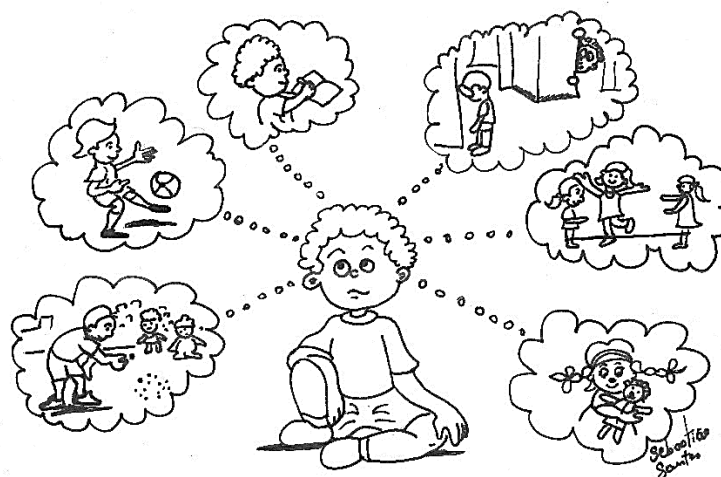


Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Vania Maria Batista Sarmanho



**AS BRINCADEIRAS NO RECREIO: AÇÕES VOLITIVAS NOS
TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO TERCEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELÉM-PA
2019**

Vania Maria Batista Sarmanho

As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Área de concentração: saberes culturais e educação na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Sarmanho, Vania Maria Batista

As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental / Vania Maria Batista Sarmanho; orientador José Anchieta de Oliveira Bentes; 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

1. Brincadeiras. 2. Textos infantis. 3. Ensino fundamental I. Bentes, José Anchieta de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD. 23^o ed. 372.414

Vania Maria Batista Sarmanho

As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental

Data de aprovação: 02/04/2019

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Doutora em educação – PPGED – UFPA
Universidade Federal do Pará – Mestrado Profissional – PROLETRAS

_____ - Membro Externo

Profa. Dra. Lorena Bischoff Trescastro
Doutora em Educação – PPGED – UFPA
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém - SEMEC

_____ - Membro Interno

Profa. Dra. Nazaré Cristina Carvalho
Doutora em Educação Física e Cultura Universidade Gama Filho
Universidade do Estado do Pará – UEPA

“Todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora.”

(VIGOTSKI)

Gratidão: mãos que me ajudaram...

Para colocar um ponto final na dissertação, precisei recorrer a palavra gratidão. Nesse país de muitas desigualdades em que a educação não é levada a sério, concluir esta etapa acadêmica é uma glória. Por isso, lembrei-me de uma frase da música do Pe. Marcelo Rossi, que diz assim: “segura na mão de Deus, segura na mão de Deus, pois ela, ela te sustentará”. Quantas vezes precisei recorrer às orações para seguir a diante, não porque o mestrado fosse um fardo, ao contrário, o mestrado está sendo um ciclo maravilhoso na minha vida, do qual sempre sonhei em estar. Mas as situações adversas que surgem pelo caminho, é preciso recorrer ao Pai. Por isso, a Ele toda honra e toda a glória.

No convívio do lar, durante esses dois anos, ouvi meu esposo, Afonso, dizer: “como está o estudo?”, “Olha, vai estudar!”, “Deixa que eu cuido disso.”, “Vamos passear para relaxar?!”. O Lukas, meu filho, passava próximo a mesa de estudo, sorria e dizia: “Que tal mãe, acabou?” A mãe Raimundinha, com sua memória debilitada, não emitia opinião, mas só o fato de estar ao meu lado, já me sentia feliz. Outra mão grandiosa que recebi foi a ajuda na organização do lar de Telma e Margarida. São elas que cuidam de todos e de tudo na casa, e, a Vera, minha irmã, que acompanhou esse processo acadêmico. Reitero minha gratidão a vocês.

Há dois enunciados que não irei esquecer de meu orientador: “Não se preocupe que no início é assim mesmo, causa angústia e pavor”, “Tudo é provisório sempre”. Eu vivi muito isso no mestrado, pela insegurança e a expectativa de definir o objeto da pesquisa, mas aos poucos, tudo transcorreu com maior tranquilidade. O professor Anchieta é assim, parceiro e amigo, não mede esforços para ajudar. Por isso, mestre, lhe agradeço de coração, por tudo que você me instigou a pesquisar, aos desafios de tom mansinho de voz, mas quando se vê, era uma tarefa grandiosa. Desejo-lhe saúde e muitas publicações. Obrigada por me ensinar que tudo é irrepitível, provisório e único.

No percurso da elaboração são muitas pessoas que estendem suas mãos, dentre elas as professoras Isabel Rodrigues, Lorena Trescastro e Nazaré Cristina Carvalho, escolhidas para contribuírem no processo de tessitura, membros da banca examinadora, que me ajudaram nas reformulações, acréscimos, lapidação da pesquisa. Desejo a vocês amor, sucesso profissional e pessoal.

Conciliar estudo e o trabalho é uma tarefa árdua. Mas quando temos uma coordenadora sensível e humana as possibilidades são exequíveis. A educadora Ana

Glória Guerreiro contribuiu para essa trajetória acadêmica. Reconheço e agradeço sua sensibilidade de gestora.

No decorrer dessa caminhada, conheci pessoas incríveis, pessoas que me ensinaram que o mestrado pode ser leve. Formamos um grupo maravilhoso: Simone, Alessandra, Daniele, Mayane, Ramon, Ellem, Cley, Gabriela e Sylvia. Beijos no coração de cada um de vocês. Vocês estão todos guardados em meu coração.

À irmã Lúcia Quaresma e a amiga Eliana Pojo, que tantas vezes recorri para acalmar o meu coração, meu muito obrigada.

À amiga Simone Loureiro que participou ativamente de minha jornada acadêmica. A gente era como “irmãs gêmeas”; em todos os seminários lá estava a dupla de amigas. Publicamos artigos, apresentamos trabalhos, enfim, fomos parceiras nessa grandiosa jornada acadêmica. Desejo tudo de melhor nessa vida.

Ao amigo, Carlos Evaldo, que reservou um tempo precioso para formatar meu texto final da dissertação, tanto conhecimento tecnológico à disposição dos amigos. Obrigada, querido amigo. Muita luz na sua trajetória de doutoramento.

Às crianças, minhas grandes protagonistas, que escreveram textos que constituíram o *corpus* da pesquisa da EMEFAP e EMEFER. Espero que a brincadeira faça parte da vida adulta de vocês, que vocês encontrem na brincadeira uma maneira de ser feliz.

Agradeço ao Centro de Formação de Professores, no qual trabalhei, foram por muitos anos meus maiores interlocutores, além da possibilidade de constituir no *corpus* da pesquisa. Minha eterna gratidão.

AS BRINCADEIRAS NO RECREIO: AÇÕES VOLITIVAS NOS TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto as ações volitivas da criança que pensa, expressa suas impressões sobre as brincadeiras no recreio de turmas do Ciclo I - 3º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Belém. Tem como objetivos: a) analisar as ações volitivas atribuídas às brincadeiras no recreio; e b) analisar as brincadeiras das tradições culturais citadas pelas crianças em textos sobre o recreio. As questões norteadoras são: Quais ações volitivas são atribuídas às brincadeiras no recreio? Quais as brincadeiras de tradições culturais são citadas pelas crianças no texto sobre o recreio? A hipótese deste estudo é que mesmo com a apropriação das novas tecnologias, ainda prevalecem, no âmbito do recreio escolar das escolas públicas municipais de Belém do Pará, as brincadeiras de tradição cultural. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental a partir da análise dos textos escritos. Os textos foram escritos no ano de 2016 com fins de avaliação diagnóstica da aprendizagem escolar dos alunos, realizada pelo Grupo Base da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém. Esta análise se fundamenta em Vigotski (1931/1996, 1997, 1998, 1931/2000, 1933/2008, 1934/2009, 1933/2009, 1930/2014, 1929/2016). Na escrita dos textos das crianças foram constatadas três categorias, a saber: (1) Ação volitiva qualificativas; (2) Ação volitiva que fala de si; (3) Ação volitiva que fala do outro. Com base nessas categorias, os textos foram analisados. Os procedimentos de pesquisa incluem a leitura de textos escolares dos alunos, a descrição e a análise de elementos comuns presentes nos textos. Para analisar as brincadeiras citadas nos registros escritos das crianças, a partir da catalogação, chega-se no número de trinta e cinco (35) brincadeiras e cento e trinta e oito (138) ocorrências das brincadeiras citadas nos textos. Nos resultados da pesquisa, constata-se que a criança, quando escreve sobre o que tem domínio ou tem envolvimento afetivo com o tema, demonstra por meio da escrita as suas impressões, deixando balizar o gosto, a relação individual e coletiva a partir da brincadeira. Quanto às opções de brincadeiras, observa-se que as crianças no recreio utilizam as brincadeiras tradicionais que são transmitidas de geração em geração.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Textos infantis. Ações volitivas. Relações Sociais.

THE CHILDSPLAY IN THE RECREATION: VOLITIVE ACTIONS IN THE WRITTEN TEXTS PER CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

This dissertation has as its object the acts volitional of the child who thinks, expresses his impressions about the childsplay in the recreation of classes of Cycle I - 3rd year of elementary school in two public schools in the municipality of Belém. Its purpose is to analyze the childsplay in the recreation based on the volitional actions revealed in the writing of texts of two CI schools, 3rd year of elementary school, in view of the child's intellectual, cultural, social, affective and emotional development in childhood. The guiding questions are: Which volitional acts are attributed to the recreational childsplay? Which cultural traditional plays are mentioned by the children in their playtime text? The hypothesis of this study is that even with the appropriation of new technologies, the cultural traditional games still remain in the scope of the playground school in the municipal public schools of Belém of Pará, during the playtime. This study is a kind of documentary research based on the analysis of the written texts. The texts were written in 2016 with the aim to set students' school learning diagnostic assessment by the base group of the Municipal Education Department of Belém. This analysis is based on Vigotski (1929/2016, 1933/2008, 1934/2009, 1930/2014, 1934/1983, 1931/1996, 1933/2009, 1984/1994, 1931/2000). In the writing of children's texts, three categories were verified, namely: (1) Qualifying volitive action; (2) Volitive action that speaks of itself; (3) Volitive action that speaks of the other. All the texts were widely analyzed under these three categories. The research procedures applied include reading students' textbooks, the description, and analysis of the common elements present in texts. In order to evaluate the childsplay mentioned in the children's written records, from the cataloging, the significant number of thirty-five (35) games and one hundred and thirty-eight (138) occurrences of the mentioned childsplay were identified in the texts. In the results of the research, it is verified that when a child writes about what has dominion or has direct involvement of affection with the subject; the tendency is to demonstrate their impressions through their writing, letting banalize the taste, the individual and collective relationship starting from the childsplay. Regarding the childsplay options, it is observed that children on the playground use traditional enjoyable plays that are passed ahead from generation to generation.

Keywords: Childsplay. Child. Children's texts. Volitive actions. Social relationships.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Câmara de Educação Básica

CFP: Centro de Formação de Professores

CI: Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental

CII: Segundo Ciclo do Ensino Fundamental

CNE: Conselho Nacional de Educação

CUML: Centro Universitário de Moura Lacerda

DABEL: Distrito Administrativo de Belém

ECOAR: Programa de Formação Continuada "Elaborar Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo"

EMEFAP: Escola Municipal de Ensino Fundamental Amância Pantoja

EMEFER: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ernestina Rodrigues

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC: Ministério da Educação

NDI: Núcleo de Desenvolvimento Infantil

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFGF: Universidade Federal Gama Filho

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objeto da pesquisa	17
Figura 2: As motivações	18
Figura 3: Questões norteadoras.....	21
Figura 4: Objetivos geral e específicos da pesquisa	22
Figura 5: Sumarização dos elementos que compõem as brincadeiras infantis.	85
Figura 6: Texto de Lucas.....	101
Figura 7: Texto de Gleise	105
Figura 8: Texto de Cristina	109
Figura 9: Texto de Inaldo	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos (A), Dissertações (D) e Teses (T) nos bancos de dissertações da Capes, BDTD e <i>Google Acadêmico</i>	33
Quadro 2: Autores dos textos, idade, títulos e escolas	84
Quadro 3: Agrupamentos dos títulos conforme as ações volitivas da Escola Amância Pantoja	97
Quadro 4: Agrupamento dos títulos conforme as ações volitivas da Escola Ernestina Rodrigues	98
Quadro 5: Sumarização das ações volitivas nos textos de Lucas, Gleise, Cristina e Inaldo	114
Quadro 6: Brincadeiras citadas nos registros escritos das crianças	116
Quadro 7: Agrupamento das brincadeiras tradicionais das escolas EMEFAP e EMEFER	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	25
2.1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA.....	25
2.2 TESSITURA DA PESQUISA: O LEVAMENTO DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS ACADÊMICOS	26
2.3 PESQUISA DO TIPO DOCUMENTAL.....	35
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INTERFACE COM OBJETO DE ESTUDO	37
2.5 OS TEXTOS DE CRIANÇA: PERSPECTIVA DE TRANSGRESSÃO E DE ENUNCIÇÃO	40
2.6 O QUE SE APRENDE COM O BRINCAR: PRIMEIRAS IDEIAS	41
2.7 DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA A PARTIR DAS BRINCADEIRAS..	46
2.8 A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	50
2.8.1 Atributos da brincadeira: comportamento reprodutor e combinatório.....	51
2.8.2 Caminhos para o desenvolvimento da representação simbólica da escrita .	53
2.8.3 O gesto, a brincadeira e os desenhos: um passo importante para evolução da escrita.....	56
2.8.4 O desenvolvimento do simbolismo infantil	59
2.9 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO APRENDENTE NO RECREIO	62
2.9.1 Breve histórico sobre o recreio	63
2.9.2 Na esfera municipal e estadual: processo de institucionalização do recreio	65
2.9.3 O sentido do recreio escolar em duas escolas municipais	68
2.10 CRIANÇA PROTAGONISTA NO RECREIO.....	73
2.11 ANÁLISE DOCUMENTAL: OLHAR MINUCIOSO PARA OS TEXTOS DAS CRIANÇAS	79
2.12 CATEGORIAS DE ANÁLISE	89
3 BRINCADEIRAS NO RECREIO: ANÁLISE DE AÇÕES VOLITIVAS EM TEXTOS ESCOLARES DE CRIANÇAS	93
3.1 ORGANIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	94
3.2 ANÁLISE DOS TÍTULOS PRESENTES NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS	96
3.3 ANÁLISE DE OUTRAS PARTES DOS TEXTOS.....	100
3.4 ANÁLISE DAS BRINCADEIRAS CITADAS NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS	116
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

Vista cansada

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

(Otto Lara Resende, 1992)

O propósito deste estudo aguça meus olhares de pesquisadora para compreender o que as crianças revelam quando registram em seus textos as brincadeiras¹ no recreio. Almejo² não me deixar levar pela opacidade cegueira, por olhos que não conseguem ver. A intenção é sair do caos da indiferença e adentrar no que as crianças marcam enquanto ações volitivas nos textos escritos sobre as brincadeiras – entendendo essas ações como aquelas que elas realizam com fervor, com entusiasmo e inventividade.

Como meio de não incorrer na indiferença, aguço minhas motivações desde a minha constituição enquanto pessoa e busco na memória da minha infância momentos maravilhosos e ricos que vivi no lugar em que nasci, a Ilha de Mosqueiro. Ressalto o período da infância, porque foi marcante e envolvente, quando recordo as brincadeiras que até hoje são lembradas por mim com muito saudosismo e alegria.

Lembro da pira-se-esconde, da pira-pega, da pira-alta, da pira-maromba – o termo “*pira*” significava diversão, prazer e alegria –, bandeirinha, queimada e tantas outras que ocorriam nas áreas livres e quintais das vizinhanças próximo a minha residência, na Ilha do Mosqueiro. Em casa, meus pais distribuíam nosso tempo entre as tarefas de casa, os estudos e a brincadeira. Depois que cumpríamos as primeiras tarefas – tarefa de casa e a da escola – éramos liberados, eu e meus irmãos íamos brincar. Brincávamos no quintal de casa, na vizinhança, além de brincar no espaço livre na escola. Eram brincadeiras muito divertidas na companhia de amigos.

¹ Depois de muitos debates, alguns autores, como Ana Luiza Smolka e Paulo Bezerra, chegaram a um consenso de que ao referir-se à *atividade lúdica*, o termo que mais se aproxima da obra original de Vigotski é *brincadeira* por ser uma *atividade da criança*. Atividade que esta desempenha e que contribui para o desenvolvimento da mesma. Por isso, o termo *brinquedo*, a partir da tradução da autora Zoia Prestes (2008) caiu em desuso. Porque o brinquedo é o objeto utilizado na brincadeira. E o brincar é uma ação da brincadeira, cabendo uma distinção entre estes dois termos quando se trata das obras que Vigotski escreveu em 1929, 1930 e 1933.

² No texto introdutório desta pesquisa, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular para marcar a vivência da pesquisadora.

Depois, na condição de mãe, pude acompanhar o desenvolvimento de meu filho. Observava que ele brincava e, no momento de suas brincadeiras, criava situações, fatos e acontecimentos da vida ou do seu imaginário, algo que de alguma forma contribuía para lidar com os seus medos, com as suas frustrações, com os desejos na interação, com as situações da vida real o que lhe atribuía um sentimento de prazer e alegria.

Minha infância e o fato de ser mãe se correlacionam na memória e deram vitalidade para as minhas escolhas profissionais: ser professora de crianças. A escolha ocorreu em 1990 pelo Curso de Formação de Professores do Pré-escolar a 4ª série, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), que oferecia uma habilitação que atendia a singularidade de atuar com crianças de zero a dez anos de idade, com os autores que discutiam a infância no momento, em particular Piaget, Emilia Ferreiro e os estudos do interacionismo sócio-histórico de Vigotski e também as recentes teorizações sobre as relações entre alfabetização e letramento.

Concluído o curso, iniciei minha experiência na docência em 1994, quando fui contratada e depois, em 1996, ingressei como concursada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC). Fui contratada como professora na Escola Municipal “Almerindo Trindade”. A turma que assumi foi de Educação Infantil, com criança de 4 a 5 anos de idade, e em seguida assumi uma turma de ensino fundamental. Grande desafio! Porque era algo muito novo e, ao mesmo tempo, muito envolvente. Foi um ano de intenso trabalho. Tinha que saber dosar as atividades lúdicas, o encantamento pela literatura, as representações pictóricas por meio dos desenhos, os conhecimentos de letras, de seus nomes; e também, com a construção do caráter, no aprender a lidar com o outro, a brincar com o outro. São muitos conhecimentos que precisavam ser explorados por mim, professora, com leveza e encantamento.

Outra convicção que tinha, como professora, era que as crianças, independente de classe social, eram capazes de aprender, e que isso implicaria uma ação volitiva minha, das minhas proposições, de como eu possibilitaria a elas pensar sobre o conhecimento, sobretudo nessa fase inicial escolar, cuja preocupação maior é com o desenvolvimento integral da criança e do acesso à leitura e à escrita, ou seja, como ensinar a aprender essas habilidades.

Diante do desafio em instituir uma prática pedagógica com qualidade, encontrei na literatura científica o fato de que o ato de alfabetizar depende do enfoque

teórico: ora se sustenta no processo cognitivo de memorização do aprendente; ora se centra no papel do professor em criar dinâmicas e eventos em um ambiente alfabetizador; ora se centra na apreensão do sistema linguístico; ora nas situações cotidianas de aprendizagem por meio de textos. Para compreender esses enfoques teóricos revisitei obras de vários autores, tais como: Miriam Lemle, Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, Paulo Freire, Emilia Ferrero, Ana Teberosky, Esther Pillar Grossi, Vigotski, entre outros, a fim de refletir sobre como essas teorias se constituem na prática, com as contribuições relevantes de cada uma delas para entender o processo de alfabetização em sua complexidade e ajudar os alunos na aquisição da leitura e da escrita de forma prazerosa e envolvente.

Em 2005, a SEMEC criou o programa de formação continuada de professores denominado *Elaborar Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo* (ECOAR)³ do qual fiz parte desde a sua criação, que teve as seguintes diretrizes pedagógicas: a) a formação de professoras⁴ e coordenadoras pedagógicas; b) o assessoramento à prática docente nas escolas; e c) a avaliação da aprendizagem dos alunos do Ciclo I (1º, 2º e 3º anos)⁵ do Ensino fundamental de 09 (nove) anos. O foco principal desse programa foi a qualidade da aprendizagem do aluno (BELÉM, 2005).

No anos de 2005 a 2007, quando o programa foi implantado, a formação acontecia em cursos realizados durante 06 (seis) dias consecutivos, garantindo o direito de estudar da professora, conforme premissa estabelecida pelo Programa ECOAR, quando da sua criação e das próprias diretrizes da Secretaria, no que diz respeito à formação continuada, em serviço, das professoras.

No período de 2005 a 2016, exerci a função de formadora das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Belém, participando dos encontros semestrais e mensais de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas nas escolas, do Ciclo I (CI).

³ Parte da iniciativa de formação de professores na época de constituição do Programa Ecoar se deve à iniciativa do grupo que se constitui junto com a Educadora Lorena Trescastro que formulou a política de formação da SEMEC-Belém, tendo a assessoria externa do professor e sociólogo Pedro Demo.

⁴ A grande maioria que atua nesta área é constituída de mulheres, por isso a designação a partir daqui é “professora”.

⁵ No município de Belém, o Ensino Fundamental é organizado em quatro ciclos. O Ciclo I tem duração de três anos (1º, 2º e 3º anos) e os demais, dois anos cada: o Ciclo II (4º e 5º anos); o Ciclo III (6º e 7º anos) e o Ciclo IV (8º e 9º anos).

O Programa Ecoar (SEMEC), reafirmando o direito das professoras de estudar e aproximando o formador das escolas, criou em 2007 a formação denominada Projeto *Expertise em Alfabetização*, que objetivava “acompanhar o trabalho do (a) professor (a) de CI – 1º ano na perspectiva de orientar as condições didáticas para garantir a alfabetização dos alunos até o final do ano” (BELÉM, 2009, p. 7). O referido projeto foi instituído pelo Centro de Formação de Professores – como passou a se chamar o local que reunia os profissionais que planejavam a formação nas escolas públicas municipais – a fim de fomentar práticas pedagógicas bem-sucedidas de professoras, cujo propósito foi o de “acompanhar o trabalho do (a) professor (a) de Ciclo de Formação I (CI) na perspectiva de orientar as condições didáticas para garantir a alfabetização dos alunos até o final do ano” (BELÉM, 2009, p. 7).

No Projeto *Expertise em Alfabetização* – criado, elaborado e executado pelo Grupo Base – havia a proposição de uma metodologia de formação que priorizava o estudo, a prática avaliativa e a intervenção docente com qualidade na sala de aula. A formação das professoras do projeto, a partir de então, teve o propósito de criar espaço de interlocução, de troca e de intervenção. A formação mensal das professoras, que antes era realizada uma vez por semestre, em seis dias consecutivos, passou a ter encontros mensais e se prolongava no espaço escolar, por meio dos assessoramentos semanais, que consistiam na ida do formador do Grupo Base à escola, a fim de orientá-los – professoras e coordenadoras pedagógicas – no que fosse possível para minimizar as dificuldades dos alunos.

No decorrer desse tempo exercendo a função de formadora, a meta estabelecida era sempre fazer o melhor em benefício dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Digo com veemência que o que me torna realizada na vida profissional que escolhi foi poder contribuir para o desenvolvimento da criança na formação da personalidade humana consciente, especificamente me referindo às crianças das escolas públicas do município de Belém.

Nesses doze (12) anos (2005-2016) de exercício da função de formadora, atuando em cursos de formação de professoras e coordenadoras, no trabalho de assessoramento às escolas, tive a oportunidade de conviver com as situações de ensino e de aprendizagem, a partir das demandas das escolas, e, assim, estabelecer uma relação muito próxima com alunos e professoras. Essas ações, de formadora e de assessora, foram se consolidando ao longo do tempo.

Além dessas – de formadora de professoras e de assessora –, outras ações importantes estão na realização da chamada “Provinha Belém” e logo em seguida no acompanhamento da devolutiva das avaliações dos alunos às professoras. Em 2016, o tema da referida avaliação foi “O recreio”, circunstância em que as crianças puderam expressar posições a respeito de suas ações volitivas sobre as brincadeiras que realizam na escola, no período de intervalo dos estudos, a hora do recreio.

A princípio, defendia que a pesquisa poderia ocorrer com a observação da materialidade lúdica, ou seja, no ato de descrever uma criança ou várias no ato de brincar; posteriormente, vi um outro caminho promissor de pesquisa a partir da escrita da criança sobre as brincadeiras no recreio, o qual instigou-me a perceber que as crianças têm várias formas de se expressar a respeito da temática brincadeira, seja por meio do gesto de brincar, por meio da oralidade ou por meio da escrita. Esta última foi a escolhida para este estudo, uma vez que as crianças foram instigadas a produzir, em 2016, como já foi dito, um texto escrito que reflete, historicamente, nesse evento de produção, uma ação volitiva singular sobre a brincadeira. Esse texto é marcado e reflete um posicionamento das crianças sobre a brincadeira que realizam, que pretendo descrever e analisar como objeto de estudo.

Os textos do *corpus* da pesquisa fazem parte do banco de dados das produções escritas do teste de Língua Portuguesa da Provinha Belém, promovida pelo Centro de Formação de Professores (CFP), aplicada no ano de 2016. Utilizo como *corpus* 40 textos, de 2 turmas de CI-3º ano da Escola Municipal Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues e Escola Municipal de Ensino Fundamental Amância Pantoja, tendo em vista que tiveram 100% de frequência dos alunos na realização do teste.

Os sujeitos da pesquisa são crianças de 8 a 9 anos de idade, oriundos do entorno e outros residentes de bairros distantes da escola. Sobre a caracterização das crianças matriculadas nas escolas *locus* da pesquisa, detalho posteriormente na segunda seção. Vale ressaltar que os sujeitos que produziram os textos são crianças de filhos de trabalhadores de diversas profissões, são ativos, brincam e são produtores de textos e de cultura.

Os textos escritos pelas crianças foram analisados pelo CFP, assim como pelas professoras durante as formações mensais. A ideia era que o CFP criasse suas estratégias formativas para o alcance das dificuldades dos alunos, bem como as professoras planejassem ações didáticas que fossem ao encontro dos direitos de aprendizagem das crianças, e a escola se organizasse para educar os sujeitos, tendo

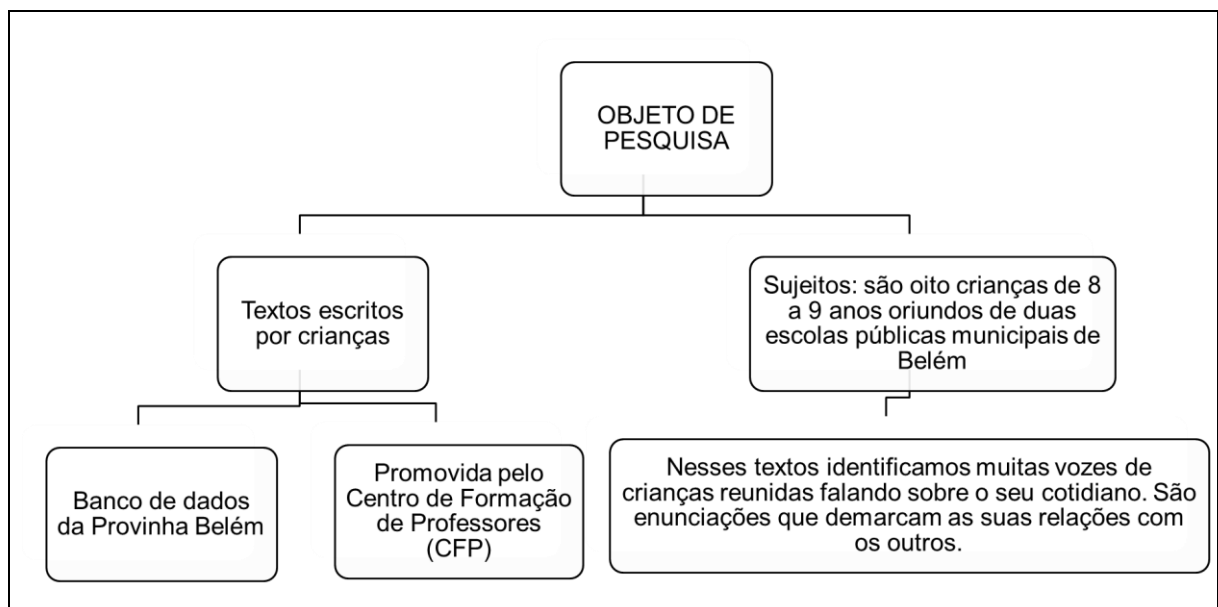
em vista intensificar didáticas que mobilizem as crianças a se expressarem por meio de textos escritos de sua própria autoria.

Então vejamos que a proposição de avaliação do CPF era os textos escritos pelas crianças segundo critérios estudados na formação, independentemente da temática, pois poderia ser qualquer uma que significasse para a criança e favorecesse a escrita espontânea de um texto compreensível ao leitor. Diferentemente do que desejamos na pesquisa, temos interesse pela temática, sobre o que as crianças pensam sobre o *recreio* e sobre as *brincadeiras* citadas por elas no momento lúdico da rotina escolar. São justamente esses textos produzidos pelas crianças sobre o recreio escolar que constituem o *corpus* dessa pesquisa de Mestrado em Educação.

A intenção não consiste em tratar dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar, no que diz respeito aos aspectos formais do texto. Vale ressaltar que os instrumentos e as atividades de avaliação serão descritos, neste trabalho na seção dois, destinado as formulações teórico-metodológicas.

Apresento a sumarização das ideias centrais do objeto da pesquisa na figura 1 abaixo.

Figura 1: Objeto da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2018).

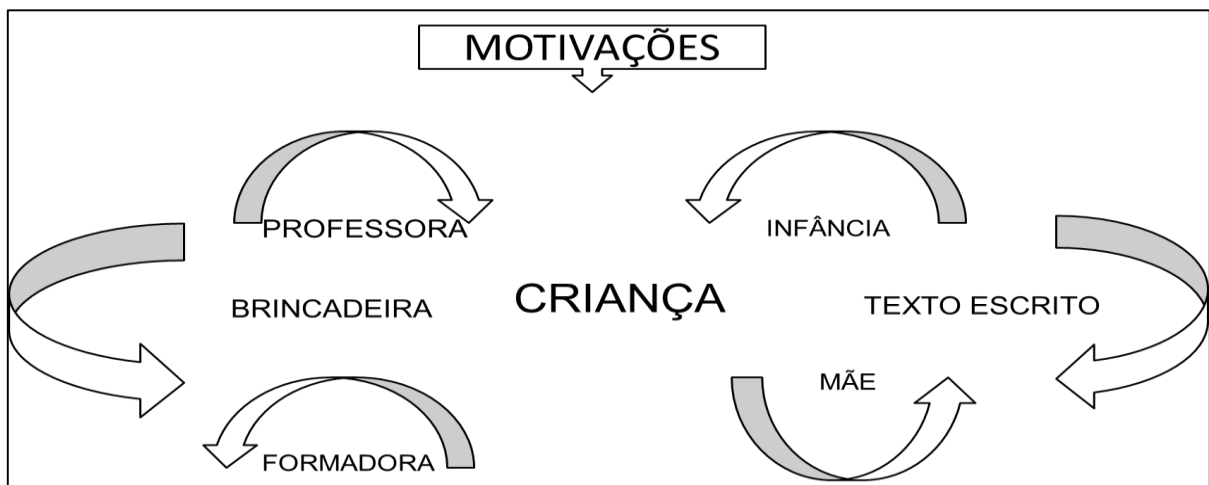
Um fato que envolve a prática de ser formadora está no contato direto com as crianças, na interação, nos ensinamentos, na conversa descontraída para ouvi-las, nos momentos de brincadeiras que as impulsionam a se sentirem envolvidas no

processo de aprendizagem. A experiência de ser formadora se constitui na interlocução entre o eu e o outro, seja por meio da oralidade ou da escrita, com um olhar atento às produções das crianças, aproximando-me do que agora elejo como objeto de pesquisa: as brincadeiras das crianças no recreio, que foram tematizadas nos seus textos escritos.

E nessa minha constituição – fui criança, sou mãe, professora e formadora – que percebo o quanto as crianças precisam ser ouvidas. Aprendemos muito com elas nas suas formas de serem leais, de se relacionarem, de dizer o que gostam, de dizer o que não gostam, de expressar os seus sentimentos, de saber lidar com as fantasias e as imaginações e, principalmente, de como aprendem a descobrir o mundo por meio da brincadeira, em turmas de educação infantil e do ensino fundamental.

Neste sentido, minhas motivações perpassam por vários caminhos em que a criança é a protagonista principal, conforme figura 2.

Figura 2: As motivações



Fonte: Elaboração própria (2018).

Trata-se de um estudo cujo canal será estabelecido entre a pesquisadora e a criança, portadora de voz, com seus direitos garantidos de se expressar por escrito, como um registro do que disse, abrindo as portas da expressividade humana, a da própria criança.

Hoje, no caminho de volta à universidade, no ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), percebo um campo promissor do ato de pesquisar ao desvelar o objeto de pesquisa por meio de um estudo

epistemológico, principalmente ancorado no discurso do outro para construir o seu próprio discurso.

Constato que na área de educação existe um vasto campo de pesquisa, como o estudo a respeito das crianças nas suas singularidades, nas suas atividades sociais e culturais de se relacionar com o mundo. E, dentre as formas de a criança se relacionar com o mundo, está uma atividade que ela desempenha com maior gosto e prazer, a brincadeira.

Nesta pesquisa, os textos de crianças ganham um outro olhar, visto que meu interesse de análise se centra no modo como a criança revela fatos e acontecimentos, discursos, emoções, relações de alteridades com os colegas que acontecem no momento do recreio.

O contato com textos escritos de crianças advém desde a minha atuação como professora e, em seguida, como formadora. O contato com textos de crianças se dava como conteúdo formativo para a formação.

A prática de textos escritos por meninos e meninas faz parte da didática do professor, no processo de alfabetização, assim como no trabalho do Grupo Base de formação de professores alfabetizadores da SEMEC. As práticas da avaliação semestral, por meio da análise de escrita das crianças, servem como conteúdo formativo para os professores, ajudando-os na orientação e na elaboração de seus planejamentos para melhorar a competência escritora de seus alunos. O texto infantil em contexto escolar pode ser visto como um discurso com o qual é possível estabelecer interlocução, tomando-o como objeto de análise, no sentido de destacar a importância das brincadeiras no recreio a partir das ações volitivas nos textos escritos: com quem brincam, que brincadeiras as crianças citam em suas escritas e que estratégias de escrita elas se utilizam para escrever seus textos.

Nesse sentido, a escrita pode relevar dados interessantes sobre o que significa para a criança – como uma prática lúdica e cultural – a brincadeira no cotidiano do recreio.

A Provinha Belém é composta por 17 questões objetivas de Língua Portuguesa, envolvendo escrita de duas palavras a partir da leitura de figuras e escrita de textos mediante uma consigna escrita, e por 20 questões de Matemática. Trata-se de uma avaliação inserida no contexto da formação de professor, cujo objetivo maior é acompanhar o perfil dos alunos CI – 3º ano, quanto à aprendizagem em leitura, escrita e matemática, atribuindo-se pontos para as questões objetivas e, na produção

de textos, atribui-se pontos a partir dos seguintes critérios: atende ao gênero textual, possui coerência, coesão, título coerente, segmentação das palavras na frase, ortografia, ponto final, flexão de gênero, flexão de número e letra maiúscula.

