRAS	É bom
		É uma forma de se adaptar
	APRENDIZAGEM	Desenvolve mais
		Ela solta mais
		Fica mais livre
		Brincar é a filosofia de trabalho da escola
	PAI ENQUANTO ALUNO	Brincava no recreio
		De jogar bola

Fonte: PIF

O primeiro entrevistado é pai e ao discorrer sobre o tema **brincadeira** no contexto da creche apresenta subtemas que permitem compreendermos como é sua compreensão sobre esse tema. São subtemas: *características das brincadeiras*; *aprendizagem* e *pai enquanto aluno*.

Detectando o subtema *características das brincadeiras* reconhecemos as figuras: *é bom* e *é uma forma de se adaptar*. Por meio delas **PIF** declara que a brincadeira é um caminho para as crianças relaxarem “tirar o stress” e também promover uma melhor integração dela com a creche.

Aprendizagem é um subtema muito importante no discurso do entrevistado, ele detecta características no brincar que criam conexão com a experiência de aprender, figurativizadas em: *desenvolve mais; ela solta mais; fica mais livre; brincar é a filosofia de trabalho da escola*. Essas figuras tratam das características de desenvolvimento, em que se pode conceber as várias habilidades adquiridas pela criança; de desinibição, que leva a interação com as pessoas e o meio físico; de liberdade para aprender, promovendo a aproximação dos vários recursos que promovem a aprendizagem.

A figura *brincar é a filosofia de trabalho da escola* denota conhecimentos sobre a forma organizacional de uma empresa, considerando o aspecto da filosofia que sustenta o trabalho. Na Educação Infantil, o brincar realmente deveria ser sua filosofia, pois, por ele, pode-se promover todos os aspectos de aprendizagem da criança pequena. Vejamos como **PIF** apresenta seu discurso: “Aprende, ela desenvolve mais, ela solta mais, fica mais livre para aprender. Brincar é a filosofia de trabalho da escola, toda empresa tem sua filosofia de trabalho, né?”.

Ao tratar do subtema *pai enquanto aluno*, distinguimos as figuras: *brincava no recreio; de jogar bola*. A experiência brincante na escola para o entrevistado foi restrita ao horário do recreio. Nele, brincava-se do que todos gostavam, pois: “em época do recreio, naquele intervalo de brincadeiras, nós brincava de jogar bola, noventa e nove por cento dos brasileiros gosta de futebol”.

7.9 Pais **P2F**

7.9.1 Percurso temático da entrevista

SG1 – Tem tempo determinado para a brincadeira na escola

SG2 – Por meio das brincadeiras as crianças aprendem

SG3 – Brincou na escola

7.9.2 Tematização e figurativização

Quadro 34: Apresentação dos temas e figuras

TEMA	SUBTEMAS	FIGURAS
BRINCADEIRA	IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA	É ótimo
		Eu acho correto
		Tem que ter hora pra tudo
	APRENDIZAGEM	Aprende a se desenvolver
	MÃE ENQUANTO ALUNA	Brinquei
		Brincadeiras com a professora de arte
		Tinha que se apresentar

Fonte: P2F

O tema *brincadeira* é manifestado em todo o discurso de **P2F**, nele encontramos alguns subtemas que nos permitem compreender sua forma de conceber o brincar. São esse os subtemas: *importância da brincadeira*; *aprendizagem* e *mãe enquanto aluna*.

Para o subtema *importância da brincadeira* a mãe entrevistada opina sobre o fato com as figuras seguintes: *é ótimo*; *eu acho correto* e *tem que ter hora pra tudo*. O posicionamento adotado pela **P2F** é de acreditar que o brincar acontece dissociado do estudo e que muito tempo atribuído ao brincar é prejuízo à criança. Destacamos o que ela diz:

É ótimo, tudo acontece no seu horário, cada horário tem uma coisa, né. Se tudo é no seu tempo, tem hora pra isso, hora pra quilo, então, eu acho correto. Mas se é muito tempo brincando, complica aí, tem que ter hora pra tudo, se é mais aula, a hora é maior de brincar ou meio a meio, acho que uma hora tá bom, né, se tornam três horas de aula, tudo depende da hora, entre meia hora, uma hora, vai e restam três horas.

O caráter evolutivo atribuído ao termo brincar é usado pela entrevistada ao referir-se ao subtema *aprendizagem*. Nele a figura *aprende a se desenvolver* é reconhecida como a capacidade de adquirir algumas habilidades, compreendidas em seu relato: “Aprende a se desenvolver, como tem crianças tímidas, né, como a minha, depois que está estudando, passou, tá falando com todo mundo, conversa com todo mundo, antes não, antes era quieta mesmo, hoje não, se desenvolveu bastante depois que veio pra escola”.

A oportunidade de brincar na escola informada por **P2F** é analisada no subtema *mãe enquanto aluna*, nele encontramos figuras que indicam como foi sua experiência brincante: *brinquei; brincadeiras com a professora de arte e tinha que se apresentar*. Ela ressalta que brincou na escola nas aulas de arte, essa experiência foi marcante em sua vida, pois a mesma oportunizava se apresentar no teatro da cidade.

8. RESULTADO DAS ANÁLISES

8.1 Preliminares

Partindo da necessidade de levantarmos, dos discursos manifestados, os traços conceptuais num procedimento de investigação, identificamos os termos ocorrências em todos os atores professores, alunos e pais, objetivando agrupar as grandezas-signos que caracterizam os conceitos como universal, cultural ou modalizador .

Para essa pesquisa, consideramos os conceitos modalizadores referentes a cada um dos sujeitos da pesquisa - professoras, alunos e pais - constituindo uma subjetividade coletiva. Como culturais serão aqueles de cada creche e universais os que estão presentes em todas as creches e em todos os sujeitos.

A temática encontrada nos discursos analisados em todos os grupos da pesquisa é *brincadeira*. Ela apresenta como o brincar é vivenciado nas creches, nos diversos aspectos. Para melhor compreendermos como esse tema se apresenta, organizamos subtemas que mais claramente especificam suas particularidades. Nesse momento da pesquisa, detectamos o percurso conceitual engendrado na manifestação discursiva dos textos entrevistas.

Para uma análise mais concisa, na busca de revelar o conceito sobre o brincar nos discursos dos sujeitos pesquisados, apresentaremos inicialmente os conceitos modalizadores, ou seja, aqueles emitidos na caracterização da subjetividade dos diferentes sujeitos e, em seguida, mostraremos os conceitos culturais, específicos da cultura de cada instituição de Educação Infantil e os universais gerados a partir da coletividades de todos os atores, de todas as instituições.

8.2 Conceitos Modalizadores

Para o sujeito **professora**, o tema *brincadeira* representa, a partir dos subtemas, diversas manifestações da vivência lúdica na creche: o modo de brincar, os tipos de brincadeiras experienciadas nesse espaço escolar, o objetivo da professora ao concretizar as propostas brincantes, a concepção de ensino que sustenta a prática das professoras, os conhecimentos promovidos por meio do brincar, as propostas brincantes

no desenrolar rotineiro da creche e a influência das experiências lúdicas e teóricas das professoras que embasam a prática do brincar.

O mapa conceitual abaixo apresenta a temática e os subtemas que resultaram do enunciado das professoras.

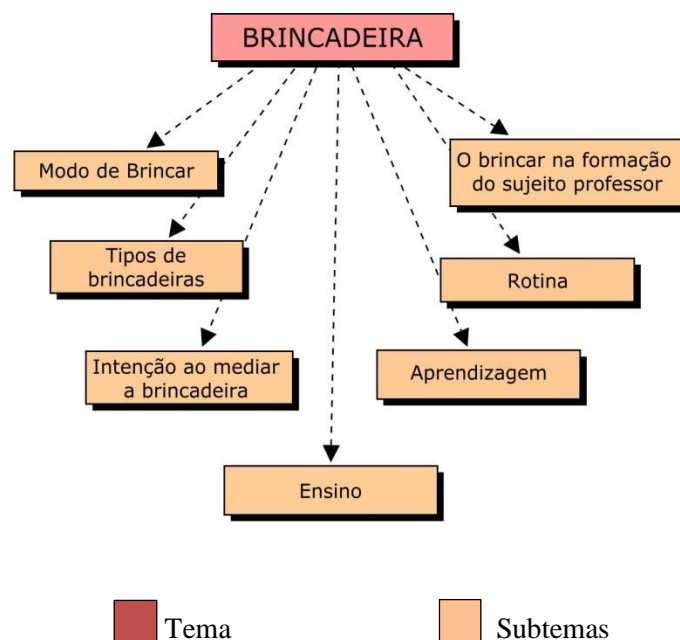


Figura 4 - Mapa conceitual grupo de professoras

Na discursivização das professoras, encontramos as seguintes proposituras ao conceito de brincar:

Brincadeiras é um tema recente na Educação Infantil. O brincar é um importante recurso metodológico que convive em meio a propostas tradicionais como “b,a - ba”. O clima lúdico das brincadeiras aproxima, desinibe, gera confiança e cumplicidade. As crianças atribuem significado às brincadeiras.

A rodinha é um espaço brincante e as brincadeiras ali desenvolvidas são diversificadas em função do curto tempo de concentração das crianças. O brincar pode tornar a aprendizagem uma experiência significativa se houver prazer e entusiasmo.

Brincar é prêmio para quem terminou a tarefa. O brincar está dissociado do estudo. As crianças brincam de faz de conta. O jogo simbólico é importante na construção da identidade da criança e, ao brincar, ela lança hipóteses sobre o conhecimento. A brincadeira desenvolve os aspectos afetivos e motor.

Brincadeiras com musicalização são utilizadas para divertir as crianças e estimular a memorização. O brincar pode despertar o conhecimento que a criança já possui. Brincar é fazer uma “dinamicazinha”. A concepção sobre o brincar está apoiada na experiência pessoal da infância.

As brincadeiras são diferentes para os grupos de meninos e meninas. Por meio do brincar aprende-se sem perceber. Brincar é uma atividade cultural. Deve-se brincar de forma dosada. As propostas lúdicas não devem ser atividades de aula extra, apesar de ser importante ter um dia na semana para trabalhar brincadeiras dirigidas.

O conhecimento teórico na Universidade influenciou na compreensão das necessidades das crianças ao brincar e a experiência com o brincar quando era criança é ponto de reflexão para fazer diferente a sua prática brincante na creche.

