

UMA LEITURA TEMÁTICO-FIGURATIVA DO CONCEITO DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A THEMATIC-FIGURATIVE READING OF THE CONCEPT OF PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Eliane de Menezes Cabral

(PMCG/UFPB/UC) - seja.cap@gmail.com

Aluna egressa da Universidade de Coimbra

Resumo. O presente artigo é resultado de um projeto de pesquisa para a realização do mestrado, intitulado *A Construção do Saber na Educação Infantil: uma leitura temática-figurativa do conceito de brincar em creches municipais de Campina Grande/PB*. Nosso objetivo foi apresentar o conceito de brincar nos discursos dos professores, alunos e pais de creches de Campina Grande/PB, utilizando uma abordagem qualitativa, por meio de entrevista semi-estruturada, com professores, alunos e pais. Como base teórica, apoiamos na semiótica greimasiana, no nível da discursivização. No tratamento dos dados, evidenciamos os temas e figuras que produzem os conceitos modalizadores, culturais e universais.

Palavra-chave: Brincar; Educação Infantil; Semiótica; Percursos Temático-figurativos.

Abstrat. This article is the result of the master's research entitled *The Construction of Knowledge in Early Childhood Education: a thematic-figurative reading of the concept of playing in municipal daycare centers in Campina Grande/PB*. Our objective is to present the concept of playing in the speeches of teachers, students and parents of daycare centers in Campina Grande/PB, using a qualitative approach, through semi-structured interviews with teachers, students and parents. As a theoretical basis, we rely on Greimasian semiotics, at the level of discursivization. In the treatment of datas, we highlighted the themes and figures that produce the modalizing, cultural and universal concepts.

Keyword: Play; Child education; Semiotics; Thematic-figurative paths.

1. Introdução

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. 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, 1962 apud DE VRIES, 2004, p. 18).

Diante deste panorama, desenvolvemos uma pesquisa de campo, para o mestrado, em creches de Campina grande, da qual esse artigo constitui um dos resultados, Utilizamos o discurso como material de análise, sendo a teoria semiótica greimasiana a referência teórica. Partimos de questionamentos que apontam para a necessidade de compreendermos como professores, alunos e pais concebem o brincar dentro da creche E como suas experiências pessoais com o brincar influenciaram no conceito de brincar na creche? Destes questionamentos, formulamos as seguintes hipóteses sobre o brincar: o professor tem conhecimentos científicos insuficientes sobre o que representa a brincadeira no contexto escolar e sobre sua importância 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 e o brincar não é evidenciado na creche como meio intencional de apropriação dos conhecimentos lógico, linguístico, cultural, motor e afetivo.

Para verificar essas hipóteses, estabelecemos, como objetivo geral de nossa pesquisa, compreender o conceito do brincar para professores, alunos e pais de Creches Municipais em Campina Grande/PB. Os específicos foram: fazer uma leitura temático-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).

A primeira fase da pesquisa foi constituída pelo levantamento bibliográfico e posteriormente de campo, classificando-a como uma pesquisa de método qualitativo. A coleta do *corpus* resultou nas entrevistas a professores, pais e alunos, do pré-escolar de quatro instituições de ensino da Educação Infantil. A técnica de entrevista foi delineada a partir de questões que focaram as experiências na creche com o brincar. Ao final das entrevistas, obtivemos o resultado de oito textos entrevistas por instituição, o que totalizou em trinta e dois textos entrevistas. As mesmas foram gravados *in loco* e transcritas, posteriormente, para análise.

Para compreendermos o conceito de brincar no discurso dos entrevistados, desenvolvemos uma análise semiótica, considerando o nível da discursivização (GREIMAS; COURTÉS, 1979), em especial os investimentos semânticos de tematização e figurativização engendrados nos discursos e por meio da teoria dos conceptus (BARBOSA, 2000; 2011), buscamos classificar os discursos quanto ao fato de serem modalizadores, culturais e universais.

2. Fundamentação teórica

A corrente semiótica apresentada por Greimas e seus colaboradores parte da concepção de Hjelmslev (1975, pp. 85-99) sobre a significação como resultante da relação de dependência entre conteúdo e expressão. Eles ampliaram esse 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, p. 418) a significação é o “conceito-chave ao 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.