A análise dos textos dos alunos avaliados de acordo com os critérios acima pode chegar até uma pontuação de 20 pontos, com atribuição de 2 pontos para um dos itens, mas levando em conta que: 2 pontos para o texto que apresente total presença do critério avaliado; 1 ponto para o texto que parcialmente atenda ao critério avaliado; 0 ponto ao texto que não apresente qualquer escrita gráfica, desenho ou traços figurativos que não represente nenhuma compreensão da leitura (TRESCASTRO & LIMA, 2012).

Os textos escritos pelas crianças são analisados pelo CFP, assim como pelas professoras durante as formações mensais. A ideia é que o CFP crie suas estratégias formativas para o alcance das dificuldades dos alunos, bem como as professoras planejem ações didáticas que vão ao encontro dos direitos de aprendizagem das crianças, e a escola se organize para educar os sujeitos, tendo em vista intensificar didáticas que mobilizem as crianças a se expressarem por meio de textos escritos de sua própria autoria.

Vale ressaltar que os instrumentos e as atividades de avaliação serão descritos, neste trabalho na segunda seção. Não é minha intenção avaliar resultados da avaliação da aprendizagem escolar, no que diz respeito aos critérios avaliativos – tais como os linguísticos ou textuais, ortografia, coesão, coerência, etc. –, os quais são usualmente utilizados nas escolas, seguindo as orientações do CFP.

Não é possível isolar o objeto do contexto histórico, uma vez que este sofre influências externas. No caso, estou me referindo ao meio social em que as crianças escrevem os seus textos, produzem suas ideias, expressam seus sentimentos e visões de mundo.

É nesse sentido que compreendo a relevância da presente pesquisa na dinâmica do que de fato é a criança na sua expressividade, nas suas energias, no uso de uma linguagem que considero como sincera, e, às vezes, são tão silenciadas pelos adultos e/ou pela comunidade escolar.

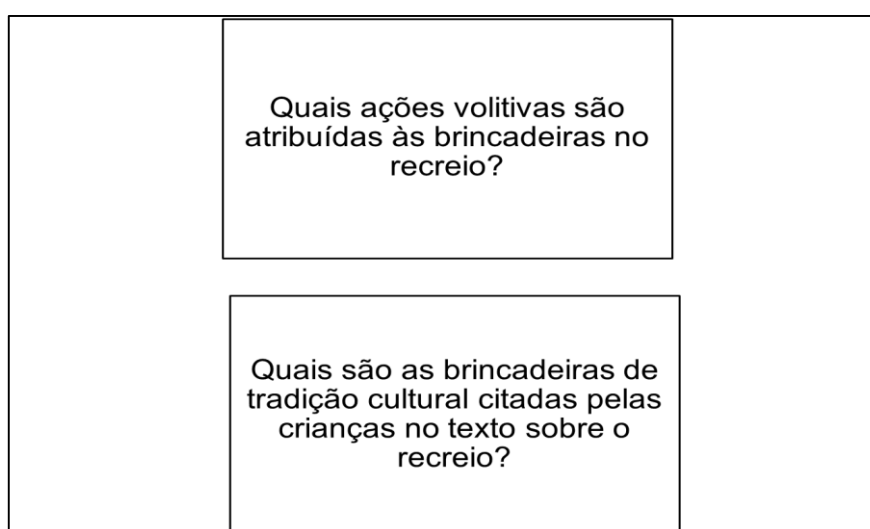
O presente estudo revela a importância que a brincadeira tem a partir da “palavra” escrita pela criança, na sua condição social de aluno, dando visibilidade a voz da infância e, ao mesmo tempo, por meio desses escritos, são pontuados discursos sobre a constituição da personalidade dela, pois durante seus registros é

uma pessoa que emite opinião. Os registros demonstram que as crianças são sujeitos que expressam seus sentimentos por meio da escrita, o sabor da satisfação, insatisfação, ou seja, suas ações volitivas nos textos escritos em uma perspectiva histórica, social e cultural. É pelo viés do social que a brincadeira se instaura e ganha sentido cognitivo, psicomotor, interativo e estético e assim amplia-se a possibilidade de desenvolvimento humano que começa desde o nascimento e se prolonga no transcorrer de toda vida do ser humano.

A criança cria todo um cenário, como se estivesse brincando, pensa no espaço, cria os nomes dos personagens, dá voz a cada um deles, ou seja, a brincadeira está internalizada na criança e serve para que a mesma escreva seu próprio texto; use de sua imaginação criadora e transporte essas ideias para o papel. A partir dessas e de outras percepções sobre a brincadeira das crianças, a fundamentação teórica e metodológica para as análises advém de algumas das contribuições de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) e de outros comentadores. Para interpretar os textos das crianças utilizo a alguns pressupostos da análise documental, a qual me permite com um olhar atento para adentrar nas minúcias, nas marcas, nos traços ou pistas de possibilidade de relações sociais. Além de “ouvir” as visões das crianças, um canal dialógico para mudança da prática educativa que se quer emancipadora e democrática, em contexto reais e significativos.

Como meio de delinear um caminho epistemológico a partir dos textos de crianças apresento as questões norteadoras (ver figura 3).

Figura 3: Questões norteadoras

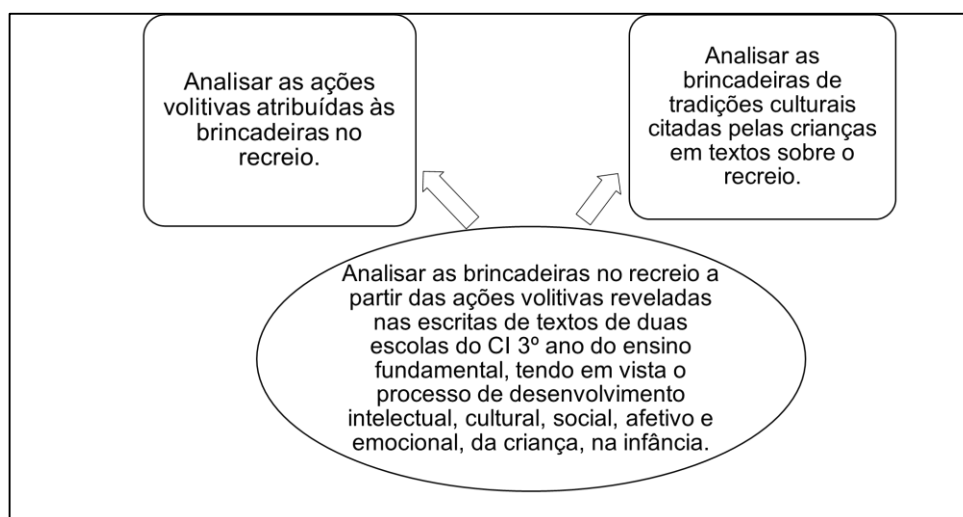


E, assim, o objetivo geral é analisar as brincadeiras no recreio a partir das ações volitivas reveladas nas escritas de textos de crianças de duas escolas do CI 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista o processo de desenvolvimento intelectual, cultural, social, afetivo e emocional, da criança, na infância.

Os resultados obtidos serão divulgados à comunidade escolar e ao Centro de Formação de Professores, no município de Belém-PA, como forma de compromisso pessoal da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, e aos alunos, no sentido de explicitar a importância do espaço-tempo de brincar no desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo das crianças.

Nesse sentido, as indagações levantadas nos remetem ao delineamento dos **objetivos específicos** da pesquisa, conforme mostra a figura 4.

Figura 4: Objetivos geral e específicos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2019).

A hipótese deste estudo é que, mesmo com a apropriação das novas tecnologias, ainda prevalecem, no âmbito do recreio escolar, das escolas públicas municipais de Belém do Pará, as brincadeiras de tradição cultural. Em um cenário em que o uso da tecnologia atinge uma boa parcela das camadas da sociedade, podemos encontrar no espaço escolar crianças brincando com brincadeira de tradição cultural, uma pira-pegas, uma pira-se-esconde, e tantas outras, são brincadeiras que atravessam tradições, porque muitos de nossos parentes que viveram suas infâncias em época passadas podem ter tido a oportunidade de vivenciar momentos de lazer e brincadeiras com seus amigos e amigas no recreio escolar.

Nessa hipótese é previsível que as crianças enunciem situações criativas que mantenham e sustentem a existência das brincadeiras de tradição cultural – tais como as brincadeiras de rodas, a pira-se-esconde, a pira-pega, peteca, macaca, que são maneiras paraenses de falar pique esconde, pique pega, bola de gude e amarelinha, respectivamente –, inclusive superando possíveis inexistências de equipamentos e de objetos para a realização de suas atividades lúdicas. Essa hipótese sugere que as crianças conseguem representar objetivamente o que fazem no recreio e que as brincadeiras realizadas são fundamentais para o seu desenvolvimento, como formas de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Outra hipótese que levanto é: se as crianças emitem maior quantidade de expressões qualitativa ao se referir as suas brincadeiras no recreio, se falam de si e se falam do outro, então, a tendência é de maior valorização das brincadeiras no recreio, pois, mesmo que a criança em situação de avaliação escrita sobre um assunto, como o tema *recreio*, tende a revelar fatos e comportamentos interessantes, no caso, suas ações volitivas nos textos escritos sobre as brincadeiras ou outras atividades realizadas no recreio de um tempo passado e presente, que se reproduz ao longo das gerações, isso pode significar marcas de uma temporalidade histórica e cultural e um meio de se relacionar socialmente com o mundo ao seu redor.

Dessa maneira, entendo que, mesmo em circunstância avaliativa – representada pela “Provinha Belém” –, a criança, ao escrever um texto sobre a “brincadeira no recreio”, evidencia uma escrita marcada pelo protagonismo infantil de dizer a partir da escrita o que pensa e o que consegue compreender a partir das relações sociais que estabelece no recreio com seus amigos e emite um conjunto de saberes que possui advindos de suas experiências culturais.

Nessa lógica de raciocínio ativo, minhas inquietações em pensar a brincadeira no recreio a partir de textos escritos por criança do Ciclo I do 3º ano do ensino fundamental indicam um caminho interessante de investigação por revelar a voz da criança, sobretudo, o discurso singular do cotidiano das brincadeiras no recreio e como as crianças, a partir das brincadeiras, se constituem enquanto pessoas e aprendem a conviver com o outro. Traz uma possível interseção, na maioria das vezes às escondidas da escola, entre o mundo comunitário e o escolar.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma:

Na primeira seção de Introdução, apresento a aproximação e a motivação com o objeto de pesquisa, o problema e a hipótese, a questão central e os objetivos da pesquisa, o objeto de pesquisa e a organização da dissertação.

Na segunda seção, apresento as questões teórico-metodológicas sobre as crianças e sobre as brincadeiras no recreio, com as diretrizes que conduzem a pesquisadora aos caminhos epistemológicos consistentes sobre as brincadeiras, as questões metodológicas e as razões que justificam a aproximação com a análise de tipo documental.

Na terceira seção, analiso as brincadeiras no recreio com base nas ações volitivas em textos escolares de crianças, exponho a organização detalhada do *corpus* da pesquisa, seguida da análise dos textos das crianças, destacando, a escrita dos títulos e de quatro textos a partir de três categorias de análise: a ação volitiva qualificativa para o brincar, que fala de si, e a ação volitiva que fala do outro, e posteriormente, a brincadeiras de tradição cultural citadas pelas crianças em suas escritas. E, finalmente, chego às considerações finais e às referências.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

A linha e o linho
É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia-a-dia

E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
O zig-zag do tormento, as cores da alegria
A curva generosa da compreensão
Formando a pétala da rosa da paixão

Sua vida, o meu caminho, nosso amor
Você a linha, e eu o linho, nosso amor
Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado
A casa, a estrada, a correnteza
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza

(Gilberto Gil)

Olhamos a pesquisa como a possibilidade de cruzamento de várias linhas na perspectiva de buscar uma unidade, intensificar o foco, buscar o linho, a preciosidade maior do que desejamos revelar. O caminho da revelação da pesquisa é longo, requer do pesquisador um mapeamento do campo de atuação da pesquisa que investigue o conhecimento já elaborado e aponte os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes frente ao nosso objeto de pesquisa que são as vozes das crianças reveladas por meio de textos escritos sobre as brincadeiras no recreio.

A intenção nesta seção é associar o percurso metodológico e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa como um viés que se intercruza, tem vida, sentimentos e colaboração de todas as partes. Além de revelar o contexto histórico do objeto de estudo, tendo como base o levantamento feito de dissertações, teses e artigos científicos relevantes na área da educação e da psicologia, cujo enfoque circundante trata da brincadeira em diversas perspectivas.

Nesse entrelaçamento entre os estudos já realizados na área, situamos a pesquisa pautada em bases epistemológicas no que concerne à metodologia e ao marco teórico sobre a brincadeira. Apontamos a pesquisa qualitativa de cunho documental e seus fundamentos, bem como detalhamos a situação da produção dos textos das crianças no que se referem às representações de si e do outro, situando os autores que escreveram os textos, o tema abordado, o local e o espaço conduzido

à escrita de textos e, finalmente, fazemos uma aproximação com os procedimentos metodológicos empregados com o fim de detalhar o *corpus* da pesquisa.

Pretendemos com esta seção apresentar nossa matriz de referência que justifica com exatidão o percurso teórico-metodológico a que se destina o presente estudo, evidenciando as epistemologias que ajudaram na organização das ideias com relação aos caminhos percorridos da pesquisa.

2.2 TESSITURA DA PESQUISA: O LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS ACADÊMICOS

A pesquisa é uma espécie de novelo de lã de várias linhas e cores. Tem sempre um fio interligado a um outro para constituir uma tessitura, uma peça. Na pesquisa, o pesquisador precisa constituir os seus fios em outros trabalhos, que têm relação com a sua materialidade, as produções e os sujeitos de uma ação específica – no caso deste estudo, a escrita sobre as brincadeiras presentes no recreio de crianças –, os aprendizados no próprio movimento da pesquisa, os quais se interligam na perspectiva de ampliar o seu campo para que tenha um caminho promissor e alcançar os resultados desejados.

Com base nessa tessitura, será feito a seguir um breve levantamento de dissertações, teses e artigos acadêmicos que tenham relação com o objeto de pesquisa, a partir de uma aproximação com a pesquisa de estado da arte realizada no Banco de Dados da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no *site* do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará e no *Google Acadêmico*.

Fazer uma aproximação do estado da arte nos caminhos iniciais de uma pesquisa é uma opção muito prudente e indica cautela, pois, partindo do mapeamento dos enfoques, temas, títulos, opções metodológicas já estudadas, é possível desvelar maneiras de encontrar alguma peculiaridade para uma nova intenção de pesquisa.

Assim,

esses estudos são justificados por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Tais estudos enriquecem, inclusive, a nossa forma de pensar como caminhará a investigação desejada, no caso particular, os “textos das crianças sobre a brincadeira no recreio”, que fazem parte do arquivo do Centro de Formação de Professores de Belém-PA.

Os títulos das dissertações e teses foram obtidos por meio da busca das palavras-chave: *brincadeira* e *Vigotski*⁶ o que resultou em um número significativo de 34.651 dissertações e teses. Com o filtro de pesquisa por área – educação e psicologia –, no período de 2008 a 2016, sem adotar qualquer restrição esta quantidade reduziu, pois no decorrer da pesquisa, verificamos que os trabalhos eram em contextos de áreas diversas que se distanciavam do campo do nosso objeto de investigação. Desse número inicial por palavras-chave, foram selecionadas 28 pesquisas na área de educação e psicologia. Ao ler os resumos, selecionamos 9 (nove) produções científicas, adotando o critério de aproximação direta com o objeto.

O critério para essa seleção foi que guardassem uma relação com os textos escritos por crianças, relacionando-as com a brincadeira, atividade de rotina no recreio, linguagem escrita no ensino fundamental e a brincadeira. Além de serem trabalhos de pesquisa cujo quadro teórico faz referência ao autor Lev Semionovich Vigotski ou teóricos correlacionados, e ainda, com o tipo de pesquisa e a análise dos dados, a fim de encontrarmos um fio condutor da própria pesquisa que tivesse comunicação com outros fios, guardando uma certa peculiaridade no traçado e no resultado da pesquisa intitulada *Brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental*.

Todos os trabalhos selecionados são de universidades brasileiras: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro Universitário de Moura Lacerda (CUMML), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Gama Filho (UFGF), Universidade do Estado do Pará (UEPA). A seguir, realizamos uma breve resenha dos trabalhos.

⁶ Há diferença da grafia do nome do autor Lev Semionovich Vigotski que está relacionada à tradução de suas obras. Em russo, a grafia de seu nome é Vigotski, mas em traduções norte-americanas e portuguesas é recorrente as formas Vygotsky e Vygostky; já na produção *Obras escogidas*, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Adotamos neste trabalho a grafia Vigotski, salvo quando for referenciado por autores que usam uma das variações supracitadas.

Na tese de doutoramento, intitulada *Entre o rio e a floresta: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas*, Nazaré Cristina Carvalho (2006), do programa de Pós-Graduação em Educação Física – UFGF, fez uma análise das brincadeiras marcadamente expressas no imaginário social da criança ribeirinha, entrelaçadas pela sua cultura e permeadas pela ludicidade, no contexto das comunidades Caruaru e Castanhal do Mari Mari, tendo como objetivo

analisar as brincadeiras que permeiam a ludicidade, quanto uma das formas de expressão do imaginário social da criança ribeirinha, o modo como vivem e interagem com a cultura local. Mapear os elementos míticos simbólicos do imaginário social lúdico da população alvo (CARVALHO, 2006, p. 7).

Essa informação auxilia o caminho metodológico, pois orienta para considerar a dinâmica do local, ou seja, a metodologia precisa estar em consonância com a realidade, com o movimento das pessoas. Nesse caso, o movimento e a forma de ser da criança ribeirinha da Amazônia paraense. Vale ressaltar que a pesquisadora adotou como ponto de apoio, para reunir as crianças, a escola, embora não fosse de interesse da pesquisa analisar aspectos pedagógicos, mas o fez pelo fato de conseguir agregar as crianças em um mesmo lugar.

A dissertação de Angélica Amanda Campos Seixas (2007), com o título *Brincando na Ilha dos Frades*, do programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFBA, se propôs a descrever as brincadeiras ocorridas ao ar livre na Ilha dos Frades localizada no centro da baía de Todos os Santos, em Salvador-Bahia. O estudo destacou o contexto do lugar, com suas características rurais, ausência de veículos, ruas pavimentadas e água encanada. Por suas características, a pesquisadora optou por fazer um estudo descritivo: fez uso da observação direta do comportamento natural por meio do que designou de eventos de brincadeiras, bem como a filmagem e o registro fotográfico, no período de 6 (seis) meses. O aporte teórico foi Piaget, Vygotsky⁷ e Bruner. Os resultados sinalizaram que as brincadeiras são adaptadas ao contexto do lugar, pois sua possibilidade de construção e de transmissão de cultura se faz e refaz mediante a influência sócio cultural das pessoas.

⁷ Ressaltamos que a escrita do nome do autor L. S. Vigotski, em algumas dissertações e teses aqui apresentadas, evidencia a opção dos autores, muito embora essa grafia não seja a adotada neste trabalho – cf. nota de rodapé 6, na página 28.

A tese de doutoramento de Kleber Oliveira (2007), *Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças guarani de uma aldeia em Aracruz-ES*, situada no programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFES, se propôs a compreender o desenvolvimento e as oportunidades de interação social entre crianças da etnia indígena Guarani, por meio da análise da cultura lúdica infantil. O autor optou pela pesquisa de campo com duração de 2 (dois) meses. Observou nesse período 34 crianças, entre 4 a 12 anos de idade, durante a etnografia das brincadeiras, com a observação do tipo participante. Houve uma categorização das brincadeiras – contingência física, contingência social, simbólica, turbulenta, jogos de construção e jogos de regras. Outros pontos em destaque foram a presença de brincadeiras de outras etnias, o caráter livre de circulação das crianças e a ausência de brinquedos industrializados. O referencial teórico utilizado foi D. Bichara, Vygotsky, Áries, Benjamin, Brougère, Pellegrini e Smith, que representa uma coletânea de autores que estudam sobre a brincadeira em enfoques diversos e isso nos ajuda a pensar o campo teórico de nossa pesquisa, tendo em busca os objetivos da pesquisa.

A dissertação de Eliete Cardoso tem o título *O Desenvolvimento da Escrita na Criança: Um estudo na Educação Infantil*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – CUMLE e, teve o propósito de “investigar a construção da escrita pela criança na Educação Infantil” (CARDOSO, 2008, p. 6). Enquanto teórico de base, fez opção por Vigotski, que enfatiza que a construção da escrita pode ser desenvolvida a partir da brincadeira de faz de conta e pelo desenho. Fato relevante foi perceber que o teórico base tem relação com a metodologia de análise microgenética, empregada por Vigotski em suas análises para estudar os processos de mudança como requisito do método dialético. A pesquisadora, ao se utilizar na coleta de dados de videogravação em sala de aula, organizou as filmagens em episódios. Ao final da pesquisa, a mesma concluiu que

deve-se ter claro em nosso papel de educadores, que não nos cabe apenas ensinar a escrita através das letras, mas ensinar a linguagem escrita como função social, ficando evidente que nossa ação mediadora é de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendizado da escrita (CARDOSO, 2008, p. 77).

Apresentamos o artigo publicado por Sônia Regina dos Santos Teixeira e José Moysés Alves, resultado de pesquisa, com o título *O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu*, cujo objetivo foi

descrever o contexto das brincadeiras das crianças pré-escolares da Ilha de Combu, destacando aspectos do ambiente físico e social, as principais atividades econômicas dos adultos e as peculiaridades das brincadeiras de faz-de-conta das crianças ribeirinhas (TEIXEIRA; ALVES, 2008, p .374).

Chamou-nos atenção nesse estudo o referencial teórico de infância, que considera a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura, ideia operacionalizada por Vygotsky – autor base do referido estudo.

Os pesquisadores escolheram treze crianças (11 meninas e 2 meninos), com idade de 4 a 5 anos, matriculados na turma de educação infantil, no anexo da Escola Municipal Silvio Nascimento, na Ilha de Combu. As informações foram coletadas nos meses de junho e julho, em razão da redução de chuvas na região amazônica, o que, segundo eles, propicia a vivência de brincadeiras livres, fora de casa, tornando-se uma atividade frequente. Houve entrevistas com as crianças e os seus familiares. Das observações realizadas, percebemos a organização em categorias de acordo com “os temas, os parceiros, os locais, os objetos utilizados e os significados construídos durante as brincadeiras” (TEIXEIRA; ALVES, 2008, p. 375). Há um detalhamento no tratamento das informações a partir da descrição do contexto físico e social, das atividades econômicas dos adultos e do *ser* criança ribeirinha na Ilha do Combu, descrito em um episódio de uma brincadeira de faz de conta.

A pesquisadora Elizabete Gaspar Gouvêa (2011) escreveu sua dissertação com o título *Cultura Lúdica: Conformismo e Resistência nas vivências das brincadeiras Infantis na escola*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA, a fim de descrever e analisar como as crianças do ensino fundamental criam sua própria resistência a partir de suas vivências de brincadeiras na escola. Foi escolhida a pesquisa qualitativa com enfoque histórico-social, a partir de procedimentos que envolveram a observação participante, as entrevistas coletivas e a rodas de conversas com crianças de 6 a 7 anos. Na análise de coleta de dados, a pesquisadora utilizou o método de interpretação de sentidos capaz de desvelar que

as brincadeiras infantis vivenciadas na escola em sua maioria as brincadeiras populares, estas surgem com força nos momentos de permissão e permanecem latentes quando são proibidas; nos momentos de permissão as brincadeiras pedagógicas, aparecem como trocas de conhecimento entre as crianças e professores, entretanto quando há o controle sistemático dessas brincadeiras, a criança perde sua autonomia e liberdade sobre o que mais sabe fazer, brincar; na impossibilidade de ficarem sem brincar, estas reagem com suas manhas, e fazem uso de suas brincadeiras fora do controle de

qualquer adulto ou mesmo professor. Nas brincadeiras infantis há um saber específico que diz respeito a particularidade e forma de ser criança, se potencializadas podem transformar a escola em um espaço de resistência, com vista a uma educação libertadora (GOUVÊA, 2011).

A dissertação de Daise Ondina Campos (2015) tem o título *Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor Florianópolis*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC, cuja intenção da pesquisadora com o estudo foi analisar como o professor da educação infantil traduz seu fazer pedagógico na compreensão de qual atividade de brincar influencia na apropriação da linguagem escrita. Para tanto, a pesquisadora utilizou como aporte teórico os estudos de Vigotski, Elkonin, Luria e Leontiev. A pesquisa transcorreu por meio de um estudo de caso realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), que faz parte da Universidade Federal de Santa Catarina. Um dado a ser considerado com o resultado alcançado da pesquisa revela que, dependendo da atividade de brincar que a professor propõe em suas condições didáticas e a segurança que a mesma possui com relação aos conceitos da teoria histórico-cultural, possibilita que, na prática, se vivencie a mediação entre as crianças e a própria professora, na

compreensão de que essa atividade atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita e traduz esse entendimento em uma ação intencional. Dessa forma, a brincadeira é entendida como uma produção humana que precisa ser ensinada às crianças (CAMPOS, 2015, p.11).

Os estudos de Celiane Oliveira dos Santos (2015) têm como título *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFC. A pesquisa objetivou revelar quais são as concepções das crianças e da equipe diretiva da escola sobre o recreio. O quadro teórico definido pela pesquisadora teve por base os autores Vygotsky, Wallon e alguns teóricos da sociologia da infância, como Sarmento e Corsaro.

A referida pesquisadora optou pela metodologia de abordagem qualitativa e na coleta de dados fez uso de instrumentos de observação participante, de entrevistas semiestruturadas com a professora e coordenadora pedagógica, de entrevistas individuais e coletivas com as crianças, de questionários e de análise documental. Os

resultados indicaram que “a atividade do recreio representa a oportunidade da realização da brincadeira e para criança constitui a principal razão pela qual frequentam a escola” (SANTOS, 2015, p. 9). Suas observações remetem para a dedução de que são as brincadeiras e as interações com os colegas o que mais as crianças consideram relevantes. Já os dirigentes da escola, embora considerarem o recreio das crianças importante, não costumam acompanhar essa atividade e, com isso, na visão da pesquisadora, “há uma desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão pedagógica dessa atividade, pela equipe de profissionais da escola” (SANTOS, 2015, p. 9).

Para concluir este levantamento de publicações, que preservam uma certa aproximação com a intenção de pesquisa, identificamos a tese de Lorena Bischoff Trescastro⁸ (2017), intitulada *Infância, Linguagem e Educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental, do Programa de Pós-Graduação, UFPA*. Os desígnios da pesquisa consistem em

estudar os textos escritos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos (TRESCASTRO, 2017, p. 8)⁹.

A pesquisadora escolheu Bakhtin, Bruner e Vigotski como seus autores base. A pesquisa documental com a técnica de pesquisa análise do discurso. Os resultados mencionados indicam que

predomina na escrita de texto por crianças na alfabetização escolar, a leitura de histórias possibilita à criança perceber a constituição da narrativa, a leitura de textos imagéticos favorece a construção de diálogos e a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos e a leitura de questões fornece um molde de texto-resposta (TRESCASTRO, 2017, p. 8).

Apresentamos uma síntese da aproximação do levantamento no Quadro 1.

⁸ A tese da Prof.^a Dr.^a. Lorena Bischoff Trescastro, no início do ano de 2018, encontrava-se disponível no *site* da Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará.

⁹ A tese não aborda o tema brincadeira, que foi o foco de nossa pesquisa, porém dialoga com nosso estudo por tomar por corpus textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, obtidos no acervo do CFP/SEMEC, e trata-se de pesquisa documental, já que também recorreremos a este tipo de corpus e metodologia.

Quadro 1: Artigos (A), Dissertações (D) e Teses (T) nos bancos de dissertações da Capes, BDTD e Google Acadêmico.

Autor A/D/T/ano	Título	Objetivo¹⁰	Tipo de pesquisa	Principais autores
Nazaré Cristina CARVALHO (T/2006)	<i>“Entre o rio e a floresta: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas”</i>	Visa analisar as brincadeiras no contexto amazônico a partir do imaginário social de elementos místicos vivenciados por crianças ribeirinhas.	Pesquisa de campo	DURAND, Gilbert. ARAÚJO, Zeneida Lima de. BACHELARD, Gaston. LOUREIRO, João de J. P.
Angélica Amanda Campos SEIXAS D/2007	<i>“Brincando na Ilha dos Frades”</i>	Identificar e descrever as brincadeiras na Ilha dos Frades.	Pesquisa de campo	Bichara, I. D. Carvalho, A. M. A.
Kleber OLIVEIRA D/2007	<i>“Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças guarani de uma aldeia em Aracruz-ES”</i>	Compreender a cultura lúdica de crianças da etnia indígena Guarani.	Pesquisa de campo	CARVALHO, Ana Maria A. BROUGÈRE, Gilles. COHN, Clarice. D. Bichara, VYGOTSKY, Lev S.
Eliete CARDOSO D/2008	<i>“Desenvolvimento da Escrita na Criança: Um estudo na Educação Infantil”</i>	Compreender como se dá o desenvolvimento da escrita na educação Infantil.	Pesquisa de campo	VYGOTSKY, Lev S.
Sônia Regina dos Santos TEIXEIRA e José Moysés ALVES A/2008	<i>“O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu”</i>	Identificar as brincadeiras de crianças na Ilha de Combu, considerando o contexto sociocultural da região.	Pesquisa de campo	VYGOTSKY, Lev S.
Elizabete Gaspar GOUVÊA D/2011	<i>“Cultura Lúdica: Conformismo e Resistência nas vivências das brincadeiras Infantis na escola”</i>	Analisar de que forma as crianças do Ensino Fundamental resistem uma rotina escolar com poucas brincadeiras.	Pesquisa qualitativa com enfoque histórico- social	SARMENTO, Manuel. VIGOTSKI, Lev. S. BENJAMIN, W. e Kincheloe,
Daise Ondina CAMPOS D/2015	<i>“Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor Florianópolis”</i>	Analisar o fazer pedagógico do professor de educação infantil diante da atividade de brincar e apropriação da linguagem escrita.	Pesquisa caracteriza- se como um estudo de caso	VIGOTSKI, Lev. S. ELKONIN, D. B. LURIA, A. R. e LEONTIEV. A.

¹⁰ Os objetivos foram sumarizados pela pesquisadora, por isso a ausência de aspas.

Celiane Oliveira dos SANTOS (2015)	“As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza”	Estudar as concepções das crianças e da equipe pedagógica da escola sobre o recreio.	Pesquisa de campo	VYGOTSKY, Lev S., WALLON, Henri SARMENTO, Manuel J. e CORSARO, M.
Lorena Bischoff TRESCASTRO T/2017	“Linguagem e Educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental”	Analisar textos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental por meio da recepção oral, visual e leitura de consignas, a fim de potencializar a escrita de textos de autoria.	Pesquisa documental.	BAKHTIN, M. BRUNER, J. e VIGOTSKY, Lev. S.

Fonte: Elaboração própria (2018).

O levantamento da temática em tela, cujas pesquisas realizadas foram sobre a brincadeira em tempos e locais diversos, incitou pensar que a escrita de textos e a atividade no recreio demonstram que o campo de investigação é vasto e as pesquisas são diversificadas e estão situadas em vários contextos. Bourdieu evidencia que “somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 127). A intenção com este levantamento foi de reconhecimento dos méritos de cada pesquisa, a relevância epistemológica construída e o caráter de apropriação dos trabalhos já publicados no sentido de perceber o que o campo já dispõe enquanto *corpus* de pesquisa e que passos podemos engrenar em direção ao delineamento a pesquisa.

Além de reconhecer a relevância e a contribuição de obras científicas no campo de interesse de nossa investigação, também reconhecemos que estudar sobre a brincadeira a partir da ‘palavra’ escrita pela criança, na sua condição social, certamente dá visibilidade a voz da infância e aponta ser um grande diferencial. Isso porque muito há na literatura pesquisas em educação em que é a voz do adulto falando sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Em nossa pesquisa é o contrário, traz a ‘voz da criança’ sobre o seu próprio fazer na ‘brincadeira’ em contexto social.

Neste sentido nos debruçamos na construção de nossa pesquisa, a qual prioriza a brincadeira no recreio a partir do que é revelado na escrita de crianças, no seu fazer na brincadeira a partir de textos sobre o recreio. A materialidade do *corpus*

situa-se no dizer das crianças com base em suas percepções, o que vivenciam e dizem, escrevendo, sobre suas brincadeiras no recreio. São documentos escritos que subsidiarão a análise da pesquisa que se originou a partir de uma avaliação do dizer a partir da escrita de texto.

Esta avaliação, como já foi dito na Introdução, chama-se “Provinha Belém”, de responsabilidade do Centro de Formação, que elabora as questões objetivas e discursivas, no caso a escrita de texto, e cujo itens descritores se baseia à Avaliação Nacional de Alfabetização e com a Provinha Brasil. Esta avaliação será apresentada no tópico do contexto histórico no qual se situa a pesquisa.

2.3 PESQUISA DO TIPO DOCUMENTAL

O detalhamento do estudo proposto requer a opção por uma metodologia que dê conta de tratar do objeto da pesquisa – os textos escritos por crianças sobre a brincadeira no recreio – de modo qualitativo.

Desse modo, a opção pela abordagem qualitativa pressupõe do pesquisador ações de coleta de informações a fim de examinar minuciosamente cada caso e construir um quadro teórico que represente o todo (ALVES, 2007). Nesse caso, utilizaremos a análise documental, a fim de analisar os textos das crianças, apostando que o que falam e vivenciam no recreio são traduzidos em linguagem escrita, pois, no ponto de vista de Marcuschi, o

texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem, nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

E há concordância dessa compreensão quando outro autor reitera que “toda produção de linguagem pode ser considerada discurso” (MAINGUENEAU, 1989, p. 11). É, portanto, a nossa tarefa com a análise documental que será detalhada em um dos tópicos do estudo a seguir.

Assim, como consideramos que a pesquisa é de dados qualitativos do tipo documental, compreendemos que o texto apresenta o discurso da criança quando solicitada a escrita sobre o recreio.

Nesse caso,

a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Na referida pesquisa, a coleta de dados compreende a exploração e seleção de textos escritos por crianças de CI - 3º ano de uma escola municipal de Belém, no segundo semestre de 2016, período de realização da Provinha Belém no referido ano, na rede municipal de ensino.

Os textos escritos por crianças é um documento primário, possível de análise. Sobre isto, consideramos que “as fontes primárias documentais, podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos vinculados aos órgãos públicos que mantenham a prática do arquivamento de documentos” (PRADO, 2010, p. 125). Assim exposto, de fato, os textos escritos que farão parte do *corpus* da pesquisa são documentos primários por pertencerem aos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Belém (CFP/SEMEC).

Os procedimentos em relação aos documentos primários são os seguintes: a) solicitação de acesso aos arquivos por meio da autorização à coordenação do Centro de Formação de Professores por meio da Carta de Autorização (ver apêndice 1); b) escolha de quatro textos dos alunos, constituindo uma amostra para esta dissertação de mestrado.

Para fins dos cuidados éticos referentes à pesquisa, elaboramos o Termo de Assentimento para o aluno (ver apêndice 2), o Termo de Consentimento Livre esclarecido aos pais/responsável (ver apêndice 3), autorizando-o o uso do texto para fins de pesquisa, esclarecendo-os sob os objetivos da pesquisa e seus fins educativos que serão anexados posteriormente. Vale ressaltar que a referida pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética, da Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Biológicas, no dia 07 de dezembro de 2017, conforme documento emitido pela Plataforma Brasil com o cabeçalho e a folha de rosto indicando pesquisa com seres humanos (ver apêndice 4).