O tema *brincadeira* no discurso do grupo dos **alunos** está estruturado a partir dos subtemas que registram as experiências brincantes vividas na creche. Em seus relatos, percebemos quais brincadeiras aparecem no contexto da creche, as relações que estão estabelecidas entre elas e a professora na prática brincante, como também os aspectos do tempo e espaço que permeiam a rotina dessa instituição escolar. O mapa conceitual abaixo demonstra como se deu a formação do tema e dos subtemas dos textos entrevistas dos alunos:

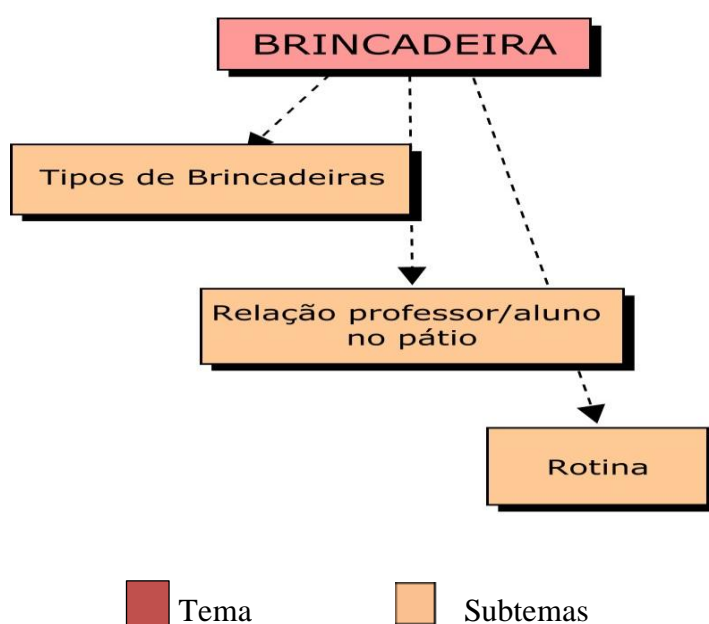


Figura 5 - Mapa conceitual grupo de alunos

O conceito modalizador, formado a partir da discursivização dos alunos, nos dá uma ideia específica do que eles pensam sobre o brincar, formando assim o conceito do grupo.

Brincar é coisa de criança, adulto não brinca. A professora só faz tarefa e a brincadeira acontece quando termina a tarefa. A professora visitante brinca, enquanto a outra organiza as tarefas. A sala de vídeo é lugar de brincar. Capoeira é brincadeira e saem em filinha para brincar.

A professora brinca no pátio, mas também fica conversando com a outra professora. Ela coloca de castigo e dá mais atenção aos meninos. Brinca-se esperando a mãe chegar ou ajudando a professora a guardar os brinquedos. A professora brinca todos os dias. Boneco é brinquedo de menino e boneca, de menina. Só os meninos podem jogar futebol.

O tema *brincadeira*, na visão dos **pais** é expresso por meio de subtemas que levantam questões referentes ao valor atribuído ao brincar, suas características, os conhecimentos gerados a partir das experiências com ele, a postura brincante do professor e suas experiências enquanto alunos com o brincar. O mapa conceitual abaixo demonstra quais são os subtemas que partem desse tema.

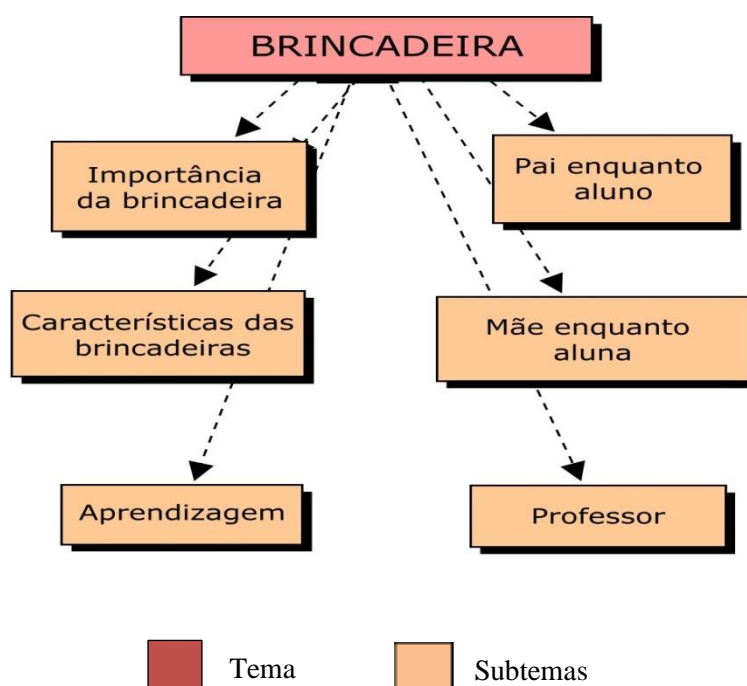


Figura 6 - Mapa conceitual grupo de pais

O conceito modalizador dos **pais** representa a concepção do brincar para esse grupo.

A filosofia da creche é o brincar. Ele é importante. Promove aspectos positivos e negativos na criança. A natureza da criança distorce a brincadeira e é preciso a presença do professor. Para a criança aprender, o professor tem que brincar com ela, isto é, ensinar a brincar. O brincar promove a fala e faz a criança revelar aquilo de que gosta. Brincando ela aprende os conteúdos de matemática e a pintar.

Brincar serve para tirar o estresse e a criança pode brincar quando termina a tarefa. Estudo é responsabilidade e brincar é diversão. Muito tempo brincando é prejuízo para as crianças. O brincar, hoje, é mais vivenciando nas creches. O brincar é um direito da criança. Brincar na escola é menos perigoso do que brincar na rua.

Quando os pais eram alunos, as brincadeiras só existiam no recreio por iniciativa das crianças. O professor só tinha interesse em dar aulas. Houve professoras marcantes, que brincaram na escola durante as aulas de Educação Física e Artes.

8.3 Conceitos Culturais

Na **CH**, brinca-se com jogos e de faz de conta. A presença da professora em propostas brincantes na sala de aula acontece para atender a necessidade de ensinar conteúdos de matemática e português. As tarefas tradicionais com papel e lápis são mais valorizadas do que as brincadeiras. A experiência da professora com a criança respalda a compreensão da necessidade brincante da turma e leva ao aperfeiçoamento da prática. Deve-se brincar com objetivo. Na infância das professoras, o adulto controlava o brincar e os pais só brincavam em aula extra.

Para a **CJ**, brinca-se de faz de conta. As professoras apoiam-se na própria experiência com a criança para compreender a necessidade brincante da turma e aperfeiçoar a prática. A ludicidade é intencional nas mediações da sala de aula. A brincadeira é vista como oportunidade de ensinar regras e limites, assumindo uma postura disciplinadora.

O que acontece na **CO** é a brincadeira de faz de conta e com jogos. A professora não brinca no pátio, mas controla o comportamento das crianças. Sua

experiência com o brincar quando criança reflete na atuação como professora. Quando crianças, as professoras e os pais só brincaram no recreio.

Em *CF*, o brincar é na sala de aula. A professora faz propostas brincantes para ensinar conteúdos matemáticos e linguísticos. O brincar é vivenciado para ensinar regras e limites, sendo oportunidade para disciplinar as crianças. As experiências brincantes do professor quando criança são reproduzidas na sua prática com os alunos. A experiência da formação continuada contribui para compreender o brincar e aperfeiçoar a prática. O brincar dentro da escola, na infância do professor, foi limitado pelas restrições do adulto.

8.4 Conceitos Universais

O brincar é uma atividade que acontece em todas as creches, nos espaços da sala de aula e do pátio, podendo ser livre, por iniciativa das crianças e direcionada, quando a professora é a mediadora da brincadeira ou oferece as condições para que elas aconteçam.

O brincar está fixo na rotina da creche e esta determina o tempo e o espaço da brincadeira, sendo o momento da chegada e o recreio os períodos brincantes da rotina. Logo que entram, as crianças vão para a sala de aula e sentadas na mesinha brincam com jogos de encaixe, esperando a primeira refeição ser servida. No pátio, durante o horário do recreio, brincam sem a interferência da professora.

A brincadeira é um recurso metodológico de ensino, que promove os aspectos socializadores da criança. As crianças necessitam da permissão da professora para brincar. Os brinquedos são os meios lúdicos mais utilizados na creche.

Hoje, como no passado, as experiências mais marcantes com o brincar acontecem no recreio. A postura do adulto, ali, é reguladora das iniciativas brincantes das crianças.

Apresentamos no mapa a seguir a síntese conceitual, discursivizada pelos professores, alunos e pais:

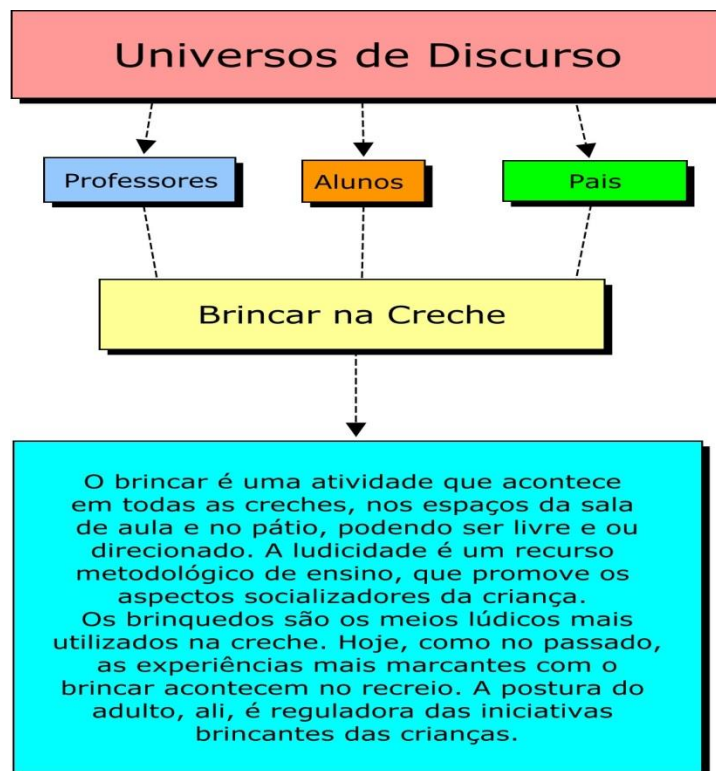


Figura 7 - Mapa conceitual síntese

Os conceitos que caracterizam os universos de discurso estão interligados pela concepção valorativa que é peculiar a cada grupo e, ao mesmo tempo, é geral para todos, pois existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar, que se apoiam nos termos e contextos utilizados pelos sujeitos envolvidos.

9. CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, no qual buscamos investigar o conceito de brincar em quatro creches públicas de Campina Grande/PB, analisando os discursos de professores, alunos e pais, chegamos a compreender como esses sujeitos o concebem de acordo com o que está expresso nas proposituras dos textos entrevistas que caracterizam o universo discursivo desta pesquisa.

A conclusão do que é brincar, na creche, organizou-se quanto aos conceitos modalizador, cultural e universal. Ao compor o primeiro, identificamos particularidades que fundamentam a experiência cotidiana do brincar para cada grupo participante da pesquisa. No segundo, encontramos uma compreensão mais homogênea que especifica as relações no ambiente de cada creche. E no terceiro, está registrada a compreensão geral dos atores de todas as creches.