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 formado 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, p. 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, p. 150).

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, p. 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.

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, 2011; 2001). Para tanto, o sujeito enunciador assume e apresenta a narrativa, considerando o universo de discurso e o sujeito enunciatário que o escuta e interpreta.

É no discurso que se manifestam as diferentes formas discursivas e seus modos de articulação. Segundo Pais (1995, p. 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.

Na sintaxe discursiva estão presentes “as projeções da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário, ou seja, a argumentação” (FIORIN, 2011, p. 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 linguageira 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, p. 31). Os procedimentos semânticos da discursivização são a tematização e a figurativização. Os temas se encontram subjacentes às figuras, ou seja, são concretizados pelas figuras.

A tematização é o investimento conceptual que aparece no texto como traços linguísticos abstratos. 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. 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. Os discursos são produzidos a partir do 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)

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, pp. 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 uma dada cultura, peculiar a uma realidade, apresentado como metaconceito. E 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.

3. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em quatro creches municipais localizadas nos bairros periféricos, da zona urbana do município de Campina Grande, e cada uma atende, em média, cem (100) crianças. 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 estabilidade econômica e emocional aos seus filhos.

No momento da pesquisa, as quatro creches analisadas contavam com o apoio pedagógico de apenas uma pessoa da equipe técnica, encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação, podendo ser uma orientadora, ou supervisora, ou assistente social, ou psicóloga. Esta profissional é responsável por promover a formação continuada na instituição em que atua.

O processo de coleta de dados ocorreu em quatro visitas a cada instituição, em que conhecemos as instalações físicas, detectamos a rotina organizacional das instituições e fizemos as entrevistas. 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, tendo as siglas **CH, CJ, CO, CF** para identificar as creches, para os professores trabalhamos com os códigos **PR1H, PR2H, PR1J, PR2J, PR1O, PR2O, PR1F, PR2F**, para os alunos **A1.1H, A2.1H, A3.2H, A4.2H, A1.1J, A2.1J, A3.2J, A4.2J, A1.1O, A2.1O, A3.2O, A4.2O, A1.1F, A2.1F, A3.2F, A4.2F**, e com os pais **P1H, P2H, P1J, P2J, P1O, P2O, P1F, P2F**.

A análise das entrevistas se deu, apresentando o perfil de cada creche pesquisada e dos sujeitos envolvidos. Depois organizamos o percurso temático delineado nos textos-entrevistas e a apresentação do quadro de temas, subtemas e figuras, que foi esquematizado para visualizar, de forma concisa, as escolhas discursivas nas respostas aos questionamentos da entrevista.

Nos quadros de tematização e figurativização, o tema **brincar** é lançado nos discursos pelos questionamentos aos entrevistados. Os subtemas foram organizados a partir das especificidades

temático-discursivas que cada sujeito da pesquisa produziu ao responder a entrevista, delineando o percurso temático de cada análise.

A partir dos textos entrevistas analisamos os investimentos semânticos dos pesquisados e os resultados foram apresentados, em forma de mapas conceituais dos temas e subtemas, em que se observa a formação discursiva compondo os conceitos modalizador, cultural e universal emitidos pelos atores da pesquisa.

4. Análise dos resultados

Partindo da necessidade de levantarmos, dos discursos manifestados, os traços conceituais, identificamos os termos ocorrências em todos os atores da pesquisa, objetivando agrupar as grandezas-signos que caracterizam os conceitos como modalizador, cultural ou universal.

Os conceitos modalizadores são específicos quanto aos grupos de sujeitos da pesquisa - professoras, alunos e pais - caracterizando a subjetividade dos diferentes grupos. Os conceitos culturais são aqueles formados a partir da expressividade de cada creche como contexto de produção de cultura e universais os que estão presentes em todas as creches e em todos os sujeitos, compondo o que se concebe quanto sociedade sobre o fato e contexto levantado. Para melhor compreendermos o percurso conceitual engendrado na manifestação discursiva dos textos entrevistas, visualisemos o tema e subtemas que formam os conceitos.