Acerca da pesquisa documental, há a seguinte orientação:

Quando se inicia uma pesquisa documental, é preciso conhecer a história do documento que se tem em mãos, buscando apreender sob que condições ele foi produzido, quem o escreveu e com que propósito. Além disso, deve identificar-se a sua forma material e o conteúdo que aborda (MARCONDES; TEIXEIRA, OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Certamente, a pesquisa documental requer do pesquisador que saiba as razões pelos quais os documentos se originaram, em que contexto histórico este foi produzido e a que propósito ele se destina. Interessa-nos discutir as ações de políticas avaliativas na alfabetização, enfatizando a importância da escrita dos alunos desde os anos iniciais, fazendo-as objeto de apreciação dos textos em uma concepção dialógica sobre as brincadeiras.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INTERFACE COM OBJETO DE ESTUDO

Nossa pretensão é situar historicamente o objeto de investigação – as produções escritas sobre as brincadeiras no recreio – com a interface com as políticas pública de alfabetização a partir de 2012, especificamente o Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Provinha Belém de 2016.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizando dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontou em 2010 a necessidade de um investimento nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que os alunos estão progredindo com níveis elementares de letramento (BRASIL, 2013b). Em termos gerais, conforme estatísticas desse órgão, os alunos têm dificuldade de interpretar, ler e escrever textos no decorrer dos anos de escolaridades subsequente. Nesse sentido, o desafio das políticas públicas é elevar a qualidade da educação brasileira desde os primeiros anos de escolarização.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), com base na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com vigência de 10 anos, estabelece, entre outras metas, alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade.

As políticas de avaliação das esferas municipais e estaduais são de natureza macro em um dado movimento histórico. Aqui analisaremos, brevemente, a implementação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA¹¹ que, conforme

¹¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA (SAEB) pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013a) pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, INEP, 2015).

proposição do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC¹²), na proposição de,

aferir o nível de alfabetização e letramento dos alunos em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática, bem como, se propõe analisar as condições de escolaridade quanto ao fluxo de entrada e saída dos alunos, a formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógicos (BRASIL, 2013b, p. 7).

Na ANA, os conteúdos abordados são de natureza da apropriação do sistema de escrita alfabética, assim como o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos. Nesse sentido, o eixo de produção de textos faz parte da prova de Língua Portuguesa em que as crianças são submetidas. Com base nas informações dos aplicadores, as crianças escrevem textos a partir de uma imagem, de uma narrativa incompleta ou de uma consigna com duração de 30 min.

Por se tratar de uma avaliação de larga escala, a ANA se distancia das ações pedagógicas das escolas. Algumas críticas a esse sistema de avaliação são em relação aos aplicadores externos da instituição de ensino que passam as avaliações, pois estabelecem uma relação meramente técnica e classificatória; também não basta solicitar às crianças que escrevam textos, se não foi ensinado as elas como produzi-lo, por isso a avaliação ocorre em separado dos atos pedagógicos de ensinar e aprender, contrariando a ideia de que a avaliação “é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar” (LÜCKESI, 2011, p. 14).

Outro ponto a considerar é o investimento na formação dos professores alfabetizadores. Não basta ocorrer a adesão da escola ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, à realização das avaliações propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é preciso “criar condições ao professor de estudar, refletir e reconstruir sua ação pedagógica tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno” (BELÉM, 2005, p. 12).

Esse fomento à formação seria uma maneira de aproximar mais o professor do ato pedagógico da escola, de propor um planejamento que envolva as condições didáticas necessárias aos eixos de leitura e de escrita. Nessa organização da escola, o aluno teria condições de vivenciar situações próximas ao que poderá se deparar na

¹². O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa prevê, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV).

avaliação externa, quanto ao conteúdo da alfabetização, assim como na metodologia de aplicação da prova.

Nesse caso, a Provinha Belém constitui uma prática avaliativa da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC), que, por meio do Centro de Formação de Professores (CFP), promove uma prova por semestre, sendo as duas provas anuais de natureza diagnóstica, com a finalidade de perceber o nível em que se encontram as crianças do CI-3º ano, do ensino fundamental em leitura, escrita e matemática.

Quanto à realização da Provinha Belém, o CFP trabalha concomitante em duas frentes: uma está relacionada com a formação propriamente dita que acontece mensalmente, em que são estudados os conteúdos formativos da alfabetização, bem como as condições didáticas necessárias, no que diz respeito ao eixo da oralidade, leitura, escrita e matemática. E a outra frente diz respeito à elaboração dos testes de Português – leitura e escrita – e Matemática.

Além desses, há toda uma organização prévia por parte da equipe de formadores do CFP, quanto aos aspectos logísticos da aplicação da Provinha Belém, no que diz respeito à definição de datas, à mobilização das equipes para o cumprimento das tarefas, à separação dos testes por pacotes, distribuição do quantitativo de alunos/turmas/escolas, que possuem CI 3º ano; distribuição dos pacotes de avaliações nas escolas e elaboração de ficha de orientação da aplicação com todas as informações necessárias.

A elaboração da ficha está inserida como conteúdo formativo na pauta de formação dos encontros mensais, a fim de garantir o bom êxito na aplicação, a exemplo do tempo de avaliação da Provinha Belém, em Língua Portuguesa que é o mesmo da ANA, 1 hora e 30 minutos para que as crianças resolvam as questões objetivas de leitura e 30 minutos para escrita de textos.

Nessa ficha de orientação da aplicação tem um quesito importante, que se diferencia da ANA: quem aplica a avaliação e quem corrige os textos das crianças são os próprios professores titulares das turmas, não são avaliadores externos. Os professores das turmas sistematizam os resultados das suas turmas e encaminham os mesmos ao CFP, juntamente com os textos escritos pelas crianças, cujos resultados, ações e produções passam a ser objeto de estudo na formação. E foram, justamente, esses textos que forneceram o *corpus* desta pesquisa.

2.5 OS TEXTOS DE CRIANÇA: PERSPECTIVA DE TRANSGRESSÃO E DE ENUNCIÇÃO

Analisar o texto escrito por criança do 3º ano do ensino fundamental implica considerar o texto de diversas formas, produzido na sua materialidade por meio do discurso de formas expressivas em uma relação dialógica que, quando lido, ganha materialidade. Ou seja, o texto de criança pode ser um campo de análise valioso, pois a palavra escrita circula, e o leitor ou pesquisador pode aprender muito com o outro, assim como deve assumir uma atitude responsiva ao interpretar o *corpus* da pesquisa e gerar, a partir da análise, uma contribuição interessante para o campo da educação. Na concepção de Chartier,

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus sentidos. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação (CHARTIER, 2002, p. 61-62).

A escolha por analisar texto de crianças sobre as brincadeiras no recreio justifica-se porque consideramos que as crianças demarcam um contexto histórico, social ou cultural e, nesses textos, identificamos muitas vozes de crianças reunidas falando sobre o seu cotidiano. Crianças de 8 a 9 anos utilizam a cultura escrita para relatar fatos, acontecimentos, atitudes, brincadeiras, relação de amizade, isto é, escrevem para um interlocutor utilizando-se da escrita. São enunciações que demarcam as suas relações com os outros.

Mesmo em situação de avaliação, podem assumir, por vezes, atitudes de transgredir o comando de uma consigna, ou seja, o que não foi solicitado pela escola, professora ou instituição externa, enquanto assunto de escrita do texto. Nesse sentido, o texto se situa no centro das investigações, concebido como discurso ou enunciado.

Nesta investigação, tomamos a palavra escrita da criança como enunciação. Entre as vozes dos textos das crianças e do pesquisador serão estabelecidas relações de interação – locutor e interlocutor – em que “as palavras estão sobrecarregadas de entonações emotivo-volitivas, e ainda que sobrecarregadas estão sempre abertas a novas entonações” (GERALDI, 2013, p. 11).

2.6 O QUE SE APRENDE COM O BRINCAR: PRIMEIRAS IDEIAS

Os estudos epistemológicos de Vigotski – conforme inúmeros pesquisadores, dentre os quais Sarmiento (2003); Sarmiento e Gouvea (2008) – concebem a criança como um sujeito sócio-histórico a partir de uma abordagem interdisciplinar que dialoga com vários campos de estudos, como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a filosofia, a educação e a história. Nesse enfoque,

os estudos da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento. A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social de tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade (SARMENTO e GOUEVA, 2008, p. 9).

Quando consideramos a criança um sujeito social e histórico, estamos marcando o lugar que ocupa enquanto categoria social que tem participação ativa na sociedade, distinta da do adulto, porém de forma peculiar e singular, que age, interage e estabelece relações sociais diversas e com isso vai criando formas significativas de viver, bem como de se comunicar e de usar a linguagem nas suas mais variadas formas, utilizando-se muitas vezes da brincadeira.

Na concepção de Vigotski, a brincadeira tem uma grande importância por ser uma atividade que guia o desenvolvimento da criança, inclusive em cada faixa etária, desde a educação infantil até o ensino fundamental menor – Ciclo I e II. Nas turmas de CI, 1º, 2º e 3º ano, as crianças ingressam no ensino fundamental em média entre 6 a 8 anos, caso não haja interrupção.

Nesse momento precisamos “nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista” (COHN, 2005, p.8). Sendo assim, compreender que a brincadeira é parte constitutiva da criança em suas infâncias, significa que a elas seja dado o direito de terem um espaço garantido na escola em que a brincadeira esteja inserida como uma prática pedagógica. “A educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2007, p. 20). E mesmo que a escola não crie espaços privilegiados para as crianças brincarem, no ensino fundamental, ainda assim, as crianças criam seus espaços diversos, a exemplo

do que pode acontecer no recreio, o que certamente ajuda para que a brincadeira seja uma atividade que guia o desenvolvimento da criança.

A obra *Psicologia Pedagógica*, escrita por Vigotski em 1929, que apresenta os primeiros escritos sobre a brincadeira, já a considerava como um caminho promissor do desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social. Em sua obra, a brincadeira se insere em uma atividade humana como condição essencial para o desenvolvimento humano, como se fosse uma curva crescente de preparação para vida futura. A cada ano, a criança vai evoluindo, quando habilidades corporais vão se intensificando, a linguagem vai se ampliando, o gosto por certas brincadeiras vai se diversificando, e, por conseguinte, novas habilidades e hábitos são necessários à evolução biológica, pois quando

a criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos (VIGOTSKI, 1929/2016, p. 120).

Há, segundo esse autor, três grupos de brincadeiras em que habilidades e hábitos sofrem modificações ao longo da evolução biológica da criança: as brincadeiras de manipulação, as de elaboração de habilidades de deslocamento e que se originam de regras convencionalmente criadas.

No primeiro grupo estão as brincadeiras de manipulação com chocalhos e objetos sonoros de cores primárias chamativas. Objetos que chamam atenção dos bebês e que no momento da brincadeira, eles fixam o olhar, acompanham os ruídos sonoros, apanham e afastam os objetos. São brincadeiras que ajudam os bebês a desempenharem algumas habilidades e hábitos, tais como: o pegar, o jogar, o olhar e o ouvir.

As brincadeiras de esconde-esconde, por exemplo, é o período seguinte. Elas estão no segundo grupo de brincadeira, as ligadas à elaboração de habilidades de deslocamento. Geralmente crianças de 1 a 3 anos de idade costumam gostar muito dessa brincadeira. Vemos muito seu uso na interação entre as crianças e adultos. As crianças costumam dar boas risadas com esse tipo de brincadeira e quando ingressam no ensino fundamental, identificamos a mesma brincadeira na interação entre seus pares. São elas que organizam e ditam as regras de como brincar.

As brincadeiras convencionais estão no terceiro e último grupo. São brincadeiras que se originam de regras convencionalmente criadas e que demandam ações nelas vinculadas. A brincadeira convencional acontece de forma muito dinâmica, pois dependendo das relações sociais estabelecidas, local e tempo em que ela acontece, novas regras são reformuladas, refeitas, aceitas e combinadas pelo grupo participante. São situações do vivido, como o que acontece no recreio, em que essa dinâmica da brincadeira se materializa.

As brincadeiras se modificam conforme a idade das crianças; no ensino fundamental, a mesma brincadeira de esconde-esconde, do segundo grupo, evolui para a brincadeira de pira-se-esconde, que passa a ser do terceiro grupo. Em nossos tempo de infância, essa brincadeira era assim: tirávamos par ou ímpar para escolher quem seria a “mãe”; esta pessoa escolhia um ponto de referência, contava de 1 até 10, até que os amigos se escondessem e saía à procura deles; quando os encontrava, dizia bem alto “peguei”; mas quando era a criança que estava escondida e conseguia, sem que fosse vista pela “mãe”, chegar ao local da batida e dissesse “bati”, livrava-se de ser a “mãe” na próxima rodada. É bem verdade, que essa brincadeira sofre variações, tanto de tempo como de espaço, e mesmo na sociedade contemporânea identificamos a existência dessa brincadeira.

Percebemos que a brincadeira se renova a cada dia, a depender do grupo social em que as crianças estão inseridas e as interações que são estabelecidas. As crianças aprendem a pular, correr, sorrir, gritar, imitar, conviver com o outro por meio das brincadeiras que realizam. São aprendizados que permanecem para toda vida, vivenciados por meio das brincadeiras infantis, “um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

A imitação se insere como uma forma de desempenho de habilidades e hábitos, tão presente nos primeiros anos de vida das crianças e que se aperfeiçoam por volta dos seis anos. Quem acompanhou a evolução de seus filhos na infância lembra bem o quanto a criança reproduz e assimila o que vê nos adultos com muito gracejo. Às vezes, coloca um salto nos pés e sai desfilando, outras vezes, coloca adereços usados pelos adultos de seu convívio e imitam com facilidade uma determinada pessoa. Geralmente são as pessoas mais próximas de laço familiar que elas costumam representar, como pais, avós e a professora. Esse tipo de brincadeira permite que a criança dialogue,

com alguém conhecido, desconhecido, imaginário, querido, odiado ou tudo isso. A figura do outro torna-se, então, fundamental nos processos construtivos dialógicos, especialmente devido a algumas exigências que o diálogo impõe aos interlocutores tais como coordenação entre eles (SIMIÃO, 2004, p. 33).

No faz de conta, a criança tem a companhia de um “outro”, a outra voz, a cultura, por exemplo. Com esse “outro”, mesmo ausente, contribui para o processo de subjetivação da criança. Na brincadeira de imitação, a criança amplia o seu olhar ao deslocar o foco dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais. A criança assimila aquilo que costuma presenciar nos gestos, na forma como seus pais conduzem a educação ou até mesmo o modo de se expressar, dialogar e agir na sala de aula de sua professora. Nessa atividade lúdica, a criança cultiva processos de desenvolvimento como a memória, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência.

Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. Ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz de conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de existência social (MELLO, 2007, p. 97).

Esses comportamentos são internalizados na mente da criança como modelo que futuramente poderá utilizar ao se deparar com uma experiência similar a esta, que utilizou como brincadeira de imitação. São traços que ficam na memória de uma possível experiência interior já vivida por ela em situações de brincadeira.

Quando as regras do terceiro grupo não são combinadas no jogo, muito conflitos são instaurados, discussões, gritos, discórdias, raivas, ou seja, ocorrem situações de descontentamento porque na opinião de alguns participantes eles estão sendo enganados. Porém, quando as crianças combinam que o jogo será instituído a partir de regras, como é o jogo de queimada, polícia e ladrão, futebol, vôlei, pira-se-esconde, ping-pong, e outros jogos coletivos, as relações sociais são visivelmente incorporadas, isto é, há obrigatoriedade de cumprir o que foi pré-estabelecido pelos jogadores, embora muitas vezes, haja participante que não concorde, mas como aceitou brincar, terá que se submeter ao acordado no coletivo.

Podemos pensar que toda essa complexidade que se instaura nas relações sociais a partir da brincadeira com regras impõe um comportamento em detrimento ao outro, exigem de quem brinca tensão, concentração, ação conjunta e combinada, criação de oportunidades de ataque ou defesa. Por isso, a brincadeira convencional

requer mais habilidades quanto as situações complexas que envolve o jogo, a exemplo do que acontece no futebol quando o jogador se empenha para atacar, defender e conseguir fazer um gol. São muitas técnicas que exigem dos jogadores levar a bola até o gol, sem que a bola não fique no pé do jogador do time adversário, não praticar falta ou impedimento, pensar em estratégia rápidas de ataque ou de defesa.

A experiência que tive em um período belíssimo de infância, de ser mãe e ter acompanhado todo processo de evolução do filho no momento de brincadeira e viver a experiência de ser professora de alunos do CI – 3º ano e da interface dos estudos na perspectiva sócio-histórica só reafirmam que a brincadeira é tão importante para as crianças em todas as idades, uma vez que essa atividade tem relação com as funções sociais, afetivas, psíquicas, presentes na brincadeira enquanto mecanismo necessário de interação social que desencadeia para o desenvolvimento humano.

São essas relações sociais que a brincadeira nos possibilita. É uma experiência social grandiosa, insubstituível, de educação social que, de alguma forma, provoca na criança o agir a partir de um comportamento racional e consciente, em que

o comportamento humano passa a depender de operações baseadas em significados, onde as motivações que iniciam o comportamento estão nitidamente separadas da realização (VYGOTSKY, 1984/1994, p. 132).

Podemos acrescentar que a brincadeira enquanto atividade de criança pode ser considerada como uma primeira escola do pensamento da mesma. Ela o faz livremente ao se sentir impulsionada em resolver uma estratégia de jogo, desafios constantes são apresentados a fim de chegar a um resultado favorável. Porém, mais do que isso, precisa arquitetar meios, situações novas de surpreender o adversário. São ações que a criança executa de modo racional, ao criar comportamentos novos que lhe orientem, no sentido de chegar ao fim e resolver conscientemente o que antes havia feito de modo planejado em sua mente.

Temos a compreensão da evolução biológica e psíquica da criança quando se encontra em atividades de brincadeiras. Percebemos que de um estágio etário para outro, as brincadeiras vão tomando uma multiplicidade de formas, outros direcionamentos, requerendo, assim, novas formas de se relacionar com os colegas, de modo que internalizem e se apropriem das funções psíquicas elementares como a fala, o pensamento, o controle sobre sua própria vontade, a imaginação, a função

simbólica da consciência, ou seja, ao longo do tempo em que dispõe a criança para atividade lúdica, é possível que se formem e de desenvolvam continuamente, sendo este considera como processo de humanização, e, porque não dizer, um processo de educação (LEONTIEV, 1978).

2.7 DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA A PARTIR DAS BRINCADEIRAS

O desenvolvimento do psiquismo humano está intimamente ligado com a relação social mediado pela cultura. Nesses termos,

Os processos psicológicos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como por exemplo, o pensamento verbal, a imaginação, a memória ativa, entre outros, originam-se na atividade social, que por sua vez é mediada pela cultura. Esta fornece os instrumentos e os signos, que se interpõem, respectivamente, entre o indivíduo e o objeto de sua atividade ou entre e outras pessoas que partilham significados. Dentre os signos, o autor destacou a linguagem, por se constituir no principal sistema simbólico pelos grupos humanos (TEIXEIRA, 2009, p. 31).

Vemos que o desenvolvimento do psiquismo se fundamenta sob os processos superiores com ênfase nas atividades cognitivas, nos instrumentos que conduzem as atividades entre mim e o objeto, bem como o uso da linguagem enquanto signos de verbalização humana.

Para explicar os processos psicológicos sob argumentos metodológicos científicos, Vigotski (1931/1996) organizou os eixos de análises: a relação entre a natureza e a cultura. E selecionou duas categorias fundantes, a internalização e a zona de desenvolvimento iminente¹³.

Um dos grandes legados que Vigotski (1933/2008) deixou, centrou-se nos aspectos sociais como requisito para desenvolvimento psíquico do sujeito. Começa pela aprendizagem, pois ao nascer há a necessidade do outro para interagir, relacionar e aprender. Somos sujeitos inacabados, desenvolvemos a linguagem, os movimentos, a cognição porque internalizamos os significados vividos e

¹³ A autora Zoia Preste utiliza em suas traduções o termo “iminente” quando refere-se ao desenvolvimento da criança, e outros autores adotam termos como “próximo”, “imediato” e “proximal”. Na dissertação, empregamos o termo *iminente*, tal qual a autora sinaliza, pois concordamos com a ideia de que o desenvolvimento aflora à medida que aumenta a “possibilidade” e a “proximidade” entre as relações e experiências realizadas pelos sujeitos.

compartilhados nas múltiplas interações no contexto social e nas próprias interações dialógicas estabelecidas entre diferentes formas, tempos e lugares diversos.

Madalena Freire (2018) recorda o sentido da palavra *internalização* ao escrever o pensamento *Eu não sou você, você não é eu*:

Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sei muito de mim
 Vivendo com você
 E você, sabe muito de você vivendo comigo?
 Eu não sou você
 Você não é eu.
 Mas encontrei comigo e me vi
 Enquanto olhava pra você [...] (Trecho do pensamento de MADALENA FREIRE).¹⁴

Ao longo das interações e das relações que estabelecemos na prática social e cotidiana da vida nos humanizamos, nos tornamos pessoas em condições de se desenvolver social e culturalmente porque temos sempre um outro que nos ajudar a pensar e nos reconstituir. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural “é alicerçado, assim, sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado” (GÓES, 1991, p.17).

Além da internalização, um dos requisitos considerado por Vygotsky (1984/1994) necessário ao desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito é a zona de desenvolvimento iminente, isto é, como o percurso em que as informações socioculturais, obtidas no decorrer das relações sociais com o outro, são canalizadas pelo sujeito e estas podem se transformar em desenvolvimento para o mesmo.

Com base nos estudos sobre o desenvolvimento psíquico da criança, a brincadeira foi concebida como a “linha principal do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 24). Assim como ela é também a linha norteadora de todo desenvolvimento psíquico, social e afetivo da criança, ou seja, a atividade da brincadeira impulsiona o incremento da personalidade humana consciente.

Vigotski (1933/2008, p. 35) deixa claro quando assinalou que “por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. Isso significa dizer que a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”.

¹⁴ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/88144765/Grupo-Texto-Madalena-Freire>. Acesso em: 10 fev. 2018.

A criança, por meio da brincadeira, internaliza o mundo, e ao longo de sua evolução humana constrói sua formação ética, estética, cognitiva. Ou seja, na vida da criança, a brincadeira ocupa um lugar privilegiado porque, ao internalizar o mundo por meio da brincadeira, ela vai se constituindo enquanto pessoa única, irrepetível e singular e, assim, vai formando a sua personalidade humana consciente.

Durante a brincadeira, as crianças tendem a interpretar os papéis quando brincam de faz de conta, o que normalmente reproduzem na sociedade. Elas internalizam/externalizam as relações sociais pelos papéis que criam e desempenham com fervor.

Sobre esse aspecto construímos toda uma compreensão do que a brincadeira revela ser uma atividade que de fato contribui para o desenvolvimento da criança, não somente pela via da satisfação, porque assim como ocorre na vida real, lidamos com o não alcançado, o não aprovado, ou seja, lidamos com emoções negativas que fazem parte da vida, que lançamos para outras aprendizagens. A satisfação é revelada nas brincadeiras, mas não é a condição principal. No caso, o critério da satisfação, segundo o autor (VIGOTSKI, 1933/2008), nem sempre está relacionado com as atividades de brincadeira em diversas idades da infância¹⁵. O autor relaciona que na primeira infância o critério de satisfação pode igualmente estar relacionado com a atividade de sucção, pois esta seria uma satisfação funcional que aparentemente pode conduzir a um contentamento provisório.

Em se tratando das brincadeiras convencionais, o critério de satisfação é relativo, a exemplo de jogos esportivos, cujo fim é o resultado final, é o de quem ganha ou perde, gera tanto a satisfação de quem ganha, como a insatisfação de quem perde, evidenciando um resultado desfavorável para a criança. Isto significa dizer que o critério de satisfação é relativizado.

Entretanto, isso não quer dizer que a atividade de brincadeira não esteja ligada à satisfação. Parece um paradoxo, mas ela existe, embora esteja associada a menor ou a maior resistência. A menor resistência Vigotski (1933/2008) relaciona ao desejo imediato. Lembramos de um bebê quando interessado por um objeto ou brinquedo: o impulso de desejo para realização da brincadeira é de um tempo curto.

¹⁵ Vigotski considerou o período da infância em duas faixas etárias. A primeira infância de 0 a 3 anos de idade e a fase, que chamou de pré-escolar, representa a idade de crianças entre 4 e 7 anos de idade.

Ele não retoma em um outro dia com o mesmo desejo. Por isso, o critério de satisfação é imediato.

A maior resistência de satisfação opera em idade mais avançadas a partir de 3 anos de idade, e caracteriza-se quando as crianças se submetem a uma brincadeira mediante acordos ou combinados, aceitando o controle de seus impulsos imediatos; o regozijo é mais intenso porque os desafios que foram propostos conscientemente foram alcançados.

O autor admitiu que não há como intelectualizar demais a atividade de brincadeira ao relativizar o critério da satisfação. Seria desconhecer “as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 24). Nesse caso, há uma forte inclinação de que os impulsos e as necessidades das crianças acontecem de forma diversificada a depender da faixa etária em que elas se encontram.

Nesse caso, a atividade de brincadeira tem relação com o desenvolvimento intelectual das crianças, bem como ocorre no âmbito afetivo.

Concernente à esfera afetiva, o desenvolvimento situa-se nos desejos “irrealizáveis”, ou seja, aquilo que as crianças não conseguem realizar por várias razões. Na fase da primeira infância, a criança pode querer um objeto, mas por razões de segurança, por exemplo, não é possível pegá-lo. Ela pode chorar, espernear ou até ser acalentada pela mãe, entretanto, por alguns minutos ela esquece e esse desejo não satisfeito é substituído ou abandonado. Porém, em idade mais avançada, esses desejos irrealizáveis são transformados pelas crianças em possibilidades de imaginação ilusório de que os desejos irrealizáveis podem se tornar reais, basta que criem situações imaginárias que evidenciam esses impulsos não realizados.

A escola é um espaço oportuno para que as crianças, em convívio com os colegas, desempenhem sua forma de ser, agir, pensar, imaginar, criar e de viver maneiras significativas de lidar com as situações reais da vida cotidiana. Nesse caso, o ato de brincar é uma atividade valiosa, em todos os espaços que a criança frequenta, e muito mais no espaço escolar, pois a criança que brinca também imagina, cria. Assim, a brincadeira se torna um fundamento para a criança escrever, porque ela consegue lidar bem com a criação e a imaginação, seja por meio da fala, como da escrita,

a imaginação, base de toda realidade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a

criação artística, a científico e a técnica. Tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 1933/2008, p.14).

2.8 A BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Vai já pra dentro, menino

*Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...*

*Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado
E eu preciso saber tudo!*

*Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.*

*Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!*

*Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?*

*Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
Se eu nunca me queimar?*

*Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?*

*Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!*

(Pedro Bandeira, 2009)

Quando o poeta Pedro Bandeira (2009¹⁶) anuncia que a brincadeira é sem dúvida o instrumento de conhecer o mundo a partir do vivido, ele nos remete a uma condição necessária: a de conhecer o mundo por muitos caminhos. O caminho de intensa exploração, do contato, do vivido e da linguagem verbal e escrita. Nesse caso, os gestos, as brincadeiras, o desenho e a linguagem oral são as atividades que mais caracterizam a criança. Por essa razão, o poeta sinaliza que a brincadeira é uma atividade em ato, o brincar com o outro e/ou com os objetos, dando à criança a possibilidade de se relacionar e de desenvolver-se socialmente e culturalmente, o que possibilita o desenvolvimento da linguagem escrita.

¹⁶ Poema de Paulo Bandeira. Disponível em: https://www.pensador.com/poesias_de_pedro_bandeira/. Acesso em 10 de fev. de 2018

Por isso, é encantador apreciar uma criança em contato direto com a sua cultura. A cultura entendida por nós como todo um conjunto de significados compartilhados do que somos e daquilo que podemos ser, diante das possibilidades, das relações de poder, do cotidiano e do acúmulo de experiências vivenciadas na sociedade, tendo em vista o alcance do desenvolvimento do comportamento humano. Em uma visão ampla de significações consideramos que

viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tomamos a vida social possível e significativa (BRANDÃO, 2002, p.24).

Os valores simbólico e imagético presentes nas brincadeiras das crianças revelam atitudes criativas presentes na vida cultural de seu povo. A criança se mostra, se envolve e se liberta. A linguagem da brincadeira “são produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança” (BROUGÈRE, 2010, p. 69).

2.8.1 Atributos da brincadeira: comportamento reprodutor e combinatório

Na brincadeira há dois comportamentos humanos, segundo Vigotski (1933/2009) visivelmente vividos pelas crianças. Um comportamento relacionado a atividade reprodutora ou de memória e o outro intitulada de combinatória ou criadora.

A atividade reprodutora ou de memória está relacionada aos registros que foram fixados na memória, decorrente de algo vivido que tenha deixado marcas e que pode ser a qualquer tempo ativado. Quando se ouve uma música ou toca em um brinquedo que marcou a sua infância ou ainda quando passa por um lugar semelhante ao que visitou em um tempo passado, relaciona os acontecimentos presentes com as marcas que ficaram para trás e ativa registro da memória que, por algum motivo, vem à tona, em forma de lembranças. Assim,

embora a totalidade de nossas lembranças exerça a todo instante uma pressão do fundo do inconsciente, a consciência atenta à vida só deixa passar, legalmente, aqueles que podem concorrer para a ação presente, embora muitas outras se insinuem por intermédio dessa

condição geral de semelhança que foi inevitável formular (BERGSON, 2006, p.63).

É o tempo passado que se mistura com o presente, ou seja, nosso cérebro tende a conservar as experiências passadas o que contribui para plasticidade do pensamento presente e futuro. A propósito, Vigotski (1933/2009, p.12) chamou de *plasticidade* “a propriedade de nossa substância nervosa que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”.

A plasticidade estaria ligada as marcas de impressões exteriores de alguma situação que se vivenciou em um tempo remoto e que foram fortemente estimuladas para que o cérebro fixasse tal lembrança e, quando vem à tona, elas são ativadas em uma situação presente. Nessa situação dizemos que ocorre a atividade reprodutora, que seria a capacidade de conservar as experiências anteriores, uma atividade importante do cérebro.

Além desta, vemos um outro atributo da brincadeira, que se distancia do passado e projeta o futuro, por meio da atividade combinatória ou criadora.

Dizemos que não apenas precisamos conhecer um lugar, um povo, uma paisagem, um país, mas também termos condições de imaginar, combinar, criar algo; podemos reproduzir algo “arquivado” em nossa memória e podemos criar algo novo. São estes os dois atributos das brincadeiras, estabelecidos por Vigotski (1933/2009): ativar a memória e criar algo novo, que ocorrem simultaneamente.

A esse propósito, recorremos a própria definição do autor: “chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano” (VIGOTSKI, 1930/2014, p. 1).

Temos por meio da imaginação a possibilidade de projetar na mente uma ideia, de reelaborar uma imagem, de criar um cenário, neste caso, estamos nos referindo à atividade criadora ou combinatória. Aquilo que o ser humano consegue projetar para o futuro, ora combinando e alterando o presente.

O conceito de imaginação ultrapassa aquilo que não é real ou que não corresponde à realidade. É muito mais complexo e abrangente. Está relacionado ao mundo da cultura, ao que é produzido pelo ser humano em diversos ramos: artístico, científico, técnico e representações da vida cotidiana. Logo, a criação não se refere apenas a uma descoberta grandiosa, mas ao conceito de imaginação, que se amplia porque está vinculado à existência humana, à vida real. Nesse pensar, podemos

considerar que desde a infância os processos de criação se manifestam, porque fazem parte da existência humana. Imaginação e experiência estão totalmente vinculados: um se apoia no outro. “A imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada, na qualidade de atividade pela forma racional de pensar, historicamente elaborada” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 9).

Isto posto, a imaginação da criança é desenvolvida no decorrer do processo do crescimento que ao longo do tempo atinge a maturidade. Ou seja, ela está vinculada a um processo histórico. O conceito de infância de Kramer (2007, p.15) comunga com as ideias de Vigotski, quando a mesma enfatiza que “a infância, mais que estágio, é a categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”. Sendo a infância uma categoria histórica e a brincadeira uma atividade fortemente presente nesse ciclo de vida, a criança vivencia, por meio da brincadeira, atividades que estão presentes na infância, como é o caso da atividade reprodutora ou combinatória, e a dinâmica dessa interação advém de um contexto histórico pelo qual a criança está inserida. Essas atividades de criação evoluem no decorrer do tempo e nelas estão incluídos o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de diversas formas de representação simbólica.

2.8.2 Caminhos para o desenvolvimento da representação simbólica da escrita

Para compreender como se dá o desenvolvimento da representação simbólica da escrita na criança deve-se considerar que nós somos uma síntese do biológico e do social. Precisamos do outro e necessariamente são as relações com o sujeito que desencadeiam o desenvolvimento da linguagem na infância, além de possibilitar que a criança amplie e diversifique diversas formas de expressão por meio da linguagem e de interação com outras pessoas.

O desenvolvimento da linguagem infantil tem suas raízes nas interações sociais, uma vez que ela não é apenas um sistema de símbolos gráficos que representam os sons da fala. Vygotsky (1931/2000) ressalta que era comum em sua época considerar somente a atividade da escrita como um aspecto mecânico sem cogitar na prática a linguagem escrita e a forma como era concebida teoricamente.

Para Vygotsky (1931/2000), o desenvolvimento do signo na criança se dá não de forma linear, há uma evolução e uma descontinuidade em que pode ocorrer ao

mesmo tempo processos de desenvolvimento de avanços expressos na representação de novos signos. Assim como, há processos regressivos de registros de modos velhos de conceber a escrita. Em seus estudos, ele evidenciava atividades importantes que precedem o desenvolvimento e a compreensão da escrita. A esse respeito Luria (2016a) discorre que antes existe uma pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Os dois autores, então, sinalizam que o desenvolvimento da representação simbólica da escrita se dá culturalmente por meio da mediação.

Mas o que seria *signo*?

Signo é algo criado pelo homem para representar a realidade material ou imaterial. O mundo simbólico é resultado da atividade humana, é a representação do mundo real. É a esse mundo que chamamos de cultura: totalidade das produções humanas portadoras de significação (PINO, 2000, p. 45).

Nesse entendimento, podemos dizer que signos são representações criadas pela humanidade que determinam o domínio dos processos psíquicos, e que, quando criança, os instrumentos por ela utilizados para realização de tarefas passa do estágio primitivo para o estágio cultural, ou seja, por signos externos que com o decorrer do tempo são internalizados pela criança para integrar funções psicológicas superiores. Vale ressaltar que o desenvolvimento de signos se dá na relação social e cultural e que aos poucos estes se transformam em um meio de influência individual.

O desenvolvimento dos signos na representação simbólica da escrita tem como marco inicial a prevalência da manipulação de objetos e ações vivenciados em todas as etapas pelos quais passam as crianças. Nesse pensar, podemos dizer que é preciso valorizar e potencializar as ações pelos quais as crianças criam o seu modo de se comunicar, de se relacionar, de agir e de aprender uns com os outros, fato marcado pelo fazer, que vai desde os gestos, a brincadeira, o desenho, a fala, até evolução dos signos escritos. Isso significa que os signos escritos advêm de um processo longo de mediação entre sujeitos que aprendem e de relacionam mutuamente.

Esse processo é caracterizado pelo simbolismo de primeira ordem, o qual Vigotski denominou como o desenvolvimento dos signos que serão úteis para o alcance do simbolismo de segundo ordem – evidenciado como conhecimento prévio anterior a prática da linguagem escrita. Isso porque, para o autor, a linguagem escrita

é formada por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexo intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas¹⁷ (VYGOTSKY, 1931/2000, p. 184).