Quando se buscou compreender o conceito de brincar na creche por meio desses sujeitos, procurávamos dar visibilidade àqueles que interferem diretamente na vivência da criança com o brincar. As ideias lançadas por eles nos trouxeram as particularidades, o específico e o geral sobre o tema, promovendo a visão elucidativa sobre questões que perpassam o brincar na creche, como, por exemplo, a rotina brincante que caracteriza o dia a dia dos trabalhos nessas instituições que se adequa a atender o tempo e o espaço determinado pelas necessidades fisiológicas das crianças pequenas, de comer, dormir e tomar banho. As brincadeiras no horário inicial e no recreio acontecem na conveniência dessas obrigações, como também, a escolha dos espaços da sala de aula e do pátio.

O tempo de espera é preenchido com propostas lúdicas que atendem ao propósito de distrair as crianças até que sejam atendidas suas necessidades. A qualidade das propostas é o que de fato questionamos. A falta de planejamento desses momentos produz brincadeiras repetitivas e disciplinadoras, levando o professor a perder, em média, quarenta e cinco minutos, no momento inicial da aula e a oportunidade de desafiar as crianças a novos conhecimentos.

Ao propormos essa pesquisa, acreditávamos que os pais considerariam o brincar como uma perda de tempo, mas essa hipótese não se confirmou. Ao contrário, os pais acreditam que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, elegendo o aspecto da socialização como fator preponderante. Apesar de

compreenderem dessa forma, também defendem a proposta de ensinar conhecimentos matemáticos e colocam o brincar em oposição ao ensino, deixando claro que o que se faz no brincar é diversão, ensino se faz com tarefas.

O aspecto socializador é igualmente compartilhado pelos professores que o identificam como sendo o conhecimento mais importante que as crianças aprendem por meio do brincar. A hipótese levantada no início da pesquisa de que o professor tem uma concepção sem base científica suficiente sobre a brincadeira e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança foi confirmada, pois, os equívocos produzidos na Educação Infantil, referentes ao trabalho com o brincar, são advindos da falta de aprofundamento teórico dos professores e de todo o corpo técnico e o administrativo que interferem na forma como o processo de vivência com o brincar é exercitado nessas instituições. A influência dos aspectos teóricos na concepção do brincar apareceu no conceito modalizador, ou seja, na esfera da individualidade, o que não deveria ter acontecido, uma vez que a LDB 9294/96 reconhece que o professor de Educação Infantil deve estar habilitado, em Nível Superior ou Médio, para o exercício profissional e todas as pesquisadas se enquadram nessa exigência.

A problemática da formação do professor repercute diretamente nos resultados dessa pesquisa, uma vez que, também indistintamente, a observação da criança brincando e as próprias experiências com o brincar são apontadas como os fatores que contribuem para compreender o brincar e não, como a união desses dois processos, como seria de se esperar de um profissional que estuda e valoriza o que ensina.

As restrições que os professores promovem ao brincar — não o compreendendo como uma excelente possibilidade de aprimorar as habilidades afetivas; de promover oportunidades de explorar e exercitar os movimentos motores; em desenvolver e ampliar o contato com as variadas culturas; ao apresentar os conhecimentos artísticos, lógicos e linguísticos também com foco no desenvolvimento da linguagem oral — representam uma lacuna no processo formativo da criança pequena que, talvez, só tenha o tempo da Educação Infantil para adquirir esses conhecimentos, uma vez que os outros níveis de ensino estão voltados para atender outros objetivos.

Tendo por base os discursos analisados, concluímos que o brincar fundamenta grande parte da aprendizagem das crianças, tanto nos aspectos socializadores, como, também, culturais e afetivos. Mas, para que o seu valor potencial seja reconhecido, algumas condições precisam ser satisfeitas. Essas incluem adultos sensíveis, informados sobre a necessidade de as crianças brincarem; um Sistema Educacional

envolvido em uma cuidadosa organização institucional, que dê suporte às condições de formação continuada, planejamento e avaliação dos momentos brincantes; professores que garantam o direito de brincar às crianças, comprometidos com a ideia de que o brincar é uma atividade primordial no seu desenvolvimento integral. Para isso, as creches precisam compreender como deve ser desempenhado o papel de propositor, mediador e observador das atividades brincantes dos alunos. Além disso, o professor precisa unir o gosto pela pesquisa à prática docente.

Ter a intenção do brincar é papel do professor, que precisa estar assegurado da eficácia de seus métodos e ser seguro da competência avaliativa. A qualidade e a quantidade de interação que ele permite acontecer são proporcionais à autonomia que a criança conquista para aprender. A postura disciplinadora do professor observada nessa pesquisa está estruturada em propostas que atendem aos objetivos da professora, de manter as crianças sob controle, não em contemplar suas necessidades. Isso confirma a nossa hipótese de que os alunos não são livres para criar suas brincadeiras devido à falta de planejamento estimulador e que, na creche, o brincar não é evidenciado como meio de formação integral da criança, ou seja, nos aspectos lógico, linguístico, artístico, cultural, motor e afetivo.

Existe uma distância entre o ideal que almejamos e o que de fato acontece nas instituições de Educação Infantil. Concluindo, podemos afirmar que a partir desta pesquisa, constatamos que os professores de Educação Infantil ainda não possuem um saber que os leve a compreender o papel do brincar no desenvolvimento das crianças, na aquisição e aprimoramento da linguagem, na exploração e interpretação de mundo, na socialização, na resolução de problemas, na conquista da autonomia e construção da identidade da criança. Pais e professores não estão certos da importância do brincar para a criança e não sabem como promover esses saberes.

As situações vigentes apontam para a necessidade de criação de uma creche diferente das que conhecemos hoje, em que os profissionais possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes, os alunos tenham espaço para produção e transformação do conhecimento adquirido e que os pais possam estar mais próximos da creche e serem acolhidos como colaboradores das propostas brincantes, gerando uma maior compreensão das necessidades das crianças. A aprendizagem deve ser construída, também a partir do erro e em colaboração mútua e criativa.

Uma creche em que professores e alunos têm autonomia e podem pensar e refletir sobre o conhecimento que está sendo produzido e onde os pais têm acesso às

informações e as vivências dos filhos, sendo levados a participar mais diretamente das atividades, favoreceria a produção de um foco comum de discussões, que dará ensejo ao aprimoramento do processo educativo como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, Lesley. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese.- Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. *Creche: Atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

AGOSTINHO, Santo. *A doutrina Cristã: manual de exegese e formação cristã*. Tradução: Ir. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed LCT, 1981.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica*. [Trad. Antônio Pinto de Carvalho]. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

BARROS, Diana Luz P. *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

_____. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3 ed. Editoura: Humanitas. FFLCH/USP, 2002. Disponível em: <<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>>. Acesso em: 15/01/2010.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. *A enunciação do fazer persuasivo ao interpretativo*. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_08.pdf>. Acesso em: 03/06/2012.

_____. O percurso temático – figurativo do romance oral O Conde Alarcos. In.: *Acta Semiótica et Lingüística. Revista da Sociedade Brasileira de Professores de Lingüística*. v. 16. João Pessoa: UFPB/Ideia, 2011: 37-57.

_____. *O discurso semiótico*. In.: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita; ALVES, Eliane Ferraz; CRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. *Linguagem em foco*. João Pessoa: Idéia, 2001: 133-157.

_____. *O Romanceiro Tradicional no Nordeste do Brasil: uma abordagem semiótica*. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística. São Paulo: USP, 1999.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Estruturação do conceptus, dos campos conceptuais e lexicais, dos co-hipônimos e dos parassinônimos: semântica cognitiva e semântica lexical*. Disponível em: <www.filologia.org.br/anais/.../civ10_59-83.html>. Acesso em: 04/04/2012.

_____. A construção do conceito nos discursos técnico-científicos, nos discursos literários e nos discursos sociais não literários. In: *Acta Semiótica et Lingüística. Revista da Sociedade Brasileira de Professores de Linguística*. V. 16. Ano 35 – nº 1. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2011.

_____. Estrutura e tipologia dos campos conceptuais, campos semânticos e campos lexicais. In: *Acta Semiótica et Lingüística. Revista da Sociedade Brasileira de Professores de Linguística*. V. 8. São Paulo: Plêiade, 2000. p. 95-120.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. [Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira]. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3 ed. Brasília/ DF, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm >. Acesso em: 16/08/2012.

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. V. 1. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília/DF: MEC, SEB, 2006.

_____. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF e Ministério da Mulher e Ação Social. Maput, 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/mozambique/CDC_Port.pdf>. Acesso em: 16/08/2012.

_____. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Introdução. V. I. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Introdução. V. III. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases 9394/96*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16/08/2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16/08/2012.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. [Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CAMELLO, Maurílio J. O. S. *Tomás de Aquino: De Magistro: Sobre o mestre*. (Questões Discutidas sobre a Verdade, XI). Dissertação: UNISAL. 2000. Disponível

em: <<http://www.lo.unisal.br/nova/graduacao/filosofia/murilo/Tom>>. Acesso em: 30/06/2012.

COURTÉS, J. *Introducion à la sémiotique narrative et discursive*. Paris: Hachette, 1979.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas. In: MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. [Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DANTAS, Heloisa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

DE VRIES, Rheta; et al. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. [Tradução de Vinicius Figueira]. Porto alegre: Artemed, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *As Astúcias da enunciação – As Categorias de Pessoa, Espaço e Tempo*. 2ª ed. Editora Ática: São Paulo, 2010.

_____. O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa. *Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*. v. 3, n. 5, 2003. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1314>>. Acesso em: 05/07/2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. Os actantes, os atores e as figuras. In: CHABROL, Claude; et al. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *Semântica Estrutural*. Tradução: Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. 2ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

_____. *Sobre o Sentido: Ensaaios Semióticos*. Tradução: Ana Cristina Cruz Cesar e outros. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

HALL, Nigel. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. [Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. DP&A Editora. Rio de Janeiro: 2003.

HISLAM, Jane. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo. In: MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. [Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HJELMSLEV. Uma introdução à linguística. In: *Ensaaios linguísticos*. [Trad. Antônio de Pádua Danesi] São Paulo: Perspectiva, 1991.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 13ª ed. Cortez, 2010.

_____, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 1998.

LIMA, Maria Nazareth. *O conto na Literatura Popular: Percorso Gerativo da Significação*. Dissertação de Mestrado. UFPB: 2007.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. 5 ed. [Tradução de Anuar Aiex]. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção: Os Pensadores).

LUAND, Luiz Jean Lauand. *Tomás de Aquino e a Metafísica das Línguas Bantu e Tupi*. 1993. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand6/jean.htm>>. Acesso em: 28/06/2012.

MACHADO, Irene. Circuitos dialógicos: para além da transmissão de mensagens. In: *Semiótica da cultura e semiosfera*. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2003.

MOYLES, Janet R. Introdução. In: MOYLES, Janet R. e Col. *A excelência do brincar*. [Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NOTH, Winfried. *A semiótica do século XX*. 3 ed. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. 4 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

PAIS, Cidimar Teodoro. *Cnceptualização, Interdiscursividade, Arquitexto, Arquidiscuro*. Disponível em: <[www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(23\)05.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(23)05.htm)>. Acesso em: 09/07/2012.

_____. Texto, discurso e universo de discurso. In.: *Revista Brasileira de lingüística*. São Paulo: Plêiade, v. 8, n. 1, ano 8, 1995, p. 135-163.

_____. Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso. In: *Revista Brasileira de Linguística*. v.7. Global. São Paulo, 1984, p: 43-65.

PAQUAY, Léopold e WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, Philippe e col. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRENOUD, Philippe e col. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Introdução. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIAGET, J. Epistemologia Genética. SP, Martins Fontes, 1990.

PLATÃO. *Diálogos*: Teeteto - Crátilo. [Tradução de Carlos Alberto Nunes]. Belém: UFPA, 1988.

PRENTICE, Roy. Aprendizagem experiencial no brincar e na arte. In: MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. [Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

POTTIER, Bernard. *Linguística geral*: Teoria e descrição. [Tradução: Walmírio Macedo]. Rio de Janeiro: Presença: Universidade Santa Úrsula, 1978.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN E, MÜLLER F. e REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias*: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 83-89.

RODRIGUES, Hermano de França. *Expressões da identidade cultural do homem nordestino nas narrativas tradicionais de valentia*: uma abordagem semiótica. Dissertação de Mestrado. UFPB: 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução: Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 4ª e. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 48).

Música Pororó-Ró-Ró: Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/ministerio-forca-e-vitoria/pororo-ro-ro.html>. Acesso em: 23/09/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário aos professoras

ENTREVISTADO Nº _____ PROFESSORA - (turma) _____

Nível de escolaridade: _____

Estado civil real: _____

Idade: _____

Tempo de experiência como professora: _____

Professora da Ed. Infantil: _____

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Pesquisadora: Você brincou na escola?

APÊNDICE 2

Questionário aos alunos

ENTREVISTADO Nº ____ ALUNO – TURMA _____

Turma: _____ Idade _____ Sexo _____

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

APÊNDICE 3

Questionário aos pais

ENTREVISTADO : () MÃE () PAI

Nível de Escolaridade: _____

Estado Civil Real: _____ Idade: _____

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Pesquisadora: Você brincou na escola?

ANEXOS

ANEXO 1 – PR1H

ENTREVISTADA PROFESSORA 01 - (turma) Pré I

Nível de escolaridade: Curso Normal em nível Médio

Estado civil real: Casada

Idade: 49 anos

Tempo de experiência como professora: 15 anos

Professora da Ed. Infantil: 10 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: Brinco adoro, gosto demais, eu sempre tiro um tempinho. Sabe, sento com eles no chão, crio, às vezes eu nem planejo, mas devido assim, as vezes eles estão tão agitados, que eu vou, sento com eles, mando eles relaxar, deitar, levante os bracinhos, este exercício eles já até me cobram no dia que não faço. É, faço um tipo de exercício também. Brincadeiras em filinha, o primeiro, o último, joga a bola de um para o outro. Eu acho muito importante a brincadeira, eles aprendem muito mais do que você tá ali naquele tradicional, porque eu sei que no fundo, no fundo, a gente sempre joga o “b-a, ba” mesmo, propriamente dito, mas que a brincadeira é importante.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: Não dentro da rotina, no meu planejamento não, não todos os dias, mas duas ou três vezes na semana eu planejo pra brincar com eles, porque só aquela rotina, aquela monotonia, também eles ficam muito agitados, tem que mostrar coisas diferentes né, para que eles até gostem de vir pra creche.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: Aprende grande e pequeno, justamente nessa brincadeira que coloco eles em filinha, do maior para o menor, entra matemática. Tem outro tipo também, sento com eles em círculo e trabalho também linguagem, primeira letrinha do seu nome, pego umas fichinhas e dou pra quem acertou tá entendendo, linguagem e matemática é só o

que eu mais dou, sociedade e natureza, eu... enfoco mais esses dois, por conta do dia-a-dia pra eles, porque ciências essas coisas assim pro Pré, a gente trabalha pra que eles tenham uma noção, mas o fundamental mesmo, no meu, na minha concepção, é só matemática e português, letras, números.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: A intenção de cada professor, né, é que estimule, não é? que tenha um fundamento daquilo que eu estou trabalhando com ele, porque as vezes brincadeira, tem gente que, ah!, vou brincar, mas eu acho que, cada brincadeira tem que ter um significado, pra mim é importante, né, não brincar por brincar, mas que tenha um fundamento. A minha intenção na hora é de agradar a eles, não pra que eles fiquem calmos, pra que eles relaxem, agradar dentro do contexto, se acalmarem, relaxar, sabe?

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Foi uma maneira de necessidade, assim, eu via que eles tinham necessidade de brincar e não tanto tá naquela sequencia, aquela rotina de responsabilidade, de compromisso, eu criei, foi de mim, então eu disse, não, eu vou trabalhar com eles uma brincadeira duas, três vezes na semana pra que eles mesmos até se sintam bem.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Não, eu era muito tímida, na hora do intervalo eu ficava na minha, sabe aquela criança tímida só no seu cantinho assim, sem querer brincar com ninguém. Não, não brincava, e outra que antigamente a gente era do “b-a, ba” mesmo, e outra a gente entrava na escola com sete anos e já ia direto mesmo pro “b-a, ba”, como diz o outro, educação infantil, essas brincadeiras a gente só tinha em casa, quando eu fui estudar já era com sete anos de idade.

ANEXO 2 – PR2H

ENTREVISTADA PROFESSORA 02 - (turma) Pré II

Nível de escolaridade: Graduação em pedagogia.

Estado civil real: Casada

Idade: 30

Tempo de experiência como professora: 07 anos

Professora da Ed. Infantil: os mesmos 07 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: Brinco todos os dias, na nossa rotina eu determino um tempo, tem a rodinha sempre que vou inserir alguma atividade, trabalhar com numerais faço uma brincadeira de amarelinha, a gente trabalha com boliche de garrafa descartável, eu sempre pego algum tipo de brincadeira, brincadeiras cantadas, também de imitar som de animais, de fazer gestos, sempre tem brincadeira, e brincadeiras livres também, em que eles ficam a vontade para escolher a brincadeira que eles querem, mas, sempre tem brincadeiras na nossa rotina todos os dias.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: Todos os dias quando as crianças chegam, elas já sabem e vão lá, escolhem o brinquedo que querem, sentam em uma mesinha e brincam sozinhas. Elas escolhem suas brincadeiras e brincam até a hora que chega o cafezinho. Nós paramos e tem a nossa rodinha. Dentro da rodinha muitas vezes eu trago brincadeiras, não são todos os dias, tem dia que é um dia de leitura, tem dia que a gente tem um trabalho mais específico, a gente brinca na rodinha, quando não, eles brincam no parque, né, e tem dias também, que levamos eles pro parque, quando queremos trabalhar uma brincadeira específica, quer trabalhar formas geométricas, desenha círculos, triângulos, da brincadeira a gente trabalha a parte didática, então, são alternados os dias, mas sempre tem o horário da brincadeira.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: Aprendem primeiramente a questão da interação, a socialização com os outros amiguinhos, a perceber uma dificuldade no coleguinha, o outro que tem mais habilidade, uns que eles se relacionam melhor, e questões da oralidade, eles falam, se comunicam, eles ampliam seu vocabulário através da brincadeira, o corpo em si que eles se movimentam, a questão da lateralidade, a brincadeira abrange tudo, o desenvolvimento infantil acho que já parte da brincadeira, de tudo eles fazem descobertas, ali brincando, um vai aprendendo com o outro, o que um não sabe, um ensina para o outro, é um momento de descoberta a brincadeira, tanto eles sozinhos, quanto com o professor intervindo, explicando, perguntando naquele momento ali que eles estão brincando, alguma dúvida que eles têm, vem e perguntam, uma ajuda que a gente pode dar, ali acontece a aprendizagem naquele momento ali mágico de brincadeira, de interação tá acontecendo a aprendizagem.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: Primeiro, toda brincadeira, a gente também não pode soltar brincadeira por brincadeira, ela tem que ter um objetivo, então, se eu trago uma brincadeira eu tenho o objetivo que meu aluno aprenda algo com aquilo, que seja divertido e prazeroso, que ele possa aprender brincando, se divertindo, que participe com entusiasmo, que não seja aquela coisa metódica, que tem que fazer porque tem que fazer, tem que fazer porque está gostando do que está fazendo, que seja significativo, prazeroso pra criança, divertido. Uma aprendizagem mais prazerosa que a criança goste do que está fazendo, não faça porque a professora tá mandando fazer, mas que goste do que está fazendo também.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Através da observação da vivência, a gente tem uma parte teórica, uma base, quando a gente estuda, quando está na universidade, tem um embasamento teórico, a importância do brincar para o desenvolvimento, assim, as formações que a gente vai participando, quando a gente vem mesmo pra prática da sala de aula, a gente observa que a criança, ela se desenvolve mais, ela se solta mais quando está brincando,

quando ela se sente a vontade, que também a faixa etária da educação infantil, não adianta a gente querer que eles fiquem sentados na mesinha ali e a gente dando uma aula, que a gente não vai conseguir, a gente tem sempre que está propondo uma atividade diversificada, que suja neles o interesse de descoberta, de participação, não adianta chegar para uma turma de pré-escola com tarefas e mais tarefas, o tempo deles é curto, assim, rapidamente eles não querem mais, já querem novidade, então você tem que, através da brincadeira, da música, a gente pode trabalhar várias coisas do mesmo tema no mesmo dia, mas, diversificando, pra não ficar só na mesmice. A gente recebe a base na Universidade, nos cursos de formação que a gente participa, a gente vai tendo um embasamento, do embasamento que a gente tem, a gente vai tentando promover na nossa prática, e vai vendo o que vai funcionando, o que funciona a gente coloca em prática o que a gente vê. Não, com minha turma não dá certo, a gente já modifica, mas vem da formação, do começo da formação, hoje agente tá vivendo um curso de formação, o que prioriza quando se fala em educação infantil é a questão da brincadeira, da música.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: No meu tempo de escola a gente brincava só no recreio, na sala de aula era só cadeirinha e o quadro, só fazendo tarefinha, tarefinha, tarefinha, não tinha essa rodinha de história, de conversa, não era tão tradicional como antes, a concepção de educação já vinha se modificando, mas ainda era a questão só do quadro, do didático ali, de copiar muito texto, de fazer muita cópia, de ditado. Brincar, a gente só brincava mesmo só na hora do recreio, quando tocava o sino. Vão brincar! Ai a gente corria, a gente brincava, sozinho, não tinha professor pra tá orientando brincadeira nenhuma não, a gente é que saía correndo, pulava corda, pulava elástico, outro brincava de toca, só na hora do recreio, na sala não.

ANEXO 3 – A1.1H

ENTREVISTADO ALUNO 01 – TURMA: Pré I

Idade: 04 Anos Sexo: feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: No escorrego, na sala de vídeo e na capoeira de luta, no balanço, de boneca, a gente faz tarefa e brinca com os brinquedos.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: A gente faz tarefa, a gente brinca de brinquedos. A professora canta música e conta história do cachorrinho e a menininha, na hora da história brinca da tarefa, a hora da história é feita perto do quadro.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: Não, ela só brinca com os meninos, e num faz mais nada.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: De nove horas a gente vai pro parque. Quando chega (*de casa*) fica montando e brincando, aí faz um círculo e faz a tarefa no quadro e depois é a tarefa na folhinha. Depois lava as mãos e almoça.

ANEXO 4 – A2.1H

ENTREVISTADO ALUNO 02 – TURMA: Pré I

Idade: 04 Anos Sexo: masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistado: Jogo capoeira e depois vou pro parque e assistir DVD, no escorrego.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistado: De cachorrinho andando no chão, de mãe e filho, de nadar na água de mentirinha, de jogo de montar as peças novas e depois guarda. De tarefa.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistado: Não, é doida? que ela não é criança, ela brinca de juntar carrinho com os colegas.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistado: Sete e meia quando eu vou pra escola, brinca de peça até a hora do lanche (*a primeira refeição, às oito horas*) e quando vai embora [...] no pátio de escorrego.

ANEXO 5 – A3.2H

ENTREVISTADO ALUNO 03 – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: Masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistado: De carrinho, de peça, de joguinho, de escorrego, balanço.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistado: De carrinho, de encachar, de garrafa, de jogo e de massinha. A professora conta historinha pega o livro e conta.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistado: Brinca de jogo, pega a tampa e a garrafa e quem perder, aí pronto.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistado: brinca no horário que chega e no recreio.

ANEXO 6 – A4.2H

ENTREVISTADO ALUNO 04 – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: De boneca e de panelinha, de correr no parque, no escorrego, eu brinco de cozinheira, de filhinha. Quem brinca de jogo é homem.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: Brinco com minhas primas de soco-soco-bate-bate, de jogo de montar, de carinho a gente fica brincando lá de massinha. A tia conta a história, pega o livro e fica contando, todo mundo faz uma roda pra escutar, ela dá o jogo e tarefas.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: brinca não, ela fica olhando a brincadeira.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: quando chego. Depois no recreio, entra pra sala e depois come.

ANEXO 7 – PIH

ENTREVISTA 01 (X) MÃE () PAI

Nível de escolaridade: 2º do Ensino Médio

Estado Civil Real: Solteira - Idade: 26 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistada: Educativa, ensina, diverte, dependendo da brincadeira.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistada: Aprende, tem duas formas de aprender, a certa e a errada, eles mistura um tipo de brincadeira e eles já inventa outro tipo de brincadeira violenta. Eles aprendem a cantar, a se expressar melhor a falar também melhor, porque tem deles que gaguejam, a falar também. A brincadeira na escola é o certo, porque a pessoa dentro da escola só puxar pela escrita, pela teórica, com criança tem que ter sempre brincadeira, porque o que eles querem é brincar, numa sala de aula de pré I, pré II se você mostrar alguma coisa ali no quadro e não brincar com ele, ele nunca vai prestar atenção.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Brinquei de pite-esconde, de baleada, de bola, bambolê, de corda, a gente fazia a brincadeira no recreio. A professora de Ed. Física queria dá uma aula específica da área dela ali, só que os alunos nunca queria, queria sempre brincar de baleada, de vôlei, de futebol, era nunca o que ela queria, era o que os alunos queriam, e a gente nunca ia no caminho dela, e assim a gente ia brincando. Na sala de aula acontecia brincadeiras por parte do aluno, por parte do professor era raro fazer alguma dinâmica.

ANEXO 8 – P2H

ENTREVISTA 02 (X) MÃE () PAI

Nível de escolaridade: 7ª série

Estado civil real: divorciada - Idade: 29 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistada: Para as crianças é muito bom, é um meio da criança interagir, mostrar do que mais gosta, acho muito importante.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistada: Tudo é um aprendizado, brincadeira é importante como também a responsabilidade dela estudar, aprende a amizade, a conviver com as outras crianças.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Muito, era academia, de toca com todos os colegas, tinha o recreio e deixava brincar, a professora não se envolvia não, tá vendo como é as coisas, hoje é diferente.

ANEXO 09 – PR1J

ENTREVISTADO 01 – PROFESSORA - (turma) Pré I

Nível de escolaridade: Superior em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia

Estado civil real: casada

Idade: 38 anos

Tempo de experiência como professora: 12 anos

Professora da Ed. Infantil: os mesmos 12 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: brinco, de contar história, de dramatizar histórias, e de ..., de música né, a gente sempre faz uma, agora que a gente tá meia hora a mais do horário, a gente sempre teve essa programação, mas estende um pouquinho, geralmente é uma música que fale do corpo, que mexe com ele, que mexe com a sala toda.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: é espontânea, no início quando a gente chega, nós estamos ensaiando uma música para as mães, geralmente tem um relaxamento antes, para que eles possam sentar, então ali também é um brincar, também a gente entra na roda também, aí vem a hora do lanche a hora de lavar as mãos, tudo pra eles tem que ter aquela brincadeira, com sempre o adulto no meio. Se for para colocar no papel, hora de brincar é o horário do pátio, que eles brincam com eles, na sala não, é todos juntos, professor e alunos. Agora só eles é no pátio, que é a hora que eles saem e ficam lá no pátio quarenta minutos. Mas na sala não, nunca deixa de ter uma brincadeira, entendeu, a hora de guardar os brinquedos, agora a gente está selecionando, seriando os brinquedos, aí a gente sempre brinca, é aqui, só na cestinha, a cestinha do lobo mal, vamos colocar os docinhos, então, é sempre uma brincadeira.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: Eu acho que tudo. Resolver conflitos, a relação dele com outra criança., aprender a..., como é que se diz, tem uma palavrinha no brincar, eu acho que tem tudo

haver o brincar, tem tudo a ensinar o brincar, mas o que mais me instiga mesmo, é eles resolverem lá, porque no momento da acolhida deles, eles geralmente pegam os brinquedos e vão e a gente fica só observando eles brincarem de casinha, e ali resolvem o problema dele, entendeu, poucos vem a gente pra gente mediar, eles resolvem ali, aprendem ali a conviver com outras crianças, resolver os conflitos entre eles mesmos, até o amadurecimento e autonomia deles mesmos.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: No meu caso, com essa turma do Pré I é mais para que eu possa tornar o relacionamento meu com o deles mais, como é que se diz, que eu não fique assim professor/aluno, que eu brinque um pouquinho, mas que eles aprendam que ali é professor, entendeu, que não fique aquela liberdade de brincar, não! Mas que a gente brinca, tem hora de brincar e que o relacionamento professor e criança, que ele possa ver em mim, não só um educador que bota ordem em tudo, mas também que eu possa ser, que sente com ele e a gente brinca, um relacionamento. Acho que eu me perdi. Qual foi a pergunta mesmo? Não é só uma intenção, tem outras também, por exemplo, tem uns muito tímidos na sala, então quando a gente puxa eles para começar a brincadeira é já para desinibir pra eles interagirem, tem meios pra gente perceber como eles já estão, minha intenção é para que eles se soltem mais que eles interajam de uma maneira mais ele mesmo, que eles se sintam mais a vontade.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Eu acho que com a vivência, você vai observando, interagindo com a criança, vai percebendo a necessidade dela, né, eu acho que é isso, pela vivência com a criança, percebendo as necessidades da criança e a evolução que ela vai tendo e as necessidades, aí você vai adequando.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: e acho que não, minha mãe diz que eu chegava todo dia rasgada, que eu apanhava e batia muito, acho que brincava também, mas de uma maneira mais comedida, sempre tinha alguém olhando no recreio a gente, meninas de um lado,

meninos de outro, quando a gente se juntava era pra meter o pau mesmo, apanhei muito dela porque eu chegava muito de farda rasgada, quer dizer que eu aproveitei muito, eu era muito traquina.

ANEXO 10 – PR2J

ENTREVISTADO 02 – PROFESSORA - (turma) Pré II

Nível de escolaridade: Graduação em pedagogia e especialização em formação do educador.

Estado civil real: Desquitada - Idade: 46

Tempo de experiência como professora: 23 anos

Professora da Ed. Infantil: os mesmos 23 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: isso, sempre na semana a gente tira um dia para fazer brincadeiras dirigidas com eles, enquanto os outros é de atividades livres e um a gente coloca especificamente pra fazer atividade dirigida, trabalhando assim a questão de regras, a formação de regras, o nome da brincadeira, e outros momentos em sala de aula quando eles estão com brinquedos como jogos de encaixe a gente chega perto, até para saber assim as hipóteses que ele tem com relação aquilo que ele está fazendo, se for jogo de encaixe, se for massinha de modelar, se for com o momento do livro de história, são nesses momentos que a gente se aproxima mais das crianças esses a gente faz no dia-a-dia, mas um dia na semana a gente tira para as brincadeiras dirigida, voltadas para o brinquedo com questão de regras. Brincamos do corre-cutia, do passa anel, resgatando algumas brincadeiras, brincadeiras de roda, e brincadeiras de esconde-esconde que a gente sempre faz, tá fazendo com eles, já que, assim, a questão da nossa turma, é uma realidade assim eles são, tem um comportamento muito, muito assim agressivo, então assim, pra gente tentar enturmá-los a gente tenta fazer jogos para a questão da integração entre eles.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: bem, todo o dia a gente vê, a gente possibilita a criança com o brinquedo, quem termina a atividade vai para um grupinho, tipo, a gente divide a sala em cantinhos, então aquele grupinho que terminou a atividade ele vai escolher o brinquedo e vai ficar brincando, outro pode pegar a massinha de modelar, é o que a gente chama de atividades diversificadas, então fazemos uns grupos, um grupo a gente fica com

atividade dirigida, enquanto outros vão se distribuindo em livros de história, massinha de modelar ou com brinquedos da sala. Isso faz parte como rotina na hora da proposta da atividade.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: a questão do jogo simbólico, né, quando eles fazem o jogo simbólico, a gente percebe que de um carrinho, um carrinho às vezes quebrado, sei lá, ele se transforma em um robô, então eles começam a pensar na questão do jogo simbólico, a questão da casinha, por exemplo das meninas, então o jogo simbólico tá bem presente, a gente percebe muito isso nessa faixa etária, que tem o jogo simbólico por traz das brincadeiras.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: a nossa intenção é propor a interação entre eles, né, quando a gente chega perto pra ver assim, quais são as possibilidades que eles estão usando, as hipóteses, que eles estão usando, em um jogo de encaixe a gente tenta ver, observar primeiro, para ver como é que ele está brincando, como é que ele está dividindo aquele momento com a criança, então é este pensamento que a gente tem, de integração entre eles. Em segundo a questão do jogo simbólico, que a gente percebe favorecer, é preciso que haja esses momentos para que a gente perceba quais são as hipóteses, como eu já falei, quais são os pensamentos, que ele tá ali manuseando, o que estão conversando, a troca que ele está fazendo com o colega. A questão da comunicação oral, também está bem presente.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Ele começou a partir do que eu vivenciei na Universidade, quando eu estava lá a gente via na teoria, na prática a gente vai ver com o passar do tempo, o que me fascinou foi como eu iria passar determinado conteúdo pra criança a partir de uma brincadeira, a partir de um jogo, vamos supor, o alfabeto móvel e como é que eu iria trabalhar com o alfabeto móvel, então se eu fizesse uma brincadeira com esse tipo de recurso, eu via que realmente facilitava mais o aprendizado da criança, a partir de muitos jogos, de quebra-cabeça, eu vim perceber que a brincadeira tava por trás de tudo

isso, então quanto mais você proporcionar a criança, trazer esse momento de ludicidade em sala de aula, não só em uma aula extra, facilita muito a uma questão da aprendizagem, ele vai aprender com mais facilidade.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Eu brinquei, e muito, a gente tinha um parque, tinha um recriador, tinha a questão do pula corda, da baleada, do barra bandeira, então tinha esses momentos, proporcionados para os alunos brincar. No primário tinha o recriador, o tempo foi passando os anos e esse recriador foi ficando de lado, então a gente promovia esses momentos, de fazer os grupos e tinha até a questão de competição entre uma turma e outra, agora isso foi ficando pra trás o recriador foi ficando pra trás e a gente foi promovendo esses momentos sozinhos. A minha infância foi marcada por brincadeiras, então a gente proporciona as crianças também vivências de brincadeiras, na realidade da gente aqui no bairro as crianças chegam muito violentas, né, e a gente quer tirar essa violência, então, de que maneira a gente pode favorecer? A primeira coisa que vem a minha cabeça quando eu promovo brincadeiras dirigidas é essa, é a questão de regras, de cumprimento de regras, deles saber a hora de fazer a roda, vamos supor a brincadeira de roda, que a brincadeira de roda tem uma música e que as vezes ela é uma roda que todos os participantes, eles participam cantando, fazendo movimentos. Não só a brincadeira de roda, mas outras brincadeiras que tem um certo direcionamento, então, é mais voltado para esse foco, para a questão da não violência, da questão de pensar se eles internalizarem a questão de regra esperar sua vez, de participar e fazer, isso vai amenizando mais a questão de violência, e assim, outras coisas que a gente pode fazer aqui, que eu estava planejando há pouco, um momento de vídeo, um momento da pipoca, um momento do banho coletivo, trabalhando com eles isso, porque eles não tem esse momento de ficarem juntos e respeito, de combinados entre eles, então agente procura fazer os combinados também nesses momentos é nessa perspectiva que a gente tenta fazer com que a brincadeira amenize mais isso.

ANEXO 11 – A1.1J

ENTREVISTADO 01 – ALUNO – TURMA: Pré I - ok

Idade: 04 Anos Sexo: feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: Brinco de casinha, de escorrego e balanço.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: de brinquedos, de Barbie, de castelo, tem muito brinquedo lá, a tia conta historinha do chapeuzinho vermelho, canta a música, de joguinho, de dominó, de massinha, tem boneca e num tem mais nada não.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: brinca não, brinco com os coleguinhas, quando ela canta aí come. A tia diz, não pode comer agora não, só quando canta a música. [...] Ela brinca de esconde-esconde, pega o urso e esconde.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: quando chega da casa e quando a creche tiver aberta, aí, que todo mundo vai pra casa, aí, deixa minha tia, *(enquanto fica esperando a mãe chegar e lavá-la para casa)* e no recreio.

ANEXO 12 – A2.1J

ENTREVISTADO 02 – ALUNO – TURMA: Pré I - OK

Idade: 05 Anos Sexo: Masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: brinco de qualquer coisa, no escorrego, no balanço.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: de joguinho de encachar, de carrinho, de massinha todo dia, de jogo da casinha de pau de brinquedo, de botar coisa, a professora pega o carrinho e eu bota as coisa, aquele que encaixa, ela brinca em pé e se abaixa para brincar (*professora com criança*), contar historinha com o livro.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: brinca, ela brinca de fazer a casa. A gente brinca de rodar, canta a música do pororó.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: quando lancha ai eu saio, eu estudo de tarde, e quando nós chega pego o brinquedo e brinco na minha mesa, ele fica numa caixa. A professora brinca todo dia.

ANEXO 13 – A3.2J

ENTREVISTADO 03 – ALUNO – TURMA: Pré II OK

Idade: 05 Anos Sexo: Feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: de casinha, de escorrego, de mãe e filha.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: de boneca, brinca de brincadeirainha do quarto da Barbie, de Chaves, de inventar que é o Lobo Mal e a menina é Chapeuzinho Vermelho, e a outra menina é Vovó e os Caçadores. A tia dá massinha, manda a gente cantar, dançar balança o coqueiro. Ela disse que é a festinha da mãe, a gente vai cantar.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: não, ela fica ali sentada, quando o menino arenga ela bota de castigo. A tia conta história com livro e com boneco.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: de uma hora, quando chego de casa eu brinco com minhas amigas de casinha quando a tia diz: “Guardando o brinquedo!!” ai pronto, guardou. E duas e meia quando os pequeninhos sai, os bebê brincar e sai, ai a gente vai.

ANEXO 14 – A4.2J

ENTREVISTADO 04 – ALUNO – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: Feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: de correr, de balanço, escorrego, de terra, de castelinho.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: Brinco do brinquedo que tem lá na minha sala, de massinha e de uma bonequinha que tem lá. Só os meninos que brinca com um boneco. A professora tá fazendo as tarefa de nós.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: A professora não brinca não. Só tem aquela, num tem uma que vem? Ela fica brincando com nós, lá no pátio, mas esta daí não, nós só brinca só no pátio, nós brinca no balanço, de escorrego, de correr.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: Quando chego na sala e no pátio.

ANEXO 15 – P1J

ENTREVISTA 01 (X) MÃE () PAI

Nível de escolaridade: 8ª série

Estado civil real: divorciada

Idade: 22 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistado: Acho bom, um desenvolvimento bom para minha criança, ajuda no desenvolvimento da criança, brincadeira ajuda a criança a se desenvolver.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistado: Aprende, mas não sei te explicar.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistado: Brincava muito, corria, fazia Educação Física, brincava de bola, conversava na escola, pronto só isso mesmo, tudo no recreio, dentro da sala o decorrer era conversar sobre as atividades, prova, mas brincar só na hora do recreio.

ANEXO 16 – P2J

ENTREVISTA 02 (X) MÃE () PAI

Nível de escolaridade: 6ª série

Estado civil real: União Estável

Idade: 29 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistada: é importante ter brincadeira, é a hora que ela pode se divertir, não ser muito cobrada. Tem a hora de fazer a tarefa e a hora de brincar, fez a tarefa bonitinha, ocupou bastante a mente, depois vamos agora esvaziar, para brincar um pouquinho, para desafogar o que passou. Eu acho bom.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistado: Aprende muitas coisas, dependendo das brincadeiras ela aprende a contar, a soletrar algumas palavras, a conhecer, o convívio que ela pode ter com as outras crianças, aprender a socializar.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistado: muito, era um pouco diferenciado de hoje, de pular corda, de amarelinha, juntava uma turminha e brincava no recreio, tive uma professora que brincava tanto com a gente que marcou muito, a escola que eu estudei não foi aqui, que eu não sou daqui, tinha na sala de aula também eu brincava bastante.

ANEXO 17 – PR10

ENTREVISTADO 01 – PROFESSORA - (turma) Pré I

Nível de escolaridade: Superior em Pedagogia e Serviço Social

Estado civil real: Solteira

Idade: 49 anos

Experiência como professora: 17 anos

Professora da Ed. Infantil: os mesmos 17 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: A gente desenvolve atividades dirigidas, brincadeiras de roda e com brinquedos também, na realidade o acervo de brinquedos não é muito bom, não é. O projeto Pralapraca enriqueceu muito o trabalho da gente, tanto assim, a nível de histórias do faz de conta, ele deu uma grande contribuição, vem dando ainda.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: Brincam desde uma história que a gente conta, ela se empolga naquela história, ela vai imitar os personagens daquela história, ela já está fazendo parte do mundo que ela está imaginando, ela tá criando e pra ela tem grande importância. Aí já começa o brincar dela, ela brinca com uma boneca, o menino um carro, ou mesmo com a outra criança de mãe e pai, irmão, ou médico. Às vezes, nem tem brinquedo na frente, mas ela começa. É o brincar dela, é à maneira dela se expressar e colocar pra fora o que ela sente, o que pensa.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: Desenvolve os aspectos cognitivos e motor dela, elas se socializam, o afetivo, porque no brincar elas estão, além de desenvolver as habilidades delas, elas aprendem brincando, porque ali é toda a vivência delas, que elas trazem de casa e ali vão vivenciar no dia-a-dia na companhia de outros coleguinhas, então o brincar só tem o que oferecer de bom para elas. Com objetivo, é claro, se você oferece, dá espaço para a

criança brincar, expressar o sentimento dela é claro que ela vai estar se desenvolvendo também, está com liberdade de se expressar. Não só se aprende escrevendo, tudo que você oferece a criança tendo um objetivo se tem um retorno.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: As crianças quando brincam livremente na sala de aula ou fora enchendo potinhos de areia, no escorrego, quando elas pegam algo que pra gente não tem nenhum significado, mas pra elas têm um significado, e ela refaz nas brincadeiras dela coisas que a gente acha que não é importante, ou que ela esteja sujando, mas na realidade ela tem um objetivo naquela brincadeira, eu já observei crianças brincando livremente, quando é brincadeira livre né, quando se trata da brincadeira livre, de deixar, dá expansão ao imaginário dela, aí quando eu vou interrogar, realmente pra ela tem um significado, e a gente às vezes pensa que ela está só sujando, se limita né, é, não é?.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Eu construo no dia-a-dia com eles mesmos, observando, dando espaço para que ela brinque, orientando, participando junto com ela, brincando com ela, tudo isso vai sendo construído junto com ela.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Eu brincava no parque infantil, tinha escorrego, também em festas comemorativas, eu me identificava muito com a brincadeira livre, que era a mais disponível, dentro da escola a brincadeira que era mais enfatizada era a brincadeira de escorrego, no parque. As brincadeiras era orientada pela professora para a gente não se machucar, mais nesse sentido, mas eram brincadeiras livre. Agora eu me lembro também de brincadeiras de roda, a minha professora, eu lembro que ela fazia a roda com a gente, atirei o pau no gato e outras também, minha professora brincava de roda com a gente.

ANEXO 18 – PR2O

ENTREVISTADO 02 – PROFESSORA - (turma) Pré II

Nível de escolaridade: Superior em Pedagogia

Estado civil real: Casada

Idade: 30 anos

Experiência como professora: 12 anos

Professora da Ed. Infantil: os mesmos 12 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: brinco de roda, trago o violão e a gente canta, brinca, músicas de movimento, hoje mesmo a gente fez esse tipo de brincadeira.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: principalmente no recreio, mas todo início de aula a gente faz uma dinâmicasinha, brincadeiras com música, sempre faz, mas, no recreio eles brincam mais, mais livres, gostam muito de bola, não tem bola hoje, mas a gente sempre dá bola a eles, brincam, inventam mesmo os joguinhos deles, já tem toda aquela questão de rotina e de regra, eles fazem bem direitinho, e a gente só coordenando, né.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: o principal é a socialização, eu vejo bem nítido assim, a questão de respeitar regras, limite. Do início quando a gente pega eles e hoje, a gente já vê uma grande diferença, tem criança que a gente vê que não sabe perder, não é? Ai a gente vai trabalhando através de brincadeiras de regras e ai a gente vai colocando eles no lugarzinho, né?

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: dependendo das brincadeiras que a gente coloca pra eles, a gente vê uma questão mais do lado cognitivo, letras números, joguinhos mais prontos, a gente vê que eles aprendem, identificam. Eu dou muito pra eles é o jogo da memória, eles descobrir a figurinha, números também, a gente tem um joguinho de números aqui, eles identificam, aprendem né, agora quando é uma mais eles, eu vejo a questão da socialização, mas dependendo da brincadeira o que a gente quiser pegar deles de acordo com a brincadeira que a gente for mostrando, vão adquirindo e aprendendo.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Está baseado na minha vivência, quando criança, brinquei muito livre, hoje está muito metódico, mais fechado, mais limitado, mito vídeo game. Eu acredito, eu acredito não, eu sei que, toda criança aprende brincando, se a gente for colocar, é, trabalhar com letras e colocar aquela coisa impondo, a gente não vê grandes progressos, mas, se for brincando, discutindo, deixando eles descobrirem a gente já vê o aprendizado fluindo mais.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: brinquei muito livre no meio de rua, subi em árvore, de barra bandeira, toca e também no recreio da escola.

ANEXO 19 – A1.10

ENTREVISTADO ALUNO 01 – TURMA: Pré I

Idade: 04 Anos Sexo: Feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: Pega-pegas, de balanço, de boneca.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: De joguinho, de historinha, de toca-toca.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: Brinca de boneca, de pega-pega. Ela fica dizendo MARIA vá brincar de outra coisa, aí eu vou, eu vou titia, ela manda pra eu brincar de pega-pega com os meninos e pronto.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: No pátio, a gente sai na filinha.

ANEXO 20 – A2.10

ENTREVISTADO ALUNO 02 – TURMA: Pré I

Idade: 04 Anos Sexo: Masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: De futebol, de pega-pega, fico na casinha, de ficar alegre, um montão de coisa.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: Das pecinhas, de brinquedo, moto, caminhão.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: Ela fica vendo quem dá trabalho e diz: JOÃO vai brincar de outra coisa.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: No pátio quando é o recreio.

ANEXO 21 – A3.20

ENTREVISTADO ALUNO 03 – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: Feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: No balanço, na casinha, na terra, lá no pátio.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: De boneca, não tem aquelas pecinhas de encaixar e as letrinhas a tia pega pra gente brincar.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: Na casinha, a tia traz os potinhos pra gente brincar, molha a areia pra gente brincar, aí a gente faz bolinhos. A tia ensina a não brigar, a brincar sem machucar, a não arengar.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: quando chega o lanche, a gente come e depois vai brincar no recreio.

ANEXO 22 – A4.2O

ENTREVISTADO ALUNO 04 – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: Masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: De toca-toca, de carro e ainda fico brincando com os meus colegas.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: De peça, a gente brinca de castelo e faz robô.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: A professora deixa a gente brincar aqui fora, e a gente fica brincando por aí. A professora diz que é para ir pra sala, que a gente vai pra casa, e, depois, outro dia, a gente vem, aí come pra ficar forte e crescer, e pra brincar.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: No recreio, lá fora.

ANEXO 23 – P10

ENTREVISTA 01 () MÃE (X) PAI

Nível de escolaridade: Ensino Médio

Estado civil real: casado

Idade: 33 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistado: É interessante, ela se socializa mais umas com as outras, é bem legal. Toda criança tem que brincar, né?

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistado: Aprende muita coisa, como por exemplo, aprende como uma criança respeitar uma a outra.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistado: Não, antigamente a escola era mais diferente de hoje em dia, tinha o recreio, um recreio normais, que a gente tinha, mas não era exatamente uma brincadeira, né?

ANEXO 24 – P2O

ENTREVISTA 02 (X) MÃE ()PAI

Nível de escolaridade: 5ª série

Estado civil real: solteiro

Idade: 26 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistada: É sadia, ajuda a se desenvolver mais, ela era muito fechada, depois que veio pra creche, conversa muito quando chega em casa.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistada: Aprende muita coisa, a pintar, ela já sabe os números.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Eu estudei nessa creche, brinquei no recreio, de correr.

ANEXO 25 – PR1F

ENTREVISTADO PROFESSORA 01 - (turma) Pré I

Nível de escolaridade: Superior em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia

Estado civil real: Solteira

Idade: 52 anos

Tempo de experiência como professora: 25 anos

Professora da Ed. Infantil: 22 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: Brinco. Brinco de roda, brinco do jogo das cadeiras, fazendo passeio pela creche, brinco de bola, até futebol eu jogo na hora que está aqui no pátio a gente dá uma jogadinha.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: Eles chegam, esperam o café. Eu dou um jogo enquanto chega o café, porque se der atividade antes do café, atrapalha. Depois do café, a gente faz a oração, reza antes de começar. Quando termina de rezar canta músicas infantil, aí vem o conteúdo que é para trabalhar. Aí tem o dia que a gente sai para brincar lá fora, não é todo dia que a gente sai, não, leva bola, faz brincadeira de roda, bota música, dança.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: Aprendem a interagir, no momento em que estão brincando, tão interagindo e isso é muito importante, é fundamental a brincadeira na escola. No momento em que a gente tá brincando, utiliza o jogo, tá jogando e aprendendo, eu faço o boliche, na boliche a gente pega garrafa descartável e coloca a numeração, no momento em que eles joga a bola e derraba, derrubou o numeral um, e faz aquela zuada, aquela festa, ai vai derrubando, ai, dizendo a numeração e aprendendo. Fora disso, a gente faz roda, e outras coisas mais que a gente vai fazendo na brincadeira. Eu estava trabalhando a pouco para a amostra pedagógica e ai a supervisora mandou escolher uma

música pra apresentar e aí eu escolhi a do indiozinho, 1, 2, 3, indiozinho e assim vai memorizando. As crianças aprendem muitas coisas, não todo o conteúdo, mas principalmente a matemática, no momento em que a gente vai contando e cantando, ali ele vai aprendendo. No jogo de bola, a gente trabalha as formas geométricas, o círculo, a bola é redonda, não é, aí é uma forma também no momento em que a gente vai brincar, encosta a bola e conversa antes de começar a brincadeira, eu acho que isto é importante, eu faço assim.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: Acho que a criança, quando está brincando, aprende a obedecer, porque quando a gente vai começar a brincadeira, tem que parar todo mundo e prestar atenção ao que a gente vai explicar. Tem que parar e saber ouvir, tem que saber interagir com o colega, tem que respeitar o colega, porque tem muitos que gosta de bater, empurrar, aí tem que parar e mostrar que não é assim. Isso é importante. E aí, no meu ver, eu acho que é isso. Eu não sei se estou certa, mas pra mim, acho que é assim.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Foi através dos encontros, porque quando eu estudei quando criança não tinha o brincar, não tinha história, era sala de aula, o professor e o aluno. E a vivência, quando cheguei no município, lembro que era a Maria, e Maria fazia as atividades, os planejamentos e envolvia tudo isso e foi a cada dia aperfeiçoando, hoje a gente tem o projeto Pralapraca, o Avisalá que faz parte pra gente fazer estas brincadeiras, tá no planejamento. Começou na Universidade e continua no planejamento, nestes momentos.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Quando eu estudei era diferente, como é que chama, chegar, sentar naquela cadeira, ficar quieto, estudei na escola de freira, o comportamento, você sabe que escola de freira é um pouco rígida, chegava, sentava, não lembro de nenhuma brincadeira na escola no meu tempo, hoje não, as coisas mudaram para melhor.

ANEXO 26 – PR2F

ENTREVISTADO PROFESSORA 02 - (turma) Pré II

Nível de escolaridade: Superior em Serviço Social, Pedagógico em 2º grau.

Estado civil real: Casada

Idade: 37

Tempo de experiência como professora: 17 anos

Professora da Ed. Infantil: os mesmos 17 anos

Pesquisadora: Você brinca com seus alunos?

Entrevistada: Brinco. Antigamente só trabalhava música e esquecia o prazer de ouvir música ou historinha, ah! hoje eu vou trabalhar animais e procurava uma historinha que fale de animais e em cima desse livrinho eu vou. Não, a gente não trabalha mais desse jeito, há aquelas atividades, há, mas não mais desse jeito. Há uma leitura diária, em momentos diferentes, às vezes é no início da aula, às vezes no final, às vezes quando voltam do recreio, mas o lê pelo lê, não o ler para questionar a criança o que era que contava a história, há aqueles questionamentos, mas de uma forma mais leve para que desenvolva o prazer do ler, o prazer do brincar.

Pesquisadora: Como o brincar está colocado em sua rotina?

Entrevistada: Existe no primeiro momento nós temos o café que é de oito horas, eles entram até sete e vinte, sete e quinze e oito horas é o café, neste primeiro momento, eu deixo muito assim (*corte/pausa*), eu dou joguinhos, blocos de montar, massinha, tem os brinquedos, eles ficam livres, para que aquela euforia da hora que eles chegam, eles possam liberar. Então, tem o café e depois vem um pouquinho de história, canção, música, atividade, num tem um trabalho, mas esse primeiro momento é bastante livre, eu direciono na medida em que, assim: Hoje vai ser massinha, então hoje vai brincar de massinha, e tem os dias que eles podem escolher, entre massinha, tem quadradinhos, brinquedos, livrinhos, entendeu? E há dias em que eu direciono. No dia em que eles estão agitados, eu dou uma brincadeira mais tranquila para que eles fiquem mais

sentados. Então, nesse primeiro momento é bem livre, livre entre aspas, porque de certa forma eu direciono. E no momento do intervalo, eles gostam de jogar futebol, então, nesse momento, eu trabalho a questão dessa bola. As meninas gostam mais de ir para o balanço, quando trazem boneca, levam para casinha, e os meninos, como são maioria, dou mais atenção a eles, porque, se não, a briga é grande. Eu costumo brincar como juíza, quando eles começam a brigar digo: “Falta! Banco de reserva”. Ficam dois minutos, ou três, e depois voltam. Nesse momento é mais controlado do que no primeiro momento, que deixo eles mais livres, vem contando o que fizeram em casa, é também o momento em que as mães vem saber como é que tá, se está se comportando estão, elas sempre vem falar com a gente e aproveito para deixar mais livre.

Pesquisadora: O que seus alunos aprendem enquanto brincam?

Entrevistada: Na minha sala há uma agressividade muito grande entre os meninos, se eu ganho e você não aceita, você bate em mim, se eu quero jogar, você não deixa, eu dou em você. Então é no brincar que precisa trabalhar estas questões, principalmente dentro da Educação Infantil, essas questões de relacionamento. Eu trabalho outros conteúdos, trabalho cores, formas, que eles nem se percebem, mas o que é mais necessário em minha turma é trabalhar questões de relacionamento, porque tenho crianças vindas de famílias totalmente desestruturadas, pais presos, avós que dizem não querer mais criar o neto, é um problema.

Pesquisadora: Qual a sua intenção em promover brincadeiras para as crianças?

Entrevistada: A função da brincadeira, como o brincar e o cantar, é criar um cidadão, é formar um cidadão, porque é a partir de criança, quando respeita um colega, ele está sendo um cidadão, cidadão não é só aquele que depois de dezesseis anos pode votar, com dezoito anos já é de maior idade, é a partir do momento que ele nasce, porque ele tem direitos e junto dos direitos vem os deveres, então é formar o cidadão, de uma forma mais plena, não só em termos de conhecimento, para que ele seja um bom funcionário, um bom trabalhador, uma boa mão de obra. A maioria das pessoas subestima as crianças, e eu não costumo fazer isso, acho que elas sempre podem mais, uma criança de uma escola particular ela tem “n” infinidade, porque de uma escola

pública não, de uma creche não, já que a creche é tão discriminada, é formar esse cidadão.

As brincadeiras fazem parte do cotidiano e da vivência da Educação Infantil, a gente promove três tipos de brincadeiras, a livre onde a gente só observa, a brincadeira dirigida que a gente direciona, não é o brincar pelo brincar, mas, o dirigido, já que a brincadeira é uma atividade cultural que a gente aprende. Ninguém brinca de uma brincadeira se nunca viu, se nunca brincou, quando tem a brincadeira que eles não conhecem, a gente explica, e existe a brincadeira com a intenção pedagógica, os jogos de abertura de alguma atividade, quando a gente monta por exemplo uma brincadeira de trabalhar, num mercadinho ou na realidade delas de lavar roupa pra fora, porque muitas mães aqui lavam roupa pra fora, arrumam a casa, trabalham em padaria e para introduzir o trabalho, os tipos de trabalho, o respeito as atividades desenvolvidas, né? Então são estes três tipos de brincadeiras, então a brincadeira é importante? É fundamental na educação infantil, aí a gente tem que saber dosando, não é que a criança vá passar um dia brincando, principalmente no Pré II, que eles estão no Pré II, mas a brincadeira tá no cotidiano da criança.

Pesquisadora: Como foi construída a concepção sobre o brincar que você tem hoje?

Entrevistada: Na época que eu estudei, terminei há vinte anos atrás, eu fiz o pedagógico, o brincar não estava em evidência, de uns cinco anos é que ele começou a ser evidenciado, começou-se pelo processo de leitura, a importância da leitura, não só para a Educação Infantil, mas para a educação, e depois se encaminhou a questão do brincar, a importância, a necessidade, há mais ou menos cinco anos com a formação que a gente tem tido aqui no município, a formação continuada, as palestras, os livros que foram indicados pra gente poder ler, com o estudo que a gente começou de toda documentação relacionada a educação, principalmente a educação infantil dos Parâmetros Nacionais Curriculares da Educação Infantil, quando a gente começou a estudar autores que relacionam isso, a gente começou a despertar o interesse, o conhecimento e a prática, então eu acho que mais ou menos de uns 5 anos, 6 anos pra cá foi que foi intensificado, que não é, era uma coisa da realidade de um professor achar que brincar era necessário. Hoje em dia, não a gente tem uma concepção diferente, principalmente os professores das escolas municipais que tem essa formação, escola privada a concepção é diferente, não tem a mesma concepção, porque é muito voltada

para a criança tem que aprender, a criança tem que aprender, tem eu mostrar aos pais o que está fazendo, e não se percebe que tá se perdendo uma parte muito importante onde a criança também aprende, que ela aprende a se relacionar, socializar com os outros, a dividir, aprende a perder e a ganhar, porque a gente não aprende só a perder, tem que aprender a ganhar também, e no brincar tudo isso eles aprendem. Brincando eles aprendem cores, em cima e em baixo, todos os conceitos matemáticos que a gente antigamente colocava no papel, brincando eles aprendem. Poderia dizer que foi no percurso da formação continuada, não foi no meu período de escola ou faculdade, foi a formação continuada, porque quem hoje tem uma formação e parou, acabou, tem a formação continuada e tem o buscar também, quando a gente vê uma luzinha a gente vai procurar de onde vem essa luz, se existem outras pessoas vendo esta luz, então é a formação continuada, é pesquisa em internet, em blog de professores que a gente sai procurando e vê a experiência de um de outro.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Só me lembro de ter brincado, não dentro da sala de aula, só em datas comemorativas, dia das crianças, que era um dia especial, tinha uma brincadeira na sala, uma dinâmica, e só. E na hora do recreio, como eu estudava em escola de freira, ficava todo mundo olhando, você não podia correr, você não podia nada, então dentro da escola eu não lembro de brincadeiras, só em datas especiais. E também na sexta feira, ao final do expediente umas quatro horas e trinta minutos, soltava de cinco horas, a gente descia para um pátio, um terreno que chamava gameleira e corria, corria, corria, corria, e pronto, mas em sala de aula não existia, eu não lembro do brincar na minha vivência escolar na sala.

ANEXO 27 – A1.1F

ENTREVISTADO ALUNO 01 – TURMA: Pré I

Idade: 04 Anos Sexo: Masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistado: Brinco de ..., pega-pega, de menino dá em mim, de boneco, de avião, de helicóptero, de robô, massinha.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistado: A tia brinca com nós, ela esconde, aí nós vai procurar ele, brinca de contar história, de pegar os bonequinhos botá no dedo e falar. Quando nós pede massinha a tia dá. Aprende a brincar de brinquedo, nós fica quieto na sala, aí tem uns guri bagunçando, mas eu e Juliano ficamos na sala, bem de cabeça baixa, Juliano chama pra eu brincar, e eu brinco com ele.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistado: Nós brinca de bola. A professora fica conversando com a outra professora. Aí quando ela diz, Pré I e Pré II vem pra fila, aí nós vem.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistado: Quando nós chega fica brincando e quando nós vai pro pátio, ela deixa nós brincar, qualquer um dê em nós ela bota de castigo.

ANEXO 28 – A2.1F

ENTREVISTADO ALUNO 02 – TURMA: Pré I

Idade: 04 Anos Sexo: Feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: De bola, de história, no balanço, varrendo a casinha.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: De brinquedo. Ela dá os brinquedos e ela faz as tarefas.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: Ela brinca não. Lá fora eu brinco com minhas amigas. A tia coloca eu de castigo.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: Quando chega de casa e lá fora no recreio.

ANEXO 29 – A3.1F

ENTREVISTADO ALUNO 03 – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: Feminino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistada: De balanço, a tia balança no balanço que eu tô, de panelinha, no escorrego.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistada: A tia conta história com o livro, e deixa agente brincar, quando termina a atividade, eu brinco de boneca com Duda. Ela só faz isso, só faz isso, não sei não, só faz dá a tarefa que é pra desenhar e pintar.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistada: Ela não brinca. A tia não deixa brincar de futebol, porque só os menino, os homem fica brincando. As meninas fica arengando, depois vem dizer que a é culpa minha, eu digo a tia, a tia num faz nada.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistada: No pátio.

ANEXO 30 – A4.1F

ENTREVISTADO 04 – ALUNO – TURMA: Pré II

Idade: 05 Anos Sexo: Masculino

Pesquisadora: Do que você brinca na creche?

Entrevistado: De caminhão, botando terra dentro e levando para debaixo do pé de árvore, derramando.

Pesquisadora: Na sala de aula, do que você brinca?

Entrevistado: De carro, de caminhão, brinca de quadradinho (*jogo de montar*), de massinha, e de helicóptero. Antes de tomar o café. A professora conta histórias com o livro e os bonequinhos e num brinca não, só faz dever.

Pesquisadora: No pátio do que a professora brinca com você?

Entrevistado: Lá fora ela brinca de futebol, quando a bola cai pra fora ela pega e fica conversando com a outra professora. Quando o menino briga, eu digo pra tia, ela coloca de castigo, e a gente fica brincando. A gente brinca de escolinha.

Pesquisadora: Quando você brinca na creche?

Entrevistado: Antes do café e no pátio.

ANEXO 31 – P1F

ENTREVISTA 01 () MÃE (X) PAI

Nível de escolaridade: 2º ano do Ensino Médio

Estado civil real: vive junto

Idade: 30 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira na escola?

Entrevistado: É bom para as crianças tirar o stress, é uma forma de se adaptar melhor a escola, principalmente criança pequena.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistado: Aprende, ela desenvolve mais, ela solta mais, fica mais livre para aprender. Brincar é a filosofia de trabalho da escola, toda empresa tem sua filosofia de trabalho, né?

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistado: Sim, em época do recreio, naquele intervalo de brincadeiras, nós brincava de jogar bola, noventa e nove por cento dos brasileiros gosta de futebol.

ANEXO 32 – P2F

ENTREVISTA 02 (X) MÃE () PAI

Nível de escolaridade: 8ª série

Estado civil real: Divorciada

Idade: 27 anos

Pesquisadora: O que você acha da brincadeira infantil na escola?

Entrevistada: É ótimo, tudo acontece no seu horário, cada horário tem uma coisa, né. Se tudo é no seu tempo, tem hora pra isso, hora pra quilo, então, eu acho correto. Mas se é muito tempo brincando, complica aí, tem que ter hora pra tudo, se é mais aula, a hora é maior de brincar ou meio a meio, acho que uma hora tá bom, né, se tornam três horas de aula, tudo depende da hora, entre meia hora, uma hora, vai, e restam três horas.

Pesquisadora: Você acha que seu filho aprende brincando?

Entrevistada: aprende a se desenvolver, como tem crianças tímidas, né, como a minha, depois que está estudando, passou, tá falando com todo mundo, conversa com todo mundo, antes não, antes era quieta mesmo, hoje não, se desenvolveu bastante depois que veio pra escola.

Pesquisadora: Você brincou na escola?

Entrevistada: Brinquei, adorava minha escola, não sei se hoje ainda é assim, mas, tínhamos aula de balé, teatro, eu adorava ir pro teatro fazer apresentação, tinha muito tipo de brincadeira lá, com a professora de arte. Não se envolvia no estudo da manhã, porque era à tarde. De manhã era aula, a tarde era arte, três vezes na semana. Quando tinha uma semana de apresentação no teatro municipal, aí atrapalhava, no caso, há aula a semana toda, que a professora achava ruim, atrapalhava, mas é que tinha que se apresentar.