4.1. Conceitos Modalizadores

Para as **professoras**, o tema **brincar** representa as diversas manifestações da vivência lúdica na creche, manifestadas no modo de brincar, nos tipos de brincadeiras experienciadas nesse espaço escolar, no objetivo da professora ao concretizar as propostas brincantes, na sua concepção de ensino que sustenta a prática das professoras, nos conhecimentos promovidos a criança por meio do brincar, nas propostas brincantes no desenrolar rotineiro da creche e na influência das experiências empíricas e teóricas das professoras que embasam sua prática do brincar. O mapa conceitual abaixo apresenta a temática e os subtemas que resultaram do enunciado das professoras.

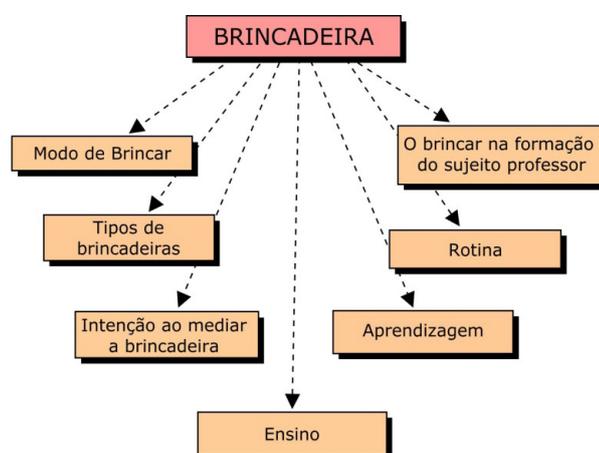


Figura 1 - Mapa conceitual grupo de professoras

Na discursivização das professoras, brincar é um tema que só recentemente tem sido tratado na pedagogia. 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 e 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 **brincar** 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 instituição, as relações que estão estabelecidas entre eles 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 nos textos entrevistas dos alunos:

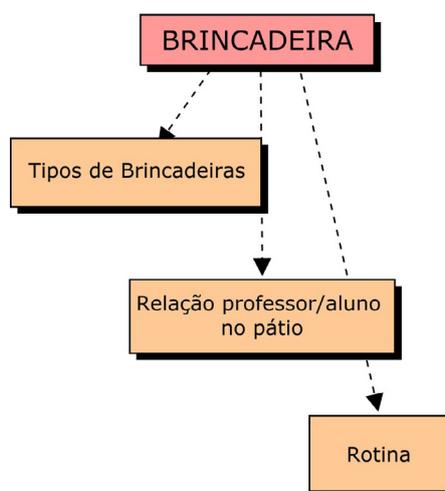


Figura 2 - Mapa conceitual grupo de alunos

Para o grupo dos **alunos**, 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 **brincar** 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.

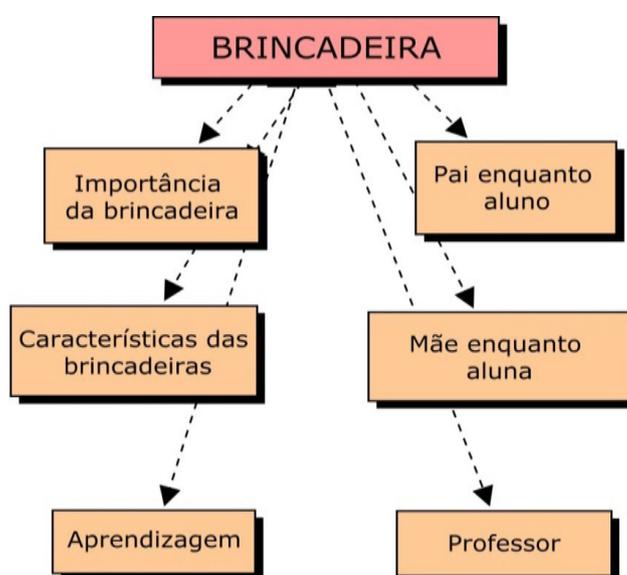


Figura 3 - Mapa conceitual grupo de pais

O conceito modalizador produzido pelos **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 vivenciado 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.