Considerando esses argumentos, quanto à linguagem escrita, (VYGOTSKY, 1931/2000) chama atenção para o domínio do sistema complexo de signos que de modo algum poderia enfatizar a técnica, a habilidade motora, por meio da aprendizagem das associações entre letras e sons, o que não possibilita avanços nos processos pelo qual passam as crianças. O domínio da linguagem escrita precisa levar em consideração o desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Para tanto se faz necessário entender que o desenvolvimento da escrita na criança advém de um processo histórico, construído em contextos social e cultural. Nessa abordagem, a escola precisa fundamentar o ensino da escrita levando em consideração o desenvolvimento cultural na infância.

Por essa razão, o estudo do desenvolvimento da linguagem escrita é concebido na sua complexidade e de modo algum possui uma linha evolutiva linear. Normalmente, quando a criança está realizando suas escritas, ela se depara com desafios; o que exige não só a construção das ideias que irá pôr no papel, mas também, a seleção de sons e letras. Costumamos perceber nesse processo que a criança se volta para a hipótese de escrita já construída, e aos poucos essa forma de pensar a escrita se rompe em conhecimento novo.

É um processo dialético, com interrupções, metamorfoses e involuções, ou seja, com as transformações de formas de linguagem escritas com outras, havendo processos regressivos e de extensão. Nessa perspectiva, a teoria do processo de desenvolvimento da linguagem escrita tende a considerar que este é um processo histórico e único pelo qual passam as crianças e que, portanto, inicia muito antes de a criança ingressar na escola e a partir de formas diversificadas de representação do desenvolvimento da linguagem, a considerar o gesto, a brincadeira e o desenho.

¹⁷ “é formado por um sistema de signos que identifica convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexo intermediário, ou seja, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos designados, assim como as relações recíprocas” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 184, tradução nossa).

Indubitavelmente, nesse enfoque, não podemos desconsiderar que

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primen y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad¹⁸ (VYGOTSKY, 1931/2000, p. 185).

Diante do exposto, caberia pressupor que as crianças, ao ingressarem na escola, já tenham utilizado signos funcionais auxiliares – gestos, desenhos, jogos –, que lhe credenciam ao processo do desenvolvimento da escrita, “mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado” (LURIA, 2016b, p. 144).

Seria importante reconhecer a pré-história do desenvolvimento pela qual passam as crianças no decorrer da evolução de suas escritas, função que as crianças realizam com a influência do ambiente, do desenvolvimento cultural e da própria maneira de aprender com o outro – por imitação – a caminho da representação do desenvolvimento da escrita.

2.8.3 O gesto, a brincadeira e os desenhos: um passo importante para evolução da escrita

Já sabemos que o desenvolvimento da linguagem escrita se inicia muito antes de a criança começar a frequentar a escola. Um dos processos de evolução da escrita se dá por meio dos gestos. Os gestos representam os primeiros sinais visuais, “el gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza”¹⁹ (VYGOTSKY, 1931/2000, p. 186). Tal representação ocorre desde o momento em que o bebê nasce, e aos poucos a utilização desses signos primitivos vão se modificando. Por exemplo, quando a criança é instigada a dizer o que está desenhado e complementa sua explicação por meio de gestos no ar na tentativa de nomear o desenho. É por isso que os desenhos das crianças se assemelham aos gestos no ar, porque estariam ligados a um complemento do que de fato teve a

¹⁸ “o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade (VIGOTSKI, 2000, p. 185, tradução nossa).

¹⁹ “o gesto é a escritura no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que é consolidado” (VIGOTSKI, 2000, p. 186, tradução nossa).

intenção de desenhar, já que nessa fase os gestos são muitos mais evidenciados que a própria intenção do desenho.

Logo, a comunicação social com os gestos é bastante presente na infância, inclusive, um meio de manifestar os seus desejos e as suas necessidades a partir da relação estabelecida com pessoas de seu convívio. Ou seja, um indicativo de comunicação verbal estabelecido entre a criança e o outro. Podemos até pensar que seria um antecessor da linguagem, uma vez que, na situação social dos bebês, o gesto assume a função de signo, sendo evidenciado por diversos movimentos corporal, a exemplo, do movimento das mãos, a emissão de sons, até posteriormente chegar na linguagem gráfica estabelecida.

Assim como os gestos, no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, a brincadeira entra em cena por ser um simbolismo de primeira ordem, ou seja, um caminho necessário e rico que permite com que a criança antes de escrever um texto, por exemplo, tenha vivenciado, por meio da brincadeira/jogo muitas atividades de criação e imaginação, aquilo que são capazes de criar tendo em mãos um objeto e imaginando que este possa se transformar, substituir ou ser convertidos por signos. Nesse caso, “lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda e gesto representativo”²⁰ (VYGOTSKY, 1931/2000, p. 186).

Percebemos que a função simbólica das brincadeiras infantis integra o gesto à linguagem. Uma bola ou uma madeira, por exemplo, pode se transformar em um bebê durante a brincadeira ao permitirem fazer os mesmos gestos que representa os cuidados e a nutrição com a criança pequena, ou seja, a utilização funcional com esses objetivos é que desencadeia atividade simbólica representacional dos gestos indicativos.

Como vemos, a representação simbólica dos objetos que a criança se utiliza é um passo importante para todo desenvolvimento da escrita e os desenhos são formas de linguagem infantil, mais precisamente uma linguagem gráfica, uma das etapas prévias da linguagem escrita. A criança quando é solicitada a explicar seu registro gráfico, ela o faz como na linguagem, como se estivesse narrando. Nesse

²⁰ “o importante não é a semelhança entre um jogo e o objeto que designa. O que tem maior importância é a sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo” (VIGOKSTI, 1931/2000, p.186, tradução nossa).

momento observa-se que a criança se utiliza do simbolismo de primeira ordem, a partir da representação de um objeto – o desenho. Isso porque,

os desenhos infantis, por apresentarem aspectos parciais do objeto real, remetem aos conceitos verbais da criança. Além disso, seus desenhos são acompanhados de atos verbais de nomeação e identificação, por vezes reproduzindo a própria sequência da fala. Estes desenhos revelam muito mais a percepção que a criança tem do objeto representado do que, propriamente, o objeto real (TRESCASTRO, 2001, p. 67).

O desenho, enquanto período de criação da criança, evolui conforme a escolaridade em que se encontra, de acordo com a visão de Vigotski (1933/2009). Na educação infantil, fase conhecida como anterior a escolarização formal, ou educação infantil a expressão da criança por meio do desenho é característica da primeira infância. Nesse período, as crianças desenhavam sem se preocupar com a estética. Desenhavam pelo prazer de se comunicar a partir de traçados de linhas, pontos e formas de como veem os objetos, as pessoas, os lugares, os ambientes, enfim, são imagens e criações pelos quais as crianças interagem e representam em forma de gestos a sua maneira de perceber o mundo. Nesse processo de desenvolvimento, é esperado que a criança perceba a diferenciação dos traços figurativos do desenho com a grafia das letras de nosso alfabeto.

Quando a criança passa para outro período de desenvolvimento e ingressa nas séries iniciais ou período escolar, ela vai perdendo o entusiasmo ou abandona por completo o desenho, o que desencadeia o surgimento de um estágio etário superior à criação verbal ou literária.

Um fato interessante a destacar é que Vigotski (1933/2009) considerava que a criação literária se constitui como uma atividade de produção escrita, momento quando a criança apresenta um acúmulo de experiência, domínio de fala e já tem alcançado um desenvolvimento pessoal bem avançado que possa apresentar o acesso a experiências de criação literária. Isto significa dizer que é necessário considerar que a prática da oralidade se sobrepõe à prática da escrita. Nesse caso, é possível reconhecer uma certa interrelação entre a oralidade e a escrita. A esse respeito podemos recorrer aos estudos de Marcuschi da relação entre fala e escrita:

são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão

equivocada, pois não pode afirmar que a fala é superior a escrita e vice-versa (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

Caberia aqui reconhecer que a origem da fala surgiu desde a existência do “*homo sapiens*” data cerca de um milhão de anos” (MARCUSCHI, 2001, p. 23), e talvez por isso cronologicamente é mais antiga que o surgimento da escrita, que surgiu a cerca de 3.000 anos antes de Cristo. Estamos concordando que há uma precedência legitimada entre fala e escrita e, no contexto social, um privilégio de quem dispõe do conhecimento da escrita, o que significa inserir a prática da oralidade e escrita ligadas à necessidade da criança diante da escrita de seu texto.

Na posição de quem deve incentivar a escrita da criança não basta o professor ou um adulto mais experiente solicitar à criança que escreva algo que não faça relação com a sua experiência, porque a tendência é a criança executar a tarefa sem demonstrar ao certo as suas potencialidades, o que deixa transparecer um retrocesso, uma incompletude e que de fato não releva o nível intelectual da criança.

A esse respeito, “a escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 64) Porém, é necessário esclarecer a função social da escrita. O que quer dizer que a criança adquire a prática de escrever se tiver o que dizer e também se souber como se escreve. Nesse ponto,

Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultaram o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 65).

2.8.4 O desenvolvimento do simbolismo infantil

Luria (1988), após estudos e experimentos realizados com criança de 3 a 5 anos, pontuou que o desenvolvimento da escrita na criança acontece por estágios.

O primeiro estágio chamou de pré-escrita: os rabiscos e as garatujas, utilizados pela criança como instrumentos externo e imitativo, mas que mesmo não tendo nenhuma aproximação com o registro formal, gráfico é representativo de significados.

Seria “uma total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do ‘escrever’ para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita”

(LURIA, 1988, p. 149). Ou seja, um ato em que a criança demonstra poder executar mesmo que seja uma maneira de reproduzir gestos que se aproximam com a escrita dos adultos. Elas costumam preencher todas as linhas com rabiscos como se fossem registros escritos; são atitudes de cópia ou observação – vê o adulto escrever e quer demonstrar que também o sabe. Uma forma de registro que se aproxima da escrita por meio de sinais topográficos – são marcas de registros do tipo traços, bolinhas e rabiscos – uma forma primitiva de escrita, mas que auxiliam a recordação dos conteúdos registrados. Isso o autor considera como o mecanismo percursos da verdadeira escrita.

O segundo estágio é uma tentativa de diferenciação dos signos. Uma aproximação inconsciente e desorganizada de representar a escrita a partir do tamanho de palavra e frases de acordo com a extensão da linha. Frases curtas com linhas curtas e frases longas com linhas longas. No entanto, esse modo de grafar não é estável, ela se modifica e se volta a escrita diferenciada. A criança não registra o conteúdo da palavra, mas o ritmo sonoro da sentença. Notamos que “embora uma criança possa ser capaz de refletir o ritmo de uma sentença, ainda não está apta a marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado graficamente” (LURIA, 1988, p. 163).

No terceiro estágio, houve a incorporação do conceito de número e quantidade a fim de vincular a atividade gráfica com o conteúdo correspondente, o que possibilitou à criança demonstrar, por meio da escrita, esses aspectos. O autor esclarece que

a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado (LURIA, 1988, p. 165).

Para além da grafia não diferenciada e sem vinculação com o conteúdo, a criança, nesse estágio, descobre que poderia escrever usando imagens e, assim, o desenho surge como uma grande forma de registro escrito, ao qual Luria (1988) nomeou de “fase pictográfica do desenvolvimento da escrita”. Considerando que “La escritura pictográfica se desarrolla en el niño con particular facilidad porque, como

hemos visto, el dibujo infantil es, en esencia, un lenguaje gráfico peculiar”²¹ (VYGOTSKY, 1931/2000, p.195).

Tal linguagem é registro da escrita por imagens, que revelam as características do que as crianças desejam expressar, seja por meio da quantidade, da cor ou da forma. O essencial nesse processo reside no fato que o desenho é um caminho importante para o registro escrito. Porque primeiro a criança aprende a desenhar objetos, pessoas, paisagens, animais, ações etc., e, posteriormente, esses registros gráficos serão substituídos por registro, não de figuras, imagens, mas desenhos que caracterizem o código escrito – letras, palavras, frases e textos. A escrita pictográfica, nesse caso, representa o significado do conteúdo, bem como os gestos e a brincadeira do tipo faz de conta e de situações imagéticas que se tornam necessárias para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Como vemos, tanto Vygotsky (1931/2000) como Luria (1988) confirmam que a oralidade, o contar histórias, as dramatizações, as músicas, os gestos, as brincadeiras e os desenhos são processos essenciais para o desenvolvimento da escrita, pois no momento em que se introduz a criança no mundo da escrita, o simbolismo de primeira ordem é ativado para a prática dos registros escritos, pois são formas de representação simbólica, potencialmente marcantes para utilização posterior de escrever com símbolos convencionais. Quem brinca com a imaginação e a criação, quem desenha no papel suas intenções de linguagem gráfica, quem ouve histórias e músicas, assiste ou participa de dramatizações, todos terão mais chances de elaborar textos que expressam a capacidade reprodutora e criadora de escrever por meio da autoria.

A criança aprende a linguagem escrita à medida que internaliza os signos construídos socialmente, e esse processo ocorre por meio da mediação com o outro, por meio do convívio social.

Essas ações de primeira ordem – o brincar, os gestos, a fala – são importantes para que o ensino da linguagem escrita aconteça no processo inicial de alfabetização. E, no caso especial, quando a criança escreve texto falando sobre o recreio, ela tende a escrever os fatos, os acontecimentos, as pessoas com quem brinca, o tipo de

²¹ “A escrita pictográfica é desenvolvida na criança com particular facilidade porque, como já vimos, o desenho infantil é, em essência, uma linguagem gráfica peculiar” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 195, tradução nossa).

brincadeiras escolhidas, enfim, os conhecimentos vivenciados com o simbolismo de primeira ordem, que tende a potencializar suas vivências de objetos e ações para o simbolismos de segunda ordem que são processos importantes para constituição da evolução da escrita, muito embora sabemos que cabe à escola intensificar e introduzir a linguagem escrita a fim de que a criança alcance o “simbolismo [de] segundo ordem, que consiste en la utilización de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palabra”²² (VYGOTSKY, 1931/2000, p.195).

São símbolos verbais da palavra que revelam o que de fato é a criança no recreio: um sujeito social, cultural, livre de expressão, de relações, de escolhas, de satisfação, de dizer claramente o que representa o cotidiano escolar quando adentra o espaço livre da escola. Além disso, a criança sujeito protagonista, no recreio, revela em suas escritas as suas vontades, os seus desejos, a suas opções. Por isso, ação volitiva tende a ser a marca da criança quando esta é solicitada a expressar no papel o que acontece fora de sala de aula e adentra o espaço livre e libertador das expressões, o recreio.

2.9 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO APRENDENTE NO RECREIO

Fico a pensar...

*Mudam-se as infâncias, mudam-se as crianças, mudam-se as escolas,
Em tempos e locais diversos
Surgem tantas brincadeiras e o sentido do recreio permanece
Liberdade, alegria e diversão
Tão intensamente vividos
Capaz de estabelecer vínculos
De amizade e paixão.
(Vania Batista)²³*

Escrever sobre o recreio aguça em nós muitas lembranças. É uma atividade realizada na escola que pode trazer algumas marcas temporais da infância. Para algumas pessoas nem tão distantes assim, para outras, são décadas que atravessam gerações, mas são tão vivas na memória que é só pensar no recreio que as imagens

²² Tradução nossa para a língua portuguesa: “o simbolismo de segunda ordem, que consiste na utilização de signos escritos para representar os símbolos verbais da palavra” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 195).

²³ Inspirada no poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís Vaz de Camões, resolvi usar e escrever estas palavras.

do que se viveu afloram as imaginações do quanto o sentido deste tem relevância social na vida de cada sujeito.

Nossas lembranças provavelmente vão demonstrar que tínhamos liberdade de correr, de estabelecer logo “quem é a mãe”, de organizar rapidamente o time para brincadeira favorita – o “cemitério”, a pira-se-esconde, a pira-alta ou apenas o ato de trocar figurinhas de um álbum novo – enquanto comíamos alguma coisa e bebíamos um pouco de água. Era sempre pouco tempo pra fazer tudo que queríamos: brincar, conversar com os amigos e merendar.

Tinha sempre uma novidade, uma nova brincadeira inventada, um novo brinquedo: o pião, o bate-bate – que desde a entrada já se ouvia – a peteca, o bambolê. Era sempre uma novidade, uma alegria, uma liberdade de viver. Essas breves lembranças mostram que a função da escola certamente não se restringe a transmissão em sala de aula dos conhecimentos construídos. É bem verdade que eles são importantes, porque permite que, no decorrer da progressão das crianças, esses conhecimentos se multipliquem. O fato é que a escola tem um papel importante na vida da criança, para além dos conhecimentos sistematizados, neste lugar chamado escola, a criança se desenvolve tanto cognitivamente como socialmente.

Nesta seção vamos abordaremos algumas questões contextuais para a discussão do tema brincadeiras no recreio. As questões que procuramos responder são: quando foi instituído o recreio, a partir de que leis? Por que foi criado: para estabelecer um tempo para a ludicidade ou para merenda escolar?

Essas questões servem de contexto para compreender a dinâmica das crianças no recreio das escolas públicas, a partir dos seus relatos escritos.

Neste ponto, trazemos também algumas reflexões da sociologia da infância, com as formulações de que as crianças são atores sociais, são protagonistas no recreio, um espaço-tempo marcado pela multiplicidade cultural e pelo entrelaçamento de saberes e ludicidades produzidos e vividos na escola, o recreio escolar em ação.

2.9.1 Breve histórico sobre o recreio

A institucionalização do recreio no currículo escolar tem sido marcada por uma trajetória de desafios e conquistas, tanto na implementação de leis, como na forma de interpretá-las. Nesta seção, nos deteremos em demarcar a institucionalização do

recreio na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1971, e nas leis da esfera do município de Belém e da esfera do estado do Pará.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 5.692/71, no Art. 18 estabelece que o recreio é uma “hora de atividades”, e no Art. 22 é uma “hora de trabalho escolar efetivo” (BRASIL, 1971). Mas a que prática pedagógica se refere as expressões “hora de atividades” e “trabalho escolar efetivo”? Seriam todas as atividades desenvolvidas na sala de aula? Ou seriam as horas destinadas a atividades a serem realizadas fora da sala de aula?

Para responder a essas interpretações sobre o que de fato significa as expressões “hora de atividades” e “hora de efetivo trabalho escolar”, o Parecer nº 792, de 05 de junho de 1973, do Conselho Federal de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), esclarece que

as expressões “hora de atividades” e “hora de trabalho efetivo” são sinônimos e significam hora-aula, tendo sido usadas em lugar desta, para evitar o significado exclusivo de preleção, que a terceira traduz; quanto à segunda parte da consulta [o recreio está incluído na hora de efetivo trabalho escolar], deve-se responder afirmativamente, pelo menos em tese, pois fazendo o recreio parte da atividade educativa, não há por que excluí-lo do tempo do trabalho escolar efetivo (BRASIL, 2003, p. 8).

Mesmo tendo o CNE esclarecido no Parecer 792/73 que o recreio faz parte do tempo trabalho escolar efetivo, houve necessidade de o CEB/CNE orientar os sistemas de ensino na modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a respeito do recreio por meio de um novo Parecer nº 02/2003, que enfatiza:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003, p. 2).

Com este Parecer de nº 02/2003, do CEB/CNE, fica bastante evidenciado que o recreio deve fazer parte de toda Proposta Pedagógica da escola, pois está incluído no tempo de aprender dos sistemas de ensino. Nessa interpretação, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título V, cap. II, seção I, art. 24 no inciso I: a Educação Básica, nos Níveis Fundamental e Médio, reitera:

Art. 24 [...]

I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL, 2003, p.8).

Seção III [...]

art. 34 a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 2003, p.12).

Isto significa dizer que há na escola espaços diversos de aprendizagem que, embora não deixe explícito o tempo do recreio, indiretamente o estabelece, quando anuncia que existe quatro horários de trabalhos efetivos para o aluno do ensino fundamental. Na demarcação desse tempo, a escola pode reservar o recreio, estando incluída na proposta pedagógica da escola o direito da criança de ter um tempo de cerca de quinze minutos reservado dentro das quatro horas de atividade em sala de aula.

2.9.2 Na esfera municipal e estadual: processo de institucionalização do recreio

Em 1958, o Prefeito Lopo Alvarez de Castro institui a merenda escolar, a partir da Lei nº 4.107, de 11 de julho de 1958. Nesse documento esclarece:

O serviço de merenda escolar será dirigido por um funcionário municipal, de livre escolha do Chefe do Executivo e orientará os trabalhos de distribuição e fiscalização da merenda escolar, de acordo com as normas estabelecidas pela Companhia Nacional de Merenda Escolar (BELÉM, 1958, p. 3).

Tal implementação tem uma razão de existir. No final da década de 1950, o Prefeito Lopo Alvarez de Castro tinha criado o Departamento Municipal de Educação e Cultura, em que foram criados três divisões; a última foi a Divisão de Educação Extra-Escolar com quatro tarefas a gerenciar: 1) merenda escolar; 2) assistência social; 3) educação física e canto orfeônico; e 4) bibliotecas escolares e assistência médico-escolar (BELÉM, 1958).

Nesse sentido, julgamos que a omissão pelo tempo e o espaço do recreio foi suprimido, e nele a merenda escolar ganha estatuto maior, como se a oferta da merenda não fosse obrigação do governo e precisasse de uma lei que garantisse a mesma acontecer na rotina escolar.

Em 1994, assume o prefeito Hélio Mota Gueiros, e entre suas atribuições cria a Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994, que instituiu o Sistema Próprio de Educação do Município de Belém, em consonância com as leis maiores – a Constituição Federal, a Constituição do Estado do Pará e a Lei Orgânica do Município de Belém. Tal documento, no que se refere ao apoio didático e assistencial em que trata o Cap. X, Art. 38, adverte “Da mesma forma, cabe oferecer a assistência social devida e reconhecida aos alunos, mormente a alimentação escolar e outros da esfera da seguridade social” (BELÉM, 1994, p. 1).

Mesmo com a implementação do Sistema Próprio de Educação do Município de Belém, ainda assim, o espaço do recreio referia-se ao tempo da alimentação escolar, e não ao lúdico. Vale ressaltar que a estrutura organizacional e administrativa escolar do município obedece às leis tanto federal quanto estadual e que, por isso, havendo reformulação e mudança de tais leis, conseqüentemente, o município se reestruturaria.

Quanto ao Estado do Pará, em 2005, o Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais foi reformulado. Isto significa dizer que as escolas estaduais passariam por uma nova estruturação quanto aos procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos da gestão do ensino, a saber:

Capítulo I

Art. 21 - A duração da hora aula será de quarenta e cinco minutos para o diurno e noturno.

Parágrafo único – O estabelecimento de ensino poderá adotar hora inferior ao que determina o caput deste Artigo, porém, deverá cumprir calendário com mais de duzentos dias letivos, a fim de atender às oitocentas horas previstas na legislação de ensino vigente.

[...]

Art. 23 – A estrutura física do sistema de ensino, além de possuir espaços padronizados, deverá atender também: Inciso II – espaço de lazer, recreação e aulas de Educação Física (PARÁ, 2005, p. 17).

O novo Regimento Escolar, no art. 23, Inciso II, já sinaliza que as escolas deveriam proporcionar um espaço destinado ao “lazer, à recreação e às aulas de Educação Física” (PARÁ, 2005, p. 18), porém não deixa explícito o tempo e o horário a que se destina o recreio, muito embora podemos pensar que a escola, sendo uma instituição de interação sociocultural, mesmo que não esteja explícito enquanto rotina que marque o tempo destinado a interação, as relações de amizades, as brincadeiras e a descontração já sinalizam como uma necessidade que deve constar no currículo

escolar. E as escolas certamente devem se organizar nessa proposta de implementação.

Se nós formos parar para pensar, o recreio não está deslocado do cotidiano escolar, ao contrário, ele faz parte da rotina dessa instituição e, dependendo da faixa etária dos alunos, o tempo a que ele se destina pode variar muito. Ou seja, não há como comparar a dinâmica do que acontece no recreio de ciclo/anos de turnos e turmas de crianças da educação infantil e do ensino fundamental I com os das turmas de adolescentes e adultos – do Ensino Fundamental maior e médio – e da Educação de Jovens e Adultos. Para cada ciclo/anos do ensino fundamental, o significado atribuído ao recreio modifica-se, tanto na forma, com na dinâmica do aproveitamento do tempo, visto que as escolhas são variadas. Isso significa dizer que dependendo das necessidades e inclinações das crianças, as brincadeiras vão se modificando, algo muito perceptível acontece na brincadeira, já que os interesses individuais e coletivos estão atrelados ao desenvolvimento da criança.

No entanto, em todas as modalidades de ensino, o recreio é o tempo livre em que o aluno faz suas escolhas. No ensino fundamental, por exemplo, o recreio é um tempo reservado, dentre tantas opções, para as crianças descontraírem-se, alimentarem-se, sair da sala de aula, conversar com os amigos, exercitar a garganta, correr atrás do outro, sorrir, pular, dançar, brincar com os amigos de diversas brincadeiras, apreciar ou destruir a brincadeira dos colegas, tirar o uniforme da escola para não sujar e brincar de futebol com os amigos, ler livros infantis, dentre outras atividades.

São atividades em que a socialização, a interação, os conflitos e as soluções estão presentes. O recreio escolar é demasiadamente uma atividade social, tão intenso e necessário como qualquer outro na escola. Podemos até nos arriscar em dizer que o espaço escolar de ser criança é em grande parte revelado no recreio. A criança que advém de grupos sociais diversificados, com culturas bem distintas, precisa encontrar na escola a oportunidade de essas práticas culturais serem partilhadas, na interação com os seus pares, além de saberes historicamente construídos. Então, vemos no recreio esse espaço em que cada criança é única e traz consigo uma bagagem social e cultural e que em contato com o outro ou consigo mesmo nas relações vividas nesse contexto são relevantes para o seu processo formativo em que,

a escola é o lugar em que a cidadania, com enfoque na participação infantil, pode ser desenvolvida desde que professores e gestores reconheçam as competências das crianças, bem como elas próprias. Importante, pois, destacar que a ação política de participação infantil ocorre segundo os modos de vida das crianças, a sua cultura e, evidentemente, a sua alteridade (FONSECA; FARIA, 2012, p. 293).

2.9.3 O sentido do recreio escolar em duas escolas municipais

Em novembro de 2018, estivemos visitando a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Amância Pantoja” e, posteriormente, a Escola Municipal “Ernestina Rodrigues”, que participam de nossa pesquisa. Sentimos necessidade de transitar na área livre da escola e sentir o clima do recreio. Pensamos que seria uma oportunidade de compreender o eco das crianças quando escrevem sobre as brincadeiras no recreio.

No dia 20 de novembro estivemos visitando a Escola Municipal Amância Pantoja –EMEFAP, localizada na Travessa Castelo Branco, 2040, bairro Fátima – Belém/PA. Escola inaugurada em 15 de março de 1981, sendo governador do Estado Alacid Nunes, o prefeito Dr. Loriwal Reis de Magalhaes e a secretária de municipal a Prof. Maria Helena Valente Tavares.

O nome das escolas municipais normalmente são homenagem a pessoas que desempenham ou desempenharam papel importante para área educacional ou em outra. A professora Amância Pantoja nasceu em 20 de outubro de 1886 e faleceu em 24 de dezembro de 1954; estudou na escola normal e diplomou-se em professora. Exerceu cargos de professora e diretora de escola que a destacaram em sua atuação profissional. Esse reconhecimento do final século XIX rendeu o prestígio a essa professora no século XX: o nome da atual escola municipal²⁴.

A referida escola funciona em dois turnos, manhã e tarde com turmas de educação infantil e ensino fundamental. Nessa escola, o recreio é organizado em diversos horários: na educação infantil e CI 1º, 2º e 3º ano, acontece pela manhã das 9h15 às 9h30 e à tarde das 15h15 às 15h30. Depois os alunos CII são liberados para o recreio nos horários de 9h45 às 10h, pela manhã e à tarde das 15h45 às 16h.

²⁴ As informações sobre o histórico da Escola Municipal Ensino Fundamental Amância foram escritas com base na placa de inauguração da referida escola.

Como sinal de que chegou a hora do recreio, a campainha da escola é acionada e pouco a pouco as crianças aparecem no pátio da escola. O espaço livre disponível para circularem, merendarem e brincarem é o do refeitório e uma área pequena, bem aproveitada pelas crianças.

Ao descerem para o recreio, as crianças se deslocam para receberem seu alimento – há um programa municipal de distribuição de merenda escolar no município –, e para passear livremente ou para organizar as brincadeiras. Tem criança que prefere aproveitar o tempo para a brincadeira que esquece da merenda oferecida pela escola. As crianças que se alimentam costumam dizer que gostam de “repiteca”, linguagem utilizada pelas crianças para dizer que repetem muitas vezes quando a merenda é de seu agrado, outros trazem a merenda de casa e sentam nas mesas para o lanche. No momento que estão merendando, eles trocam merenda entre si, outros partilham com o colega que não trouxe um pouco do alimento que possuem, conversam, riem, se abraçam, ficam por ali apreciando o movimento.

Mas tem criança que corre logo para área livre e lá grupos se organizam para a brincadeira. Brincam de amarelinha, das diversas piras: pira-se-esconde, pira-pega, pira-alta, entre outras, fut-guerra e Ua, xi, xi – estas duas últimas serão explicadas a seguir.

Quando estão brincando é o momento que mais sorriem, gritam, gesticulam, os sons se misturam vindo de todos os lados. “É nessa intensidade, na fascinação, na magia, na capacidade de excitar, que reside à própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 1990, p. 5).

Na verdade, o silêncio que outrora era evidenciado antes do recreio, transforma-se, ganha vida, com momentos de euforia, de alegria evidenciado nos rostos das crianças, mesmo que seja por alguns minutos – 15 minutos precisamente destinado ao recreio.

Alguns professores acompanham suas turmas, sentam juntos com as crianças na mesa, conversam, ouvem o que dizem sobre fatos ou acontecimentos da vida diária. Nessa ocasião também é frutífero para compreender os porquês do comportamento do aluno em sala de aula. Criança apática, triste, desolada, desanimada. Quando estão com seus amigos às vezes desabafam o que se passa em sua casa. Isso por certo é um grande aprendizado, tanto para crianças que aprendem a dizer de seus sentimentos, tanto para o professor que passa a

compreender os comportamentos apresentados e tentar se aproximar da criança, estabelecendo uma relação de confiança e amizade. A postura da professora é

uma excelente fonte de conhecimento sobre o brincar e sobre as crianças é observá-los brincando. Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir, fazer e de seus processos de construção de suas identidades individuais e culturas de pares (BORBA, 2007, p. 42).

Ouvimos de uma professora dizendo: “Isso aqui fica uma loucura”, “graças a Deus eles têm saúde”. Esses são comentários feitos por elas no decorrer do recreio. São essas falas com interpretações diversas que sinalizam o sentido do recreio para a professora que exerce suas atividades na escola.

No momento que estávamos no espaço do recreio – por sinal um espaço pequeno, é bem verdade, mas que de modo algum tira o brilho e a possibilidade de as crianças brincarem com seus pares –, vimos duas brincadeiras intensamente organizadas por dois grupos, meninos e meninas. Eles brincavam, separadamente, em algum momento e muito rápido os meninos se envolviam nas brincadeiras das meninas, mas era rápido, logo, logo, se agrupavam com seus amigos. As brincadeiras eram “fut-guerra” e a outra “Ua, xi, xi”, brincadeira criada no recreio pelas crianças de CI 3º ano.

A brincadeira “fut-guerra” – denominação dada pelos jogadores – era assim: uma grande quantidade de meninos reunidos e correndo em torno de uma garrafa *pet* – garrafa plástica de refrigerante feita com Polietileno tereftalato. A garra *pet* para eles simboliza uma bola. Eles corriam e faziam de tudo para chutar a garrafa, se caíssem no chão, o colega ajudava a levantar; as crianças se batiam mutuamente para conseguir chutar a “bola”, tropeçavam, ficavam suados de tanto correr. Nesse clima da brincadeira, “o brincar é um tipo de linguagem, uma forma de sentir, de pensar e agir, permeado de simbologias e guiado pelo impulso lúdico. Ao mesmo tempo, a ludicidade precisa ser sentida e vivenciada para que possa ser compreendida em sua natureza” (CARVALHO, 2013, p. 212).

A brincadeira organizada pelas meninas era o “Ua, xi, xi”. Tal brincadeira não era conhecida por nós. Descrevemos da seguinte maneira: as crianças se organizam

numa roda, cantam e pulam abrindo e fechando as pernas cantando assim: “Ua, xi, xi”, quem fica de perna aberta vai fazer xixi. Quando terminava a música, quem da roda estivesse com a perna aberta recebia das demais “um samba”, quer dizer, alguns “tapinhas” na cabeça, na verdade funcionava mais como uma “prenda”, não apresentando sinais de violência. O interessante é que elas riem muito fazendo tudo ao mesmo tempo. Realmente se envolvem. Pensamos que é sentimento de entrega e satisfação provisória, espaço reservado ao lúdico que pode deixar marcas da infância vivida da criança no contexto escolar.

Passemos para o relato da segunda escola.

No dia 30 de novembro e 04 de dezembro de 2018 estivemos na escola municipal “Ernestina Rodrigues”, a primeira escola da rede municipal de Belém. Fundada em 25 de março de 1947, no governo do Coronel Joaquim Magalhães Cardoso Barata e do prefeito da época, o Coronel Alberto Engelhard. O primeiro nome que a escola recebeu foi Escola Municipal Frankim Roosevelt, em homenagem ao presidente dos Estados Unidos da América. No ano 1996, a partir da Lei nº 5.692, a escola passou a ser denominada Escola Municipal de Primeiro Grau “Ernestina Rodrigues”.

Com a reformulação da Lei de Diretrizes e Base Nacional, Lei nº 9394/1996, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ernestina Rodrigues (EMEFER), como até hoje é conhecida.

O prédio antes de 1947 servia como Mercado Municipal “Vila Teta”, como até hoje é conhecida a passagem onde se localiza a escola. O nome atual da passagem é Alberto Engelhard; a escola tem o número 286, no bairro de São Brás.

A escola dispõe de turmas de educação infantil e do ensino fundamental até o 5º ano. No turno da manhã, o intervalo do recreio acontece das 9h45 às 10h, e à tarde, 15h45 às 16h.

A organização do tempo do recreio geralmente é responsabilidade das escolas, desde que seja distribuído na hora de trabalho escolar efetivo, ou seja, nas quatro (4) horas diárias que as crianças estão no convívio escolar. A distribuição desse tempo pode variar de uma escola para outra, dado observado durante a visita que realizamos nas duas escolas. O horário do recreio tem a ver com a adequação da rotina escolar, da distribuição de tempo de sala de aula, do horário da realização da

Educação Física e no caso das escolas municipais, dos horários destinados à sala de leitura e sala de informática.

Em uma conversa que tivemos com a coordenação da EMEFER, ela relatou que durante os 15 minutos destinados ao recreio, os funcionários da secretária, portaria e as próprias coordenadoras acompanham as crianças com objetivo de orientá-las para que não se machuquem. Como forma de distribuir os alunos pelos espaços livres da escola no momento do recreio, o corpo diretivo da escola teve a ideia de disponibilizar a quadra esportiva como mais uma opção de lazer, sendo que cada um dos dias da semana uma turma é deslocada para realizar seu recreio nesse lugar.

Além da quadra da escola, os espaços em que as crianças circulam e brincam são os corredores, a faixada da escola, o refeitório e dentro da própria sala de aula. Durante nossa presença no recreio, estivemos na companhia de uma criança que espontaneamente se disponibilizou em nos mostrar os espaços de lazer da escola. Era uma criança do quarto ano do ensino fundamental, muito comunicativa. Durante nossas conversas, perguntamos sobre o que ela achava do tempo reservado ao recreio. Ela considerava um tempo muito curto, mas bastante intenso. Que naquele momento aproveitava para relaxar, e em seguida, abriu um belo sorriso.

Observamos que as crianças se organizavam em grupos, uns brincavam de escorrega-bunda, futebol, pira-pega, casinha e de balanço. O escorrega-bunda, a casinha e o balanço são brinquedos instalados na escola pelo poder público. No balanço as crianças disputam os espaços, a coordenadora tenta democratizar o acesso e uma fila se forma para garantir o direito de cada criança no brinquedo. Logo o “brinquedo influencia e estrutura, a cultura lúdica da criança tanto no nível das condutas lúdicas quanto no dos conteúdos simbólicos. A brincadeira está em parte ligada aos objetos lúdicos de que ela dispõe” (BROUGÈRE, 2001, p. 57).

A multiplicidade de brincadeiras criadas ou reinventadas pelas crianças são visivelmente apreciadas no recreio. Observamos um grupo de meninas reunidas e que brincavam simulando ser uma pessoa aparentemente “sem visão”. Elas andavam no corredor da escola conduzindo uma criança com deficiência visual. Caminhavam segurando a mão da amiga com deficiência, a amiga “sem visão” fechava seus olhos e, as demais a conduziam, até que todas vivessem a mesma experiência. Era bem interessante porque a criança que estava de olhos fechados precisava confiar nas

amigas para não se bater ou tropeçar em nenhum obstáculo, além de vivenciar ou experimentar a sensação de uma pessoa sem visão. Talvez as crianças não tenham ainda a dimensão do significado dessa brincadeira, no sentido de se colocar no lugar do outro, de sentir o quanto uma deficiente visual sofre com os obstáculos postos nas calçadas ao andar pela sua cidade, que não dispõe de uma pavimentação adequada para todas as pessoas. Essa brincadeira de faz de conta representa, sem dúvida, um grande aprendizado. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mas ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 23).

O recreio acontece dessa forma, é completamente mutável. Não há como prever o que vai acontecer porque não está na condução do adulto, muito embora ele até tente controlar o que deve acontecer, mas os impulsos imaginários das crianças são dinâmicos, intensos e reais. O recreio é social, uma ação coletiva uma vez que não se observa crianças isoladas: o ato de brincar necessita na sua maioria das vezes a presença do outro, do colega.

2.10 CRIANÇA PROTAGONISTA NO RECREIO

Sentir o recreio na escola tem muitos sentidos. Porque uma coisa é o pesquisador escrever teoricamente sobre esse tema, a outra é perceber como de fato tudo acontece. O recreio é uma ação coletiva, socialmente construída por seus pares, uma oportunidade de participação efetiva, de tomada de decisões, mesmo que o adulto tente controlar as ações das crianças. Podemos dizer que a criança acaba assumindo uma posição de transgressora, consegue ser protagonista de seu fazer. Significa que as escolhas, as possibilidades, a forma como a brincadeira irá acontecer são encaminhamentos tomados por decisões próprias das crianças. Por isso, consideramos que no recreio as crianças são “atores sociais” em potencial (SARMENTO, 2008).

A criança vê no recreio a oportunidade de ser ela própria. Muitos aprendizados são partilhados, o companheirismo, a solidariedade, o afeto, a partilha, as emoções, o desabafo, tudo isso proporcionado pelo viés das brincadeiras. Pelo viés de quem precisa aprender a interagir com o outro, conhecer e estabelecer laços de afetividades

e, muitas vezes, ir aos poucos aprendendo a conviver com colegas fora de seu círculo de amizade.

Pensar as crianças dentro na dinâmica do recreio requer considerá-las como agentes construtores e produtores de cultura, as culturas da infância. Entendida como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação de ação” (SARMENTO, 2003, p. 4).

A palavra *culturas*, no plural, representa uma multiplicidade de formas que atravessam as relações de classe, de gênero e de variedades étnicas, razão pela qual não é considerada um sistema único dos modos de significação e ação infantil. E, sim, a marca de um processo histórico, de fator condicionante social no qual vivem as crianças e que possibilita a interação das mesmas, entre si e como os outros membros da sociedade. Nesse sentido, as culturas da infância reproduzem os tempos, a sociedade e, obviamente, as suas contradições e a complexidade de um determinado período histórico.

Há uma dinâmica gerada e produzida para e pelas crianças que contribuem para produção e recepção cultural na infância, partindo do que dispõem os adultos enquanto transmissão de um conjunto de saberes e valores – morais, religiosos, éticos, familiar, escolar –, e dos dispositivos culturais para a infância – os brinquedos, a literatura infantil, os jogos, as brincadeiras, os dispositivos da internet, os jogos eletrônicos e os momentos específicos – as férias, os tempos livres, a rua, a comemoração de aniversários, de festa, no recreio –, toda essa gama de saberes que são construídos na interação entre crianças e adultos e, entre as próprias crianças, constituem o mundo das culturas da infância.

Dessa forma, analisamos o quanto a mídia e o próprio mercado da indústria cultural tentam influenciar o modo da criança se relacionar na sociedade enquanto sujeito de culturas. A divulgação de propagandas de brinquedos, desenhos, filmes, geralmente associados a uma imagem simbólica de um personagem produzido no mercado como objeto de consumo; a Barbie, o Pokemon, os bonecos da Disney, entretanto, ao contrário do que podemos imaginar,

as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e

frequentemente crítica das receptivas mensagens (SARMENTO, 2003, p. 7).

A compreensão das culturas da infância reúne elementos de análises da produção das formas de culturais para a infância como já mencionamos, a recepção efetiva dessas formas pelas crianças, além de ressaltar que são as formas culturais autônomas originadas nas interações entre crianças e na interações entre adultos e com os próprios elementos do meio ambiente que nos permite considerar que elas são criadores culturais.

Ao vivenciar o recreio com o olhar de pesquisadora, temos mais convicção de que as crianças criam e recriam culturas no espaço livre da escola. No movimento de interação entre pares, elas recebem e se modificam culturalmente. O recreio sendo um espaço livre de interação entre crianças, as culturas autônomas estão ali representadas no fazer das brincadeiras e das linguagens criadas e pensadas para o brincar, pois é

Através do brincar [que] as crianças aprendem a desenvolver ações comuns entre si, a interagir e fazer amigos, a criar regras abstractas, a representar papéis complexos, a negociar e ocupar posições de poder e contrapoder, a gerir informação proveniente de registros múltiplos (ALMEIDA, 2009, p. 51).

Vemos no recreio que as formas culturais produzidas pelas crianças são bastante variadas, a começar pelos jogos infantis,

cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intragerencial que escapa em larga medida à intervenção adulta (SARMENTO, 2003, p. 7).

No recreio as crianças são elas próprias, produzem meios de comunicação muito direto, entre seus pares, e costumam selecionar brincadeiras que atravessam gerações. Brincadeiras que nossos avôs, pais, tios, primos e amigos brincaram, como por exemplo: macaca ou amarelinha, pira-pegas, pira-se-esconde, pira-mãe, elástico, pião, polícia-e-ladrão, papagaio ou pipa, futebol, a garrafa pet que vira uma bola, carrinhos, bonecas, entre tantas outras. Nesse cenário de brincadeiras e integração, as culturas da infância se desenvolvem no âmbito das relações entre pares de significação e linguagem geradas e que são distintos dos processos adultos.

O que podemos observar que há dois atravessamentos de fortes influências nas culturas da infância. Um relacionado a condições sociais de classe, gênero e

etnia, o acesso que as crianças dispõem de relações sociais e os meios materiais disponíveis. E, o outro, são as ações concretas de cada criança, um processo “criativo” e “reprodutivo” (CORSARO, 2002).

No recreio identificamos as crianças como protagonista de suas ações, quando agem como atores sociais, e, portanto, como sujeitos que não se limitam a interiorizar a cultura do adulto. Ao contrário, como elas interagem e criam entre si, o processo reprodutivo e criativo é visivelmente perceptível na dinâmica estabelecida entre seus pares e as suas próprias brincadeiras. Quando estão na área livre da escola a identidade tanto individual como coletiva se mantém viva e aflorada.

Manoel Sarmiento (2003) considera que o desempenho das crianças como produtoras das culturas da infância está alicerçado sob quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia e reinteração, que são atitudes das crianças presentes no momento do recreio.

A interatividade representa a diversidade de culturas pela qual as crianças estão imersas. Quando estão reunidas em espaço coletivo, como o do recreio, em contato com realidades heterogêneas e distintas entre si, elas estão em interação com seus pares, ideias, valores, rotinas, atividades, maneiras criativas de pensar a brincadeira. Na prática a interatividade supõe relações consigo mesmo e com diversas pessoas. Nesse processo de interatividade, a cultura de pares

permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (gênero, de subgrupos etários, de status, etc...) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social (SARMENTO, 2003, p.11).

Na interatividade as crianças criam suas relações sociais. Como podemos observar no recreio, as estratégias de convívio recaem sob diversas maneiras: na forma afetuosa de considerar o outro como amigo, o companheiro de todas as brincadeiras; a defesa do espaço em que acontece a brincadeira, indiferente ao de um outro grupo de amigos; a partilha e a troca de alimentos no decorrer do lanche; as regras estabelecidas nas brincadeiras para evitar confusão e discórdia.

A prática da interatividade é a força coletiva construída por todos tão necessária para potencializar as culturas da infância e bastante presente no momento do recreio.

O eixo da ludicidade são práticas cotidianas das crianças associado às culturas da infância e concebida em plena atividade no recreio. As brincadeiras são atividades sociais humanas e, no caso das crianças, as brincadeiras são coisas sérias.

Eu penso que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade das crianças. Nas principais situações de vida, a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança submetesse ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido. (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 34).

Certamente as brincadeiras atravessam gerações, mas acompanham as crianças por todas as fases etárias, um aprendizado tanto social, cultural, afetivo e intelectual. Na brincadeira prevalece a ação da criança em relação ao jogo, brinquedos e, aos amigos. É uma atividade importante para o desenvolvimento da criança. Essa tríade – criança, brinquedo, jogo e o parceiro brincante – são práticas cotidianas do recreio.

O terceiro eixo estruturador das culturas da infância é a fantasia. Na verdade, ela chega a ser um complemento do eixo da ludicidade, já que as crianças estão em situação de brincadeira. A fantasia faz parte das situações criadas pelas crianças para demonstrar o mundo real, a exemplo do que anteriormente demonstramos no recreio: as crianças brincavam de “deficientes visuais”, é um “jogo simbólico” ou uma “brincadeira de faz de conta”, mas o certo é que as crianças ao simularem situações da vida real, mesmo que inconsciente, estão aprendendo a viver e conviver com as situações adversas da vida. Como dizia Vigotski (1933/2008, p. 25), “a imaginação é o novo que está ausente na vida da criança na primeira infância”.

O último eixo estruturante é reinteração. Este se situa na marca não linear,

o tempo da criança é um tempo recursivo e sem medida, exprimindo-se tanto no plano sincrônico (através de um permanente recriar das mesmas rotinas e brincadeiras) como no plano diacrônico (através da transmissão de jogos e rituais entre crianças mais velhas e crianças mais novas) (ALMEIDA, 2009, p. 52).

O eixo reinteração é bastante evidente no recreio. As brincadeiras escolhidas pelas crianças no plano sincrônico representam as formas diversificadas de criar uma

brincadeira, adaptando ao seu contexto, e até mudando de nome, como é o caso da amarelinha, antes conhecida pela brincadeira da macaca ou de reinteração de brincadeiras, a exemplo da brincadeira “fut-guerra”, recriada a partir do jogo de futebol, ou seja, o recreio tem situações diversas que acontecem porque as crianças estão em momento de interação ou reinteração cotidianamente.

Outra possibilidade de reinteração reside no plano diacrônico em que as crianças mais velhas se disponibilizam ensinar crianças mais novas de como se brinca determinada brincadeira. É um ritual muito comum de transmissão de cultura lúdica entre os pares. No recreio essa postura de ensinamento acontece nos próprios grupos de brincadeiras, tendo em vista que há diversidade de modo de brincar determinado jogo ou brincadeira. Nesse sentido, a organização de como decidem organizá-la vai na proposição de ensinar porque são crianças de idade aproximadas em que crianças mais velhas ensinam os amigos mais novos. Essa reinteração também ocorre no contexto familiar e social, irmãos mais velhos ensinam como se brinca para os irmãos mais novos.

Nesse cenário de fluxo interativos entre crianças, vemos as culturas da infância sendo pouco a pouco potencializada, como sabemos que o recreio é uma potência para a dinâmica do aprender com o outro. Por isso, pensamos que a criança é própria no recreio com suas preferências e invenções, criativas e reprodutivas, capazes de suscitar uma escrita do que acontece no recreio, por meio das ações volitivas materializada no fazer, na ação, nos gestos, no escolher seus parceiros para a brincadeira. Nesse sentido, a nossa pesquisa, ou melhor, o objeto que estamos investigando, toma uma dimensão maior, na visão da pesquisadora, de compreender a materialidade do texto das crianças por meio do registro escrito, revelado na escrita da criança. Ou seja, o texto, nesse caso, acaba sendo a transposição da oralidade e do que é vivido pelo escritor mirim quando se depara em escrever sobre um tema por ele conhecido.

Por isso, o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem o que escrever (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 66).

Como as crianças vivem o recreio e tudo o que vivenciam tem muito sentido quando nos debruçarmos a analisar os textos de crianças. No recreio acontece a

magia das realizações, do se sentir bem com a presença do outro, do estar na companhia de amigos, de pessoas com quem os laços de amizade vão sendo construídos, de aprender a lidar com os conflitos e de até chorar e ser contrariado, ou seja, o recreio tem esse potencial de intensa relações, interações, aproximações, tudo isso permeado pela canal forte e intenso, a brincadeira. Na tentativa de compreender os textos das crianças, que escrevem sobre as brincadeiras no recreio, um posicionamento pessoal de intensa entrega e marcas de alguém que tem todo sentido em escrever o que mais gosta de fazer no recreio. Momento em que a criança tende a se sentir feliz quando brinca na presença de amigos.

2.11 ANÁLISE DOCUMENTAL: OLHAR MINUCIOSO PARA OS TEXTOS DAS CRIANÇAS

Anunciamos anteriormente que nosso trabalho de pesquisa se trata de uma abordagem qualitativa de cunho documental, tendo como *corpus* de análise os textos de crianças que se posicionam a partir de suas produções escritas sobre as brincadeiras no recreio. Esses textos que as crianças produziram são documentos valiosos de análise, porque expressam o dizer sobre um assunto que por sinal elas têm muito o que escrever, já que são sujeitos protagonistas, estão inseridos no processo porque brincam intensamente no momento do intervalo escolar – atividade escolar conhecida como o recreio.

Consideramos os textos de crianças como documento de análise de nossa pesquisa, pois é uma fonte de informações preciosa, pois corroboramos com a ideia de que

o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2010, p. 295).

Em nossa pesquisa levamos em consideração, além do tempo, a compreensão social. Os textos que as crianças escreveram estão relacionados com o tempo passado recente, o presente e o futuro imediato, uma vez que as crianças

matriculadas nas escolas têm garantido o tempo do recreio e serve de testemunho das crianças ao deslumbrar as marcas de como se organizam e se relacionam no espaço livre da escola.

A origem dos documentos – textos das crianças – advém de uma ação realizada pelo Centro de Formação de Professores, a Provinha Belém, referente a uma prova realizada em 2016. O universo que compõe este arquivo demanda em média de uma quantidade de 6.400 textos, que representa um quantitativo de 71 escolas municipais e 17 Unidades Pedagógicas²⁵ com turmas de CI – 3º ano do Ensino Fundamental. Um número significativo de textos que requereu da pesquisadora atribuir alguns critérios de seleção da escola, a fim de delimitar o campo de atuação, ou seja, o número de instituições de ensino e o quantitativo de documentos, que no nosso caso são os textos das crianças.

Como critério de seleção, definimos que seriam as escolas municipais e não as Unidades Pedagógicas, já que elas estão vinculadas a escolas e não têm jurisdição própria. Depois consideramos que seriam duas escolas municipais, quantitativo do qual julgamos suficiente para analisar os textos de crianças sobre o recreio, valorizando os elementos das ações volitivas presentes em seus enunciados, e a forma como as crianças se posicionam ao escrever os acontecimentos presentes no cotidiano do recreio escolar em sua escola.

A definição dessas duas escolas só foi possível quando atribuímos para escolhas das mesmas, mais outro critério de seleção, tais como: o de assiduidade e de participação. Escolas cujos professores são assíduos nos processos formativos que acontecem no CFP, no ano de 2016; e escolas que tiveram 100% de frequência de crianças, realizando a Provinha Belém, escrevendo seus textos a partir de questões referentes à brincadeira no recreio.

Com base no critério de assiduidade e participação chegamos nas duas escolas a “Escola Municipal Ensino Fundamental Ernestina Rodrigues” – EMEFER, e a “Escola Municipal de Ensino Fundamental Amância Pantoja” – EMEFAP, ambas escolas citadas na seção 2.9 – sobre o sentido do recreio.

²⁵ Unidades Pedagógicas são espaço educativos não independente juridicamente e vinculado a uma determinada escola municipal.

As escolas escolhidas funcionam em dois turnos, manhã e tarde; possuem espaços de aprendizagens diversas, como o laboratório de informática, a biblioteca, a sala de leitura, as aulas de artes e de educação física, utilizando-se de diversas linguagens – artística, tecnológica, corporal, literária, cênica –, além de possuírem espaços quadra de esporte coberta, espaço de refeitório e área livre para o recreio.

Na escola EMEFER, há também um parquinho com alguns brinquedos, como escorrega-bunda, casinha e balanço, disponíveis para turmas de educação infantil e CI, que abrangem as turmas 3º ano do ensino fundamental. As salas de aulas da referida escola (EMEFER) são todas climatizadas.

Percebemos, conforme visita que realizamos no dia 30/01/2018, que as duas escolas possuem um corpo diretivo, cujo envolvimento profissional com o trabalho da escola se apresenta de modo coletivo, de ações articuladas e mostrando um zelo pelo espaço físico da escola. A merenda escolar é preparada com higiene e as crianças apreciam o cardápio sugerido na semana – conforme constatamos nas visitas realizadas.

As duas escolas municipais, EMEFER e EMEFAP, estão em bairros relativamente próximos, localizados no distrito administrativo do DABEL²⁶.

Os alunos das duas escolas, conforme constatamos junto aos professores das turmas, são oriundos de famílias de baixa renda²⁷, alguns moram em casas de poucos cômodos, com um número grandes de pessoas que dividem o mesmo teto. Quanto à constituição de famílias, estas são bem diversificadas: seus responsáveis são pai e mãe, muitas vezes são somente a mãe, o pai ou a avó.

Geralmente as escolas municipais estão localizadas na periferia da cidade, mas a escola EMEFER está localizada na área central da cidade, e mesmo assim tem uma peculiaridade, citado pela professora Flor²⁸:

mesmo a escola sendo central nós temos pouquíssimos alunos que são do entorno. São muitos que vêm de outros bairros. Nossa, o meu

²⁶ Na cidade de Belém/PA, os bairros não são distribuídos por zonas e, sim, por distritos administrativos. As duas escolas estão localizadas em bairros próximos uma das outras, no distrito denominado Distrito de Belém (DABEL) abrangendo os bairros Batista Campos, Campina, Cidade Velha, Nazaré, Reduto, São Brás, Umarizal, Marco e Fátima.

²⁷ Família de baixa renda conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística representa famílias que ganham até meio salário mínimo por pessoa, ou que ganham até três salários mínimos de renda mensal total

²⁸ Denominação fictícia, porque a identidade da professora neste estudo está sendo preservada.

aluno vem de Icoaraci e Marituba. Essa criança a mãe vem trabalhar pra cá, deixa aqui porque é próximo do trabalho dela (Conversa informal com a prof. Flor, em 30/01/2018).

Ou seja, as crianças possuem condições sociais e econômicas adversas, mas seus responsáveis se esforçam para garantir que seus filhos possam estudar em uma escola pública, conforme os motivos relatados pela Professora Flor: a comunidade considera que “a escola tem boa imagem e a propaganda da escola chega longe”, por isso supõe-se que a escola, mesmo distante das residências das crianças, tem uma boa aceitação junto à comunidade. Por isso, mesmo tendo moradores distantes da escola e tendo que enfrentar o deslocamento e o trânsito típico de uma grande cidade, as responsáveis não medem esforços para ter seu filho ou filha estudando na escola. Com todo esse contexto, as crianças, aos chegarem à escola, não dispensam uma brincadeira. Talvez por isso seus textos tendem a revelar o seu mundo e descortinar como as brincadeiras são por elas percebidas, criadas, organizadas, reconstruídas no espaço e tempo da escola em momentos de lazer ou entretenimento.

Definida a delimitação dos *locus* e do tipo de pesquisa, a etapa seguinte será a opção de análise dos documentos, que advirá da análise documental do texto escrito. Que “é uma coleta de dados em fontes escritas, iconografadas ou filmadas de temas, acontecimentos, comportamentos, conceitos, conhecimentos, práticas” (CELLARD, 2010, p. 295).

Em se tratando de nossa pesquisa, as fontes que iremos utilizar serão os textos escritos de crianças resultantes de uma atividade de produção escrita, cujo tema sugerido, foi um acontecimento do cotidiano da escola, a “hora do recreio”.

A opção por essa metodologia de análise se dá por esta permitir coletar, tratar e analisar as particularidades que possam existir nos textos das crianças diante de um olhar atento do pesquisador para as minúcias do que revelam em suas escritas de texto, na perspectiva de captar marcas, traços ou pistas de possibilidade de relações sociais, obtendo informações que poderiam ficar invisíveis em outro enfoque metodológico.

A análise documental “consiste em uma série de operações que visam estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas” (RICHARDSON, 1999, p. 230). No texto das crianças, as circunstâncias sociais em que brincam são visivelmente apresentados na coletividade da ação das brincadeiras. As crianças na sua grande maioria escrevem que não brincam sozinhas, há sempre

um outro, o parceiro, o amigo, o escolhido para a brincadeira, como vamos constatar na seção três.

Para compreendermos os textos das crianças em seus contextos, sabemos que tanto a escrita como o próprio recreio são práticas sociais inseridas no cotidiano das práticas escolares. E cuja autoria são crianças, produtoras de textos e, ao mesmo tempo, desempenham com louvor as brincadeiras em espaço livre como é o caso do recreio. E ao serem colocadas como alunos que escrevem seus textos em atitude de grandes aprendizes, apresentam nesse documento características como autenticidade e confiabilidade, ou seja, não há como duvidar das origens das autorias uma vez que foram escritos por alunos em atividade de sala de aula com fins educacionais.

Os textos das crianças foram escritos em um tempo passado recente, em 2016, e mesmo assim o conteúdo de suas escritas conservam indicativos de brincadeiras ainda hoje vivenciadas pelas crianças nas escolas públicas municipais que fazem parte dos *locus* da pesquisa. A reconstrução de fontes escritas de um passado distante ou de um passado recente constitui a possibilidade de escrever a partir da análise de documentos históricos. Examinar a dimensão histórica orienta para uma análise mais global e detalhada, afinal, o presente tem influência com o passado e este com o futuro.

Nesse sentido, tomando como indicativo a matriz de referência histórico-cultural e a análise documental, formalizamos enquanto recurso de análise da documentação das crianças em que buscamos uma unidade de pensamento quando estas expõem o cotidiano em que vivem a brincadeira no recreio a partir das relações que estabelecem com os colegas e ao mesmo tempo expõem seu posicionamento frente ao que consideram relevante mencionar do assunto proposto. Para a análise documental, escolhemos um universo de 40 textos de crianças que serão descritos e analisados pela pesquisadora, sendo 20 textos de cada escola, para fins de análise do título, e quatro textos que serão analisados na íntegra, cujo critérios de escolha serão justificados na seção três. O quadro 2 abaixo apresenta o contexto dos autores da pesquisa.

Quadro 2: Autores dos textos, idade, títulos e escolas

Autoria	Idade	Título	Escola
1) Lucas	8	Eu gosto de brincar com os meus amigos	EMEFAP
2) Bia	8	Brincar faz bem	EMEFAP
3) Carlos	8	Melhor recreio	EMEFAP
4) Tiago	9	Meu recreio	EMEFAP
5) Tainá	9	O recreio da escola	EMEFAP
6) Karina	8	Uma brincadeira	EMEFAP
7) Vera	9	Brincadeiras	EMEFAP
8) Karina	8	Brincadeira favorita	EMEFAP
9) Júlia	8	Recreio das brincadeiras	EMEFAP
10) Sílvio	9	Brincadeira no recreio	EMEFAP
11) Tânia	9	No recreio da escola	EMEFAP
12) Mariano	8	Na escola brinco de futebol	EMEFAP
13) Mauro	8	O recreio	EMEFAP
14) Léo	9	O futebol	EMEFAP
15) Caio	9	O recreio legal	EMEFAP
16) Joyce	8	No recreio	EMEFAP
17) Gilberto	9	No recreio	EMEFAP
18) Jane	8	No recreio	EMEFAP
19) Fábio	9	O recreio da escola	EMEFAP
20) Kleiton	8	Futebol eu jogo com o David	EMEFAP
21) Lúcia	9	A minha brincadeira	EMEFER
22) Eliana	9	A minha brincadeira	EMEFER
23) Inaldo	8	A bandeirinha	EMEFER
24) Sara	8	A brincadeira de meninas	EMEFER
25) Elias	8	Uma vida divertida	EMEFER
26) Fátima	9	Meu recreio legal	EMEFER
27) Gleise	9	Uma tarde bonita	EMEFER
28) Sílvia	9	Brincadeira de criança	EMEFER
29) Leila	9	Um dia legal	EMEFER
30) Eliane	8	Um dia legal	EMEFER
31) Emília	8	Uma manhã legal	EMEFER
32) Sávia	8	No recreio eu gosto de brincar	EMEFER
33) Larissa	8	Brincar de boneca é bom	EMEFER
44) Carla	8	O recreio é legal	EMEFER
35) Manoel	8	O recreio legal	EMEFER
36) Ramon	9	As brincadeiras legais	EMEFER
37) Lúcio	9	Brincadeiras no recreio	EMEFER
38) Marina	8	Um dia muito divertido	EMEFER
49) David	9	Um dia legal	EMEFER
40) Pedro	9	O recreio na escola	EMEFER

Fonte: Elaboração própria, 2019.

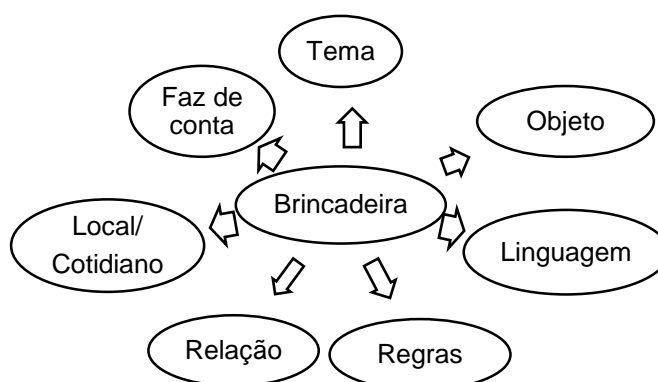
Os textos escritos pelas crianças advêm de uma prova cujo encaminhamento da situação de produção vinha por meio de uma consigna: “O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre as brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual a sua brincadeira preferida? Por que você brinca?”. Ou seja, as crianças liam o comando e escreviam um texto com a incumbência ou não de responder ao que estava sendo solicitado na consigna.

Esse recurso permite à pesquisadora observar os detalhes das situações ocorridas durante as brincadeiras, quando as crianças se posicionam por meio de suas produções na escrita de textos, situando e apresentando os acontecimentos presentes nas interações entre as crianças e seus interlocutores. A pesquisadora, contudo, pode se utilizar de um esquema de pistas e indícios sobre as informações que julgar necessária observar durante a leitura dos textos no momento de compor a análise.

Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos (CELLARD, 2010, p. 299-300).

Em se tratando da brincadeira, convém observar sob diversos ângulos como as crianças escrevem. Por isso, apresentamos a seguir um esquema inicial com o que chamamos de elementos-guia, isto é, uns conjuntos de elementos particulares utilizados para compor uma situação de brincadeira, essenciais para compor uma unidade englobando o todo, como esquema da análise que ora nos propomos fazer.

Figura 5: Sumarização dos elementos que compõem as brincadeiras infantis.



Fonte: Elaboração própria (2017).

Esses pontos de referência no esquema da figura 5 são alguns dos elementos-guia que compõem as brincadeiras infantis. Na materialidade das brincadeiras comumente observamos que há uma composição de elementos inseridos no ato em si da atividade infantil.

Elementos que compõe a brincadeira:

- a) o local onde a brincadeira acontece que, dependendo do espaço do cotidiano, as brincadeiras são criadas e recriadas;
- b) A relação da criança com o lugar em que vive e com as pessoas que mantém uma relação social próxima e afetiva. Esta relação pode ser com muitos outros – amigo ou pessoas de seu vínculo familiar;
- c) as crianças escolhem a brincadeira, o tema;
- d) estabelecem uma linguagem direta;
- e) combinam e optam pelas brincadeiras com regras ou não;
- f) às vezes escolhem objetos ou materiais que se transformam em brinquedos;
- g) a opção de interpretar papéis, estabelecer o simbolismo no momento em que faz a opção pelas brincadeiras de faz de conta.

Ou seja, há todo um cenário, uma composição de vários elementos essenciais para que a brincadeira se materialize e quem cria este cenário é a própria criança. Nesse sentido, “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (LURIA, 2016a, p. 25).

Sendo assim, o cenário em que acontecem as brincadeiras estão permeados de ações volitivas. Ou seja, como de fato as crianças se apresentam no recreio, da ordem do querer, do dizer e do fazer, em uma relação estabelecida na coletividade e, que demanda partilhar as emoções e os acontecimentos vividos e o sentimento de alegria e felicidade, gerado pela brincadeira, na relação direta de envolvimento pleno com muitos outros.

Desse modo, quando se trabalha com análise documental, “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (CELLARD, 2010, p. 295).

Por isso, entendemos ser por meio de processo intersubjetivo que as crianças constroem seus significados pessoais na relação com os outros, bem como os

significados culturais a partir de seu contexto, desenvolvendo “sentidos” de pertencimento a um grupo social.

Nessa relação dialógica no momento da brincadeira em que seus parceiros são os próprios colegas, o adulto e o brinquedo são possibilidades de pertencimentos que podem garantir a construção de significados do grupo cultural advindos de atitudes e práticas que emergem dentro de um contexto do qual a criança faz parte, e que são capazes de significá-los, observados muitas vezes em situações diversas, nas memórias de criança, no espaço da residência ou até mesmo no ambiente escolar.

Assim como os processos intrasubjetivos em que a troca de conhecimentos é estabelecida entre parceiros, amigos, sujeitos interativos. Ou seja, as crianças internalizam as situações das brincadeiras a partir dos significados atribuídos por ela, de dentro para fora, em contato direto com o outro e no grupo cultural que participa em uma relação dialógica.

A partir dos textos das crianças ampliamos a noção de diálogos sem que se atribua o contato face a face nos mesmos. Operamos nas práticas sociais, com as posições que o sujeito ocupa, com a contribuição dos interlocutores, com os gêneros discursivos dispostos de um lugar e de um tempo social. No caso do texto das crianças, há pelo menos que se considerar dois sujeitos: a pessoa que escreve para um interlocutor que lê, estabelecendo uma relação dialógica e permanente.

Todos os recursos apontados são relevantes para o detalhamento dos discursos, postos nos textos escritos das crianças, sobre cada brincadeira e da interação durante a atividade de brincar, seja em grupo, seja individual. Vale lembrar que a opção pela análise dos textos infantis favorece o apontamento da metodologia adotada. Assim, com relação à análise documental,

a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. [...]. Uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Além dessa necessária abertura de espírito diante dos dados potenciais também é preciso contar com a capacidade do pesquisador em explorar diferentes pistas teóricas, em se questionar, em apresentar explicações originais, etc. (CELLARD, 2010, p. 305).

No caso particular, quanto ao apontamento metodológico, temos o nosso *corpus* da análise, que serão os textos das crianças. Porém, nos debruçaremos em analisá-los a partir de leituras minuciosas, atenta aos detalhes sobre a materialidade das escritas das crianças, buscando pistas e sinais para que possamos chegar a uma interpretação das ações volitivas atribuídas durante a brincadeira para qual buscamos respostas.

Ou seja, o componente narrativo das descrições minuciosas advém do ato de expor situações de brincadeiras não pelo ato em si, mas pela escrita, por seus posicionamentos no texto, que estão inseridos em um determinado lugar, entrelaça as pessoas, o espaço, o contexto social e a ação do brincar. Neste entrelaçamento estão presentes todas as dimensões culturais, históricas e a semiótica dos acontecimentos presentes nas brincadeiras.

Fizemos inicialmente uma leitura exploratória e abrangente dos textos das crianças. Foi o primeiro contato a fim de percebermos se as informações contidas nos documentos tinham potencial cognitivo e cultural para adensar uma pesquisa, bem como traziam significados voltados aos objetivos da pesquisa. Se as informações contidas nelas abrangiam o assunto desejado, no caso, se versavam sobre as brincadeiras na escola, no momento do recreio.

Para contemplar o universo da amostra – 40 textos –, novamente recorreremos à leitura. Agora, uma leitura mais seletiva, interpretativa, detalhista e minuciosa na tentativa de reunir as ideias dos “autores mirins” em unidade que fosse componente vivo do todo. O que as crianças foram capazes de expor em suas elaborações escritas, com ênfase na intersubjetividade, na tentativa de ler as entrelinhas dos acontecimentos relatados com atenção ao diálogo, à mediação semiótica e o modo como os autores mirins se posicionam no texto. Nesse momento, identificamos que o que relevam em seus títulos e o que apresentam no corpo do texto estão correlacionados.

Quando nos debruçamos na leitura, fomos percebendo que as escritas das crianças têm pontos fundamentais: o primeiro está relacionado a seu posicionamento pessoal sobre a satisfação de estar no recreio e poder brincar, ou seja, a brincadeira é uma ação salutar e envolvente porque provoca na pessoa um sentimento de bem-estar. O segundo, a criança ao se posicionar no texto sobre o assunto com muita frequência deixa transparecer as suas impressões, o que gosta e suas brincadeiras

que julga ser muito divertida. O terceiro e último, a criança quando está brincando, normalmente brinca com muitos outros, ela não está sozinha, está em comunhão com seus parceiros e amigo, é uma ação coletiva e, extremamente, interativa e social. Pessoas que estão ao seu lado e que os considera como amigos.

Ao chegarmos nesses alinhavos, nos fios que se inter cruzam e formam uma unidade de pensamento, conseguimos construir alguns olhares comuns de narrativa tão pessoais, tão autorais nos textos das crianças, ideias comuns entre eles aparecem com regularidade. Nesse momento, fomos agrupando em três categorias de análise criadas por nós para representar as ideias centrais e frequentes nos textos das crianças.

- a) ação volitiva qualificativa para o brincar;
- b) ação volitiva que fala de si;
- c) ação volitiva que fala do outro.

2.12 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quando nos debruçamos nos estudos de Vigotski, vemos que o autor organizou um sistema conceitual em que a brincadeira tem uma grande importância por ser uma atividade que guia o desenvolvimento da criança, isto significa dizer que “por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência” (VIGOTSKI, 1933/2008, p.35), seja por meio da capacidade de criação infantil, quando a criança cria algo novo, imagens ou ações, seja pela atividade reprodutiva, cuja base está na repetição de condutas observadas ligadas à memória.