4.2. 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. As professoras não brincam com as crianças no pátio, mas controlam o comportamento delas. As experiências com o brincar quando crianças refletem nas atuações como professoras. Quando crianças, as professoras e os pais só brincaram no recreio.

Em **CF**, o brincar é na sala de aula. As professoras fazem 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 das professoras quando crianças são reproduzidas na 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.

4.3. Conceitos Universais

Os conceitos que caracterizam os universos de discurso estão interligados pela concepção valorativa que é peculiar de cada grupo e, ao mesmo tempo, é geral para todos.

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:

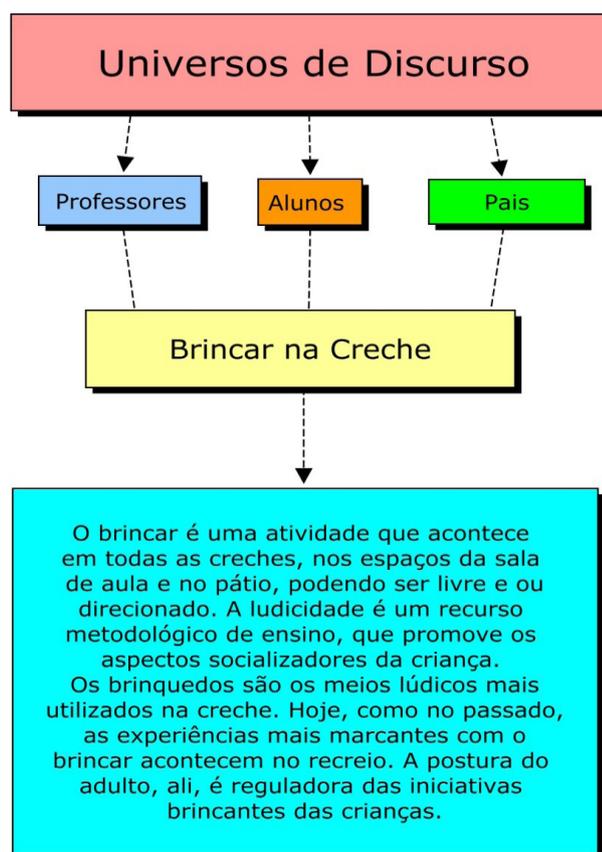


Figura 4 - Mapa conceitual síntese

5. Conclusão

O brincar na creche acontece em uma rotina que se adequa à atender o tempo e o espaço determinados pelas necessidades fisiológicas das crianças pequenas, de comer, dormir, tomar banho e interagir. As brincadeiras no horário inicial e no recreio acontecem na conveniência dessas obrigações, como também, a escolha dos espaços onde elas acontecem, na sala de aula e no pátio. O tempo de espera pelo atendimento a estas necessidades é preenchido com propostas lúdicas que atendem ao propósito de distrair as crianças até que sejam sanadas 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 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 que o brincar serve para 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 o brincar e sobre 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. A problemática da formação do professor repercute, diretamente, nos resultados dessa pesquisa, uma vez que, 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, a união desses dois fatores com o conhecimento acadêmico/teórico, como seria de se esperar de um profissional que estuda e reflete sobre o que ensina.

Intencionar o brincar é papel do professor, que precisa estar assegurado da eficácia de seus métodos e garantir-se na competência avaliativa, para saber o que a criança aprendeu e o que precisa aprender. A qualidade e a quantidade de interação que o professor 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. A falta de planejamento para o brincar evidencia uma lacuna na formação integral da criança, ou seja, nos aspectos lógico, linguístico, artístico, cultural, motor e afetivo. 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.

6. Referências Bibliográficas

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **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.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **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.

BARBOSA, Maria Aparecida. **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 Lingüística. V. 16. Ano 35 – nº 1. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2011.

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

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

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3 ed. Editora: Humanitas. FFLCH/USP, 2002. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1812965/mod_resource/content/1/BARROS-Diana-Luz-Pessoa-de.-Teoria-Semiotica-do-Texto.pdf>. Acesso em: 15/01/2010.

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.

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

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

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

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

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