Além disso, convém observar que o aprendizado humano acontece no social, em colaboração com muitos outros, a criança de maior idade ou o adulto mais experiente como forma de penetrar na vida intelectual que o cercam. “Em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 329). Assim, a natureza social do aprendizado humano tende a ocorrer em todas as esferas sociais, na família, na igreja, e, inclusive, na escola cuja função reside no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Na escola, a troca interativa reside em parte no ambiente de sala de aula a partir de situações compartilhadas, realizadas coletivamente e em grupo, provocadas

pelas atividades propostas, além desta, outros espaços são visivelmente por nós entendidos como possibilidade de aprendizado, o recreio, a exemplo da possibilidade de troca de saberes acompanhadas de relações afetivas intensas, entre seus pares.

Outro fator importante que contribuiu para chegarmos às três categorias de análise é que a criança, ao escrever sobre as brincadeiras em contexto de recreio, utiliza-se do intelecto que seria a organização do pensamento em função do que deseja dizer

para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones. El análisis psicológico de una expresión no está completo hasta que no se alcanza ese plano²⁹ (VIGOTSKI, 1934/1983, p.194).

Da mesma forma que não basta somente compreender o pensamento, é preciso descobrir qual o significado do que se quer dizer. Nesse caso, o que está oculto, o que o autor chamou de uma base afetivo volitivo, o subtexto:

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Desta forma temos, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 129).

No decorrer das leituras dos textos das crianças, tivemos o entendimento de que existe na escrita das crianças um dizer oculto, aquilo que pode ser revelado no momento em que lemos os textos e, assim, o denominamos de “ação volitiva”, aquilo que a criança teve vontade, motivação, interesse de expressar por meio de seu pensamento, que também está associado a um subtexto, a uma intenção de qualificar a brincadeira por meio de uma ação volitiva para o brincar, ou por meio da relação social com o outro no decorrer da brincadeira.

No caso da escrita, sua utilização para escrever com a finalidade de registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se e informar sobre fatos constituem situações que realizam seu fim social (MELLO, 2010, p.341).

²⁹ “para entender a linguagem dos outros, não é suficiente entender as palavras; é necessário entender seu pensamento. Mas mesmo isso não é suficiente, devemos também conhecer as motivações. A análise psicológica de uma expressão não está completa até que esse nível seja atingido (VIGOTSKI, 1934/1983, p. 194, tradução nossa).

Assim, ancorados na compreensão de que a brincadeira e a escrita se realizam no social e que “existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 16), conseguimos formar uma unidade entre uma diversidade de textos que versam sobre o mesmo assunto. Foi então que durante a análise, constatamos pontos de interseção, pontos em comuns, e foi a partir daí que buscamos a unidade de análise entre os textos, ao criar nossas três (3) categorias, a saber:

a) Ação volitiva qualificativa para o brincar: que ao nosso ver está ligado aos adjetivos, advérbios locução adverbial e outras palavras que expressam sentimentos, afeição, como os diminutivos, que as crianças usam para opinar sobre a brincadeira. Nos textos das crianças as marcas qualificativas são recorrentes. Neste caso, as crianças como são autores de suas escritas e, ao mesmo tempo, são agentes protagonista no recreio, elas escrevem o que avaliam ser o recreio. Quando escrevem a espontaneidade de valoração, ao mesmo tempo pessoal, expressam um sentimento, uma posição interior, e externa, de um locutor para um interlocutor, uma prática social. Quando escrevem, deixam o registro da valoração de uma atividade livre que acontece na escola, o recreio. Assim, “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (VIGOSTKI, 1934/2009, p. 479-480).

b) Ação volitiva que fala de si: que ocorre, ao nosso ver, quando no texto a criança se posiciona, fala de si, coloca-se no texto para estabelecer seu eu, sua posse para com o brinquedo e sua ação para com a brincadeira. É previsível que a criança não tenha muito problema de falar de si. Essas falas podem aparecer nas escritas dos textos de uma forma natural e espontânea, com alguma regularidade. Por isso,

o desenvolvimento da criação literária torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior (VIGOTSKI, 1933/2009, p.66).

É justamente neste sentido, que encontramos nos textos das crianças uma voz latente que escreve sobre si, sua vontade que envolve os seus desejos, as suas necessidades, seus interesses, e diz de suas emoções volitivas.

c) Ação volitiva que fala do outro: quando a criança se centra na relação visivelmente explícita em relação aos amigos. É, neste sentido, de perceber e acolher o outro que a ação volitiva se instaura. O mais intenso e visivelmente de acontecer no recreio são os laços de afetividade envolvente. É tão real e verdadeira, isto não significa dizer que ela não tem suas preferências ou suas afinidades, elas têm e quando escrevem falam abertamente sobre isso. Assim, compreende-se que “a educação social educa também a criança-escritora quanto mais amplo o círculo de pessoas que se relaciona e quanto mais íntima for sua relação, mais estímulos ela terá para escrever” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 67).

Muito interessante observar nos textos das crianças que, ao escreverem, elas se dirigem a um objetivo real, escrevem com detalhes que são os seus parceiros que compartilham as brincadeiras, e que intensidade se relacionam mutuamente.

3 BRINCADEIRAS NO RECREIO: ANÁLISE DE AÇÕES VOLITIVAS EM TEXTOS ESCOLARES DE CRIANÇAS

Faz de Conta

*No rastro de um lindo cometa
Um reino encantado apareceu
Feito só de sonho e magia
Eu descobri onde mora dona alegria*

*A terra é feita de chocolate
Pé de moleque dá no pé
Nuvens de algodão, chuva de doces
Estrelas, pedacinhos de chiclé*

*É tão bom ser criança, e ter
Um lugar só pra se sonhar
Tanto faz se é de conta
O que conta é o que a gente quer.*

Patati e Patata (2016³⁰)

Na letra da música de Patati e Patatá – de autoria de Wagner Rocha e Henrique Pinheiro –, podemos deduzir a magia da brincadeira do “faz de conta”, o caminho necessário como atividade que guia o desenvolvimento da criança, que é atributo da criação e da imaginação humana. Por isso, podemos interpretar que as crianças sabem bem lidar com o “faz de conta”. Essa expressão representa a grandeza de ser criança, e sabemos, quando é garantido esse direito – o da infância com os direitos à proteção, à escola, ao lazer, à saúde –, implicando que há sempre um espaço disponível para brincadeira de “faz de conta”.

A teoria histórico-cultural, que defendemos, constituída a partir de algumas teorias de Vigotski (1933/2008), considera que a criança ao brincar internaliza as relações sociais que são estabelecidas na sociedade, bem como também internaliza a reorganização dos processos psíquicos e de conhecimento de mundo.

Nos termos de Vigotski (1933/2008, p. 15), a brincadeira “deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. A brincadeira permite que a criança imagine e se torne uma pessoa mais criativa, isso porque quanto mais a criança brinca mais ela desenvolve a sua imaginação, a sua criatividade, a sua

³⁰ Música de Henrique Pinheiro, Patati Patata, disponível em: <https://www.vagalume.com.br/patati-e-patata/faz-de-conta.html>. Acesso: 30 de abr. de 2019.

linguagem. Além do que existe um outro componente fundamental: as relações sociais presentes no momento da brincadeira implicam no como as crianças desenvolvem maneiras diversas de se expressar, de aprender pouco a pouco a se relacionar com muitas outras pessoas. A brincadeira, então, pode ser um fundamento precioso para as crianças pensarem, falarem, escreverem e imaginarem porque têm o que escrever, o que dizer e o que contar.

Dedicamo-nos nesta seção à análise dos dados da pesquisa – as brincadeiras citadas pelas crianças –, partimos da totalidade de 40 textos para analisarmos o título. Destes, selecionamos quatro na íntegra para demonstrar nossa hipótese de que mesmo com a apropriação das novas tecnologias, ainda prevalecem, no âmbito do recreio escolar, nas escolas públicas municipais de Belém do Pará, as brincadeiras de tradição cultural.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A intenção, como dissemos na seção dois que trata da metodologia, foi propor a pesquisa documental como um percurso metodológico que atenda aos objetivos de analisar a importância das brincadeiras no recreio a partir das ações volitivas³¹ reveladas nos textos das crianças.

Para fins de organização de procedimentos de análise dos dados, utilizamos três etapas. A primeira etapa consistiu na leitura da totalidade dos quarenta (40) textos, das duas escolas. Nessa etapa trabalhamos principalmente com os sentidos atribuídos à brincadeira. Nesse momento, a preocupação foi com a temática, constituindo-se uma unidade de sentido e com a pesquisa das brincadeiras que ocorrem na escola.

A segunda etapa está relacionada à análise dos títulos, pois percebemos que há uma relação estabelecida pelos escritores entre este e o restante do texto. Optamos por sistematizar os quarenta (40) textos, das referidas escolas para compor o quadro de análise dos títulos e posterior análise dos dados.

³¹ A expressão “ações volitivas” foi pensada porque queremos compreender o texto das crianças sob a perspectiva de quem lê um subtexto, ou seja, o que, embora presente, está oculto na escrita da criança, mas ao mesmo tempo tão significativo e revelador no discurso da criança. Assim, “ação volitiva” é entendida como a motivação, como a vontade de qualificar a brincadeira no recreio, bem como a relação que estabelece com os colegas e o próprio posicionamento.

A terceira etapa foi uma tarefa de escolha de quatro textos para análise, em uma divisão paritária, dois textos de cada escola. Para tanto, assumimos alguns critérios: texto que respondessem plenamente a consigna de falar sobre a brincadeira no recreio; textos de autores transgressores, que mantivessem vivo o assunto em pauta, com riqueza na diversidade, clareza e criatividade.

Entendemos por consigna a pergunta que guia a escrita do texto da criança, uma espécie de orientação da escrita. Ou seja, as crianças leram a consigna e escreveram um texto com a incumbência de responder ao que estava sendo solicitado. A consigna é, no caso, uma orientação de escrita com o propósito de incentivar a criança a escrever um texto relacionado ao assunto desejado, neste caso particular, a brincadeira no recreio.

Quanto à análise, estas foram feitas em três momentos. Inicialmente, tratamos dos títulos dos textos e, posteriormente, do conteúdo do mesmo. Isso porque, tanto o título como o restante do texto foram analisados pelas mesmas categorias, como forma de explicar como as crianças viam o recreio e a brincadeira nessas duas escolas. Essas categorias emergiram da leitura e comparação entre os textos, quanto à ação volitiva das crianças, frente ao tema proposto.

Dois itens que chamaram atenção na escrita das crianças. O primeiro foi a forma composicional da escrita de texto, isto é, a estratégia que ressalta a criatividade de quem escreve a partir de um tema sugerido para uma redação. A forma composicional é

a maneira como desenvolvemos textualmente nosso tema: comentando (“Está bem quente aqui!”); exclamando (“Que bafo!”); interrogando (“Vocês não sentem calor?”); pedindo (“Abre a porta”); ou então combinando várias formas textuais (narrativa com diálogo e juízo moral; diálogo com trecho introdutório e trecho de resumo; trechos argumentativos com descrições; exemplo e quadros com legenda; e assim por diante (SOBRAL; GIACOMELI, 2016, p.1.088).

O segundo é da temática proposta, que possibilitou a escrita do texto, uma vez que o tema sugerido é de conhecimento da criança. É um assunto que crianças vivenciam na prática, no dia a dia da escola. São as potencialidades identificadas nos textos que valem a pena mencionar no decorrer da análise.

Faremos, posteriormente, a enumeração das brincadeiras dos quarenta (40) textos utilizados. A medida que íamos realizando a leitura e identificando as brincadeiras citadas pelas crianças, sistematizamos essas informações em um quadro

que revela a diversidade de brincadeiras presentes no recreio nas duas escolas municipais.

A análise documental nos permite a identificação dessas informações ou de fatos, apresentados nos documentos que comprove as hipóteses de interesse, por meio de explicitações qualitativas e quantitativa que nos ajudam a desvelar aspectos novos que respaldem a constituição dos resultados da pesquisa.

3.2 ANÁLISE DOS TÍTULOS PRESENTES NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS

Os títulos revelam uma intencionalidade, cabe a nós analisá-los. Por intencionalidade compreendemos ser a intenção comunicativa, estabelecida entre o locutor e os seus interlocutores. “É uma perspectiva assumida pelo locutor, a partir da qual se constitui o conjunto dos significados textuais para um determinado fim (ou propósito)” (SILVA, 2010, p. 128).

Conforme mencionado na metodologia, os textos escritos buscam responder a uma questão central, a qual se colocava sobre o brincar no recreio.

Os textos escritos pelas crianças advêm de um teste cujo encaminhamento da situação de produção vinha por meio da seguinte consigna: “O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre as brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual a sua brincadeira preferida? Por que você brinca?” (BELÉM, 26/10/2016).

Ressaltamos que o uso do título deve ser um encaminhamento de orientação da professora em sala de aula, já que parece ser de conhecimento de todas as crianças escreverem textos com a presença do título, muito embora não apareça na consigna que orienta a escrita; no entanto, há um traçado de linha que deixa subtendido a necessidade de título no texto. Além de que o título é um critério da avaliação dos textos trabalhados na formação de professores que pode contribuir para que o professor observe e valorize conforme seu critério de análise dos textos das crianças em sala de aula.

No que se refere a essa identificação na escrita de texto de crianças, percebemos que “o título tenta dar uma certa unidade para o que vem depois e o que vem depois incide sobre o título dado” (CALIL, 2009, p. 161). Ou seja, o título de um texto representa uma unidade de sentido. No caso dos textos escritos pelas crianças,

analisados nesta pesquisa, estas mantiveram a temática solicitada na consigna e, outros até, foram bem criativos, não deixando de expor a essência do tema sugerido.

Os títulos que foram apresentados nos textos, na sua maioria anunciam as categorias de análise: ações volitivas qualificativas, ações volitivas que falam de si e ação volitiva que falam do outro. Ou seja, em seus textos as crianças já marcam posicionamento, deixam claro as intenções e as impressões ao tratarem de um assunto por elas muito familiar. Fizemos a catalogação dos quarenta (40) títulos de forma igualitária, vinte (20) textos de cada escola, conforme os quadros três e quatro postos na sequência.

Quadro 3: Agrupamentos dos títulos conforme as ações volitivas da Escola Amância Pantoja

Autoria	Título	Qualitativa	Falar de si	Falar do outro
1) Lucas	Eu gosto de brincar com os meus amigos	de brincar, meus	Eu gosto; meus amigos	com meus amigos
2) Bia	Brincar faz bem	Bem		
3) Carlos	Melhor recreio	Melhor		
4) Tiago	Meu recreio	Meu	meu recreio	
5) Tainá	O recreio da escola	da escola		
6) Vitorina	As minas brincadeiras	minas	As minas brincadeiras	
7) Amanda	Eu gosto de brincadeiras	de brincadeira	Eu gosto de brincadeiras	
8) Cristina	Brincadeira favorita	Favorita		
9) Júlia	Recreio das brincadeiras	das brincadeiras		
10) Sílvio	Brincadeira no recreio	no recreio		
11) Tânia	No recreio da escola	da escola		
12) Kleber	A minha brincadeira preferida	minhas, preferida	minha	
13) Mariano	Na escola brinco de futebol	na escola	brinco de futebol	
14) Gilda	Eu e as minhas amigas	Minhas	minhas amigas	Eu e as amigas
15) Caio	O recreio é legal	Legal		
16) Joyce	A brincadeira de criança	de criança		
17) Victor	A minha brincadeira	Minha	minha brincadeira	
18) Sônia	Minhas brincadeiras na escola	minhas, na escola	minhas brincadeiras	
19) Fábio	O recreio da escola	da escola		
20) Kleiton	Futebol eu jogo com o David	com o David	eu jogo	com o David

Fonte: Elaboração própria (2018).

Na ação volitiva qualificativa para o brincar, a criança consegue no título emitir uma opinião. Os advérbios, adjetivos, locuções adjetivas e pronomes adjetivos que indicam qualidade mostram que as crianças conseguem emitir uma valoração ao tema

proposto. Os adjetivos que emergiram foram os seguintes: “bem” (Bia), “melhor” (Carlos); “favorita” (Cristina); “preferida” (Kleber), “legal” (Caio). Os advérbios citados: “gosto” (Lucas, Amanda). As locuções adverbiais foram: “da escola” (Tainá, Tânia, Fábio), “na escola” (Mariano), “das brincadeiras” (Júlia), “de criança” (Joyce), “no recreio” (Sílvio); os pronomes adjetivos, que atribuem particularidades e características ao substantivo são “meu/s” (Lucas, Tiago), “minas/minhas” (Vitorina, Kleber, Gilda, Victor, Sônia).

As crianças utilizam advérbios, adjetivos, locuções adjetivas e pronomes adjetivos para persuadir o leitor. Trata-se do uso de um qualificativo para enfatizar uma opinião, para passar um conhecimento do assunto.

O qualificativo é um ponto de vista da criança. Faz parte do dizer da criança o quanto é importante a brincadeira, o recreio na sua vida. Utiliza-se de um saber persuasivo que valoriza o brincar. Consideramos que em todos os títulos há ação volitiva qualificativa.

A ação volitiva que fala de si no brincar foi utilizada nos títulos “Eu gosto” (Lucas, Amanda), “meu recreio” (Tiago), “as minas brincadeiras” (Vitorina), “minha amigas” (Gilda), “eu jogo” (Kleiton). São recursos utilizados no título dos textos como uma característica que define o sentimento individual do brincar para as crianças. Dentre os vinte títulos, sete crianças citam em seus textos a ação volitiva que fala de si.

A ação volitiva que fala do outro aparece em três textos: “com meus amigos” (Lucas), “eu e as amigas” (Gilda) e “com o David” (Keilton). Tanto Lucas e Gilda mencionam a parceira de amigos, mas Keilton optou em falar de um amigo especial, o David, o que pode representar que o referido amigo é muito querido por ele.

De todas essas ações volitivas, constatamos que no título de Lucas “eu gosto de brincar com os meus amigos”, ele se utiliza das três categorias de análise “gosto” ação volitiva qualificativa, “eu gosto”, ação volitiva que fala de si, “com meus amigos” ação volitiva que fala do outro.

Quadro 4: Agrupamento dos títulos conforme as ações volitivas da Escola Ernestina Rodrigues

Autores	Títulos	Qualitativa	Falar de si	Falar do outro
1) Lúcia	A minha brincadeira	minha	minha brincadeira	
2) Eliana	A minha brincadeira	minha	minha brincadeira	
3) Inaldo	A bandeirinha	bandeirinha		

4) Sara	A brincadeira de meninas	de meninas		
5) Elias	Uma vida divertida	Divertida		
6) Fátima	Meu recreio legal	meu, Legal	meu recreio	
7) Gleise	Uma tarde bonita	bonita		
8) Hebe	Brincadeira de criança	de criança		
9) Leila	Um dia legal	Legal		
10) Eliane	Um dia legal	Legal		
11) Emília	Uma manhã legal	Legal		
12) Sávia	No recreio eu gosto de brincar	No recreio	eu gosto	
13) Larissa	Brincar de boneca é bom	de boneca, bom		
14) Carla	O recreio é legal	Legal		
15) Manoel	O recreio legal	Legal		
16) Ramon	As brincadeiras legais	Legais		
17) Lúcio	Brincadeiras no recreio	no recreio		
18) Marina	Um dia muito divertido	muito divertido		
19) David	Um dia legal	Legal		
20) Pedro	O recreio na escola	na escola		

Fonte: Elaboração própria (2018).

Na EMEFER, a predominância de títulos incidiu na ação volitiva qualificativa, conforme vemos, nos adjetivos “divertida” (Elias), “muito divertida” (Marina), “legal” (Fátima, Leila, Eliane, Emília, Carla, Manoel, Ramon e David) “bom” (Larissa), “bonita” (Gleise). Nos advérbios “de criança” (Hebe), “no recreio” (Sávia, Lúcio), “na escola” (Pedro); nos pronomes adjetivos “minha” (Lúcia, Eliana) e “meu” (Fátima); e, no diminutivo “Bandeirinha” (Inaldo), que consideramos com um tom afetivo para com esta brincadeira tradicional

Também consideramos que todos os títulos contemplam ações volitivas qualificativas. Isso porque defendemos que toda palavra tem um tom, uma intencionalidade emotivo-volitivo, que ultrapassa a função que a palavra possa ter de adjetivo, advérbio ou de locução. Como estamos trabalhando com a escrita não podemos ver a entonação que a criança utiliza para demonstrar a expressividade, a emoção, o agir, o influenciar no uso das palavras.

As ações volitivas que falam do si estão presentes em três títulos, “minha brincadeira” (Lúcia, Eliana), “meu recreio” (Fátima), “eu gosto” (Sávia).

De todas essas ações volitivas, identificamos que no título de Fátima e Sávia, “meu recreio legal” e “no recreio eu gosto de brincar”, elas se utilizam não só do qualificativo na expressão “legal” e “gosto” como também da ação voluntária que fala de si na expressão “meu” e “eu”.

Vale ressaltar que os títulos das duas escolas seguem um tema proposto. Atendem ao dispositivo de não fugir do assunto. Todos os títulos, conforme os Quadros 2 e 3, mantêm a temática proposta sobre o recreio, utilizando sua autoria, o que marca a peculiaridade do dizer de cada criança que chama atenção para a escrita do texto. Assim, evidencia-se a intencionalidade comunicativa entre o locutor e o interlocutor.

Pela via da categoria qualificativa do brincar, expressa na maioria dos títulos das duas escolas, as crianças marcam posições frente ao tema proposto de valoração a partir do tempo que elas dispõem para o recreio, evidenciando, no dizer da criança, o clamor de que a brincadeira é uma atividade que lhe faz muito bem. São enunciados que nos fazem pensar que existem muitos espaços na escola que são importantes na vida das crianças, e que as brincadeiras neles criadas ou reproduzidas são uma potência grandiosa de desenvolvimento e de aprendizagem.

Por isso consideramos que “a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento eminente” (VIGOTSKI, 1933/2008). São atividades produzidas no recreio, como a troca de papéis, as situações imaginárias reproduzidas a partir do real, do que vivem; a criação de uma intenção volitiva, do que deseja representar, entre outras, que só reafirmam o quanto tem relevância e sentido qualificativo nas brincadeiras no recreio.

Além disso, as crianças quando registram suas valorações na escrita de textos indicam que

é brincando que a criança constrói conhecimento da sua cultura e também aprende a desenvolver papéis, pois brincar é construir e reconstruir a realidade partindo do imaginário. Brincando, a criança coloca em pauta os problemas do seu dia a dia, mesmo os mais difíceis de serem solucionados, buscando alternativas para sua resolução (ANDRADE, 2013, p. 19).

3.3 ANÁLISE DE OUTRAS PARTES DOS TEXTOS

Passado o título, continuamos lendo seus textos. Escolhemos quatro, uma vez que seria inviável analisar os quarenta textos, adotando alguns critérios necessários para chegar a esse número:

- a) definimos que seriam textos de fácil compreensão ao leitor;
- b) de conteúdo relevante e criativo dado ao tratamento do tema sugerido;

- c) tivesse marcas de um escritor que responde a consigna ou que fosse transgressor – aquele texto capaz de impressionar o leitor com seu estilo diferenciado;
- d) Cada texto é um ponto de vista. E cada um é diverso dos demais.

Iniciamos, apresentando os quatro textos dos alunos para depois identificar e analisar como as crianças valorizam as brincadeiras, como representam o brincar na escola e do que brincam. Nessa apresentação, temos o texto escaneado das crianças para mostrar a forma de escrever e os seus estilos – embora não seja nosso objetivo analisar o estilo.

Os dois primeiros textos são de Lucas e Cristina – alunos matriculados na EMEFAP e os outros dois são de Gleise e Inaldo – alunos matriculados na EMEFER – os escolhidos para esta amostra.

Figura 6: Texto de Lucas

NOME: Lucas

ESCOLA: Amanha Pantofa **TURMA:** C13303

ESCRITA

O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre suas brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual é sua brincadeira preferida? Por que você brinca?

Título Eu gosto de Brincar com meus Amigos

no recreio vou Pegar a minha merenda e vou merendar quando termino a merenda eu coloco o copo no Balde e vou água e vou Brincar de futebol com Gabriel e Leonardo e Samuel e Geovane e eu me divirto muito Brincando quando Bate a canpa a gente sabe a sala e termina o dia a Professora sabe também ela diz terminem logo Para quando Bate a canpa da saída a gente ir ainda tem tempo Para terminar o Gabriel diz Para a Professora Bateu terminando Professora ótima a Professora diz terminem logo que Para Bate a canpa da saída e Para vocês terminarem logo Bate a canpa em tres dias em Bateu.

13

O texto de Lucas (figura 6) tem uma posição discursiva de primeira pessoa. Ele é um menino que atende a consigna a partir das perguntas: “com quem você brinca? Por que você brinca? Qual a sua brincadeira preferida?” (BELÉM, 2016), para narrar a rotina escolar dando-lhe conformidade ao texto.

No texto, Lucas narra uma trajetória de ações que acontecem no recreio e na sala de aula por meio de marcadores: “pegar merenda”, “colocar o copo no balde”, “vou brincar” e terminar o dever”, utilizando o movimento de tempo e de espaço para demarcar o que faz e onde faz.

O aluno contextualiza o recreio dentro de uma rotina escolar, de alguém que tem muito a escrever porque tem conteúdo, tem o que dizer. “Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 66). Propor a escrita dessa temática possibilita ao aluno a escrita de autoria, de alguém com conteúdo discursivo amplo, capaz de pôr no papel a vivência escolar, e porque não dizer, a sua cultura escolar.

No recreio as crianças são sujeitos que constroem culturas, formas de estabelecer vínculos, de criar e recriar brincadeiras, de propor os combinados – quem brinca e como se brinca –, “é no vai e vem entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (SARMENTO, 2003, p.5). Portanto, as crianças são construtoras de cultura, a cultura infantil.

A percepção de Lucas sobre a escola é completa, de um sujeito que internalizou a rotina estabelecida a partir de variáveis como o tempo e o espaço, a relação com várias pessoas que interagem com ele, a professora, os funcionários e os amigos, além deste a sua forma individual de perceber a rotina escolar.

Então, Lucas criou uma forma de narrar uma rotina impondo relevância aos atos de se alimentar, de brincar e de estudar. A estratégia de escrita utilizada pela criança para relatar as tarefas que executa na escola extrapola o fazer no recreio e adentra a sala de aula. Indica que no recreio a criança não apenas brinca de futebol, mas também se alimenta e já pensa na volta para a sala de aula.

Este buscou explorar o recreio, a brincadeira e a sala de aula. O recreio é parte integrante das ações da rotina escolar, e é o tempo de brincar e de merendar. Ele não foge ao tema da consigna, escreve sob este assunto em 6 linhas do texto. Ao narrar a tarefa de sala de aula, faz isso nas 12 linhas seguintes. O aluno chega a ser mais contundente e detalhista quando narra o que faz em sala de aula do que o que

faz no recreio. Ele chega a reproduzir um diálogo direto entre a professora e o aluno Gabriel:

titulo Eu gosto de brincar com meus amigos
 no recreio vou Pegar a minha merenda
 e vou merendar quando termino a merenda
 eu coloco o copo no Balde e o BeBe água e vou Brin-
 car de futebol com gabriel e o leonardo e o sa-
 muel e o Geovane e eu me divirto
 muito brincando Quando Bate a can-
 pa a gente sabe Para a sala e termina o dever a profess-
 ora sobe também
 ela diz terminem logo Para quan-
 do Bate a canpa da saída a gente as-
 ir ainda tem tempo Para termi-
 nar o gabriel disse Para a Professora
 jaetou terminando Professora ótimo a Professora disse
 terminem logo que java
 i Bate a canpa da saída e e para vocês
 terminem logo javai Bate a canpa em três, dois um
 e Bateu.
 (Texto escrito de Lucas, CFP, 26/10/2016).

O que deixa transparecer no texto de Lucas sobre o fazer na sala aula é de que a professora exerce um papel de referência. Ela é a pessoa que cobra do aluno as tarefas realizadas até o bater a canpa do recreio. São combinados, estabelecidos entre – professora e os alunos – e a maioria procura cumprir. Quando Lucas cita um trecho: “*Gabriel disse para professora. – Já estou terminando. A professora responde: ótimo*”. Mais uma vez fica evidenciado o que supomos estar estabelecido na sala de aula. Neste contexto, a professora quando diz “ótimo” pode estar se referindo ao cumprimento de uma atividade ou relaciona a autorização de ir para casa. A ação volitiva em relação ao outro entre a professora e os alunos é de respeito e cordialidade.

No texto de Lucas, a ação volitiva que fala do outro é de amizade perceptível entre os colegas. São quatro meninos que se juntam com Lucas para brincar de futebol: Gabriel, Leonardo, Samuel e Geovane. Lucas usa a expressão “*vou brincar de futebol com*”, o que pode parecer existir entre eles um laço afetivo de amizade, em função do grau de aproximação, assim, eles dispensam uma linguagem mais valorativa. O que os aproxima é a brincadeira – o futebol – que por sinal faz muito bem a Lucas quando diz “*eu me divirto muito brincando*”. “A emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 9).

A pesquisa pode demonstrar por que caminhos a escola precisa se reinventar – pelo humano, estabelecendo relações valorativas que dão sentido à vida, e na atualidade, tão escassa na cultura escolar e tão procurada pelas pessoas. E com a professora aparece apenas o cumprimento de uma obrigação, do dever.

A tarefa da escola inclui não somente os conhecimentos sistematizados. Para além dos conteúdos e da didática, a brincadeira deve ser parte constitutiva da aprendizagem, ela também educa porque desenvolve na criança tanto a oralidade, quanto a percepção, a capacidade de criação e a imaginação humana. “É fora da sala de aula que a criança consegue ser ela mesma, um corpo que brinca, que joga, que sente, que percebe, que se expressa, que descobre e aprende na relação com o outro” (CARVALHO et al., 2016, p. 170).

As relações de amizade são facilmente estabelecidas entre as crianças, e são bem mais difíceis de serem consolidadas entre os adultos que participam da comunidade escolar.

No momento da brincadeira,

a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 31).

A brincadeira gera satisfação e produz a sensibilidade humana para o bem viver. Uma sensação de alegria, diversão e liberdade nas pessoas. No caso de Lucas, essas sensações são expressas pelo jogo de futebol, o que representa a materialização do seu prazer.

Observa-se também no texto de Lucas o uso de ação volitiva que fala de si. Isso significa que o autor tem preferência em se posicionar frente ao que realiza no recreio, conforme menciona “*minha merenda*”; “*eu coloco o copo no balde*”; “*vou brincar de futebol*”; “*eu me divirto muito brincando*”.

Lucas repete quatro vezes a ação volitiva que fala de si utilizando os pronomes ou verbos: “minha”, “eu”, “vou”, “eu”. É um recurso fiel de explicitar o percurso que realiza durante o momento do recreio, ao indicar sua primeira opção em receber a alimentação oferecida pela escola, depois o destino certo dos utensílios em que são servidos os alimentos, o balde. Além disso, Lucas revela sua identidade ao


anunciar o que executa no horário de intervalo que vai da degustação dos alimentos ao prazer da brincadeira e as interações que são processadas naqueles momentos, com muitas emoções.

Outro ponto a destacar no seu texto é o modo como se posiciona diante do que faz. Ele dá ênfase à menor resistência na brincadeira e diz “*eu me divirto muito*”. Quando ressalta enfaticamente a sua satisfação ao brincar, Lucas demonstra uma ação volitiva qualificativa, aparece em várias expressões “gosto”, “de brincar”, “do recreio”, “minha”, “no balde”, de futebol”, “muito”, “já”, “logo”, “terminando”, “ótimo” e “da saída”.

Ademais, vale ressaltar que o texto ao qual Lucas se propôs a escrever sinaliza um conhecimento quanto ao uso de vocabulário, demonstra saber seus significados e constrói ao longo de seu texto frases coesas e um texto coerente. Assim como quanto ao tratamento, faz a opção de uso do gênero, muito bem colocado na estrutura textual de sua escrita. Embora esta não seja nossa intenção: analisar os elementos de ordem linguística e técnicos da escrita.

Passemos para o texto de Gleise.

Figura 7: Texto de Gleise


PROVINHA BELÉM
LEITURA E ESCRITA
2016 - TESTE 2

NOME: Gleise
 ESCOLA: Coatiba Rodrigues TURMA: 3

ESCRITA

O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre suas brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual é sua brincadeira preferida? Por que você brinca?

Uma tarde bonita

Era uma vez uma turminha famosa e tur-
ma da monica:
Cascão, Cebolinha, Magali e a Monica. A monica era
muito braba gostava de pater lo cebolino. Ceboli-
nha ele era sabeca e falava errado. A Cascão
não tomava banho. A magali se ben lava e cami-
sa.
Eles briraram, bularam, dançaram e comeram.
No recreio eles participaram de varias
brincadeira, bira cola, bira alta, bira esconde,
bira coca e policia e ladrão.
Eles cediverteram muito foi uma
tarde divertida.

Fonte: Belém/CFP (2016).

O texto de Gleise (figura 7) é de posição discursiva bem diferente do de Lucas. É transgressora porque não responde a consigna dirigida a exemplo de Lucas, que escreve o texto na primeira pessoa, utilizando-se de personagens da Turma da Monica – memória discursiva de uma aluna leitora –, uma vez que se utiliza do imaginário para demonstrar seu interesse por histórias em quadrinhos. Histórias de encanto, imaginação, travessuras, diversão, fantasias e envolvimento. Na verdade, “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 92). Gleise desempenha o seu papel de leitora, de um repertório vasto de história, e, com este conhecimento brinca com o texto, a partir de personagens do mundo infantil.

Conforme nossa avaliação, a estratégia de escrita de Gleise fornece pistas para o interlocutor do que irá ler no texto, considerando que “a própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 7). Nesse caso, a aluna utiliza uma frase frequentemente utilizada como fórmula para introduzir narrativas orais e escritas para crianças, o “*Era uma vez*”. A autora fez opção em escrever sobre o tema – o recreio e a brincadeira – criando uma história com a Turma da Mônica em que os personagens – Cascão, Cebolinha, Magali e Mônica – são devidamente caracterizados conforme as Histórias em Quadrinhos de Maurício de Sousa.

Uma tarde bonita
Era uma vez uma turminha famosa e tur-
ma da monica.
Cascão, Cebolinha, Magali e a Monica A Monica era
muito braba gostava de pater do Cebolina. Ceboli-
nha ele era sabeca e falava errado. O Cascão
não tomava banho. A magali so ben sava e comi-
da.
Elas bricaram, bularam, dansaram e comeram.
No regreiu eles paticiparam de farias
brincadeira bira cola, bira alta, bira esconde,
bira coca e policia e ladrão.
Eles cedivertiram muito foi uma
tarde divertida.
(Texto escrito de Gleise, CFP, 26/10/2016).

O fato de ter escolhido a Turma da Mônica não foi aleatório. Gleise considera os quatros personagens como amigos ao mencionar que “*eles brincaram, pularam, dançaram e comeram*”. São atitudes de crianças que aproveitam o momento

destinado ao lazer para se sentirem livres, alegres ao compartilharem as suas brincadeiras com os amigos. Por isso, a ação volitiva que fala do outro, entre os personagens da Turma da Mônica é de amizade. Eles se reconhecem com suas características individuais, o modo de viver de cada um, mas estão sempre juntos.

A ação volitiva que fala do outro, no contexto em que Gleise sinaliza que os personagens são “produtores de cultura”, sob os pilares da “interatividade”, eles se divertem muito “como amigos dos companheiros da actividade; a defesa do espaço interactivo face a crianças exteriores ao seu grupo de amigos [...]” (SARMENTO, 2003, p. 11-12).

A Gleise conta uma história criativa, mas é fiel à temática sugerida pela consigna. A temática é tão presente na história que as brincadeiras em que ela cita enquanto escolha dos personagens “*Cascão, Cebolinha, Magali e a Monica*” parecem ser as mesmas vivenciadas por crianças quando escolhem suas brincadeiras preferidas no recreio “*pira cola, pira alta, pira esconde, pira coca e policia e ladrão*”. Ou seja, Gleise sabe lidar com a ficção e com o mundo real tranquilamente ao revelar conhecer a história da Turma da Mônica e seus personagens, além de trazer fatos que ocorrem no seu cotidiano sobre o recreio.

A presença da brincadeira na vida de Gleise deve ser muito marcante. Porque a criança que brinca de “faz de conta” é capaz de montar todo um cenário, dar voz aos personagens, criar um enredo, pensar no lugar e nos acontecimentos, ou seja, ela monta toda uma situação imaginária, a qual transporta para o papel em forma de texto. Isso porque

A criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. [...]. Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 90).

Quando Gleise demonstra ter internalizado como se brinca de “faz de conta” e criou sua utilidade objetiva a partir da história da Turma da Mônica em um outro contexto – o recreio e a brincadeira – demonstra, nessa ocasião, o sentido objetivo da brincadeira que extrapola o mundo da imaginação e adentra a sua capacidade criadora de uma escrita de texto de um conhecimento lúdico que possui e o fez em sua produção escrita.

No tocante a uma situação imaginária entendemos que

a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento, que se eleva das águas mais profundas, porém, relativamente calma (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 35).

A brincadeira de faz de conta ajudou Gleise na escrita de texto. Além disso, estão presentes em seu texto uma ação volitiva qualificativa em quatorze expressões de sua história: “bonita”, “*turminha famosa*”, “*da Mônica*”, “*muito braba*”, “*de bater*”, “*sapeca*”, “*errado*”, “*não tomava banho*”, “*só pensava em comida*”, “*eles se divertiram muito*” e “*tarde divertida*” “pensava e comia”, “muito”, “divertida”. Nesse clima descontraído “a brincadeira é o lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças” (BORBA, 2007, p. 41).

Na expressão “*famosa*”, Gleise quis enfatizar que não se trata de uma turminha qualquer. Ela é uma turminha que tem credibilidade no mundo infantil em função de a história em quadrinhos circular no cotidiano da criança. Ela ressalta que “eles se divertiram muito”, representa que “*Cascão, Cebolinha, Magali e a Monica*” agiram pela linha de menor resistência, como bem pontua VIGOTSKI (1933/2008), que na brincadeira o elemento de satisfação é presente e possibilita uma sensação de bem-estar. E a “*tarde divertida*” utilizada por Gleise ao final de sua história dá ideia de que com a Turma da Mônica com os colegas se divertiram tanto no recreio que ao final estavam exaustos, alegres e muito contentes e, por isso, Gleise atribui uma ação volitiva muito positiva em que os quatro personagens viveram momentos divertidos no recreio.

Nesse sentido, a ação volitiva qualificativa no texto de Gleise dá destaque para as expressões: “famosa”, “muito” e “divertida”.

O interessante no texto de Gleise é que, ao optar por criar uma história sobre a Turma da Mônica no contexto do recreio e da brincadeira, ela não se coloca de forma direta no texto para estabelecer relação com o outro, por isso, não há ação volitiva que fala de si entre a própria autora Gleise e o seu relato sobre o tema proposto. Mas,

pela incorporação de papéis e posições sociais; de como ela trabalha com imagens e pode objetivá-las; de como chega a colocar a vida em

palavras; a fazer da vida um romance, uma obra de arte, da escrita uma atividade vital, criadora, que pode afetar e transformar si própria e aos outros (VIGOTSKI, 1933/2009, p. 10)

Gleise faz referência da ação volitiva que fala de si a partir dos personagens ao ressaltar que eles possuem uma identidade própria. “*Mônica era muito braba*”; “*Cebolinha era sapeca e falava errado*”; “*Cascão não tomava banho*”; “*Magali só pensava na comida*”. A ação volitiva que fala dos personagens da Turma da Mônica está presente nos termos “braba”, “sapeca”, “fala errado”, “não toma banho”, “comilona”, e que de algum modo Gleise soube aproveitar o perfil de cada personagem e sua satisfação ao enfatizar que “*eles brincaram, pularam, dançaram e comeram*”, e que por isso, souberam aproveitar o espaço do recreio para realizar os gostos dos personagens quanto ao lazer e à alimentação. Demonstra ser leitora de história de quadrinhos da Turma da Mônica, ao dominar as peculiares dos personagens, bem como se utilizou da magia da brincadeira para escrever sua história.

Passemos para o próximo texto, o de Cristina, de 8 anos.

Figura 8: Texto de Cristina

NOME: Cristina

ESCOLA: _____ TURMA: _____

ESCRITA

O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre suas brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual é sua brincadeira preferida? Por que você brinca?

Brincadeira favorita

Minha brincadeira favorita é pega-pega, primeiro separação, esconde-esconde e pira-coca, mais a minha favorita é pira-parede. É muito legal, esconde, esconde e arrima uma turinga conta de 10 (dez) ou 20 (vinte) e os outros que estão na brincadeira vão se escondendo, e a pessoa que está contando vai atrás até achar os outros. Pega-pega é arrimar uma pessoa em três pedras, duas ou três pedras. Quando pegar outra pessoa ela vai tentar pegar os outros e arrimar vai a pira-parede e quase igual a Pega-pega mais você não pode pegar os outros quando estão na parede.

13

A singularidade do texto de Cristina está em ter uma aproximação com o texto prescritivo e por responder somente uma pergunta da consiga, “qual a brincadeira preferida” (BELÉM, 2016), por isso se diferencia dos textos de Lucas e Gleise, e também se diferencia por assumir uma posição discursiva de terceira pessoa.

A ação volitiva qualificativa está presente no texto de Cristina particularmente, dentre outras, nos adjetivos: “favorita”, “legal”, “minha brincadeira”, “muito legal”, “quase igual”, “minha favorita”:

Brincadeira favorita
 Minha brincadeira favorita é pega pega, pé-
 sinhô separação, esconde-esconde e
 pira cola, mais a minha favorita
 é pira parede. E muito legal, esconde
 esconde
 esconde é assim uma pessoa conta até
 10 (dez) ou 20 (vinte) e os outros que
 estão na brincadeira vam-se esco-
 nder, e a pessoa que estava contan-
 do vai atrás até achar os outros.
 pega-pega é assim uma pessoa tenta
 pegar uma, duas ou três pessoas.
 Quando pegar outra pessoa rla
 vai tentar pegar os outros e assim
 vai. pira parede e quase igual
 a pega pega mais você não pode
 pegar os outros quando estão na parede.
 (Texto escrito de Cristina, CFP, 26/10/2016).

Esses adjetivos e os pronome adjetivos caracterizam a intenção da autora em qualificar a brincadeira, a atividade escolhida por ela, no recreio. A expressão “favorita” já sinaliza para o interlocutor que não se trata de uma brincadeira sem sentido: há toda uma intenção volitiva por trás, uma tomada de decisão. “Assim operar com os sentidos das coisas, é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido”. (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 33-34).

Por isso, Cristina optou em escrever uma brincadeira “favorita”, ao indicar sua preferência sinaliza para o leitor que tem conhecimento sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. Na brincadeira se instaura o sujeito criança capaz de decidir e fazer escolhas. Marcar sua posição social na brincadeira é um atributo importante que resignifica o papel do brincar como um atividade central na vida das crinaças. A expressão “legal” que utiliza tem relação com a brincadeira de seu interesse pessoal.

A brincadeira favorita de Cristina é de uma intenção volitiva tão latente que optou por escrever um texto instrucional. O texto tem características discursivas

próprias e a autora possui o saber de como ocorre a brincadeira que fez opção de descrever. Quando anuncia “esconde-esconde é assim”, “pega-pega é assim”, “pira parede é quase igual a”. Além de divulgar a sua “brincadeira favorita”, o que costuma brincar no recreio, apresenta domínio da brincadeira e sabe da necessidade de partilhar seus saberes. Sabe brincar e sabe ensinar como se brinca, e, ao mesmo tempo, deseja compartilhar com os interlocutores de seu texto. No texto de Cristina, ela ensina como se brinca de “esconde-esconde”, “pega-pega” e “pira parede”.

As três brincadeiras “esconde-esconde”, “pira-pega” e “pira-parede”, citadas no texto de Cristina, têm denominações e variações dependendo do lugar, e, ambas possuem uma estrutura básica, de correr atrás do colega, isto é, uma pessoa que seria a “mãe”. A “mãe” corre atrás dos amigos e tenta pegá-los. Para tanto, as crianças que estão na brincadeira precisam passar por seis etapas: a escolha da brincadeira, que neste caso foi a Cristina quem deve ter escolhido por ser a sua brincadeira predileta, a organização do grupo, a escolha de quem será a “mãe”, o desenvolvimento do jogo em si, o revezamento de quem será a “mãe” e a finalização. Notem que toda essa quantidade de ações são feitas pelas crianças: quem decide como será, quem se propõe a ser integrante do grupo, quem conta de dez até vinte, quem corre atrás do outro, todas essas ações são decididas entre os pares, a comunicação é direta, estabelecida ou negociada no momento da realização da brincadeira. Enfim, são muitos os saberes envolvidos, muitas aprendizagens, o que só reafirma que a brincadeira é um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento constitutivo do processo de apropriação de conhecimento.

Na brincadeira, as relações sociais e culturais são estabelecidas uma vez que configura um conjunto de saberes e práticas em contextos históricos e sociais. Uma delas é a construção de combinados, de regras, a partir da estrutura básica da brincadeira,

ela pode ser transformada por um acordo entre os que brincam. Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real (BROUGÈRE, 2001, p.101).

Cristina parece ter de fato internalizado como se brinca e é tal o domínio que ela resolve partilhar, quando se propõe a ensinar as regras de como se brinca. A voz da autora ao escrever sobre a brincadeira aponta para uma categoria nova nas

escritas das crianças. Ela sinaliza para uma ação volitiva que fala para o outro, e a sua intencionalidade deixa evidente o aspecto de socialibilidade presentes na sua escrita.

Por último, vejamos o texto de Inaldo (figura 9) que no título sinaliza a opção em escrever sobre a brincadeira “bandeirinha”. Assume uma posição transgressora porque não se limitou a seguir uma orientação da consigna, assim como os demais textos de – Lucas, Gleise e Cristina –. O autor escreve na terceira pessoa, a exemplo de Gleise. Narra com detalhes a brincadeira ao escrever sobre a demarcação do campo, a tradição cultural da brincadeira a nível local e nacional, ao escrever “a bandeirinha é uma brincadeira muito conhecida” (Texto escrito de Inaldo, CFP, 26/10/2016), colocando-a em evidência.

Figura 9: Texto de Inaldo

NOME: Inaldo

ESCOLA: Ernestina Rodrigues **TURMA:**

ESCRITA

O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre suas brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual é sua brincadeira preferida? Por que você brinca?

A Bandeirinha

A Bandeirinha é uma brincadeira muito conhecida e as crianças brincavam de Bandeirinha e a Bandeirinha as crianças botava umelo Para fazer a Bandeira e a linha Para brincar brincar e a brincadeira ficou conhecida Por Bandeirinha.

a todo mundo brincar de Bandeirinha e todo mundo ficou alegre da Bandeirinha tinha muita brincadeira que era Pira carande Pira Pega Bandeirinha e outras brincadeiras divertidas.

É Então a brincadeira ficou conhecida Pelo o Brasil todo e ficou conhecida Pela melhor brincadeira de lada e os crianças ficaram brincando felizes Para sempre.

A banderinha

A banderinha e uma brincadeira muito
conhecida e as crianças brincavam de bander
inha
a banderinha as crianças botava chinelo
para fazer a bandeira e a linha Para poder
brincar
a todo mundo brincava de banderinha
e todo mundo ficou alegre da banderinha
E Então a brincadeira ficou conhecida pelo o
Brasil todo e ficou conhecida Pela melhor
brincadeira de todas as crianças!
Ficaram brincando felizes Para sempre.
(Texto escrito de Inaldo, Grupo Base, 26/10/2016).

Inaldo, quando se refere a brincadeira, fez uso das expressões “bandeirinha”, “alegre” e “felizes” como ações volitivas qualificativas, deixando transparecer em palavras a sua relação afetiva volitiva frente a brincadeira. “Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 398). As expressões por ele utilizadas carregam muitos traços constitutivos, a começar pela relação que estabelece com a brincadeira.

A bandeirinha representa uma atividade coletiva de dois grupos que dividem espaços iguais e opostos, e, precisam correr para o campo do adversário para pegá-la sem que ninguém lhe pegue, e tentar chegar com a mesma no seu campo. Quem for pego deve ficar parado, no campo do adversário até que uma pessoa participante de seu grupo, consigo tirá-lo sem ser pego pelo adversário.

Nas expressões “botar chinelo” e “a linha para poder brincar”, Inaldo se utiliza de uma representação simbólica. Quando Inaldo faz referência de uma demarcação do campo, ele realiza a atividade reprodutiva, de uma informação que passa de geração em geração, mas ao mesmo tempo consegue realizar acrescentando algo novo – o uso dos chinelos como demarcação de espaço – poder de imaginação, de criar e reinventar a cultura, logo a atividade criadora acaba sendo visível também. (VIGOTSKI, 1933/2009). O “chinelo” é o exemplo forte do que estamos falando. Acaba que o espaço vivido se transforma em espaço afetivo, quando diz, “a todo mundo brincava de banderinha/ e todo mundo ficou alegre da banderinha”.

Pensamos que o sentimento de “alegria” quase sempre recorrente na brincadeira está associada ao elemento afetivo, ao sujeito protagonista do brincar, a criança. Quando Inaldo escreve que “ficou alegre da bandeirinha”, ele sinaliza um eixo importante da brincadeira, a ludicidade (SARMENTO, 2003). O ato de brincar pode

impulsionar esse sentimento de alegria. Mesmo sendo a bandeirinha de estrutura básica de competição e regra.

Além disso, ação volitiva que fala de si está na expressão “minha”, quando se refere a minha brincadeira. Mas também quando Inaldo coloca que “todo mundo ficou alegre da brincadeira”, deixa transparecer que o “todo”, significa que tanto Inaldo como os outros participantes da brincadeira se sentem alegres, o que denota que a ação volitivas que fala de si e a ação volitivas que fala do outro, são mencionados no texto de forma implícita, mas que compõe uma ideia representativa de um sentimento que a brincadeira lhe proporciona que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva.

A bandeirinha tem raízes tradicionais a partir de relatos orais ao longo da história da humanidade, ela se perpetua por todos os cantos e lugares desse Brasil a fora (ANDRADE, 2013). O texto de Inaldo sinaliza um pouco dessa compreensão de que a referida bandeirinha acontece em locais e espaços diversos, e deixa transparecer ter noção dessa amplitude quando cita:

E Entan a bricadeira ficou conhecida pelo o
brasil lodo e ficou conhecida Pela melhor
bricadeira de lodas as crianças!
(Texto escrito de Inaldo, CFP, 26/10/2016).

Pela grande afinidade que Inaldo tem com essa brincadeira, tenta passar uma ideia de que vale a pena brincar de bandeirinha, por ser “a melhor brincadeira de todas as crianças”, além de que ela é “conhecida pelo Brasil todo”, de raízes culturais diversos, peculiares, e, demasiadamente heterogêneo.

Inaldo finaliza o texto como a frase “ficaram brincado felizes para sempre”; é uma indicação de um conhecimento trabalhado pelo professor de sala de aula. Um dos critérios de produção de texto, que inclusive faz parte do conteúdo formativo da formação de professores. Ele, ao narrar uma história sobre a bandeirinha, encerra-o com a frase: “Ficaram brincando felizes Para senpre”.

Apresentamos a sumarização dos quatros textos analisados, conforme quadro 5.

Quadro 5: Sumarização das ações volitivas nos textos de Lucas, Gleise, Cristina e Inaldo

Autores	Ações volitivas qualificativa	Ação volitiva que fala de Si	Ação volitiva que fala do outro
Lucas	“gosto”, “de brincar”, “do recreio”, “minha”, “no balde”, de futebol”, “muito”, “já”, “logo”, “terminando”, “ótimo” e “da saída”.	“minha”, “eu coloco”, “vou brincar”, “eu me divirto”	“Gabriel disse para professora. – Já estou terminando. A professora responde: ótimo”.

Gleise	“bonita”, “ <i>turminha famosa</i> ”, “ <i>da Mônica</i> ”, “ <i>muito braba</i> ”, “ <i>de bater</i> ”, “ <i>sapeca</i> ”, “ <i>errado</i> ”, “ <i>não tomava banho</i> ”, “ <i>só pensava em comida</i> ”, “ <i>eles se divertiram muito</i> ” e “ <i>tarde divertida</i> ” “pensava e comia”, “muito”, “divertida”.	“braba”, “sapeca”, “fala errado”, “não toma banho”, “comilona”	“ <i>Vou brincar de futebol com</i> ”
Cristina	“favorita”, “legal”, “minha brincadeira”, “muito legal”, “quase igual”, “minha favorita”	“ <i>sem ocorrência</i> ”	“ <i>sem ocorrência</i> ”
Inaldo	“bandeirinha”, “alegre” e “felizes”	“ <i>minha</i> ”, “ <i>ocorrência implícita</i> ” “ <i>todo mundo</i> ”	“ <i>ocorrência implícita</i> ” “ <i>todo mundo</i> ”

Fonte: Elaboração própria (2019).

Observe que as categorias de análises, acima descritas, são as vozes das crianças, de como se posicionam em suas escritas de textos, frente ao assunto proposto, as brincadeiras no recreio, revelam o quanto elas lhe fazem bem. Não precisa de muitos aparatos materiais para se sentirem felizes, basta um pouco de criatividade, fantasia e imaginação. No dizer de Vigotski (1933/2008, p. 33), “A desejar a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa”.

Na categoria da infância em que se encontra a criança, existe a possibilidade, e por que não dizer esse privilégio. As crianças sabem aproveitar todos os momentos de suas vidas. Aprendem com os amigos de como controlar as emoções ou como lidar com as emoções. A brincadeira funciona como se fosse um termômetro para alegria. Basta que reúnam alguns amigos ou até que estejam sozinhos para se sentirem em paz consigo mesmo, “cada criança se comporta de acordo com seu papel e com as ideias gerais que definem o universo simbólico da brincadeira. [...] os gestos e as ações ajudam a significar os objetos e a construir as narrativas” (BORBA, 2007, p. 35).

Quando Vigotski, em 1931, escreve que as brincadeiras, os gestos, o desenho, são considerados como simbolismo de primeira ordem, ele chamava atenção de que é necessário potencializar essa etapa da vida da criança, deixá-la por meio da brincadeira representar o seu mundo, abrindo espaço para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Vimos nos textos que analisamos como é importante a criança brincar porque demanda uma potencialidade para criação humana. Para narrar fatos e acontecimentos, criar e recriar, são experiências vividas na brincadeira que podem

servir como instrumento para criação literária, no nosso caso, o texto sobre o recreio. Ou seja, o simbolismo de segunda ordem será tão melhor se for uma atividade – por exemplo, a brincadeira – que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer. E mesmo que seja negado à criança esse direito há sempre uma saída criativa para o brincar, pois, como sabemos, ele é o alicerce da cultura infantil fundado nas interações sociais entre as crianças.

As interações sociais no decorrer da brincadeira são aprendizados que levamos para toda a vida. A relação de amizade presente nos textos traduz bem o que estamos pontuando. As crianças constroem relações de amizade, as crianças aprendem a gostar e a relatar que não gostam. Por isso, as ações volitivas que fala se si têm a ver com a construção da pessoa humana, quem é a pessoa que escreve, e o que pensa sobre os amigos. Assim, nasce ação volitiva que fala do outro, porque na brincadeira, o outro – amigo – é bastante citado pelas crianças, mesmo o texto imagético de Gleise, sinaliza a relação do brincar como os amigos.

Mas são quais as brincadeiras citadas pelos 40 textos que analisamos? Vejamos a seguir, o quadro das brincadeiras citadas no texto das crianças.

3.4 ANÁLISE DAS BRINCADEIRAS CITADAS NOS TEXTOS DAS CRIANÇAS

O quadro abaixo apresenta as brincadeiras tradicionais citadas pelas crianças nos quarenta (40) textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Textos que versam sobre a rotina escolar – as brincadeiras no recreio – tão presente na memória de muitos de nós. Uma memória histórica de uma cultura infantil que atravessa muitas gerações.

Quadro 6: Brincadeiras citadas nos registros escritos das crianças

Escola	Autores	As brincadeiras que as crianças citam em seus textos	Total
EMEFAP	1) Lucas	Futebol	1
EMEFAP	2) Bia	Pula corda, elástico, jogos de tabuleiro, jogo imobiliário, cara-cara, adivinha, descobrindo o Brasil	7
EMEFAP	3) Carlos	Futebol, ping-pong, pira-pegas, esconde-esconde, pedra-papel-tesoura.	5
EMEFAP	4) Tiago	Futebol.	1
EMEFAP	5) Tainá	Pula corda, elástico, pira-pegas, bambolê.	4
EMEFAP	6) Vitorina	Barbie	1
EMEFAP	7) Amanda	Pira-esconde, pira cola, pira-coca, pira-pegas, elástico.	5
EMEFAP	8) Cristina	Pira-pegas, pezinho separação, esconde-esconde, pira-cola, pira-parede.	5

EMEFAP	9) Júlia	Tênis de mesa, amarelinha, pula corda, futebol.	4
EMEFAP	10) Sílvio	Futebol, pira-esconde, pira-cola.	3
EMEFAP	11) Tânia	Pula corda, elástico.	2
EMEFAP	12) Kleber	Futebol.	1
EMEFAP	13) Mariano	Futebol, pira-pegas, pezinho separação.	3
EMEFAP	14) Gilda	Boneca.	1
EMEFAP	15) Caio	Pira-esconde, pira-pegas, ping-pong, peteca, futebol.	5
EMEFAP	16) Joyce	Pira-pegas, pira-esconde.	2
EMEFAP	17) Victor	Futebol, pira-pegas, pira-esconde, pira-cola.	4
EMEFAP	18) Sônia	Pira-pegas, bambolê, pula corda, ping-pong.	4
EMEFAP	19) Fábio	Pira-pegas, futebol.	2
EMEFAP	20) Kleiton	Futebol.	1
EMEFER	21) Lúcia	Polícia e ladrão, pira-paredes e pira-cola	3
EMEFER	22) Eliana	Queimada	1
EMEFER	23) Inaldo	Bandeirinha	1
EMEFER	24) Sara	Futebol, boneca, judô, karatê.	4
EMEFER	25) Elias	Vôlei, futebol, pira-pegas, pira-se-esconde, pira-cola, pira-alta e basquete	7
EMEFER	26) Fátima	Pira-pegas, pira-esconde, pira-alta e queimada	4
EMEFER	27) Gleise	Pira-cola, pira-alta, pira-esconde, pira-coca e polícia e ladrão.	5
EMEFER	28) Sílvia	Futebol, queimada, pira-pegas, pira-alta, pira-cola.	5
EMEFER	29) Leila	Pira-pegas, pira-esconde e pula corda.	3
EMEFER	30) Eliane	Balanço, Escorrega bunda, bola (futebol).	3
EMEFER	31) Emília	Pira-alta, pira-pegas, suco envenenado, pira-cola americana, pezinho separação, esconde-esconde.	6
EMEFER	32) Sávia	Pula corda, elástico, amarelinha, pira-pegas,	4
EMEFER	33) Larissa	Boneca, pira-pegas, pira-cola e bola (futebol).	4
EMEFER	34) Carla	Pira-pegas.	1
EMEFER	35) Manoel	Pira-pegas e pira-ajuda.	2
EMEFER	36) Ramon	Pira-pegas, futebol, queimada,	3
EMEFER	37) Lúcio	Futebol, pira-pegas e queimada.	3
EMEFER	38) Marina	Pira-pegas, pira-cola, pira-alta, pira-paredes, polícia e ladrão.	5
EMEFER	39) David	Pira-pegas, pira-se-esconde, pira-cola, pira-coca, dominó, dama, futebol, queimada, pira-paredes, escorrega bunda.	10
EMEFER	40) Pedro	Pira-pegas, pira-alta e futebol.	3
Total geral de ocorrências das brincadeiras citadas nos textos			138

Fonte: Elaboração própria (2019).

Esse quantitativo de cento e trinta e oito (138) números de ocorrências de brincadeiras nos textos das crianças é um indicativo de que no recreio existe uma variedade de tipos de brincadeiras, uma multiplicidade de escolhas. Brincadeiras historicamente conhecidas que atravessam gerações, e são referendadas por nós como brincadeiras tradicionais.

Um número representativo da “voz-escrevente” da criança com várias opções de brincadeiras que selecionamos para brincar no recreio. Nesse caso, podemos reafirmar o quanto o recreio desempenha uma função importante na vida de cada criança. Uma experiência social na construção de suas relações que pode iniciar pelo corpo em movimento que corre, deita, cai, relaxa, sobe, desce, pula, arremessa, chuta, luta, entre outros. É *a priori* o movimento do corpo, mas nela reside uma infinidade de aprendizagens envolvidas, aprendem a lidar com a geografia corporal, espacial, afetiva e cognitiva, os exploram, os descobrem, aguçam os seus sentidos, manipulam, observam, pensam, verbalizam, gesticulam, criam e imaginam.

A partir do quadro 7, decidimos sistematizar as brincadeiras relatadas pelas crianças em oito (8) agrupamentos, tendo como critério principal a caracterização do brinquedo:

a) Brincadeiras de “pira” – Nesse tipo de brincadeira, uma das crianças é escolhida para ser a “mãe”, que pode contar ou correr atrás dos demais para pegar, “colar” imobilizando ao tocar ou descobrir onde estão escondidos.

b) Brincadeira de “bola” – Nesse tipo de brincadeira, ocorre a disposição de duas equipes em um espaço com o uso de uma bola ou de peteca, disputada com o objetivo fazer o gol, ou por meio do arremesso da bola tocar em alguém no campo do adversário, ou tecar na peteca do colega e conseguir a posse da mesma.

c) Brincadeiras de “saltar” ou “rebolar” – Nesse tipo de brincadeira, a criança precisa ter controle nas pernas para saltar sobre casas riscadas no chão ou sobre um fio ou sobre um elástico, e, também, ter controle do movimento do corpo para não deixar cair o bambolê da cintura. Trata-se de jogos lúdicos produzidos pela criança, como a amarelinha, quando risca desenhos de “casas” no chão e utiliza uma pedra para indicar a casa que ocupa. Ou o elástico, quando duas crianças se posicionam paralelamente e colocam o elástico ao redor de suas pernas para que uma terceira possa pular seguindo uma sequência de movimentos. Ou ainda, quando colocam o bambolê na cintura e saem rebolando de um lado ao outro.

d) Brincadeiras de “tabuleiros” ou de “memória” e “agilidade”. São brincadeiras com uso de tabuleiro, peças de dama ou de xadrez, de armação de jogadas em que as regras são previamente estabelecidas pelos participantes. É preciso ter concentração, memorizar a posição das cartas, como adivinha, cara a cara, jogo imobiliário, pedra, papel e tesoura etc.

e) Brincadeira de “polícia e ladrão” ou de “bandeirinha”, ou de “suco envenenado”. Nesse tipo de brincadeira, há disputa entre duas equipes. As equipes se dividem para decidirem quem desempenha a função de polícia, de ladrão, quem correm atrás do outro para envenenar o colega, quem consegue entrar no campo do adversário, correr e pegar a bandeirinha sem que seja pego. São brincadeiras de fôlego que requer passos longos e velocidade nas pernas para não ser tocado pelo outro.

f) Brincadeiras de “boneca” – São brincadeiras em que o que mais prevalece entre os participantes é a possibilidade de comunicação da criança com o mundo e com as pessoas a sua volta; com a boneca na mão a criança pode usar de sua imaginação, imitar e internalizar as relações sociais pela representação de papéis.

g) Brincadeiras com “equipamentos públicos de lazer” – Nesse tipo de brincadeira, a criança utiliza um equipamento de lazer que existe em parques, praças e escolas, próprio para a recreação infantil, fabricado com plástico, metal ou madeira. Tratam-se de escorregas-bundas, balanços etc.

h) Brincadeiras de “luta” – Esse tipo de brincadeira, geralmente, acontece com grupo de pessoas em círculo ou em dupla, sob orientação de um profissional. O judô e o karatê são duas artes marciais que ensinam para além dos conhecimentos técnicos, o respeito, equilíbrio emocional, corporal, entre outros. No espaço escolar, as artes marciais acontecem a título de simulação, as crianças reproduzem a brincadeira que praticam em outros contextos sociais – rua, televisão, centro comunitário, alguém da família que pratique essa modalidade de esporte.

Assim, ao elencarmos as preferências das crianças a partir de seus registros escritos e, visualizando o quadro 6, podemos constatar que há uma memória histórica presente nas brincadeiras das crianças, no recreio, como se fosse um patrimônio preservado e transmitidos pelas crianças, porque são atores sociais que produzem cultura, a cultura infantil, própria de como as crianças se organizam e do lugar em estão inseridas na sociedade (SARMENTO, 2003). Nesse sentido, sistematizamos as brincadeiras consideradas como brincadeiras tradicionais em oito (8) agrupamentos, conforme o quadro 7.

Quadro 7: Agrupamento das brincadeiras tradicionais das escolas EMEFAP e EMEFER

Agrupamento e quantidade de brincadeira	Brincadeiras	Nº de ocorrências nos textos
Brincadeiras de “pira” (8)	Pira-pega (24), esconde-esconde/ pira-se-esconde (13), pira-cola (11), pira-alta (7), pira-parede (4), pira-coca (3), pira-cola americana (1), pira-ajuda (1).	64
Brincadeiras de “bola” (6)	Futebol/bola (20), queimada (6), Ping-pong/tênis de mesa (4), basquete (1), vôlei (1), Peteca (1)	33
Brincadeira de saltar ou de rebolar (5)	Pula corda (7), elástico (5), pezinho separação (3), amarelinha (2), bambolê (2)	19
Brincadeiras em tabuleiros ou de memória e agilidade (8)	Dominó (1), dama (1), jogos de tabuleiro (1), jogo imobiliário (1), descobrindo o Brasil (1), cara-cara (1), adivinha (1), Pedra, papel e tesoura (1)	8
Brincadeiras de “Polícia e ladrão” ou de “Bandeirinha” ou de “suco envenenado” (3)	Polícia e ladrão (3), Bandeirinha (1) e suco envenenado (1)	5
Brincadeiras de “boneca (1)”	Boneca/Barbie (4).	4
Brincadeiras nos equipamentos públicos de lazer (2)	Escorrega bunda (2) e balanço (1)	3
Brincadeiras de luta (2)	Judô (1), karatê (1)	2
Total		138

Fonte: Elaboração própria (2019).

No quadro 7, distribuimos as brincadeiras em oito (8) agrupamentos, trinta e seis (35) tipos de brincadeiras e um quantitativo de cento e trinta e oito (138) números de ocorrências de brincadeiras nos textos das crianças, o que significa dizer que elas mencionam em seus textos uma infinidade de brincadeiras que costumam brincar no recreio, foram poucos textos em que as crianças mencionaram somente uma brincadeira, a exemplo do texto de Lucas, Tiago, Vitorina, Kleber, Gilda, Kleiton, Eliana, Inaldo e Carla –ver quadro 6.

Quando organizamos as brincadeiras em oito (8) agrupamentos, identificamos dados bem relevantes da pesquisa, de certa forma, uma síntese da “voz-escrevente” das crianças, que vivenciam o recreio com intensidade, vejamos a seguir como ficaram os resultados.

As “brincadeiras de pira” estão no agrupamento de maior representatividade da cultural infantil do recreio, com um quantitativo de dez (8) tipos de brincadeiras e com sessenta e quatro (64) ocorrência nos textos das crianças, dentre as quais estão a “Pira-pega” com 24 ocorrências, “esconde-esconde”/“pira-se-esconde” com 13, “pira-cola” com 11, “pira-alta” com 7, “pira-parede” com 4, “pira-coca” com 3, “pira-cola americana” com 1 e “pira-ajuda” com 1.

A propósito, essa brincadeira que nomeamos de “pira” é de origem africana. Na época da escravidão brasileira, as crianças negras brincavam próximas às senzalas, utilizando os recursos naturais disponíveis, caçavam, nadavam e brincavam com os amigos. Nessa época, tinha uma brincadeira africana de nome Mamba, denominação de uma “cobra venenosa”, e quem era pego recebia o nome de Mamba. As crianças brincavam assim: “as crianças pegadas passam a fazer parte do corpo da serpente, como um trenzinho, e também assumem o papel de “pegador”. E, assim a brincadeira segue até todos estarem incorporados a “cobra” (COSMO, 2008).

Observe que a ideia de ser “contaminado” é preservada. A brincadeira de “pira”, carrega uma certa simbologia: a criança ao tentar tocar na outra criança passaria a “pira”, como uma doença contagiosa, por isso talvez venha a ideia de fugir, correr para não ser contaminado. É bem verdade que o nome foi se modificando, mas o sentido da brincadeira não sofreu alteração. A brincadeira de pira sintetizada a partir dos números apresentados no momento do recreio, a intensidade de vozes, a corrida desenfreada, o sorriso vibrante, a magia de se esconder e contar com a habilidade de chegar na “mãe” sem ser percebido, enfim, são muitas ações volitivas qualificativas que expressam o desejo das crianças por esse tipo de brincadeira, baseado no dados analisados da pesquisa.

A “brincadeira de bola” em número de seis (6) tipos de brincadeiras e com trinta e três (33) textos de crianças que declararam sua opção por essas brincadeiras no recreio, dentre as quais estão “futebol/bola” com 20, “queimada” com 6, “ping/pong/tênis de mesa” com 4, “basquete” com 1, “vôlei” com 1, “peteca” com 1. Tais brincadeiras são de tradição cultural, e, portanto, as crianças são imanadas pela influência da cultura, “pois nossa condição humana se caracteriza na medida que somos produtoras de cultura, sujeitos históricos, narradores de histórias, fazedores de histórias” (KRAMER, 1998, p. 160).

A brincadeira de bola, ao mesmo tempo, conserva a especificidade da brincadeira; a mudança como se brinca e com que se brinca muda de região ou de país. A peteca, por exemplo, que em alguns estados do Brasil ou em outros países, como a Alemanha, é conhecida como uma brincadeira em que o jogador golpeia com a mão a peteca para passar por cima da rede para outra quadra, em terras paraenses, tem uma outra estrutura: são bolas de vidro ou de aço com formato de uma circunferência; os participantes desenham no chão um triângulo e definem entre si a quantidade de bola que irão casar no triângulo. Ou seja, a estrutura e a forma como

se brinca muito vezes acontece de transmissão oral, de geração em geração as mudanças ocorrem, e a depender do lugar, elas sofrem modificações quanto a estrutura.

As brincadeiras de “bola” têm essa característica de impulsionar e disseminar não só o jogo em si, mas a cultura dos povos, por meio da divulgação dos meios de comunicação, e ao mesmo tempo que as crianças sofrem a influência da mídia, elas se alimentam, de um sonho, de se tornarem jogadores ou torcedores por um time de sua preferência, seja no Brasil, seja no exterior. Nos campos de futebol, vôlei e basquete, aos poucos, o público infantil ou infanto-juvenil, de ambos os sexos, está garantindo os seus espaços, que por muito tempo foram exclusividades dos homens.

Já houve épocas em que o futebol, vôlei, basquete, era uma brincadeira coletiva só para o sexo masculino, embora ainda há uma certa prevalência, as mulheres pouco a pouco, a exemplo de Sara e Sílvia, duas crianças que declaram brincar de futebol. Ao contrário, do que acontece com a brincadeira de boneca, nesse caso, o sexo feminino prevalece. As demais brincadeiras, relacionadas no quadro 7, não têm distinção de sexo, as crianças de ambos os sexos, se misturam, brincam de diversas formas. Embora essa questão não seja objetivo de pesquisa, mas é um dado importante para pensar a escola e a organização de grupos por sexo durante as brincadeiras no recreio.

A “brincadeira de saltar” aparece em cinco (5) modalidades de brincadeiras – “pula corda” com 7, “elástico” com 5, “pezinho separação” com 3, “amarelinha” com 2, e, em dezenove (19) textos de crianças, dentre elas a que representa maior número de ocorrências nos textos são as brincadeiras de “pula corda” com 7 e o “elástico” com 5, números que indicam a preferência de criança por esse tipo de brincadeira. Essa atividade está no domínio da coordenação de movimentos, tanto de domínio visual como corporal, associado a oralidade, a criança ao saltar a corda, embalada pela cantoria de uma música para tornar a brincadeira mais desafiadora.

A brincadeira em “tabuleiro” ou de “memória” e “agilidade” estão em número de oito (8) brincadeiras e com oito (8) ocorrências nos textos das crianças. Um dado interessante porque elas são em número maior de tipo de brincadeiras, porém, poucas crianças fizeram referências quando escreveram sobre o recreio. Entretanto, são brincadeiras que ajudam bastante as crianças nos aspectos cognitivos, no raciocínio lógico, na capacidade de concentrar, no controle das tensões, na euforia de ganhar ou perder. Na dinâmica do jogo o que move os participantes são as regras

estabelecidas, ou seja, a criança age pela “linha de maior resistência, submetendo-se as regras” (VIGOTSKI, 1933/2008), é um aprendizado de autocontrole, muito importante para agir em situações da vida real.

A brincadeira de “polícia e ladrão”, ou de “bandeirinha” ou de “suco envenenado” são em número de três (3) tipos de brincadeiras e com cinco (5) enunciações nos textos das crianças. A intensidade dessas brincadeiras consiste na corrida, na velocidade dos passos, porque quanto mais veloz você for, maior a possibilidade de conseguir chegar em seu campo com a bandeira, ou não ser pego pela polícia, ou ainda não ser “contaminado” por outra pessoa.

A brincadeira de “boneca” está relacionada com quatro (4) ocorrências nos textos; o destaque que atribuímos a brincadeira é a possibilidade com que as crianças, geralmente as meninas, lidam com a representação simbólica a partir da boneca. O modo como as crianças percebem as relações sociais e o grupo familiar, pois a tendência é buscar representá-las como uma forma de aprender a lidar com as trocas de papéis, o modo como elas percebem a atuação do pai, mãe, tia, ou pessoas próximas de seu convívio familiar, a relação de poder estabelecidas a partir de grupos sociais em que estão inseridos, por exemplo, como gostaria que fosse, quem representa o quê e qual o significado atribuído deverá desempenhar.

As “brincadeiras com equipamentos públicos de lazer” são “escorrega bunda” com 2 duas e “balanço” com uma (1) ocorrências, além dessas, temos a “brincadeiras de luta” em que o “judô” aparece com (1) e o “Karatê” com duas (2) ocorrências. Elas estão em registro menor, mas não menos relevantes, ao contrário, cada uma delas representa um conjunto de habilidades, movimentos corporal ou coordenado, isso significa dizer que estão no rol das brincadeiras que envolvem a sensação de se sentir livre, pois quanto mais alto poder se balançar mais divertido se torna a brincadeira, a exemplo do balanço, ou estão no nível do judô, karatê, guardando as especificidades, elas proporcionam o movimento corporal, concentração, equilíbrio do corpo, técnica de posição das mãos, necessárias para bases psíquicas posteriores.

No geral, vemos que no recreio, as preferências das crianças ganham os espaços das escolas públicas municipais, *locus* da pesquisa. Nesse contexto lúdico das brincadeiras, é viável pensar “a escola como instância de formação de cultura e história, sujeitos sociais” (KRAMER, 2007, p. 20). Há, portanto, uma compreensão de

que na escola a singularidade das ações infantis sejam respeitadas e garantidas, o que representa o direito à brincadeira e à produção cultural das crianças, na infância.

Na trama da cultura infantil das crianças, o tempo em que acontecem as brincadeiras tradicionais sinaliza o elo entre o passado e o presente, o que muda são as formas e os contextos, mas a teia da liberdade, ludicidade, cultura, imaginário e sociabilidade permanecem vivos nos espaços educativos e na memória de cada um de nós.

Tais brincadeiras, como apontam nossas descobertas, são atividades que guiam o desenvolvimento das crianças, na fala, pensamento, atitudes colaborativas, espírito competitivo, alegria contagiante, controle nos impulsos emocionais, ativa a memória, sentimento de liberdade, ou seja, a prática de todas essas brincadeiras são eventos culturais dotados de significações e sentidos.

Podemos dizer também que as brincadeiras tradicionais estão entre as atividades reprodutoras e a criadoras, denominadas por Vigotski (1933/2009). Os agrupamentos de brincadeira de “pira”, “bola”, “saltar”, “tabuleiro”, “polícia e ladrão”, ou de “bandeirinha” ou de “suco envenenado”, “boneca”, “equipamentos públicos de lazer” e “luta”, transitam entre a capacidade de reprodução e criação no desenvolvimento infantil da criança. Reproduzem a brincadeira pelo viés de quem observa ou aprende como um colega ou adulto, então, costumam brincar semelhante à forma como aprenderam, mas à medida que aprendem, os processos de como se brinca vão se modificando, criam as regras em razão dos contextos, desempenham papéis sociais, pensam e criam estratégias de jogo, vivenciam experiências novas, tanto cultural como socialmente.

Em se tratando de brincadeiras de regras, podemos destacar que todas as brincadeiras, mesmo que não requeira de regras convencionais, elas as têm e quem a constrói, mesmo que subjetivamente são as situações imaginárias ligadas a vida real, a exemplo de uma brincadeira de faz de conta, tipo a boneca. Além disso, as brincadeiras coletivas, cujas regras se encontram estabelecidas, alimentam a “tese de que a vontade de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras” (VIGOTSKI, 1933/2008, p.26).

Notemos que essas brincadeiras acontecem no âmbito da coletividade. Isso significa dizer que na proposição das relações sociais as brincadeiras se instauram, o que contribui para tomadas de decisões entre seus pares, quanto: a regra que são propostas, os participantes envolvidos, os espaços escolhidos, os papéis que

desempenham, a linguagem que utilizam para se comunicarem, a amizades ou inimizades presentes, as lideranças instituídas, a astúcia, movimento corporal, imaginação e a fantasia.

Mostra que as crianças das duas escolas não estão influenciadas pela mídia, pelo consumismo, pelo controle das grandes corporações que induzem o que devem ver, fazer em um aparelho de celular, que não apareceu em nenhum texto, e este dado só confirma a hipótese que levantamos com essa pesquisa. Mostra que não estão submissos às informações e visões de mundo das redes sociais, que individualmente controla as pessoas.

Se cada criança estivesse jogando, assistindo a um vídeo ou comunicando-se em uma rede social não teríamos a noção do comum, das brincadeiras tradicionais. Estaríamos sendo controlados e estimulados a consumir, querer ser melhor do que os outros, a querer ter mais e a não mais brincar coletivamente.

Os dados coletados nos conduzem a uma repensar que, mesmo na contemporaneidade, no oferecimento de tecnologias inovadoras quanto à inserção de jogos eletrônicos sofisticados, há um espaço privilegiado na escola em que as brincadeiras tradicionais são visivelmente aceitas e materializadas pelas crianças, isso impõe para nós uma responsabilidade de que

a escola, como espaço de encontro das crianças com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. [...]. Esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeiras, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (BORBA, 2007, p. 42).

O interessante nessa constatação é que quem delinea na prática as brincadeiras tradicionais são as crianças. E ao escreverem deixam o registro valoroso de que mesmo no ensino fundamental não há como desprezar ou desconsiderar que necessitam de uma espaço livre, independente, necessário e, potencialmente demarcado por ações volitivas que contribuem para que se tornem atores sociais que produzem cultura, a cultura infantil, entrelaçado sob o eixo da interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reinteração (SARMENTO, 2003), conforme anunciamos na seção 2.9, sobre o recreio.

Pela via das relações sociais, a criança vai se constituindo como pessoa humana. E o viés preponderante da sociabilidade na infância são as brincadeiras. É

na trama da coletividade e no modo com as crianças brincam que se instaura o significado dos papéis estabelecidos e internalizados. Uma criança que desde cedo se preocupa com outro, pode ao longo da vida se preocupar com o mundo (VIGOTSKI, 1933/2009)

A pesquisa deu visibilidade à voz da criança. As marcas das ações volitivas expressas nos quatro textos e nos títulos indicam o posicionamento das crianças diante da brincadeira. Elas indubitavelmente conseguiram dizer de sua rotina escolar que inclui o recreio – a exemplo do que Lucas apresentou –, criaram e recriaram uma história envolvendo o recreio a partir das histórias em quadrinho com os personagens da Turma da Mônica – como o fez Gleise –, o Inaldo, na condição de que ensina, escreveu um texto instrucional, ensinando como se brinca de bandeirinha e a Cristina descreveu três pira (esconde-esconde, pira-cola e pira-parede), brincadeiras que aqui atribuímos o nome de brincadeiras de pira.

As ações volitivas atribuídas nas enunciações, bem como as escolhas das crianças do terceiro ano do ensino fundamental confirmam a importância das brincadeiras para o processo de desenvolvimento intelectual, cultural, ético e afetivo na infância. Esse resultado aumenta a responsabilidade do pesquisador ao tornar cada vez mais visíveis as práticas lúdicas no espaço escolar para além do tempo disponível para o recreio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente.

Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem.

Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de carregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocional e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tencionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo.

(Petrova, 1988)

Buscamos uma razão para a pesquisa, e encontramos na epígrafe acima a síntese do entrelaçamento pessoal, profissional e acadêmico, na condição de pesquisadora, ao anunciar que “a brincadeira é a escola da vida para a criança”, e esta dissertação, intitulada *Brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos de crianças do terceiro ano do ensino fundamental*, vêm ecoar, a partir da escrita das crianças, que a tese defendida pelo autor procede. Mas o que salta aos nossos olhos, é a via a qual tomamos nessa pesquisa, em uma atitude responsiva, de procurar compreender a “ações volitivas” da criança e de saber o que ela tem a dizer sobre um assunto – as brincadeiras no recreio – expresso nas escrituras analisadas.

Na pesquisa, concebemos a criança como sujeito social, dialógico e cultural, e tomamos a escrita dela como objeto de pesquisa, a partir da análise de documentos extraídos do contexto das práticas de formação, em Belém, no ano de 2016, gerados em situação de avaliação. Para a pesquisa o foco de interesse foi outro: assumimos uma postura de pesquisadora interessada, sobretudo, na escrita propriamente dita da criança, a palavra escrita porque é a “voz” da criança que pensa, expressa suas impressões sobre o lúdico na rotina escolar, o recreio. Além disso, entra em jogo a satisfação de extrair do exercício docente como formadora o *corpus* gerado e produzido na atividade profissional, na atuação como formadora de professores alfabetizadores.

Recuperando o objetivo geral da pesquisa de analisar as brincadeiras no recreio a partir das ações volitivas reveladas nas escritas de textos de duas escolas do CI 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista o processo de desenvolvimento intelectual, cultural, social, afetivo e emocional, da criança, na infância, podemos dizer que, nos títulos, assim como, nos quatro (4) textos analisados, eles têm em comum como concebem a brincadeira como parte constitutiva da infância. Ser criança, viver

a infância e ter a oportunidade de propagar os benefícios que a brincadeira lhe proporcionar pelo viés da aprendizagem e do desenvolvimento.

Sobre as questões norteadoras da pesquisa: quais ações volitivas são atribuídas as brincadeiras no recreio? Quais as brincadeiras de tradição cultural são citadas pelas crianças no texto sobre o recreio? Compreendemos que:

a) quando as crianças escrevem sobre as brincadeiras no recreio, assumem uma posição social de alguém que escreve e, ao mesmo tempo interage, se relaciona e vive a dinâmica do recreio, por certo é uma forma de manifestar uma posição diante do assunto. São posições vindas de três lugares distintos: “do gosto pela brincadeira”, de uma postura pessoal de alguém quem brinca – “com o que brinca” – e de postura coletiva – “com quem brinca” –. A partir deste entendimento e de um processo metodológico de análise dos documentos, extraímos as três categorias: ações volitivas qualificativas, ações volitivas que fala de si e ações volitivas que falam do outro. Isso significa dizer que a criança, quando escreve sobre o que tem domínio, ou tem envolvimento afetivo com o tema, a tendência é demonstrar por meio da escrita as suas impressões, deixando balizar o gosto, a relação individual e coletiva da brincadeira.

b) quando a criança foi instigada a escrever sobre a rotina do recreio, elas registraram um número expressivo de brincadeiras, de um legado temporal, histórico, uma marca de transmissão oral, uma variedade de brincadeiras que cruzam várias gerações. Contabilizamos trinta e cinco (35) brincadeiras de tradição cultural, cento e trinta e oito (138) ocorrências de brincadeiras citadas nos textos das crianças. Um fluxo representativo de brincadeiras que reflete a dinâmica, a intensidade de vozes, a energia aflorada, a vitalidade reunida, o fôlego e a diversão, seja em qual for o espaço, a potência tendem a ser a mesma, a sensação de liberdade e felicidade.

Baseado em nossa pesquisa, vimos tamanha relevância nas obras de Vigotski, autor de princípios marxista, quando valorizou a brincadeira, a exemplo da brincadeira de “faz de conta”, mais adiante a brincadeira da criação e imaginação – brincadeira de troca de papéis –, ele estava preocupado em saber como a criança por meio da brincadeira está internalizando o mundo, e como está compondo a sua formação ética, política, estética, social, cultural. Ou seja, muito de seu legado, de suas obras, caminham na direção de compreender o ser humano por inteiro, o ser humano total. O que queremos dizer como isso, é que as brincadeiras no recreio revelam quem é a criança, pessoa única, irrepetível, singular.

A criança que brinca no recreio pela sua singularidade, pela “voz-escrevente”, a partir da análise dos quatro (4) textos reafirmam: Lucas – sabe muito bem da rotina escolar; Gleise – capaz de criar situações reais a partir de personagens da ficção; Cristina – partilha do que gosta e ensina a brincar; e, finalmente, Inaldo – que se coloca na posição de quem sabe não só descrever a brincadeira, mas tem noção histórica, temporal, e por isso, trata de divulgá-la com todo entusiasmo.

Nas brincadeiras citadas pelas crianças, os dados da pesquisa são muito satisfatórios (curiosos). O fato de as crianças da escola pública municipal, nas duas escolas pesquisadas, citarem que no recreio brincam com brincadeiras que tradição cultural, reafirma a hipótese dessa pesquisa de que as crianças no recreio têm mais interesse pelas brincadeiras tradicionais, pois não citaram em textos brincadeiras com computadores ou jogos eletrônicos. É de fato muito instigante esse resultado porque não apareceu em nenhum texto a brincadeira com o celular. Podemos pensar que: a) as crianças estão proibidas de usar o celular pela escola ou pela família? b) o celular é de uso coletivo da família, de posse dos pais? c) consideram o celular como não brinquedo. d) não quiseram se comprometer colocando o celular?

Hoje em dia é muito difícil uma criança não saber usar o celular como brinquedo, mas são questionamentos que abrem uma outra frente de pesquisa.

Nossa pesquisa revela que a brincadeira não se acaba. A criança brinca independentemente da situação econômica disponível, basta que esteja na companhia de um outro, que pode ser um amigo ou ele mesmo. O estudo indicou também que a partir da brincadeira a capacidade escritora tende a ser mais criativa, a criança que brinca com as letras tende a escrever um belo texto.

Ademais, o estudo da brincadeira no recreio aponta que as relações sociais que se estabelecem no convívio com o outro constroem o sentimento de amizade, solidariedade, respeito, companheirismo. São valores esquecidos que tendem a ser cultivados entre as pessoas. Diante do exposto, convém destacar que a escola deve permitir na prática escolar momento em que as crianças se relacionem, brinquem, aprendam a conviver em grupo, troquem conhecimentos, na possibilidade de construírem a cultura infantil. Há uma corrida desenfreada pelo conteúdo, o que faz os professores e pedagogos esquecerem da dimensão do humano e do lúdico que envolve, que tem força na brincadeira, e que pode permitir que as crianças prossigam na vida adulta com sentimentos nobres de um tempo rico de relações sociais e culturais.

Para além do que nos propomos diante das discussões teóricas e metodológica dos textos escritos por crianças sobre as brincadeiras no recreio, a presente dissertação pode instigar novas pesquisas, nos programa de Pós-graduação em Educação, articulando a criança, a brincadeira e o recreio. Como também pode servir para ampliar debates e discussões no âmbito escolar, construir espaços pedagógicos em que a brincadeira esteja presente, por fazer tão bem a pessoa da criança diante do que elas constroem nas interações e nas relações sociais, no ambiente lúdico da escola. Por fim, os resultados da pesquisa podem retornar ao seu *locus*, no viés das políticas educacionais do município de Belém, para que se assegure um trabalho pedagógico em que se garanta a singularidades das ações infantis, o direito à brincadeira e à produção cultural no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N. **Para uma sociologia da infância: Jogos de Olhares, pistas para uma investigação.** Lisboa: Instituto de Ciências Sociais (ICS), 2009.
- ALVES, M. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- ANDRADE, S. S. **O lúcido na vida e na escola: desafios metodológicos.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2013.
- BELÉM. Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 4.107, cria o **Departamento Municipal de Educação e Cultura**, e dá outras providências, criado em de 11 de julho de 1958. (Documento impresso)
- BELÉM. Prefeitura Municipal. Lei nº 7.722, dispõe sobre o **Sistema Municipal de Educação**, criado em 07 de julho de 1994. (Documento impresso)
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Programa de formação de professores: Primeiro ECOAR Belém, SEMEC, 2005.**
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Programa de Formação Continuada de Professores. Expertise em Alfabetização: formação de professores.** Belém, 2009.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. **Provinha Belém: teste leitura e escrita 2016/2.** Belém: SEMEC/CFP, 2016.
- BERGSON, H. **Memória e vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Cap. II memórias e os graus coexistentes da duração (p.47 a 70 . [02]
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. (org). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Olho d'Água, 2003, p.122-155.
- BRANDÃO, C. H. **A Educação como cultura.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei nº 5.692/71.** Brasília, 1971. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em dez. de 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB, nº 2/2003, aprovado em 19 fevereiro de 2003. **Orientações sobre a utilização do recreio como atividade escolar.** Brasília, 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf>. Acesso em nov. de 2018.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013a. Seção 1.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em 20 de set. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. In: Gilles Brougère: revisão técnica e versão brasileira, adaptada por Gisela Wajskop. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. In: Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleções questões da nossa época; v. 20).

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.

CAMPOS, D. O. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor Florianópolis**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação e Infância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136352/336053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 10 de jan. de 2018.

CARDOSO, E. **O desenvolvimento na escrita da criança: um estudo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Escolar. Universidade Moura Lacerda de Ribeirão Preto, São Paulo –SP, 2008. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/6728210/eliete-cardoso>, acesso em 10 de jan. de 2018.

CARVALHO, N. C. **Entre o rio e a floresta: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas**. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação Física –Universidade Federal de Gama Filho, Rio de Janeiro/RJ, 2006. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/5411981/nazare-cristina-carvalho>, Acesso em 12 de jan. 2018.

CARVALHO, N. C. Artmanhas do brincar de crianças ribeirinhas. In. FARES, J. A.; RODRIGUES, V. N. R. (Org). **Sentidos da Cultura**- Belém: EDUEPA, 2013.

CARVALHO, N. C; SILVA, C. S. Q.; CORDEIRO, A. A. S.; SANTOS, I. C. S. O brincar na ilha de Colares. In: ALBUQUERQUE, M. B. B. (org). **Saberes da experiência escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**. Vol.17: 2002, 113-134.

COSMO, V. Produção Didática Pedagógica. Unidade Didática. Secretaria de Estado da Educação - Paraná - **Programa de Desenvolvimento Educacional. Cascavel, 2008.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1932-6.pdf>, acesso no dia 21 de fev. de 2019.

FONSECA, A.C.; FARIA, E. C. V. Práticas corporais infantis e o currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org). **Corpo e Infância: exercícios tensos de ser criança: com outras pedagogias do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, ano 1991, nº24, 17-24.

GOUVÊA, E. G. **Cultura Lúdica Conformismo e Resistência nas vivências das brincadeiras Infantis na escola**. Belém. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém –PA, 2011. Disponível em http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/04/elizabete_gaspar_gouvea.pdf, acesso em 12 de fev. de 2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura, escrita**. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, S. A infância sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. N. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. Ed. São Paulo: Ícone, 1988, p.143-189.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2016a, p.21-37.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2016b, p.143-189.

MAIGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes & editora da Unicamp, 1989.

MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. **Metodologia e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: processos de retextualização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-125.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em 11 fev. 2019.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural In: **Revista Psicologia Política**. In: VOL. 10. nº 20. p. 329-343. JUL. – DEZ. 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=313>>. Acesso em 08 jan. 2019.

OLIVEIRA, K. **Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças guarani de uma aldeia em Aracruz-ES**. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Psicologia –Universidade do Espírito Santo, Vitória/SP, 2007. Disponível em [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2195 .pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2195.pdf). Acesso em 11 de jan. 2018.perspectiva histórico-cultural.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação. **Regimento Escolar das escolas públicas estaduais de Educação Básica**. Belém, 2005. (Documento Impresso)

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 33-62.

PRADO, E. M. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **Intermeio**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande, MS, volume. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun. 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=>>>. Acesso em 30 jan. 2018.

SANTOS, C. O. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação – Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza–CE, 2015. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14788>, acesso em 11 de jan. 2018

SARMENTO, M. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de Educação (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil), 2003, ano 12, nº 21, p.51-69. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>>. Acesso em dez. de 2018.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.97-118. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SEIXAS, A. A. **Brincando na Ilha dos Frades**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, 2007. Disponível em https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/angelica_seixas.pdf, acesso em 11 de jan de 2018.

SILVA, S. L. **Leitura e produção de texto**. Silvio Luís da Silva. [et al]. Natal: EdUnP, 2010.

SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 29-39.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso –ADD (Some didactical remarks on dialogical discourse analysis – ADD). **Domínios de Linguagens**. Uberlândia, vol. 10, n.3, jul./set. 2016, p.1076-1094. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006/18770>>. Acesso em 05 fev. 2018.

TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), 374-382, publicada em 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000300005&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 12 de jan. de 2018.

TEIXEIRA, S. R. S. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma educação infantil ribeirinha da Amazônia**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009. Disponível em <>. Acesso

TRESCASTRO, L. B. **A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I**. 248 p. Dissertação de Mestrado Belém, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

TRESCASTRO, L. B. & LIMA, S. P. Trabalhando a produção textual em classes de CI. In: BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Programa de Formação Continuada de Professores**. Expertise em Alfabetização: formação de professores. Belém, 2012.

TRESCASTRO, L. B. **Infância, Linguagem e Educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação –Educação, Cultura e Sociedade. Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2017. Disponível em <<http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538>>. Acesso em 12 de jan de 2018.

VIGOTSKI, L. S. O significado psicológico da brincadeira. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo por Paulo Bezerra; 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1929/2016, p. 119-126.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. In: **Revista Virtual de gestão de Iniciativas Sociais**, publicada em junho de 2008. p. 18-36. (1933/2008). Disponível em <<http://www.ltlds.ufrj.br/gis/.2008>>. Acesso em 06 mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: ed. WMF Martins Fontes, 1934/2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis; Revisão Técnica e da tradução Solange Affeche. São Paulo: Martins Fontes, WMF, 1930/2014.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II, 2ª. Ed. Madri: Visor, 1934/1983, p. 158-215.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia infantil. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV, Madrid: Visor, 1931/1996. p.341-369.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores** apresentação e comentário Ana Luiza Smolka; Trad. Zoia Preste, São Paulo: Ática. 1933/2009.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/1994. p. 121-137.

VYGOTSKY, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III, 2ª. Ed. Madri: Visor, 1931/2000, p. 182-204.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Autorização



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Cilene Maria Valente da Silva, coordenadora do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação, autorizo o acesso da pesquisadora Vania Maria Batista Ferreira do Programa de Pós-graduação em Educação, intitulado “As brincadeiras no recreio: textos escritos por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental” do Mestrado acadêmico, ao banco de dados das produções escritas da Provinha Belém. Para que possa escanear as produções dos alunos de duas unidades de ensino e utilizá-las como corpus de pesquisa. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora por telefone (91) 98876-0694.

Atenciosamente,

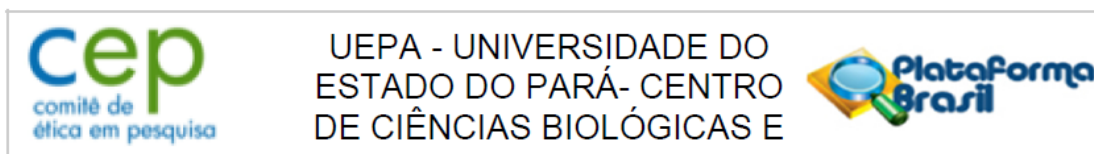
Belém, ___ de _____ de 2017

Profa. Msc. Cilene Maria Valente da Silva
 Coordenadora do Centro de Formação de Professores



Centro de Formação de Professores – Trav. Rui Barbosa, 1353
 CEP 66.035-220 - Belém – Pará – Fone: (91) 3224.0353/ Fone/Fax: (91) 3252.2184
<http://www.expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>
 E-mail: ecoarsemec@gmail.com

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa –CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As brincadeiras no recreio: textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental.

Pesquisador: VANIA MARIA BATISTA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83181717.0.0000.5174

Instituição Proponente: Centro de Saúde Escola do Marco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.528.072

Apresentação do Projeto:

“Este projeto de pesquisa tem como objeto a percepção das crianças sobre as brincadeiras no recreio de turmas do ciclo I – 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, a escola “Fulano de tal”. Tem por objetivo analisar as percepções que as crianças atribuem as brincadeiras no recreio nos dias atuais, a partir das suas produções textuais. A questão norteadora é: como as crianças percebem as brincadeiras que realizam no recreio escolar? A hipótese formulada é que se o recreio é percebido como um espaço-tempo da brincadeira na escola então é previsível que as crianças enunciem situações criativas que superem a inexistência de equipamentos e de objetos para a realização das brincadeiras. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental a partir da análise dos textos escritos das crianças e do projeto político pedagógico da escola. Trata-se de textos produzidos no ano de 2016 com fins de avaliação diagnóstica do desenvolvimento escolar dos alunos realizada pelo grupo base da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Esta análise se fundamenta em Vygotsky (2008, 2009, 2010), e em Bakhtin (2012). Os procedimentos de pesquisa incluem a leitura de textos escolares dos alunos, a descrição e análise de elementos comuns presentes nos textos. A hipótese é que pretende-se identificar todas os textos para identificar o que as crianças fazem no recreio e quais as brincadeiras mais recorrentes da escola. Os resultados da pesquisa podem ser úteis para a formação dos professores e melhor caracterização e compreensão das brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças.”

Endereço: Trav. Perebeui, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep_uepa@hotmail.com



UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ- CENTRO
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E



Continuação do Parecer: 2.528.072

Objetivo da Pesquisa:

“objetivo geral é analisar a importância das brincadeiras no recreio a partir das percepções reveladas nas produções textuais das crianças de uma escola pública do Ciclo I – 3º ano do ensino fundamental.”

“objetivos específicos da pesquisa, a saber: identificar as brincadeiras preferidas das crianças; descrever o conteúdo temático dos textos escolares dos alunos; analisar o sentido do recreio para as crianças a partir do texto; analisar estratégias de escrita das crianças sobre o recreio.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão de acordo com a resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é factível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão de acordo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendência e inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1043746.pdf	07/12/2017 19:03:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_Vania.docx	07/12/2017 19:02:40	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.docx	07/12/2017 19:00:36	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ASSENTIMENTO.docx	07/12/2017 18:59:37	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.docx	07/12/2017 18:58:37	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito

Endereço: Trav. Perebeui, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

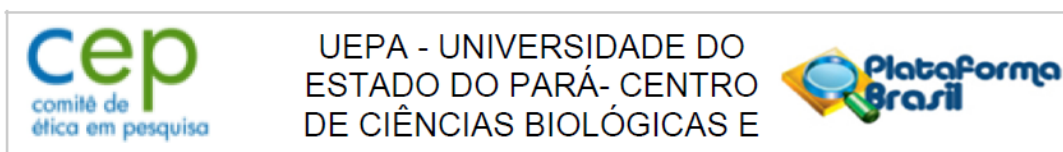
UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep_uepa@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.528.072

Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.docx	07/12/2017 18:57:29	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_VANIA_2017.docx	07/12/2017 18:57:10	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	conep_plataf_brasil_vania_ferreira.pdf	07/12/2017 18:56:42	VANIA MARIA BATISTA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 06 de Março de 2018

Assinado por:
Werner Damiano Morhy Terrazas
 (Coordenador)

ANEXO C – Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Termo de assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: As brincadeiras no recreio: textos escritos por crianças do terceiro ano do Ensino fundamental. Seus pais permitiram que você participe. Queremos com a pesquisa analisar a importância das brincadeiras no recreio a partir das percepções reveladas nas produções textuais das crianças de uma escola pública do Ciclo I – 3º ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos serão divulgados à comunidade escolar e ao Centro de Formação de Professores, no município de Belém-PA, como forma de compromisso pessoal da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, os alunos, no sentido de explicitar a importância do espaço tempo de brincar no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 8 a 10 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita a partir da produção escrita que você escreveu sobre as brincadeira que mais gosta de participar no recreio da escola, em 2016, na Provinha Belém. Para isso será usado o texto escrito. O uso do (a) texto escrito é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer risco de sua escrita ser para além do convencional. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (91) 988760694 da pesquisadora Vania Maria Batista Ferreira.

Mas há coisas boas que podem acontecer como a divulgação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar, assim como, promover a segurança dos participantes da pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Meu nome é Vania Maria Batista Ferreira, e meu telefone (91) 988760694.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “As brincadeiras no recreio: textos escritos por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental”, que tem o/s objetivo(s) identificar, descrever e analisar a escrita das crianças sobre as brincadeiras no recreio. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belém, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pesquisadores responsáveis: Vania Maria Batista Ferreira e José Anchieta de Oliveira Bentes (orientador)

Título da pesquisa: “As brincadeiras no recreio: textos escritos por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental”

Primeiro nos apresentamos: eu, Vania Maria Batista Ferreira, sou professora da SEMEC, estou fazendo mestrado na UEPA e José Anchieta de Oliveira Bentes é professor da UEPA. Ambos estamos pesquisando sobre as brincadeiras que as crianças realizam no recreio da escola Ernestina Rodrigues.

O(a) estudante _____, em outubro de 2016 escreveu uma produção escrita, intitulada PROVINHA BELÉM, quando estudava no C I terceiro ano. Essas produções escritas contém o posicionamento dele sobre as brincadeiras que mais gosta de participar no recreio da escola. Nós (eu e o orientador) gostaríamos de saber o que ele escreveu nessa redação.

O objetivo desta investigação é analisar a importância das brincadeiras no recreio a partir das percepções reveladas nas produções textuais das crianças de uma escola pública do Ciclo I – 3º ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos serão divulgados à comunidade escolar e ao Centro de Formação de Professores, no município de Belém-PA, como forma de compromisso pessoal da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, os alunos, no sentido de explicitar a importância do espaço tempo de brincar no desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Para tanto, precisamos de sua autorização para analisar os textos escritos que o(a) aluno fez em outubro de 2016. Essa escrita está no arquivo do grupo base da SEMEC, e para usarmos esse texto, precisamos que você que é responsável pelo aluno nos autorize.

NÃO se preocupe, porque NÃO utilizaremos o nome do aluno. Vamos substituir o nome dele por outro. Também substituiremos todos os nomes que por acaso aparecerem na redação (nome dos professores, se forem citados). Não entrevistaremos o aluno, a pesquisa será APENAS com o texto escrito que ele já fez em outubro de 2016 para a provinha Belém com o tema “recreio”.

O risco na pesquisa está na percepção da criança sobre o recreio que nem sempre pode ser aquele que convencionalmente se conceitua. Como dissemos não vamos expor o nome do(a) aluno(a) e nem a forma como escreveu. Não vamos analisar e nem avaliar questões de gramática, tem tão pouco juízo de valor.

Este estudo beneficiará o aluno indiretamente, podendo ajudar a sua comunidade a conhecer o que as crianças gostam de fazer no intervalo do recreio da escola e qual a importância das brincadeiras para essas crianças, bem como na formação do professor.

Você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo financeiro.

Com seu consentimento, os pesquisadores utilizarão os dados para produzir uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA, sobre brincadeira infantil. Os resultados também serão usados em palestras e publicações em revista. Em hipótese nenhuma usaremos esses dados para campanhas publicitárias de televisão ou político-partidárias. Os resultados da pesquisa serão apresentados na escola para professores e pais/responsáveis. Isso deve acontecer ao final da pesquisa, em fevereiro ou março de 2019.

Caso não aceite, não assine este termo. Se você não assinar, nós não vamos utilizar a escrita do aluno na pesquisa. E não se preocupe, não implicará em nada na sala de aula.

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento. Nossos nomes e telefones estão postos a seguir. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo.

Prof. Vania Maria Batista Ferreira

Email: vmbgrupobase@gmail.com

Celular: (91)988760694

Prof. José Anchieta de Oliveira Bentes

Email: anchieta2005@yahoo.com.br

Celular: (91) 991150986

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPA- Universidade do Estado do Pará – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde –
Campus II

Trav. Perebui, 2623

Contatos: (91) 3276-0829/ cep_uepa@hotmail.com

Termo de Consentimento

Eu li este termo de consentimento e decidi que vou autorizar o uso da escrita do(a) aluno(a) _____ para analisar as brincadeiras no recreio. Ficaram claras as implicações da minha participação nesta pesquisa. Minha assinatura também indica que eu recebi uma cópia deste documento.

Nome do pai
(ou responsável)

Assinatura

Data da Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

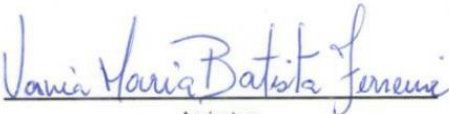

Data da Assinatura

ANEXO E – Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: As brincadeiras no recreio: textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: VANIA MARIA BATISTA FERREIRA			
6. CPF: 380.031.632-34		7. Endereço (Rua, n.º): LUIS LEIA MARCO 2819 BELEM PARA 66093160	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 91988760694	10. Outro Telefone:	11. Email: vmbgrupobase@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>07</u> / <u>12</u> / <u>2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Pará - UEPA / Centro de Ciências Biológicas e da Saúde		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Centro de Saúde Escola do Marco
15. Telefone: (91) 3228-0510		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ANDERSON MADSON OLIVEIRA MAI</u>		CPF: <u>641.918.932-20</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR DE CENTRO / CCSE</u>		 Assinatura	
Data: <u>07</u> / <u>12</u> / <u>2017</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducaca