

FABRÍCIA PEREIRA TELES



EDUCAÇÃO INFANTIL E ATIVIDADES SOCIAIS

TEORIA-PRÁTICA DE UMA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



**EDUCAÇÃO INFANTIL
E ATIVIDADES SOCIAIS**

Teoria-prática de uma organização curricular

Fabrcia Pereira Teles

**EDUCAÇÃO INFANTIL
E ATIVIDADES SOCIAIS**

Teoria-prática de uma organização curricular



Parnaíba - PI
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação Social

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil
Todos os Direitos Reservados



Capa/Diagramação

Fabília Lopes

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

T269e Teles, Fabrícia Pereira.

Educação infantil e atividades sociais: teoria e prática
de uma organização curricular / Fabrícia Pereira Teles. – Teresina,
PI: EDUFPI, 2019.

102 p.

ISBN: 978-85-509-0564-8

1. Educação Infantil. 2. Brincar. 3. Currículo. 4.
Atividades Sociais. I. Título.

CDD 372

À minha espetacular MÃE. Como ser o que sou sem ela e meu pai (In memória)? Foi ela a primeira pessoa a apostar e a me dar forças sobre viver uma nova experiência, quando eu mesma não tinha certeza de meus sonhos.

Às crianças da escola MBC e todas as colegas professoras com quem compartilhei experiências educacionais inéditas. Especialmente, às professoras Rogéria Kécia, Luciane, Patrícia, Estely, Elma, Naiane, Izarilda, e Lidiane. Minha história está entrelaçada com as de vocês.

Sumário

Prefácio | 9

Apresentação | 13

Âncora da Proposta | 19

Atividades Sociais: Explicações | 31

Atividades Sociais e a Pedagogia dos Multiletramentos | 41

Brincar é Atividade | 41

Projeto, Atividade Social e multiletramentos | 61

Comentários Finais | 94

Referências | 96

Este livro é uma partilha importantíssima com todos que sonham com um mundo mais justo, mais amoroso e mais digno para todos. Ao assumir as crianças da educação infantil como seu foco de pesquisa e de vida, Fabrícia Teles não escolheu apenas um segmento no qual atuar, mas uma história a transformar. Seus estudos criam as bases para grandes transformações a partir dos pequeninos tão grandes!

Em seu doutorado, Fabrícia criou um tratado para uma proposta libertadora, em sentido Freireano (1970). Construiu uma discussão sobre como trabalhar com crianças pequenas no espaço da educação para a constituição de mobilidade de viver. Mobilidade é entendida, a partir de Blommaert (2014), como a compreensão e tomada de consciência sobre determinados contextos da vida e a busca pelos recursos adequados para dela participar plenamente, construindo quem o sujeito é ou deseja ser no mundo.

Partindo de uma concepção vygotskiana, a autora nos leva a entender as interrelações entre o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade na história. Além disso, esclarece que é nas atividades humanas (ou sociais) que esse viver toma concretude. Essas atividades sociais são a base do viver e poder nelas participar de forma cada vez mais plana cria dignidade para os sujeitos, os torna plenos. Além disso, oferece oportunidade de libertação quando permite que, plenos, os sujeitos possam escolher como querem participar dessas atividades.

E qual o papel da educação nisso? Oferecer a oportunidade de que os sujeitos, como aprendizes do viver, possam se apropriar dos recursos historicamente construídos como necessários para atuar na vida. Assim, saber, sentir, pensar, agir se tornam foco

do trabalho do professor com os aprendizes que se apropriam de diferentes recursos de diferentes áreas, situações, condições de viver que são trazidos para a reflexão, análise e vivência, principalmente por meio do brincar.

Organizar um currículo por meio das atividades sociais que constituem a vida humana demanda um mergulho profundo no universo da “vida que se vive” (Marx; Engels, 1845-46), uma emersão crítica a partir de seus significados e de suas demandas e uma construção concreta de modos de se posicionar nela. Esse processo revela a construção do inédito viável como proposto por Freire (1970).

Na proposta de Fabrícia Teles, o trabalho na educação infantil é então organizado por meio de atividades sociais que, por meio de um trabalho com a proposta dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), é concretizado no brincar. Esse brincar transformador do viver pode ser visualizado na experiência concreta realizada com essa proposta na escola “Mãe do Bom Conselho”. Esse exemplo oferece aos leitores a oportunidade tanto de visualizar os processos de realização que a materializaram e como de refletir sobre possíveis encaminhamentos para seus próprios contextos.

Certamente, em um momento histórico em que propostas de escola sofrem com todo tipo de crítica e tentativa de silenciamento do viver e do participar, a proposta de Fabrícia Teles abre espaço para formar um sujeito em transformação de si e do mundo, aberto ao futuro, com possibilidades de construir quem quer e pode ser em um mundo sempre em transformação. Desejo aos leitores muitas oportunidades de experimentar com essa proposta transformadora não apenas dos pequenos mas de todos os envolvidos no processo.

Resistir-expandir também é uma forma de aprender sempre mais a participar no mundo. Que este livro ofereça oportunidade de ampliar sua força de existir como professor e de expandir seus horizontes de ser como professor e sujeito no mundo.

Abraços com carinhos a todos que aceitaram participar desse desafio. E, principalmente, força e coragem de seguir na luta por uma educação infantil transformadora.

Fernanda Liberali

BLOMMAERT, Jan. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. Tilburg Papers in Culture Studies, paper 103, p. 1-24, ago. 2014.

FREIRE, Paulo. (1970). A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (1845-46). A ideologia alemã: seguido das teses sobre Feuerbach. 9 ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-91, 2000.

Este livro resultou da tese de doutorado vinculada ao programa de Pós-graduação da PUC-SP, financiada pelo CNPq e apoio da Universidade Estadual do Piauí. A pesquisa investigou o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI¹, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado por Atividades Sociais² (LIBERALI, 2009, 2012, 2015). O desejo de desenvolver um estudo sobre o currículo na Educação Infantil esteve, inicialmente, sustentado por questões relativas à linguagem, em especial, concernentes à linguagem e poder, com base em vivências no âmbito profissional e da pesquisa.

Licenciada em Pedagogia, minha formação na carreira do magistério teve início no ano de 2002 e perdurou até o ano de 2008, como professora de Educação Infantil na rede privada de Parnaíba-PI, apoiada no método montessoriano³, proposta curricular adotada pela escola em que trabalhava. Nesse período, mais precisamente em 2005, ingressei na rede pública municipal de Parnaíba, como professora concursada para atuar no 1º ano do Ensino Fundamental, lotada na zona rural do município.

Durante o exercício da docência na Educação Infantil, ao rever meu modo de pensar e ao refletir sobre minha prática, cheguei à conclusão de que precisava

¹ Cidade da Região Nordeste do Brasil situada no litoral piauiense e localizada a 370km da capital Teresina.

² Nesta pesquisa, entende-se por Atividades Sociais uma alternativa de organização curricular que, ao se pautar em princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oportuniza a comunidade escolar vivências de atividades sócio-culturais diretamente vinculadas à “vida que se vive” (MARX e ENGELS 2006, 26), pelo viés do desenvolvimento da atividade de brincar. Ao viver esses momentos em forma de brincadeiras, os sujeitos assumem papéis sociais que ultrapassam a esfera escolar, provocando repensar ou criar novas formas de sentir e agir nos diferentes contextos da sociedade em permanentes mudanças.

³ Proposta Curricular embasada no método de ensino proposto pela médica Italiana Maria Montessori, difundido na Europa no século XX e que chegou ao Brasil atrelada ao movimento da Escola Nova.

aprender mais do que a graduação havia oferecido para que pudesse me constituir como professora voltada a faixa de 3 a 6 anos de idade. Devido a isso, matriculei-me em um curso de pós-graduação, com interesse na especialização na área da Educação Infantil.

Na especialização, os estudos propostos fizeram com que me aproximasse de conceitos vigotskianos, por exemplo, o brincar no processo de ensino-aprendizagem com crianças. Ao longo dessa formação, tomei contato com novas teorias e práticas, que reorganizaram minha atuação em sala de aula.

Em 2007, ao tentar o mestrado em Educação, meu propósito era conhecer mais sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, crescer profissionalmente na carreira do magistério, na rede municipal. Tendo sido aprovada, em 2008 deixei de atuar, definitivamente, na rede privada e viajei rumo ao curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na capital Teresina. Na oportunidade, tive como objeto de investigação a prática pedagógica de professoras de Educação Infantil.

Em decorrência da necessidade de socializar os novos conhecimentos produzidos, ao concluir o mestrado, em 2010, voltei à sala de aula e passei a ministrar cursos de formação na área da Educação Infantil com outras professoras também da área, a convite da Secretaria de Educação do Município. O foco dos cursos ministrados estava voltado para a proposição de recursos didáticos na Educação Infantil, um tipo de reflexão concentrada no refletir sobre o fazer da sala de aula.

Em 2011, prestei concurso e fui aprovada para o quadro efetivo de professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Em 2013, na rede municipal passei a atuar como professora da Educação Infantil, fato que, até então, só havia ocorrido na rede privada. Na Escola de Educação Infantil “Mãe do Bom Conselho”⁴, instituição em que fui lotada, as professoras com as quais trabalhava tentavam fazer o melhor com o conhecimento e recursos materiais dos quais dispunham. Com frequência, o

⁴Nome de fantasia como a escola é conhecida no bairro, mas que se difere de seu nome nos registros de órgãos oficiais. O cunho religioso do nome tem sua origem no fato do prédio da escola estar situado na área de uma Igreja Católica que recebe o mesmo nome. Por opção, também foi esse o nome adotado para identificar a escola na investigação.

fazer junto do grupo somava ideias e novas ações eram efetivadas. Cantigas, leitura de histórias, teatrinho de fantoches, projetos de ensino-aprendizagem aconteciam regularmente, mesmo com muitas limitações de infraestrutura, fato comum na rede pública de ensino da cidade.

Embora a vivência na escola “Mãe do Bom Conselho” me trouxesse satisfação profissional, contraditoriamente, também me via envolta em práticas autoritárias, imobilizadoras, especialmente, quanto ao modo de organização da linguagem.

As relações e atividades, nessa escola, mantinham foco excessivo nas ações das professoras e na transmissão do conhecimento escolarizado. Determinadas posturas e ações do grupo sinalizavam que algo precisava ser mudado - eu precisava mudar, nós precisávamos mudar. Esse modo de pensar conduziu meu olhar para questões acerca dos tipos de conhecimentos produzidos na escola frente às mudanças da contemporaneidade e, ao mesmo tempo, a uma reflexão sobre minha prática como professora-pesquisadora.

Os resultados da pesquisa de Mestrado (TELES, 2010), que tratou sobre a prática pedagógica na Educação Infantil⁵, revelando a frequência de diálogos autoritários e inertes que bloqueavam o raciocínio dos alunos, em sala de aula. Eram diálogos que inviabilizavam o exercício da imaginação, do pensamento hipotético, argumentativo e criativo das crianças e apontavam à poucas oportunidades de relações colaborativas (MAGALHÃES, 2007, 2010, 2014) entre os participantes das interações em sala de aula. Inclusive, os resultados sinalizavam a linearidade da linguagem com foco na professora como o único participante ativo, comum no currículo da Educação Infantil, cuja base está em um modelo social marcado pela desigualdade, pela opressão e pelo poder centralizado nas mãos das professoras, por meio de uma relação de obediência, subserviência, do castigo, do conformismo com foco em proibições diversas. Essa realidade evidenciou que, ainda, é frequente, nas escolas, a descrença no potencial infantil. Os trabalhos pedagógico e docente, comumente, giram em torno de um olhar sobre as limitações da primeira infância em vez de em suas potencialidades.

Em contexto como o descrito, o professor detém o poder em sala, o controle das

⁵Cidade do litoral piauiense localizada aproximadamente a 370 km da capital Teresina.

decisões, à força da ordem. Seu discurso é impositivo em torno daquilo que considera correto. Do mesmo modo, espaço para discordâncias ou argumentos contrários à concepção valorizada inexistem. Também, a maioria das experiências educacionais, em especial, quanto às expectativas de aprendizagem das crianças pelos pais e professores, apontava à valorização da disciplina e de comportamentos adultocêntricos⁶.

De mais a mais, os resultados (TELES, 2010) evidenciaram o foco da formação na Educação Infantil imerso em práticas centralizadoras, autoritárias e individualistas, voltadas, principalmente, à punição e ao castigo. Essa realidade mostrava características de propostas curriculares que não atendiam às necessidades das crianças e da sociedade em transformação, estando, na maioria dos casos, na contracorrente do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010), especialmente, quanto ao modo de sua organização curricular, centrado nas interações e brincadeiras. Diziam respeito a modelos apoiados em bases teóricas cognitivistas, que enfocavam a posição naturalista de desenvolvimento infantil, desencadeando uma prática docente enrijecida que desconsidera o contexto de vida da criança e as implicações de cunho criativo, social, histórico, cultural e político no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, revelando um currículo encapsulado do conteúdo escolarizado.

Com essas questões em vista, ingressei no curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) buscando ultrapassar as discussões da prática no campo da pedagogia pelo viés da compreensão e discussão da linguagem na educação. Em 2015, durante a pesquisa em campo, identifiquei como necessário repensar o currículo da Educação Infantil para além do que a escola, tradicionalmente, vinha oferecendo. A ideia era propor a organização do currículo considerando novos modos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, novas relações entre pares – adulto/crianças; criança/ criança -

⁶Práticas sociais verticalizada de imposição da geração mais velha frente à geração mais nova. É o estabelecimento do poder dos adultos para com crianças e jovens por justificativa de carência de formação. Tem como seu principal representante o Sociólogo e antropólogo, Durkheim (1858-1917).

em experiências socioculturais, históricas e políticas que trouxessem à escola a vida fora dela.

Outras bases epistemológicas foram estudadas para a organização de uma proposta para a Educação Infantil que estivesse inserida em atividades de multiletramentos capazes de suplantar os muros da escola, ou seja, atividades relacionadas ao que se aprende na escola e o que se requer fora dela, para vinculação real com a vida em sociedade. Nessa caminhada conheci o organizador curricular por Atividades Sociais.

A proposta de contribuir para que mais e mais estudantes, professores, gestores e demais interessados conheçam a proposta do trabalho com Atividades Sociais na Educação Infantil fez nascer este livro.

Para facilitar a compreensão do leitor sobre o tema, estruturei o livro, contando com esta introdução, em cinco seções. A seção dois, três e quatro discutem as bases teóricas da proposta. Especialmente, na seção cinco, apresento a descrição de um projeto desenvolvido na escola de Educação Infantil Mãe do Bom Conselho com base na organização curricular por Atividades Sociais. Na sequência, dou exemplo de outras propostas de projetos com base em Atividades Sociais.



Introdução

O principal interesse desta seção é discutir os fundamentos para organização de propostas de trabalho em escolas de Educação Infantil com base em Atividades Sociais. Nesse caso, apresentar a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) em Vigotski (1930/2007), Leontiev (1959/2004), e pesquisadores que, na atualidade, apontam avanços no quadro dessa Teoria.

Para justificar esse enquadre, alguns princípios da teoria e sua expansão são fundamentais para implementação de propostas na escola. Isso porque, a TASHC:

- Focaliza as atividades humanas, especialmente, as realizadas por sujeitos engajados coletivamente;
- Compreende as atividades humanas em esferas contextuais, isto é, elas são cultural e historicamente determinadas;
- Considera as atividades humanas movidas por desejo de satisfazer necessidades, não estritamente biológicas, mas sim, satisfazer necessidades geradas pela experiência sociocultural;
- Tem em vista os artefatos culturais que medeiam a dinâmica das atividades humanas, bem como, pensa na comunidade em que a atividade social acontece, nas regras de participação, nos

Esta seção propõe:

- Apresentar os fundamentos teóricos da proposta curricular pautada em Atividades Sociais.
- Discutir, sinteticamente, a história da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.
- Explicar os componentes da Atividade

papéis sociais de cada sujeito e no objeto que os sujeitos construirão coletivamente;
➤ Considera as relações humanas colaborativas presentes nas atividades que a constituem como um pilar para as transformações da natureza do próprio homem e do meio sociocultural (STETSENKO, 2011; MAGALHÃES, 2014).

TASHC, que sigla é essa?

A sigla TASHC - não é muito conhecida no contexto da Educação Infantil. Por essa razão cabe apresentar um pouco da história dessa teoria partindo daquilo que se entende de projeto revolucionário de formação humana.

Os princípios básicos da TASHC, implicados na organização de propostas por AS, estão ancorados no projeto ativista revolucionário de Vigotski (NEWMAN e HOLZMAN, 2014; STETSENKO, 2011) que, por sua vez, está apoiado no Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx e Engels (1845-46/2006).

A base teórica da TASHC assenta-se em uma visão de ser humano constituído por uma natureza social transformadora. Proposição reafirmada por Newman e Holzman (2014), que destacaram encontrar-se justamente no cerne da vida humana essa peculiar característica. É ela, a natureza humana transformadora, que representa o que há de mais essencial e revolucionário em nossa espécie.

Stetsenko (2011), ao propor a natureza humana transformadora como ativista, lembra que o homem, sustentado pela ideologia de empoderamento e justiça social — ao dispor de sua capacidade intelectual e de relações colaborativas com o outro — não se limita a apenas contemplar a natureza, isto é, realidade contextual, mas, ao contrário, sua essência humana o coloca, pela prática, [em atividade] no compromisso de revolucionar o mundo existente, resolver problemas e criar novas realidades e formas de existir.

Para fortalecer o entendimento exposto, o pensamento dos filósofos Marx e Engels (1845-46/2006, p.102, tese, 8) acentua a “vida social” como “essencialmente

prática” e que somente por meio dela, como práxis humana, é possível compreender e solucionar racionalmente os problemas e fenômenos sociais.

Nessa direção, a existência humana materializa-se nas/pelas atividades no plano da vida concreta, na prática, mostrando oposição à concepção filosófica idealista kantiana que compreende a verdadeira realidade no mundo das ideias, base de uma concepção de educação contemplativa, de aceitação e adaptação.

Dentro do quadro teórico da TASHC, as relações entre o pensar e o agir são indissociáveis, pois sugerem a compreensão da realidade (sócio-histórico-cultural) por uma ótica em que a “prática é fonte, impulso e sanção epistemológica da teoria” (MARX e ENGELS, 1845/2006, p. XXXVIII).

O termo práxis, segundo Daniels (2003, p.112), na versão em russo (*deyatelnost*), esteve sempre relacionado à noção de atividade social prática, ligada a “[...] alguma função desenvolvimental e é caracterizada por constantes transformações e mudanças”. Disso decorre que, na TASHC, prática e teoria são inseparáveis e estão em relação dialética.

Recuperando a compreensão de atividade defendida por Vigotski (1930/2007), Daniels (2003, p.111-112) enfatiza, ainda, o conceito de mediação atrelado ao conceito de atividade como práxis humana (MARX e ENGELS, 1945-46/2006). Esse é um dos fundamentos sobre o qual emerge a Teoria da Atividade, que busca “[...] analisar o desenvolvimento da consciência em [...] cenários de atividade social prática” com ênfase, sobretudo, “[...] nos impactos psicológicos da atividade organizada, e nas condições e sistemas sociais produzidos em e por tal atividade”.

Ao destacar a visão de Cole (1996, p.108) sobre o legado vigotskiano, Daniels (2003, p.113) aponta que a herança fulcral dos estudos de Vigotski foi a proposta de uma teoria da atividade em que a mediação é o conceito central, ou seja, “a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem pela atividade prática, culturalmente mediada e de desenvolvimento histórico”.

Entretanto, embora reconheçam que as contribuições vigotskianas sejam incomensuráveis, seus seguidores e colaboradores ponderam que seu estudo voltou-se, fundamentalmente, para um sistema de atividade focado nas relações do indivíduo e,

talvez, por uma questão de morte precoce de Vigotski, suas contribuições não tenham chegado a uma “explicação das estruturas sociais que agem [...] para organizar e restringir a própria atividade” (DANIELS, 2003, p.114).

Já Leontiev (1959/2004), assim como Vigotski (1930/2007), buscou em pesquisas desvendar as condições que engendram a consciência humana e, nessa empreitada, acabou por ampliar o conceito de Atividade proposto por seu mentor.

Discípulo de Vigotski, Leontiev (1959/2004), amparado na concepção de que foi o trabalho prático que criou o homem, assegura também a importância desse elemento na criação da consciência humana.

Sendo assim, em atividade, no decorrer da vida real, o homem constrói sua vida mental pelo trabalho. A consciência, nesse caso, não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas está em processo contínuo de formação e reestruturação, resultado da vida material que é cultural e histórica.

Vê-se, portanto, que Leontiev (1959/2004) avança os estudos vigotskianos, contribuindo sobremaneira, ao valorizar o aspecto coletivo da vida em sociedade. Para ele, além de mediada (como apontou os estudos vigotskiano), a atividade humana é um tipo especial de experiência psíquica que se realiza coletivamente, situada em um contexto que se dá em três níveis básicos: atividade, ação e operação.

Reportando-se aos estudos de Leontiev (1959/2004), Heemann (2006, 2016, p. 3) escreve: “Os três níveis da atividade consistem de uma atividade que tem um motivo ou necessidade; as ações que são direcionadas à realização de metas conscientes; e as operações que são controladas pelas condições instrumentais de execução e dos equipamentos”.

As interpretações de Heemann (2016) ajudam a ilustrar a compreensão de

Leontiev (1959/2004), ao conceber que as experiências psíquicas são determinadas por ato consciente em esfera de relações práticas conectadas e, por isso, são sempre governadas pelo objeto em construção, que é direção, motivo e resultado da atividade da qual elas fazem parte (LEONTIEV, 1959/2004).

A mola propulsora de toda atividade é, pois, a necessidade vivida por determinado grupo social ou indivíduo e desencadeia-se na criação do movimento das ações para o alcance do objeto idealizado. Os motivos advindos de necessidades, não só biológicas, mas fortemente culturais, concretas, reais, existentes nas vivências das práticas sociais, é que dão forma à atividade.

Sobre as contribuições de Leontiev (1959/2004), Daniels (2003) ressalta, ainda, que foi ele quem elaborou em sua teoria da atividade a noção de objeto e meta, imprimindo importância fundamental do objeto para uma análise da motivação.

Para Leontiev (1959/2004), a atividade surge da necessidade e do motivo para agir. A necessidade propulsiona o indivíduo a mobilizar-se no meio social, utilizando os diferentes instrumentos - ferramenta material, ferramenta psicológica - a fim de alcançar a satisfação de dada necessidade. Em sua Teoria, Leontiev descreve o nascimento da Atividade, a partir de uma necessidade que motiva, ou melhor dizendo, mobiliza um plano de ações e operações concretas individuais e coletivas orientadas para o alcance do resultado previamente esperado.

Engeström (2013), outro importante estudioso, avança, sobretudo, a discussão da TASHC, colocando-a não só como uma teoria do campo da psicologia, mas como uma abordagem interdisciplinar que pode estar presente em todas as ciências sociais e humanas. Na versão desse pesquisador, a TASHC tem um tipo de abordagem apoiado no conceito de *sistemas de atividade orientada a um objeto*, que, sobretudo, são coletivos e em cadeia.

No formato proposto por Engeström (2013), a atividade é uma dinâmica social que possibilita tanto a transformação interna dos sujeitos que praticam as ações coletivas como, também, transforma o contexto social onde esses sujeitos estão inseridos.

Somente o ser humano organiza ações no meio social, considerando o objeto a que se destina, a ação e os papéis dos demais integrantes do grupo coletivo, visando a transformação da realidade, num movimento ininterrupto de atividades que dialogam e mantêm redes de relações e interações em sistemas de atividades (ENGESTRÖM, 2013). Essa dinâmica contínua entre as atividades é, para esse pesquisador, o que caracteriza a própria existência transformadora humana.

Sintetizando a discussão anteriormente exposta, em três formações, historicamente, a discussão de atividade foi vivenciada inicialmente nas pesquisas desenvolvida por Vigotski, Leontiev e, mais nas últimas décadas, por Yrjö Engeström e sua equipe de pesquisadores do Centro de Pesquisa da Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem (CRADLE)⁷.

Com essa expansão, o modelo de atividade de Vigotski (1930/2007) em seu primeiro triângulo (Sujeito, Objeto, Instrumento), que propõe a relação mediada, estende-se para uma forma mais elaborada de relações incluindo outros componentes. Essa expansão modifica as relações na atividade, de modo que não são somente o sujeito ou o objeto que se transformam na atividade mediada, mas todo o contexto socialmente organizado.

Nesse entender, o desenvolvimento da consciência e todas as transformações possibilitadas ao homem e ao seu contexto social são resultados das relações coletivas precedentes de trabalho prático compartilhado entre sujeitos, fruto da cultura e da história humana.

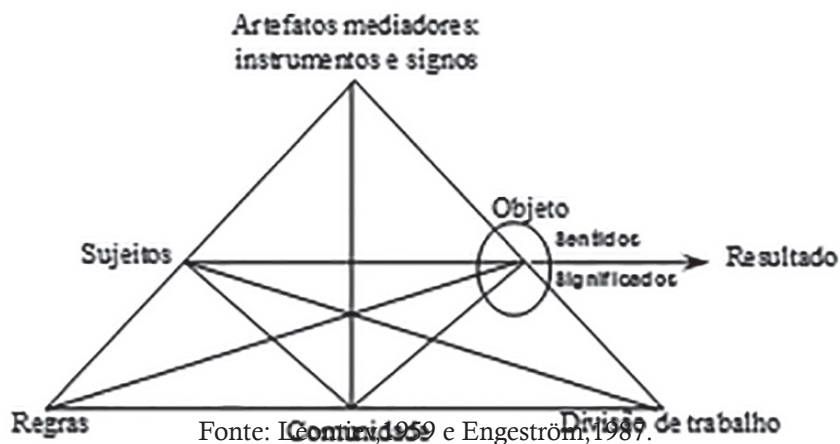
Segundo Engeström (2013), os fundadores da Teoria da Atividade - Vigotski e Leontiev- criaram e utilizaram uma estrutura geminal de ação mediada, composta pela tríade: sujeito, objeto e artefato mediador ou signo mediador. Ampliando essa ideia, o pesquisador acresce que essa relação mediada acontece em uma comunidade que tem regras e divisão de trabalho.

Esse fato, para Engeström, é essencial, uma vez que um elemento influencia o

⁷Centro de pesquisa do Instituto de Ciências Comportamentais da Universidade de Helsinki, capital da República da Finlândia

outro e todos estão inter-relacionados. Essa dinâmica que caracteriza a existência humana está ilustrada na representação abaixo:

Figura 01: Triângulo de representação de Atividade Humano.



Vista por esse prisma, toda atividade possui *sujeitos*, movidos por um (ou mais) Objeto/ que é também o motivo para agir. Para alcançá-lo é necessário fazer uso da mediação por meio de artefatos culturalmente produzidos, os *instrumentos*. Engeström (1987) salienta que esses processos são gerenciados por relações entre participantes sócio historicamente constituídos que participam direta ou indiretamente formando *comunidades*. As relações entre os participantes organizam-se com base em *regras e divisão de trabalho*. Assim, transformar relações sociais de uma comunidade envolve entender o que fazemos e os interesses a que servem, para, coletivamente, estabelecermos novas organizações, novos modos de pensar e agir.

É nesse enquadre que Magalhães (2014) discute a *colaboração* como dinâmica,

que [...] organiza experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação”. Esse conceito é central relacionado à educação e à formação de professores.

Para Magalhães (2014), a TASHC é vista como base teórico-metodológica que possibilita aos participantes da atividade “[...] aprenderem uns com os outros de forma colaborativa” [...] dirigida à produção crítico-colaborativa de um objeto coletivo (MAGALHÃES, 2014, p.20-21). Corroborando com o que diz Stetsenko (2011), que propõe estar na dimensão relacional exposta pela TASHC a verdadeira essência de toda e qualquer atividade humana.

Em relação, as pessoas não se adaptam ao ambiente, mas criam e transformam a própria vida, ganham conhecimentos, autoconhecimento e tornam-se humanos em processo dialético contínuo de não ser, ser e torna-se.

Em sua história e com a cultura, o homem rompe radicalmente com a natureza e, ao mesmo tempo, a continua. As mudanças e transformações de nossa espécie e da história das civilizações aconteceram somente devido a esse fluxo contínuo de práticas colaborativas intencionalmente destinada a transformar o mundo.

Stetsenko (2011) discute que a TASHC possibilita a compreensão de que a vida humana não é um processo de adaptação ou simplesmente uma evolução biológica pré-dada, mas um projeto de realização colaborativa.

Em via contínua, a natureza humana busca sempre, em *colaboração*, superar suas próprias limitações. Assim sendo, não somos apenas criaturas da natureza, mas agentes, “cuja a natureza é transformar o seu mundo” (STETSENKO, 2011, p.483).

Nesse campo, é importante lembrar que a linguagem, em suas diferentes modalidades, produzida na organização da atividade coletiva, resultou num modo muito particular de viver as relações em sociedade pelo homem. Desde primórdios, quando se pensa na linguagem que nunca foi puramente verbal, sempre esteve presente na atividade humana coletiva. Nas palavras de Voloshinov (2013, p. 142):

Na terrível luta pela vida, da qual não temos sequer uma representação adequada, os problemas de encontrar *coletivamente* o alimento, de defender-se *coletivamente* dos animais

ferozes etc. eram problemas verdadeiramente de sobrevivência. E a atividade coletiva somente era possível com a condição de que houvesse pelo menos uma *coordenação* mínima das ações, pelo menos uma capacidade mínima de representar-se o objetivo comum. Para fazê-lo, era necessário que os homens se compreendessem reciprocamente. Esse objetivo foi alcançado já com a linguagem gestual ou mímica, o mais antigo meio de comunicação da humanidade. [...] em realidade para a realização da comunicação verbal é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja compreensível para outro homem.

Tal como Voloshínov, Leontiev (1959/2004) ressaltou o caráter coletivo da linguagem, apontando que a valorização da linguagem, dentro da Teoria da Atividade, tem a ver com o fato de, tal como a consciência, a linguagem é, também, produto da coletividade. Ela é a consciência real, prática. É a prova concreta da consciência de cada um para com o outro e também para consigo mesmo (MARX e ELGELS, 1845-46/2006).

A linguagem só aparece com a necessidade de relações, com o impulso da troca, com o desejo da compreensão. A atividade coletiva requer manifestações de linguagem, sejam elas já conhecidas ou ainda a serem produzidas. Nesse quadro, atividade e linguagem são mecanismos indissolúvelmente associados (BRONCKART, 2012). A relação entre ambas justifica a dimensão particular da atividade humana se comparada a outras atividades presentes em outros organismos vivos. A linguagem é, portanto, característica essencial para atividade social humana, cuja função permeia o âmbito da comunicação, da pragmática, mas também o campo do desenvolvimento psicossocial.

Dado o exposto, a noção de atividade estritamente ligada à noção de práxis humana marxista que a TASHC defende é revolucionária (NEWMAN e HOLZMAN, 2014; STETSENKO, 2011). Isso coloca em relevo seu aspecto essencial de provocar mudança nos homens e em sua relação com o mundo e nos contextos de ação específica, como na escola (MAGALHÃES, 2014).

Por isso mesmo, a TASHC, que discute a atividade como processo de rede de relações e inter-relações (ENGESTÖM, 2013) e de processo relacional colaborativo (MAGALHÃES, 2014; STETSENKO, 2011) é sustentadora desta pesquisa, por

possibilitar tanto a transformação interna dos sujeitos — pesquisadora, professores, gestores, coordenadores, alunos que praticam a atividade — como, também, sua dinâmica social, tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola.

Amparado pela TASHC, o sujeito tem em vista a possibilidade de transformar o contexto do qual faz parte, por meio da atividade que realiza.

Assim sendo, no currículo de uma escola fundamentada em princípios da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural, como é o caso do currículo organizado por Atividades Sociais, explanado no próximo capítulo, a visão educacional não tem o foco restrito no desenvolvimento do indivíduo em particular, mas em seu desenvolvimento na relação com os outros e as consequências dessa relação e desenvolvimento no meio sociocultural. Trata-se de uma educação voltada para atividades de formação transformativa da humanidade.

Encerro a presente discussão para dar início, em seguida, à explanação sobre organização de currículo por meio de Atividades Sociais.

Ao longo deste seção, vimos que:

- A Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural focaliza as relações de sujeitos engajados coletivamente, das quais, são movidas por desejos não biológicos. Envolve diferentes elementos culturais, regras de participação, papéis sociais do sujeito, bem como pensa na comunidade e no objeto que será construído coletivamente e em colaboração.
- A TASHC tem sua origem alicerçada em Vigotski (1930/2017), Leontiev (1959/2004) e Engeström (2013), teóricos de base marxista.
- A mola propulsora da Atividade é a necessidade vivida por determinado grupo social ou indivíduo, orientada para um objeto.

SUGESTÃO DE TAREFAS PARA PROFESSORES

- Pesquisar em diferentes fontes (vídeo, textos, revistas) a biografia de teóricos apresentados na seção para socializar descobertas sobre os autores.
- Elaborar linha do tempo da Teoria da Atividade considerando as contribuições de Vigotski, Leontiev e Engeström, para Teoria.
- Sintetizar conceitos centrais em rodas de conversa.

Atividades Sociais: Explicações



Introdução

Na seção anterior, procurei apresentar a compreensão do conceito de atividade dentro da TASHC, reafirmando sua importância no campo do desenvolvimento psicossocial. Aqui, a discussão caminha na direção de explicitar as características de um Currículo por Atividades Sociais defendido por Liberali, (2009) Liberali (et al, 2014), Liberali (et al, 2016) e a integração desse a outras abordagens teórico-metodológicas.

Na presente explanação os termos *atividade + social* ganharão explicações específicas, considerando que, dentro das ciências humanas, existe uma variedade de definições para o termo *Atividade Social*. Por essa razão, no quadro desta investigação, a compreensão desse conceito merece ser esclarecido como aspecto essencial do trabalho. Desse modo, nos próximos itens, a discussão voltar-se-á para esses dois termos, especialmente, direcionados ao campo educacional, no sentido de clarificar o significado da organização curricular por meio de Atividades Sociais.

Esta seção propõe:

- Explicitar os termos: Atividade e Social.
- Apresentar a origem da proposta curricular por Atividades Sociais.
- Entender as relações entre currículo por Atividades sociais e a vida.

O que é currículo por atividades sociais?

A palavra *atividade*, dentro do quadro teórico da TASHC, implica levar em conta o modo de agir dos seres humanos em sua vida cotidiana – a vida no meio social, portanto, a participação real do homem na vida coletiva, para fins que ultrapassam seus interesses e objetivos pessoais.

Já o termo *social*, originado da palavra “sócio” proveniente do latim “socius”, que significa companheiro, é, para Pino (2000), um conceito que qualifica as formas de sociabilidade existentes no mundo natural. Entretanto, não relacionado ao termo cultura, como propõe Vigotski (1934/2007), aquele conceito não consegue sozinho explicar formas de sociabilidade, como é o caso da sociabilidade humana.

Relacionados, o binômio *atividade+social* traz a dimensão de que tal atividade está inserida em um meio cultural, fruto da sociabilidade humana, que ao mesmo tempo, é resultado das formas de produção do homem, enquanto obras culturais.

Pino (2000) discute que a vida cultural humana está relacionada, tanto aos resultados de suas relações sociais, como do produto do trabalho social. Desse modo, a ideia de cultura alicerça-se na totalidade das produções humanas como técnicas, produções científicas, artísticas, instruções sociais e práticas sociais, que não são dadas simplesmente ao homem, mas passam por um processo de aprendizagem social. Como ressalta Leontiev (1959/2004, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Em se tratando de currículo, nas escolas, os conhecimentos oferecidos passam pela seleção, no plano micro, de seus professores. Essas escolhas, no plano macro, tradicionalmente, como já discutido em seção anterior, são oriundas, em geral, de uma lista pré-fixada de conteúdos ou guias estruturados por algum especialista dotado de uma visão política e ideológica.

Na maioria dos casos, esses conteúdos, por sua vez, são materializados em comandos advindos da ordem expressas nos livros didáticos ou em outras formas de imposição do saber. A seleção e escolhas de conhecimento, dentro dessa ordem, nem sempre atendem à demanda da vida social dos indivíduos, infringindo o papel básico da escola que é contribuir com a formação de cidadãos com possibilidades plenas de atuação e participação na sociedade.

Como aponta Lima (2008, p 35), “[...] currículo são os conteúdos, são as informações”, mas também são “as atividades humanas necessárias para formar novas memórias que servirão de suporte para aquisição de conhecimentos posteriores, assim como para tomada de decisões e soluções de problemas na vida cotidiana”. Entretanto, o que se vê, em geral no país, é a compreensão simplista de currículo com os conteúdos a serem transmitidos sem qualquer fundamento em uma teoria que apoie a prática de ensino-aprendizagem. Está inserido, em muitos casos, numa visão dualista de educação em que professor transmite conhecimento e o aluno aprende.

Na tentativa de romper com esse ciclo vicioso, um importante estudo vem propor um contexto educacional que se apoie numa proposta por Atividades Sociais, que se organiza pela inseparabilidade dos conhecimentos dos valores da vida prática e familiar, de saberes e conhecimentos de cunho teórico. Liberali (2012, p.23) esclarece que atividades sociais são todas aquelas “[...] em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes – a “vida que se vive”.

De acordo com Malta (2015) e obras de Liberali (2009, 2011, 2012, 2016), o currículo por Atividades Sociais nasceu da experiência profissional que a prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali tem em consultorias, assessoria e cursos junto às escolas de idiomas privadas e junto à rede pública de São Paulo desde 2000.

Apoiada nas discussões da TASHC e em bases teóricas de inspiração marxista, a proposta de trabalho com base em AS teve como objetivo inicial promover um processo de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira que pudesse levar os indivíduos a viverem mais plenamente como cidadãos do mundo, que participam de contextos sociais em que a língua se difere de sua língua materna.

Com a experiência do projeto de extensão *Aprender Brincando* (AB), coordenado pela professora Dr.^a Alzira Shimoura, vinculado ao Grupo de Pesquisa LACE, em que Liberali é umas das líderes, constituiu-se o contexto primeiro de implementação da proposta de Atividade Social na Educação Infantil.

Esse projeto teve como objetivo - além de desenvolver com as crianças uma proposta criativa com os conteúdos da vida cotidiana e científica - trabalhar a produção da cidadania. Ainda, o projeto dedicou-se intensamente a “[...] desenvolver a capacidade de leitura e de compreensão de atividades do dia a dia (Atividade Social) por meio da integração dos conteúdos propostos, baseado na leitura da história em língua materna e permitir à criança possibilidades de futuro não alcançáveis/imaginados de imediato” (LIBERALI e SHIMOURA, 2011).

A proposta foi idealizada como uma forma de criar, pelo brincar, um ambiente oportuno para relacionar a vida real ao contexto escolar, seja ela já vivida pelos indivíduos ou não, no intuito de conduzir os alunos a se tornarem agentes potenciais de experimentação, criação e transformação das formas de ser, agir e pensar a vida cotidiana (LIBERALI, 2014).

Conforme propõe Liberali (2014), a Educação Infantil apoiada na visão de currículo por AS tem a finalidade de promover um contexto de ensino-aprendizagem-desenvolvimento focado em conhecimentos necessários para uma convivência social justa, plena e ativa.

Apoiado no conceito de brincar, (VIGOTSKI, 1933/2007; NEWMAN e HOLZMAN, 2014; STETSENKO, 2015), um de seus pilares, o foco na AS está em favorecer à criança o conhecimento de questões essenciais para se viver a vida dentro e fora da escola.

Para a autora da proposta do currículo por AS (LIBERALI, 2009), é função da escola contribuir para que crianças, jovens e adultos participem plenamente das inúmeras atividades sociais que atualmente existem em nossa sociedade, façam elas parte ou não, de seu dia-a-dia. Por isso, uma proposta de ensino-aprendizagem que se organize por AS deve trazer para a escola a vida que se vive fora e dentro dela, por meio do brincar, em meio a um contexto em que ensinar se transforma em criar condições para o brincar e o aprender, tornando-se um meio de descobrir e utilizar as regras e a imaginação para além do momento presente (LIBERALI, 2009, p.22).

Liberali (2010, p. 10), com base em Vigotski (1930/2009), afirma ainda que a organização do currículo na Educação Infantil, por meio de AS,

[...] permite a transformação e desenvolvimento do conceito de brincar que está ligado à forma como os sujeitos participam e se apropriam da cultura de um determinado grupo social. Por meio do brincar, os sujeitos executam, no plano imaginário, a capacidade de planejar, inventar situações, representar papéis em situações sociais diversas que estão além de suas possibilidades imediatas.

Especificamente em relação às brincadeiras, Shimoura (2014) ressalta o papel da linguagem. Para ela, nas brincadeiras escolares, a linguagem assume uma função social, pois, por meio do brincar, a criança aprende a conversar com os amigos, fazer pedidos, pedir desculpas, fazer solicitações etc.

Ao conciliar as brincadeiras com as práticas sociais, as atividades sociais possibilitam à criança a aprendizagem de conhecimentos próprios da esfera de circulação em que a atividade social está inserida, isto é, oportuniza à criança aprender, brincando, os conhecimentos necessários para frequentar uma sorveteria, lanchonete, pastelaria, consultório médico, visitar a casa de amigos, familiares; fazer compras em uma loja de brinquedos, supermercado, farmácia; aprender como dirigir-se a uma pessoa para solicitar informações e ajuda, a ler e escrever em situações sociais, com finalidade, dentre outras muitas atividades. Nesse entender, os saberes a serem ensinados na escola precisam oferecer bases “[...] para que sujeitos possam fazer escolhas e tomar decisões sobre quem são e/ou querem ser, que atitudes e modos de agir preferem ou podem assumir e por quê” (LIBERALI e SANTIAGO, 2016, p. 19).

Na Educação Infantil, em especial, um currículo pautado em AS, deve ter o foco nas relações e atividades privilegiadas no contexto da escola ligadas às vivências e experiências das crianças em seu cotidiano fora dos muros escolares, coerente com as orientações para o currículo da Educação Infantil, conforme expressa no documento elaborado pelo MEC em parceria com a UFRGS:

As atividades recorrentes da vida cotidiana são os primeiros saberes, conhecimentos, hábitos e valores que as famílias ensinam para seus descendentes desde bem pequenos, inscrevendo neles um modo singular de pertencimento a partir do modo de ser e de fazer das pessoas de seu grupo social. Porém ingressar nas práticas da vida social não é uma prerrogativa das famílias ou das escolas, na atualidade, é uma atividade que compete às duas instituições (BRASIL, PCEI, 2009, p.81).

Como citado, não existe uma separação entre conhecimento da vida social a ser ensinado pela instituição familiar e o que seria próprio da instituição escolar. A escola, ao assumir seu papel social, tem o dever e a responsabilidade de abordar o conhecimento da vida cotidiana intrínseco ao da vida científica e vice-versa.

Nessa direção, a escola de Educação Infantil deve ir além de possibilitar conhecimentos tradicionalmente indispensáveis às crianças como: letras, números naturais, cores, formas e datas comemorativas, usualmente, enfocados de forma fragmentada, descontextualizada e sem significado.

As AS(s), por serem cultural e historicamente determinadas, isto é, vividas, aprendidas, criadas, expandidas e expressamente coletivas, estreitam a relação entre a ideia de currículo como conjunto de práticas capazes de favorecer um modelo de formação humana, focada nas atividades colaborativas e seus resultados para transformação da vida real de professores e alunos (cidadãos). No âmbito escolar, esse conjunto de práticas (currículo por AS) é organizado a partir de necessidades contextuais (comunidade ou de alunos), e se desdobram em torno de diversas ações e operações e oferecem subsídios que constituirão as bases para as identidades de crianças, jovens e adultos.

Nessa direção, um currículo que se propõe mais fortemente ligado à vida real contempla as necessidades e interesses de um grupo, em prol do coletivo. A organização do processo de ensino-aprendizagem, por AS “[...] tem a finalidade de atravessar as barreiras entre a escola e a vida” de modo a favorecer que “os aprendizes estabeleçam relações entre o que aprendem e o que a vida demanda para sua plena participação” (LIBERALI, 2016).

A integração da vida na escola com a vida fora dela que despertou o interesse desta pesquisadora pela proposta de currículo com base em AS. A conjuntura descrita, nas linhas anteriores, demonstrou ser o aporte de que necessitava para acolher as práticas sociais que as crianças viviam em suas diferentes infâncias e trazê-las à escola “Mãe do Bom-Conselho” para que fossem experienciadas, significadas e resignificadas.

O currículo orientado por AS demonstrou ser fresta para se propor, as escolas, o viver e o educar, no contexto da Educação Infantil, questões importantes da infância como, brincar com as relações sociais presentes na vida.

Recorrendo à memória, na vivência com a Educação Infantil, é comum nos depararmos com cenas em que se percebe a angústia de uma criança em querer falar, atropelar o diálogo de outras pessoas em rodas de conversas. Mais comum ainda, é vê-las ficarem zangadas por não terem tido oportunidade de falar ou, ainda, quererem participar em uma dada brincadeira e não serem incluídas por não saberem pedir a participação.

Comumente, crianças frequentam uma lanchonete sem a preocupação com seus modos de agir, nem com a forma como falam com garçom e/ou atendentes; até mesmo, não sabem o que fazer ao se perderem em um *shopping*, praia ou parque. Esses acontecimentos são exemplos de eventos comuns da vida social de crianças que dificilmente se discute ou se aprende na escola por estarem relacionados às experiências da vida cotidiana.

Conforme sabemos, nos contornos da vida infantil, não é comum o debate sobre o fato de que hoje as crianças participam das práticas sociais existentes em nossa sociedade mais intensamente do que em épocas passadas.

Fazer compras em supermercado, visitar museus, ir ao zoológico, passear na praça, ir ao parque, à praia, à lanchonete, dentre outras, são atividades sociais que crianças realizam na companhia de outras crianças e adultos. Entretanto, é importante questionarmos como tem sido a participação e vivência das crianças nessas atividades e nos inquietarmos quanto aos seguintes fatos:

- ☑ é papel da escola ater-se aos modos de participação social das crianças para além de seus muros?
- ☑ Qual a relação do conhecimento focado na escola infantil e seu uso nas ações sociais fora dela?

As respostas para essas questões estão diretamente relacionadas ao modo como os adultos/professores percebem as crianças em seu meio, seja na escola ou fora dela, mas também ao papel da escola na formação das crianças para viver a vida em sociedade.

Assim, a formulação de um currículo para Educação Infantil requer que o professor reconheça que o desenvolvimento da criança ocorre em meio a um conjunto de AS das quais participam, nas negociações que fazem de regras apresentadas para viver as situações, nas ações possibilitadas pelos materiais disponíveis/e ou produzidos, pelas instruções e sugestões dos professores sobre como agir e trabalhar com esses materiais, bem como, nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e professor (OLIVEIRA, 2002).

Nessa direção, propor um currículo para Educação Infantil, pautado nas vivências de AS, significa conceber a organização do conhecimento configurado por uma matriz que se sustenta nas interações das práticas sociais infantis de hoje (que compõem ou poderão compor a vida social dos alunos), com vistas a possibilitar a expansão de conhecimentos necessários para vida da criança em fases posteriores (futuro), tendo nas brincadeiras inseridas em AS, sua mola propulsora.

Não obstante, cabe destacar que a configuração de um currículo com base em AS não para por aí. Na vida, existem diversas esferas de atuação das atividades. Conforme sabemos, em cada uma dessas esferas, produzimos múltiplas formas de representá-la, como também, são oferecidas múltiplas formas de compreendê-las e, assim, conceber o mundo existente.

É nesse espírito que, na sequência, discuto a congruência entre as atividades sociais e as diferentes formas de apropriação da cultura, que, atualmente se apresentam numa multiplicidade de modos de dizer na/pela linguagem, materializando-se em gêneros do discurso.

RELEMBRANDO

Ao longo desta seção, vimos que:

- O termo *Atividade* tem base na TASHC e por isso não pode ser confundido com a palavra usada no cotidiano. Já o termo social está diretamente relacionado a cultura e ao coletivo;
- Atividades Sociais são todas aquelas em que sujeitos encontram-se em interação – é a “vida que se vive”;
- A organização curricular por Atividades sociais nasceu com as propostas de trabalho da Dr^a Fernanda Liberali no projeto *Aprender Brincando*, em colaboração com outros pesquisadores;
- O currículo por Atividade Social iniciou focado no desenvolvimento da capacidade leitora de crianças e no brincar.

SUGESTÃO DE TAREFAS PARA PROFESSORES

- Pesquisar em revistas eletrônicas, ou banco de teses e dissertações trabalhos científicos que aborde propostas com base em AS;
- Descrever outras experiências da vida cotidiana que poderiam ser transformadas em experiências de trabalho com AS.
- Em grupo, montar um pequeno vídeo contando o que foi aprendido nesta seção.

Atividades Sociais e a Pedagogia dos Multiletramentos



Introdução

No dia a dia, praticamos diversas AS e a linguagem está sempre no centro das relações. Ao longo do tempo, é a partir dessas relações coletivas que vamos produzindo, de forma compartilhada, os sentidos e significados, individuais e coletivos, que organizam nossas ações nas relações com outros. A construção deste ou daquele conhecimento tem a ver com o modo de produção em que ele se dá socialmente.

No ato de produção da linguagem, o indivíduo precisa fazer escolhas quanto às diferentes formas de concretizá-la. Dentre essas escolhas, um importante elemento será orientado pela vontade enunciativa. Esse elemento é o que Bakhtin denominou de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são tão diversos quanto são as situações de comunicação. Não por acaso, Bakhtin (1979/1997, p. 262) definiu-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que orbitam as diferentes “esferas de comunicação”, isto é, os campos de atividade em que a situação comunicativa se concretiza.

Assim, como forma de materialização da linguagem, os gêneros do discurso dão aos sujeitos a possibilidade de compreender e participar das diferentes

Esta seção propõe:

- Discutir a relação entre proposta organizada por Atividades Sociais e Gêneros do discurso
- Apresentar uma síntese da Pedagogia dos Multiletramentos
- Refletir sobre a viabilidade dos projetos didáticos na Educação Infantil considerando as diferentes linguagens

práticas sociais da vida humana. Conforme sabemos, as esferas de circulação, como domínio da atividade humana, organizam-se em espaços-tempos determinados e com características muito específicas.

Em cada um desses “[...] espaços-tempos, é realizado um conjunto de atividades, nas quais, de acordo com Leontiev (1977), os sujeitos mobilizam diferentes ações para produzir um objeto de desejo que surgiu da busca por suprir uma necessidade” (LIBERALI e SANTIAGO, 2016, p. 20).

Corroborando o que dizem Liberali e Santiago (2016, p21), apoiadas em Bakhtin (1979/1997), os gêneros enunciados, produzidos em diferentes esferas com a finalidade de atender certa demanda de um grupo social, são escolhidos segundo a “[...] vontade enunciativa ou intenção do interlocutor, a necessidade temática, os participantes da interlocução e a esfera em que estão situados”.

Nesse quadro, para viabilizar a produção de conhecimento capaz de recriar contextos sociais diversificados, sem que culturas sejam reprimidas, a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, COPE B., KALANZTIS, M., 2000; ROJO e BARBOSA, 2015) vem contribuindo sobremaneira, ao propor um desenho curricular que busca superar a tradição do ensino e objetivos de ensino-aprendizagem focado na alfabetização por processos de relação fonema/letra, leitura/cópia, do “lápiz e papel”, atendendo, assim, os novos letramentos, cujas práticas exigem modos cada vez mais críticos de viver e atuar no mundo.

Assim, a proposta dos gêneros do discurso associada aos multiletramentos vem consolidar a construção de significados pelas pessoas apoiados por uma visão que entenda a vida social, contemplando sua diversidade multimodal, multimidiática e multicultural (COPE E KALANTZIS, 2009), concernente com a realidade contemporânea.

Multimodalidade diz respeito à multiplicidade de formas de comunicação e uso da linguagem para construção de significados, isto é, refere-se às formas de representação da linguagem envolvendo não somente a escrita, mas compreende a oralidade, as representações visuais, as representações gestuais, as representações sonoras, as representações táteis, as representações espaciais etc.

Multimídia envolve o uso das várias ferramentas midiáticas para apresentar, organizar, materializar e instrumentalizar os conteúdos a serem ensinados e propagados, como por exemplo, os textos nos livros didáticos, o uso do quadro negro, as representações midiáticas e híbridas (COPE e KALANTIZES, 2010; GRUPO LACE/PUC; PROJETO DIGIT-M-ED/SP).

Já a **Multiculturalidade** são as diversas representações de sentidos e significados presentes nos modos de viver no âmbito local e global; isto é, as diferentes culturas, os diferentes modos de ser, os diferentes modos de conhecer e viver que se relacionam, complementam-se e se diferenciam, criando novos significados e sentidos para vida em sociedade.

Considerando o público infantil, que se expressa de forma mais ou menos intuitiva, com suas múltiplas e diferentes linguagens (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999) e em que o reconhecimento do mundo ao seu redor se dá, em grande parte, por sua visão sensório-perceptiva, cabe assegurar que as formas de apreensão do mundo por parte das crianças não seja “[...] puramente linguística”, mas também, e sobretudo, “semiótica, social, comunicacional, temporal, relacional [...]” (GAZZOTTI e CANUTO, 2016, p.39).

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos, como discutido pelo New London Group (2000), Rojo e Moura (2012), entre outros, possibilita a base teórico-metodológica na organização de processos de ensino-aprendizagem para crianças, jovens e adultos mais coerente com o mundo atual, em virtude de sua organização ser pautada em um processo de ensino-aprendizagem amparado em uma pedagogia que pressupõe uma prática crítica e transformadora.

Para tanto, a Pedagogia dos Multiletramentos organiza-se em quatro momentos estratégicos que ocorrem não de forma rígida ou numa sequência linear. São eles:

- *Prática situada* (a cognição é situada em um contexto real de experiência);
- *Instrução Evidente/Conceitualização* (os saberes disciplinares são baseados em conceitos de uma comunidade de especialistas da prática),
- *Enquadramento Crítico* (análise crítica dos interesses dos participantes na comunicação),
- *Prática Transformada* (uso dos conhecimentos e novo modo de agir no mundo real, fazer textos e colocá-los em ação comunicativa no mundo).

Dessa forma, a proposta curricular por AS, pautada no conceito de atividade da TASHC e no de brincar (VIGOTSKI, 1933/2007; NEWMAN e HOLZEMAN, 2014; STETSENKO, 2015, entre outros) propõe um trabalho na Educação Infantil respeitoso, ativista, que alinhado à teoria dos gêneros discursivos e aos multiletramentos, mobiliza o viver de *forma cidadã* desde a infância.

Com isso em vista, na organização por projetos didáticos, sugerida por Liberali (2009, 2012) para gestão do trabalho com AS na escola, o currículo tem em vista unidades ou projetos didáticos, considerando sempre os motivos que movem as atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo, entre outros, o tema, as áreas envolvidas e suas respectivas expectativas de aprendizagem, conforme segue:

- Qual é o tema – a questão central – que mobiliza o trabalho na escola como um todo ou no ano específico? Que valores perpassam o agir na instituição de ensino em foco?
- Como é possível estabelecer parcerias com os professores de diferentes áreas ou trabalhar com conteúdos de forma integrada?
- O que os alunos desenvolverão a partir do trabalho proposto? Quais as expectativas de aprendizagens serão o foco de seu processo?
- Como delimitar e tratar com “a vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p.26) no espaço escolar? Como superar a separação entre a vida e a escola? De que maneira estabelecer uma relação dialética entre vida e ensino-aprendizagem?
- Quais são os procedimentos a serem trabalhados em sala de aula? Como considerar os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos cotidianos que fazem parte da

forma de organização de determinado grupo cultural? De que forma planejar e sequenciar o fazer na sala de aula?

- Como avaliar esse processo? O que enfatizar? Como permitir que os alunos percebam seu desenvolvimento?

(LIBERALI, 2009, p. 15)

Na Educação Infantil, a organização de projetos didáticos em que as Atividades Sociais estão no centro do trabalho pressupõe às crianças reconhecerem que em qualquer atividade social presente em nossa sociedade existe um sistema de relações.

Quando a escola se organiza dentro de uma estrutura que insere, nos projetos didáticos, os componentes da atividade, as crianças em colaboração com outras crianças e professora passam a pensar e viver essa atividade de forma mais consciente, ou seja, passam a vivê-la focada em todas as interações possíveis em que tal prática social está inserida.

Apoiada nos pressupostos vigotskianos, a organização de projetos por AS oferece aos alunos aprendizagens que os impulsionam a agir e lidar com experiências que estão além de suas capacidades imediatas, de forma a gerar novas possibilidades de conhecimento, novas formas de viver tais experiências, impulsionando a uma posição agentiva das crianças e promovendo novas possibilidades de ser (hoje) e tornar-se (no futuro).

A atividade de brincar é o modo principal da criança se apropriar e produzir cultura, justamente pelo fato do brincar ser uma das formas que o ser humano tem para viver algo imaginado, ir além de suas capacidades imediatas, assumir papéis.

Trazer à tona esses e outros conceitos para a vida na escola, como tenho reiterado, é pré-requisito para que sejam evitadas arbitrariedades no processo de ensino-aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Trata-se de uma compreensão primordial que enseja mudanças nas atitudes e nas práticas na escola e disso decorre a importância em cada vez mais nos apropriarmos de conceitos de forma efetiva.

Retomando a questão dos gêneros, cabe ressaltar que - embora as discussões sobre o conceito de gêneros discursivos no Brasil não seja uma abordagem de ensino-aprendizagem recente, haja vista a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997) e a proposta didático-metodológica de Joaquim Dolz e Schneuwly sobre sequências didáticas - na Educação Infantil, esse conceito é considerado por parte de muitos profissionais que atuam nesse nível, em geral, formados em Pedagogia ou Normal Superior, com certa estranheza, sendo, dessa forma, muitas vezes incipientes as discussões e as abordagens, nesse meio, sobre esse assunto.

As inúmeras experiências com educadores têm demonstrado que, ainda nos dias de hoje, é comum por parte dos profissionais, que decidem trabalhar com os gêneros na Educação Infantil, a valorização dos textos escritos como forma de didatizar os conteúdos a serem estudados. Nesse âmbito, os gêneros são, em geral, selecionados aleatoriamente, respeitando, muitas vezes, a conveniência do professor pelos currículos orientados por datas comemorativas para atender à demanda dos conteúdos (em grades) a serem ensinados.

Em direção oposta, no caso da proposta curricular por AS, é a própria atividade social (contexto da vida) que orienta o tipo de interação comunicativa que será privilegiada nos estudos, favorecendo uma relação significativa concreta. Ou seja, a esfera de comunicação (âmbito dos gêneros primários e secundários) é quem mobiliza a escolha dos gêneros discursivos, tornando o processo muito mais didático, interessante e significativo para o estudo no contexto escolar para a criança, e não ao contrário.

O currículo organizado por meio de AS parte dos pressupostos dos gêneros frente às demandas da realidade amplamente diversificada, entendendo que é necessário ver a vida fora dos muros da escola, para o enfrentamento dos desafios reais que devem ser trazidos à tona para vislumbre de uma vida social de forma mais democrática e plena.

RELEMBRANDO

Ao longo desta seção, vimos que:

- É preciso entender que o conhecimento se constrói socialmente em comunicação.
- Os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se diferenciam dependendo da situação de comunicação (BAKHTIN, 1979/1997, p. 262);
- Na educação Infantil também é preciso considerar os multiletramentos.
- A pedagogia dos multiletramentos está apoiada nos conceitos de multimodalidade, multiculturalidade e multimídia.
- As estratégias para o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramento são: Prática Situada, Instrução Evidente, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

SUGESTÃO DE TAREFAS PARA PROFESSORES

- Pesquisar e selecionar diferentes gêneros do discurso para fazer relação com a vida infantil de crianças.
- Construir um painel com as ideias principais sobre a Pedagogia dos Multiletramentos.
- Assistir o filme infantil “Deu a louca na Chapeuzinho”. Após a sessão analisar qual a Atividade Social é vivida e os diferentes gêneros do discurso que aparecem na trama



Introdução

O objetivo desta seção é discutir o brincar no quadro da TASHC, principalmente, abordando sua dimensão central no currículo por Atividades Sociais.

Brincar, partindo de atividades sociais, possibilita à criança pensar não só no objeto da brincadeira, ou em seu manuseio, mas a conduz a pensar as relações que os adultos estabelecem nessa atividade mediante engajamento e posição ativa nas ações e operações com esses objetos. Não é a relação criança-objeto que mais importa, mas as relações adultos-adultos. Por isso, a reconstituição de papéis sociais de adultos entre as crianças.

Stetsenko e Ho (2015), num quadro ativista transformador, apontam a fusão da teoria vigotskiana do desenvolvimento às discussões da teoria dialógica bakhtiniana. Nessa abordagem, enfatiza-se a brincadeira ao mesmo tempo como atividade em que acontece o processo de desenvolvimento social (dimensão relacional) e como atividade em que acontece processo de desenvolvimento individual (dimensão subjetiva).

Nessa perspectiva, a criança ao brincar, tanto se descobrem como serem atores agentivos únicos, com papel insubstituível na co-autoria de relações sociais, como criam, em colaboração (co-criação), um mundo próprio para co-autoria de suas identidades. A capacidade de expressar ponto de vista, ter voz, apresentar posição individual e

Esta seção propõe:

- Discutir o brincar no quadro TASHC que expande a teoria vigotskiana
- Evidenciar a importância da imitação no ato de brincar
- Destacar o brincar no processo de criação e desenvolvimento infantil

defender posições coletivas são favorecidas e oportunizadas quando, na brincadeira, a criança descobre como se posicionar e reivindicar uma autoria, esforçando-se para tornar-se pessoa única, autodeterminada e livre na comunidade compartilhada com os outros.

Tomando por base as teorias vigotskianas, a abordagem de Stetsenko (2013, 2016), Stetsenko e Ho (2015) defende o brincar infantil como atividade de desenvolvimento de uma posição ativista transformadora, portanto, um trabalho sério e alegre (às vezes nem tanto) de desenvolvimento de agência, identidade e voz na infância.

Van Oers (2013) traz ainda, ao discutir o brincar como um fenômeno cultural, importantes considerações sobre o papel do adulto nas brincadeiras infantis.

Segundo o autor, a participação do adulto/professor na escola é essencial como um guia na atividade e na oferta de graus de liberdade para criança agir enquanto brinca. É de responsabilidade do adulto os graus de liberdade das crianças nas brincadeiras, pois é ele quem decide, individualmente ou coletivamente com as crianças, as regras nas brincadeiras; limita ou amplia oportunidades de interação e engajamento/envolvimento⁸; evita ou traz para o processo e contexto educativo as práticas da vida social que constitui para criança oportunidade de estabelecer relações e cria situações divertidas de significação.

Como já discutido, tradicionalmente no contexto da Educação Infantil, o significado de “liberdade” da criança vem sendo equivocadamente relacionado ao brincar “livre” em que ela pode “[...] jogar sem qualquer intervenção de adultos e demais restrições culturais em seus significados”, livre de qualquer recursos externos, restrições e interferências (VAN OERS, 2013, p. 13, grifos do autor). Uma das causas para tal compreensão deriva do fato de que o adulto não percebe realmente suas ações e direções exercidas nas escolhas didático-pedagógicas, o que acontece, em geral, de maneira não premeditada (ELKONIN, 1978/2009).

⁸Refere-se ao modo de participação do sujeito que orientado por seu entendimento e interesse ou do grupo, empenha-se no processo de dada atividade com dedicação, afinco e vontade.

A liberdade presente no brincar livre é entendida como o momento em que a situação imaginária flui, participantes assumem papéis sociais diversos, fantasiados ou não, e as regras são criadas simultaneamente no ato da brincadeira (HOLZMAN, 2009).

Nesse quadro, Dobber (2013), a exemplo das próprias experiências de trabalho e pesquisas com crianças desenvolvidas em escolas de Amsterdã, defende que um ensino focado numa Educação Infantil orientada por atividades socioculturais, doravante, Proposta Curricular baseada no Jogo (VAN OERS; DUIJKERS, 2013), tem por fundamento uma abordagem teórica que entende a formação de crianças centrada na Educação para o Desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o currículo baseado no jogo “não é um programa prescrito para ser seguido pelo professor no dia a dia”, mas uma combinação entre os objetivos pessoais e formais do professor com os interesses das crianças, “[...] a fim de orientá-los para os objetivos de ensino que são obrigatórios para a escolaridade naquela idade.” (VAN OERS; DUIJKERS, 2013, p. 516).

Nesse sentido, brincar é atividade de agir orientado por um contexto cultural, com alto grau de engajamento/envolvimento, que se tem liberdade (relativa) para se usar a imaginação e sentidos, seguindo regras específicas, dada pela própria vontade de quem brinca ou por negociações estabelecidas.

Considerou-se nessa discussão, a compreensão sobre o brincar nas teorias de Vigotski e avanços de outros pesquisadores, a exemplo de Elkonin, e, mais recentemente, Van Oers (2013), Van Oers e Duijkers (2013), Stetsenko e Ho (2015) como questões importantes para elucidar a centralidade de brincar e viver papéis sociais na escola e o quanto o assunto está relacionado com o processo de aprendizagem divertida e desenvolvimento infantil numa perspectiva ativista na infância. Para compreender melhor a dinâmica que move as contradições favorecidas pelo brincar cabe discutir, especialmente, a questão da imitação em tal atividade.

A seguir, o assunto será discutido também por newvigotskianos.

4.1 O brincar infantil e a imitação de papéis sociais

O conceito de brincar tem aspecto cabal para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em sua totalidade. Sem dúvida, é o conceito mais importante dentro de uma discussão que aborde a educação infantil, isso porque, “[...] o brincar está ligado à forma como os sujeitos participam e se apropriam da cultura de um determinado grupo social” (LIBERALI, 2010, p. 10).

Segundo pesquisas de Elkonin (1979/2009), a unidade fundamental da brincadeira infantil é a imitação de papéis sociais. Também, como já apresentado, existem diferentes características para o brincar infantil, mas nenhuma outra, com tamanha significação para todo o processo subsequente de desenvolvimento humano como a imitação de papéis sociais.

Para imitar é preciso que o sujeito volte-se intencionalmente para realizar tal ação criando uma situação imaginária. A criança, em sua situação social, é fortemente movida pelo desejo de imitar e esse motivo a leva mergulhar em processos cognitivos desafiadores. A criação, capacidade especificamente humana, assim como a imaginação, não é algo natural em nossa espécie. Para criar, Vigotski (1934/2009) nos adverte que é preciso viver experiências ricas de significados culturais.

Por exemplo, a criança, desde seu nascimento, vivencia experiências de relações sociais e emocionais diversas: prazerosas, desagradáveis, angustiantes, etc. As intensas experiências emocionais (perezhivanie)⁹ vividas socialmente são fruto de catarses/eventos dramáticos que acontecem no plano da psique.

Conforme escreve Barroco e Superti (2014), para Vigotski (1925/1999), essas catarses/eventos dramáticos, tanto produzem efeitos contraditórias nos processos psíquicos emocionais das pessoas, como provocam a superação deles, num processo

⁹ Termo original em russo que designa o processo pessoal (plano individual) de interpretar e refratar (plano social) as experiências emocionais marcadamente vividas.

dialético capaz de gerar saltos qualitativos extremamente importantes para o desenvolvimento da pessoa humana em sua singularidade. São as mais íntimas emoções contraditórias do sujeito (intra) que o levam a interpretar o meio social e refratar (inter) no meio social seus sentimentos e percepções acerca desse contexto como resposta de sua interpretação singular das experiências emocionais vividas (LIBERALI, et al, 2017 prelo)

Para Moreno (1974), a catarse é a alavanca para a visão e viabilidade de um novo nível mental, gerado no plano individual a partir do plano grupal. De acordo com Oliveira (2011, p.42), influenciada pelo citado autor, as experiências em interações sociais são, nada menos, de que a vivência da relação de papel como condição para se distinguir indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva, os papéis sociais são aprendidos desde tenra idade por meio de uma “[...] matriz de identidade que fundamenta seu primeiro processo de aprendizado emocional”.

Em consonância com o exposto, a imitação, que acontece nas situações imaginárias, nasce inicialmente da reprodução ou recriação de uma situação real vivida ou de experiências que tocam emocionalmente a criança por apresentar, em sua percepção, significados relevantes que a leva expressar seus sentidos sobre a realidade sociocultural. De fato, a imitação dentro do quadro teórico vigotiskiano é um dos caminhos basilares para o desenvolvimento cultural na infância.

Com base em Vigotski (1934/2009), Newman e Holzman (2014, p. 115-116) apontam que a imitação é atividade revolucionária de criar significados para vida, isto é, a situação imaginária é uma reprodução ou recriação de uma situação real. Por exemplo,

quando uma criança brinca de ser mãe como outra pessoa ou com uma boneca, ela está recriando o que viu sua mãe fazer. De igual modo, quando uma criança faz de conta que um cabo de vassoura é um cavalo e o faz realizar a ação “cavalares”, está recriando o que viu cavalos fazerem (ou o que as pessoas fazem com os cavalos). No entanto, para a criança realizar essa recriação ela opera com os significados, separados de seus objetos e ações usuais, da vida real (por exemplo, o significado de cabo de vassoura e o objeto cabo de vassoura, o significado de cavalo e o objeto cavalo, o mesmo valendo para mãe e filho). O processo de separar significados de objeto e ações dessa maneira cria uma situação contraditória importante para se entender o papel da brincadeira no desenvolvimento.

A afirmativa revela que, diferentemente do que pregam as correntes tradicionais de base behavioristas e cognitivistas, a imitação humana não é um processo mecânico, mas o caminho próximo para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, emocionais e físicas para se fazer o que ainda não se consegue fazer. Assim, [...] a imitação, portanto, é a atividade de desenvolvimento crucialmente importante porque é o principal meio pelo qual, na primeira infância, os seres humanos são considerados como à frente do que realmente são, como um outro diferente de si mesmos” (NEWMAN e HOLZMAN, 2014, p. 171).

Chaiklin (2003) lembra ainda que, nesse quadro teórico, a imitação “refere-se a situações nas quais a criança é capaz de interagir com outros mais competentes em torno de determinadas tarefas que ela não seria capaz de realizar por si mesma”. Contudo, nem toda criança imita qualquer coisa, mas aquilo que se encontra dentro de suas possibilidades próximas de desempenho.

Assim, a criança, ao ser oportunizada a brincar, sobretudo, imitando papéis sociais, tem a oportunidade de viver um contexto de zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs), posto que, enquanto brinca imitando, dentro do círculo de imitações acessíveis, ela se comporta, volitivamente, para além de suas capacidades reais, dentro do círculo das imitações em possibilidades.

A criança, ao imitar na brincadeira, desempenha o papel de alguém que não é o dela. Nessa experiência, o jogo oferece condições de desenvolver na criança uma dinâmica intelectual na esfera imaginativa que a põe num plano de intenções voluntárias, isto é, age intencionalmente controlando seus impulsos e desejos, impulsionando seu desenvolvimento. Nessa direção, o mais importante não é simplesmente a ação de brincar, pois não é ela em si que irá desenvolver a criança, mas todas as ações em que ela precisará se engajar/envolver na dinâmica de tal atividade que servirão para o desenvolvimento das funções psicológicas. Funções psicológicas como atenção, imitação, imaginação, significação, não são pré-requisitos para a brincadeira infantil, pelo contrário, são produtos dela. (VIGOTSKI, 1933/2007).

O brincar constitui, na teoria vigotskiana, o cenário profícuo para criação de ZDPs. Por isso, Newman e Holzman (2014, p. 119) afirmam que “criar uma situação imaginária, seja qual for seu conteúdo, é atividade revolucionária”. Nessa direção, compreende-se que a revolução está, dentre outros aspectos, no fato de colocar a criança como produtora de sua própria atividade. Assim, ressaltam Newman e Holzman (2014, p. 120) que “[...] ao brincar, enquanto produtores, temos mais controle na organização dos elementos perceptivos, cognitivos e emocionais”. Nesse sentido, brincar é muito mais uma performance do que uma atuação. As duas terminologias se diferem por se entender que ao performar um papel, os sujeitos não estão condicionados a atuação de papéis sociais pré-determinados. Pelo contrário, a performance “[...] difere da atuação por que é atividade socializada de pessoas que criam conscientemente novos papéis, com base no que existe,” para viver um dado contexto social.

Para Liberali (2010, p. 12), a palavra performance empregada por Newman e Holzmänn (2009) ligada ao conceito de brincar em Vygotsky (1930/2009) implica,

considerar a forma como os sujeitos criam zonas de possibilidades futuras para a participação em atividades do mundo social. Sua imaginação age para que possam realizar na situação imaginária aquilo que seus parceiros em determinada cultura fazem na “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845-46, 26). A performance, entendida como uma forma de brincar, cria a base para a integração do espaço escolar com a vida, pois se organiza como uma atividade imaginária que recria as atividades sociais da vida para permitir sua apropriação.

Lobman e Lundquist (2007), na mesma direção de Holzman (2009), colocam que é preciso que se crie ambientes em que as pessoas possam, em grupo, crescer, aprender e se desenvolver enquanto brincam. A improvisação nos momentos do brincar entendida como performance traz, para a situação, a construção de ambientes de apoio e criatividade numa perspectiva de se criar junto, o que reforça o caráter de que o essencial na vida não está no trabalho individual, mas no trabalho via criação coletiva.

Mendes (2012), com base em Holzman (2009), afirma que brincar visto como performance é uma ferramenta de desenvolvimento humano capaz de possibilitar a crianças, jovens e adultos criar quem você é e quem você não é, aspecto essencial na incorporação das relações na vida social. Mendes e Petrine Jr (2016) acrescentam ainda, apoiados em Holzman (2009), que o Brincar em Performances, constitui uma atividade contínua de interação com o outro na criação de ZDPs.

Nessa tessitura, o brincar, enquanto contexto de criação de ZDPs, concebe a imitação de papéis sociais na vivência das performances como momentos de atividades criativas e produtivas, em que a criança é favorecida, na escola, a conhecer e viver (agir e refletir) a vida real com todas as suas contingências históricas a que estamos sujeitas.

Infelizmente, as características e bases teóricas da teoria do brincar sócio-histórico-cultural e, especificamente, no quadro da Teoria da Atividade, não são concepções e significados que comumente circulam no âmbito da Educação Infantil. Mas, aos poucos, ideias e propostas vêm alcançando repercussão significativas a partir do trabalho de pesquisadores internacionais e nacionais (VAN OERS, 2013; DOBBER, 2013; SHIMOURA, 2005; MALTA, 2015, TELES, 2018, dentre outros).

Abaixo, por uma questão didática, apresento um quadro resumo das principais abordagens defendidas no âmbito do brincar que costuma circular no contexto da Educação Infantil:

Quadro 01: A tradição do brincar vinculada às diferentes abordagens teóricas

| Abordagens | Principais Ideias | Principais Defensores |
|------------------------|--|---|
| Brincar como Recreação | <p>É central, a ideia do brincar como oposição ao trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inatividade; - Descanso; - Relaxamento; - Divertimento; - Treinamento; - Prazer; - Frivolidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Platão; - Aristóteles; - Tomás de Aquino |
| Brincar funcional | <p>É central, a ideia do brincar como recurso educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ação livre e ativa da criança; - É natural e espontânea; - No ambiente, brinquedos e materiais pedagógicos diversos agem nas capacidades maturacionais da criança; - A brincadeira reforça tendências de desenvolvimento psíquico; - A brincadeira desenvolve a cognição; - O jogo simbólico é o mecanismo para assimilação-adaptação da realidade | <ul style="list-style-type: none"> - Comenius - Rousseau - Froebel - Piaget |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| <p>Brincar como Atividade</p> | <p>É central, a ideia das implicações do brincar no processo aprendizagem-desenvolvimento cultural humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O brincar é de origem social; - Forma de apropriação da cultura de um grupo e criação de outras; - É atividade humana influenciada pelas relações dos adultos; - Nem sempre é prazerosa; - Atividade de desenvolvimento das dimensões subjetivas e relacional. - É atividade de desenvolvimento de agência, identidade e voz; - É atividade revolucionária por proporcionar crises como manifestações das contradições; - Performance = imitação-criação do novo -Atividade de viver experiências e emoções contraditórias para interpretar e refratar no social tais experiências emocionais vividas/Viver - perezhivanie. - Trabalho sério de criação coletiva. - Acontece com alto grau de engajamento/envolvimento e liberdade relativa | <ul style="list-style-type: none"> - Vigotski -Leontiev - Elkonin -Newman e Holzman - Liberali - Lobman e Lundiquist - Stetsenko - Van Oers |
|-------------------------------|--|---|

Fonte: TELES, 2018, p. 97

Levando-se em conta o que foi apresentado nas discussões e no quadro, acima, é possível verificar que os sentidos e significados dos conceitos sofrem modificações de acordo com as bases teóricas. Tal relação expressa implicações nas atividades humanas marcando fortemente os modos de pensar, sentir e agir quando o assunto é o brincar no currículo da escola.

RELEMBRANDO

Ao longo desta seção, vimos que:

- Brincar é atividade de desenvolvimento social (dimensão relacional) e também de desenvolvimento individual (dimensão subjetiva);
- Brincar não é só atividade para criança, mas é atividade que se realiza entre crianças e adultos. Na escola, a participação do professor é essencial como guia nas atividades e na oferta de grau de liberdade para criança agir enquanto brinca.
- Brincar com “liberdade” é diferente de brincar “livre”. A liberdade presente no brincar livre é entendido como o momento em que a situação imaginária flui.
- Brincar é atividade de agir orientado por um contexto cultural, com alto grau de engajamento/envolvimento, que se tem liberdade (relativa) para se usar a imaginação, seguindo regras, dada pela própria vontade de quem brinca.

SUGESTÃO DE TAREFAS PARA PROFESSORES

- Em dupla, conversar sobre diferentes brincadeiras infantis vividas. Depois socialize no grupo.
- Seguindo o quadro 1, apresentado na seção, classificar os tipos de brincadeiras ditas pelos participantes.
- Em grupo, brincar imaginado viver uma determinada cena da vida cotidiana. Após a brincadeira, analise o vivido: Quem definiu a cena? Como os participantes estiveram envolvidos? Foi utilizado artefatos culturais? Como a imaginação foi utilizada?

Projeto, Atividade Social e multiletramentos



Introdução

Para Barbosa e Horn (2008), o projeto didático representa uma das formas de organização do currículo comumente utilizado em escolas de Educação Infantil. Para Teles (2018) também uma opção para o trabalho com a organização por Atividades Sociais. Visando orientar e colaborar na realização de outras experiências de projetos com base em AS, a seguir, apresento uma experiência de implementação de projeto detalhadamente e, ao final, exemplifico outros usando apenas o quadro da atividade.

O projeto didático, a ser exemplificado, foi desenvolvido no primeiro semestre de 2016, entre os meses de abril e junho em uma escola da rede municipal da cidade de Parnaíba-PI.

Esse projeto foi planejado e vivido por todas as turmas da escola. Isso quer dizer que participaram as turmas: Infantil 3 – manhã e tarde, Infantil 4 – manhã e tarde, e Infantil 5 – manhã e tarde, num total aproximado de 110 crianças envolvidas.

MOMENTO 1 – De onde partiu o projeto?

No início do ano letivo, na primeira reunião com os pais, por sugestão do grupo, a gestora aplicou um questionário com perguntas abertas para sondagem acerca da vida social das crianças fora da escola. Dentre

Esta seção propõe:

- Descrever uma experiência de projeto com base em AS na Educação Infantil
- Exemplificar modelos de prática com a Pedagogia dos Multiletramentos
- Evidenciar a viabilidade de propostas com base em um currículo por AS

as respostas, o que mais chamou a atenção foram as ligadas ao lazer. De acordo com o questionário, a maioria das crianças tem como opção de lazer: sair para casa dos avós, passear na casa de madrinhas/padrinhos, ir à praia e sair para lanchar.

Com essas informações, a escola teve como ação inicial decidir sobre qual atividade seria trabalhada primeiro. A atividade de lanchar foi considerada pelo grupo a mais atraente por abordar conhecimentos necessários e que serviriam para vida das crianças a curto prazo. Entretanto, mostrava-se muito genérica por agregar lanchar, por exemplo, em sorveteria, em pizzaria, em pastelaria, etc. Inversamente, especificar apenas uma delas como lazer, talvez pudesse não incluir a forma de lazer de todas as crianças. Em meio ao impasse, foi a discussão acerca da multiculturalidade em que vivemos que possibilitou o grupo escolher a atividade social “Ir à Lanchonete”. A decisão foi feita considerando que as lanchonetes da redondeza do bairro têm variedade de produtos para venda (sanduíche, pastel, pizzas, sorvetes, sucos, iogurtes, caldos, etc.), incluindo assim, em um só lugar, as diversas formas de lanches consumidos pelas crianças e suas famílias. Nessa realidade, portanto, a atividade social ir à lanchonete foi a mais adequada para o grupo de crianças da escola.

O projeto, apoiado nos fundamentos da organização curricular por AS, também se sustentou nas ideias propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 25-27) quanto a garantia de experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

[...]

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquina fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

O projeto “Ir à Lanchonete” nasceu a partir de discussões e questionamentos sobre as necessidades das crianças ao frequentar uma lanchonete. Depois de alguns relatos de experiências, o grupo pensou em perguntas que se tornaram norteadoras para o projeto, tais como:

- Como as crianças da escola se comportam em uma lanchonete?
- De que modo as crianças mostram conhecimento sobre agir em lanchonetes ao fazer seus pedidos de lanche?
- Como as crianças revelam conhecimento sobre valor monetário como regra para o consumo de lanche?
- O que as crianças pedem nas lanchonetes?
- Como as crianças de nossa escola revelam conhecimento sobre a funcionalidade do cardápio e de outros gêneros que fazem parte da Atividade social em foco?

As questões acima, relacionadas ao projeto “Ir à Lanchonete”, foram fortalecidas por estarem em consonância com os objetivos do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2015, s/p) quando afirmam que as crianças merecem:

Participar da organização de passeios, festas, eventos e da decoração do ambiente, da escolha e do cuidado do material usado na produção e exposição de trabalho;
Brincar com indumentárias, com acessórios, com objetos cotidianos associados a diferentes papéis ou cenas sociais;
Explorar situações sociais cotidianas, reais ou da fantasia, identificando seus participantes, seu ponto de vista e possíveis conflitos.

As questões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, sua proposta de ensino considerando as variadas esferas de atuação dos indivíduos, as diversas culturas, os diferentes modos como os sujeitos constroem seus significados, bem como os produzem foram apontados no projeto a partir das escolhas de diferentes modos de se trabalhar os conhecimentos com as crianças. Isto é, considerou-se mais do que a forma tradicional de ensino, focado no papel, lápis, palavras impressas e disciplinamento

dos corpos. O projeto procurou articular a multiplicidade de linguagens, semiose e mídias envolvidas na criação de significados pelas crianças e que atualmente a contemporaneidade dispõe. Procurou considerar diferentes culturas trazidas pelas crianças ao cenário e o quanto isso possibilitaria na criação de novos significados pela brincadeira.

Articular a variedade de modos e formas de aprender e conhecer o mundo pelas crianças fez o projeto oferecer a elas oportunidades de brincar ouvindo, vendo, sentindo, dançando, produzindo, privilegiando relações coletivas. Abaixo, o quadro de alguns aspectos e modos que engloba a pedagogia dos multiletramentos considerados no projeto “Ir à lanchonete”.

Quadro 02: Pedagogia dos Multiletramentos no Projeto Ir à Lanchonete

| Multiletramentos | | |
|---|---|--|
| Multimodalidade (oral, escrito, verbal, gestual, espacial, imagem, tátil): | Multiculturalidade (visão local, global, temporal, social e de gênero) | Mídia/Multimídia (recursos em geral, tecnológicos e midiáticos) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Assistir a clipe da música Rock da Lanchonete; - Cantar a música do Rock da Lanchonete; - Dançar música Rock da lanchonete seguindo gestos; - Escrever listas de objetos presentes em lanchonetes (professoras e crianças); - Observar imagens de lanchonete; - Observar aspectos funcionais do cardápio; - Ler cardápios - Relatar experiência de frequentar lanchonetes; - Falar lanche preferido; - Conversar sobre como solicitar pedido em lanchonete; - Assistir vídeo da lanchonete do Bob Esponja - Conversar sobre como fazer o pagamento na lanchonete; - Brincar/performance de lanchonete | <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de lanchonete (ontem e hoje) - Tipos de lanchonete (da nossa cidade e de outros lugares; do bairro e na avenida principal da cidade) | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco; - Data show; - Aparelho de som - TV; - Celular: Maneiras de fazer pedido de lanche via WhatsApp, Delivery/ aplicativo GPS, youTube, música, fotos, gravar áudio |

Fonte: Projeto “Ir à lanchonete” da escola MBC em Teles (2018, p.75)

Dessas ideias, o projeto, quanto à AS a ser trabalhada, teve como expectativas de aprendizagem que ao final dele as crianças chegassem a:

- a) reconhecer a funcionalidade do cardápio e outros gêneros existentes nessa esfera de circulação;
- b) negociar escolhas do pedido de lanche;
- c) Perceber a existência de valor monetário nas escolhas do lanche;
- d) reconhecer regras de convivência ao se frequentar Lanchonetes; e) comportar-se em lanchonete como requer as regras desse espaço social.

MOMENTO 2- Que estratégias foram utilizadas no projeto?

- As aulas e a Pedagogia dos Multiletramentos

A experiência do projeto *Ir à Lanchonete*, teve uma duração aproximada, entre a abertura (06.04.2016) e culminância (03.06.2016), de aproximadamente sessenta dias. Nesse período, houve dezenove dias letivos planejados e executados em aulas/ações destinadas às vivências de processos de ensino-aprendizagem envolvendo crianças, professoras e pais orientados pela atividade social ir à lanchonete.

Levando em conta a descrição multimodal, apresento algumas aulas do projeto “Ir à Lanchonete”, a partir de situações fotografadas por esta pesquisadora.

Início com a descrição do primeiro dia, destinado à “Abertura do Projeto”, realizada no dia 06 de abril de 2016. As fotografias, a seguir, revelam momentos do trabalho desenvolvido:



Foto 01: Reunião das crianças para abertura do Projeto



Foto 02: Localizando os tesouros a partir de símbolos do mapa e com auxílio de GPS



Foto 03: Localizando os tesouros a partir de símbolos do GPS



Foto 04: Criança socializando para os demais o que havia encontrado

Antecipo que, as discussões que seguem são apresentadas, para melhor orientar o leitor, inicialmente, topicalizadas em quatro momentos, a saber: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada. Depois, esses momentos aparecem entremeados demonstrando uma composição não estanque dessa Pedagogia.

• Prática situada

Iluminada pela Pedagogia dos Multiletramentos, as fotos, revelam momentos do trabalho: a abertura do projeto, iniciada com a reunião envolvendo crianças e professoras no pátio da escola (foto 01). O momento que se caracterizou como prática situada teve como a proposta uma brincadeira bastante conhecida por todas as crianças, denominada “caça ao tesouro”.

Considerada como ponto de partida, com a “caça ao tesouro” foi possível trazer a imaginação para o cenário, em decorrência de figuras, como o pirata e tesouro, que da brincadeira emergiram, despertando a curiosidade e o interesse das crianças.

Por meio dessa ação geradora, foi possível explorar os conhecimentos prévios dos pequeninos, acerca das ações práticas envolvendo uma caça ao tesouro, como a leitura de símbolos para efeito de locomoção no universo imaginado.

Na conversa inicial, quando levantado o assunto da brincadeira da caça ao tesouro, as crianças logo citaram, além de elementos como o pirata e o tesouro, a existência de um mapa cujo o símbolo representativo da localização do tesouro é a letra “x”.

Essa constatação, conduziu a discussão no sentido de levar as crianças à reflexão sobre o que poderia ser utilizado, atualmente, como substituto do mapa de papel citado por elas.

Depois de algum tempo de conversa, a professora Lu mostrou o celular e, nele, o aplicativo do *Google Maps* com a localização da escola. Essa apresentação serviu de mote para em seguida se comentar a existência de vários aplicativos voltados para fins de localização.

Assim, mencionou-se o GPS, presente no carro da diretora da escola, como um sistema de posicionamento, que oferece ao usuário a posição do lugar de destino, estabelecendo uma relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Aproveitando o conceito de localização, as professoras Paty e Lidi apresentaram o desenho do pátio da escola, esboçado em papel peso 40, trazendo símbolos para localização de “tesouros” e a leitura de mapas, para explicarem as regras da brincadeira.

Na oportunidade, o destaque foi dado ao GPS confeccionado pelas professoras, que trouxe no mapa do pátio da escola um símbolo de localização diferente do “x” dos mapas dos piratas, mencionado pelos alunos. No mapa exposto (foto 01), o “x” usado como indicação da posição do tesouro nos mapas dos piratas foi substituído por sua versão atualizada, que, na linguagem infantil, recebeu o nome de uma “gotinha que pisca”, remetendo ao indicador utilizado no GPS.

As crianças, orientadas pelo símbolo da “gotinha” no mapa, saíram à procura dos tesouros, que envolviam objetos comumente encontrados em lanchonetes. Após a procura, os produtos da caça foram expostos para todo o grupo (foto 04).

A professora Lu aproveitou esse momento para ampliar o vocabulário das crianças, nomeando os objetos (substantivos) que elas desconheciam e contribuiu, ainda, com perguntas sobre onde poderiam ser encontrados aqueles elementos. Logo, as crianças responderam que aqueles objetos poderiam ser encontrados em diferentes locais e citaram as lanchonetes como um desses lugares possíveis.

A *prática situada*, vivida na brincadeira performada pelas crianças com a participação/organização das professoras (VAN OERS, 2013), serviu como elo para o incentivo da voz autoral, engajamento coletivo e o registro escrito posterior dos acontecimentos vividos na lanchonete.

• Instrução evidente

O momento da *instrução evidente* foi marcado pela indicação do gênero discursivo lista trabalhado pela professora Paty ao escrever com as crianças, na folha de papel peso 40, o nome de cada objeto encontrado, conforme a foto abaixo:

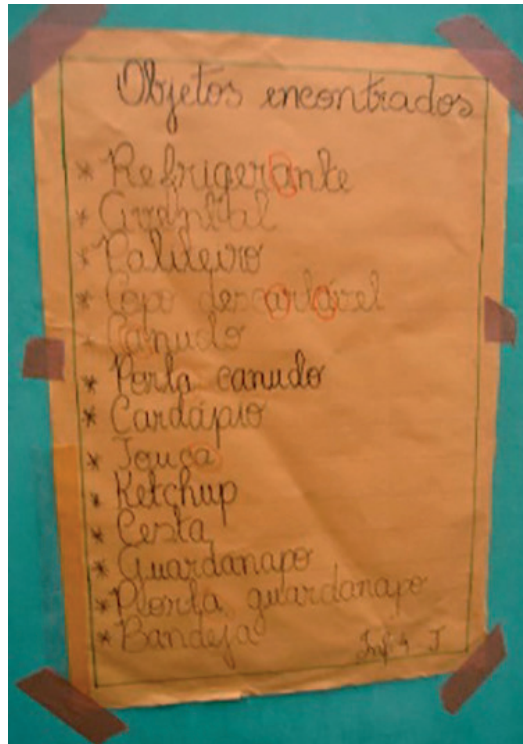


Foto 05: Lista

No dia seguinte, aproveitando o imaginário das crianças criado pela brincadeira, a caça ao tesouro se repetiu. Agora, uma turma por vez participou da brincadeira.

Recursos tecnológicos como computador e aparelho de data show foram utilizados para apresentação coletiva de um vídeo-clip do *Rock da Lanchonete*, na área do refeitório.

A música, interpretada por um integrante da novela infantil *Carrossel*, veiculada no canal de TV aberto SBT, serviu como estratégia de *prática situada*, dado o conhecimento que a maioria das crianças tinham das personagens da novelinha.

O clip garantiu, além da observação de um espaço de lanchonete, a expressão das crianças por meio da linguagem da dança, orientadas pelo ritmo da música.

Após as manifestações da linguagem corporal feitas pelas crianças (e professoras), as professoras partiram para o *enquadramento* crítico em rodas de conversas realizadas em cada sala de aula.

• Enquadramento crítico

O *enquadramento crítico* orientou a professora Lu em sua turma ao levantar perguntas, com linguagem direcionada ao público infantil, sobre: como era a lanchonete do clip? O que havia nela? Quais elementos presentes na lanchonete do clip poderiam ser encontrados nas lanchonetes que as crianças frequentam na vida real? E como se davam as questões de higiene da lanchonete?

Nesse movimento, buscou-se trazer reflexões críticas sobre o espaço, bem como aspectos multiculturais, evidenciando a existência de vários tipos de lanchonete:

- a) Internacional: lanchonete tipo Mcdonald;
- b) Estadual: lanchonete Dogão;
- c) Local: lanchonete da Tia Maria.

Além da estratégia de perguntas utilizada pela professora, a partir do vídeo-clip, a letra da música cantada foi transposta para a linguagem escrita. Assim, a multimodalidade orientou o trabalho com a música em diferentes versões: cantada (música), tocada (melodia/dança), lida (letra) e representada (vídeo-clipe/dança).

A letra completa, refrão e palavra-chave da música foram explorados, ludicamente, por meio da dança, escuta e leitura. Esses momentos estão registrados nas imagens, a seguir:

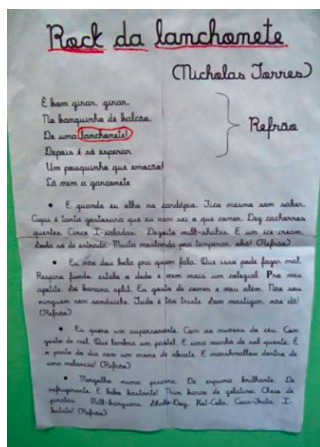


Foto 06: Letra da música

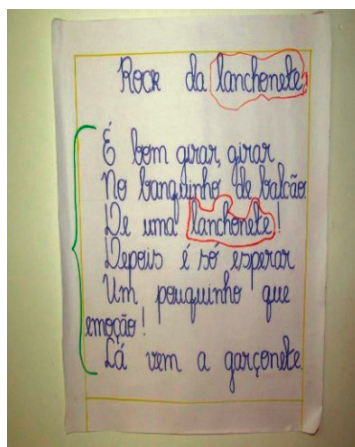


Foto 07: Refrão



Foto 08: Brincadeira par da letra

Até aqui, as ações e operações realizadas estavam, indiretamente, levando as crianças a pensarem sobre o viver a experiência de ir à lanchonete. O objeto da atividade, frequentar lanchonetes para se alimentar e interagir socialmente, foi amplamente explorado no brincar/performance “Ir à lanchonete”, conforme será possível conferir mais adiante.

Dessa forma, a brincadeira envolveu várias aulas e objetivos distintos, mas seu elemento central, a imaginação, foi que permitiu que as crianças pudessem se desprender “[...] das restrições impostas pelo ambiente imediato, possibilitando-lhes transgredir e subverter as regras impostas por ele”, transformando o significado de espaços, objetos, alterando a realidade e criando outras, tão importante para (re) construção de sentidos e significados e desenvolvimento do sujeito criativo (SANTOS, 2009).

Esse modo de brincar contribuiu, ainda, para o desenvolvimento da atitude cidadã quanto ao respeito ao espaço coletivo, previsto no projeto. As experiências estão exemplificadas nas imagens a seguir, em que se observa sujeitos historicamente situados, desempenhando seus papéis sociais, desfrutando do mesmo espaço em situação de harmonia:



Foto 09: Conversando e anotando pedido de clientes



Foto 10: Anotando pedido

Viver o momento da Atividade Social, explorando a representação dos papéis sociais existentes na atividade (ELKONIN, 1978/2009), a partir dos diálogos presentes, deu oportunidade para as crianças pensarem sobre o uso diversificado e situado da linguagem (SHIMOLRA, 2015), envolvendo “a conversa entre cliente e garçom”, a “conversa entre mãe e filhos” sobre o comportamento nesses espaços; “conversa entre garçom e cozinheiro” para o preparo do lanche solicitado; “conversa entre cliente e caixa” no momento do pagamento da conta; “escrita dos pedidos dos clientes” pelo garçom ou garçonete, como registro da linguagem falada.

Abaixo, são apresentados exemplos da representação da linguagem oral, em sua forma escrita no Cartaz, produzido pela professora na condição de escriba. O cartaz é representativo de conversas, em discurso direto, vividas entre cliente e garçom durante as performances.

Trata-se de um fragmento da vida real, pertencente ao gênero atendimento, que mostra como a linguagem se organiza na produção de sentido. Vê-se, na reprodução do diálogo, uma produção textual organizada e estruturada multimodalmente, adequada,

à faixa etária, quanto ao uso dos signos de pontuação, presentes na organização discursiva orientada para o atendimento. No diálogo, a seguir, é possível conferir, que participam duas pessoas: o atendente e o cliente, representados pelas falas em vermelho e azul (no cartaz à direita) e laranja e roxo (no cartaz à esquerda).

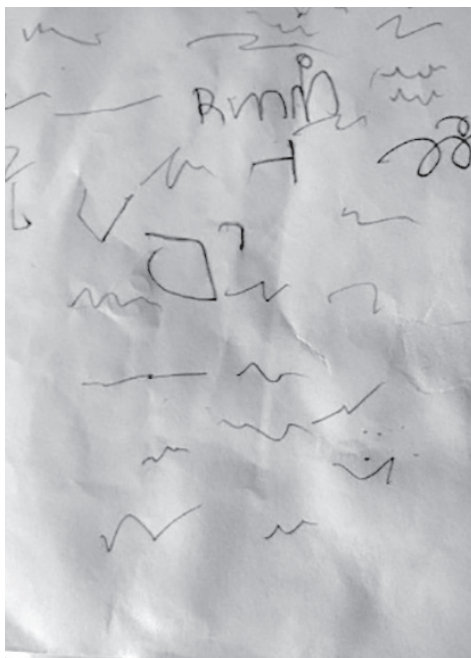


Foto 13: Anotação da lista de pedido do garçom/garçonete- Inf. 3

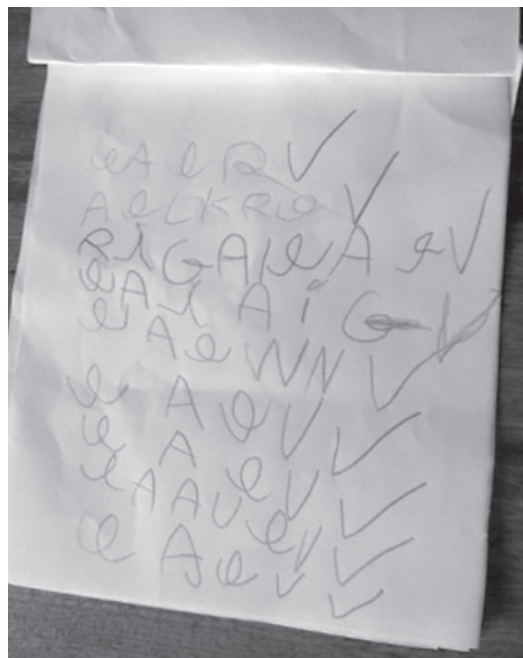


Foto 14: Anotação da lista de pedido do garçom/garçonete- Inf. 5

Nas imagens acima, a responsividade por parte das crianças aparece em exemplos de seus registros escritos individuais. Eles são representativos da lista do pedido de lanche (ou comanda) anotado pelo garçom/garçonete:

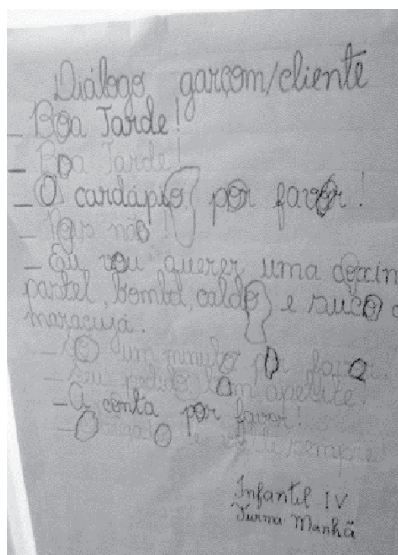


Foto 11: Cartaz com Conversa entre cliente e garçom/garçonete – Inf. 4

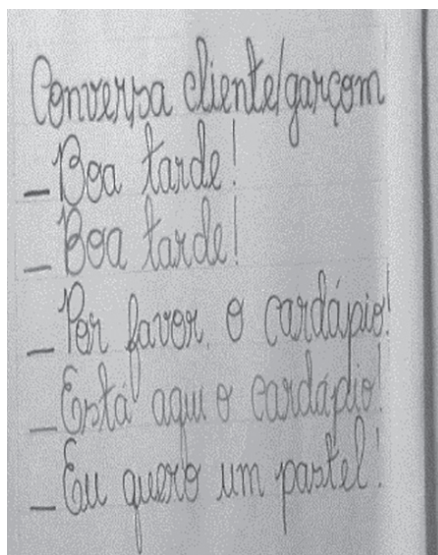


Foto 12: Cartaz com Conversa entre cliente e garçom/garçonete – Inf. 3

Além dos gêneros já citados, a esfera de circulação envolvendo o “ir à lanchonete” trouxe, ainda, para o contexto de sala de aula, o gênero cardápio.

O cardápio merece destaque pelas diversas formas com que foi apresentado: cardápio impresso em folha única de papel sulfite, cardápio real doado por lanchonete parceira, cardápio produzido em forma de cartaz, cardápio confeccionado individualmente pela criança e, ainda, o cardápio da merenda, usado para informar a equipe da cozinha sobre a orientação semanal da merenda da escola que é oficialmente distribuído pela Secretaria de Educação.

Em meio à variedade descrita, as professoras Paty do Infantil IV e Drica do Infantil V organizaram momentos de brincadeira para discussão sobre os aspectos organizacionais do gênero cardápio, chamando a atenção para sua função social, marcando momentos de *instrução evidente*.



Foto 15: Produção de cardápio feito pela aluna do Infantil V

Para maior integração entre conhecimentos, as brincadeiras/performance de lanchonete trouxeram à baila o tema das profissões, presentes no contexto da sociedade como: cozinheira/chef, garçom/garçonete; médico, como possível cliente da lanchonete, e outras profissões.



Foto 16: Brincando com as profissões (integrando conhecimentos)

• Prática transformada

No sentido de oportunizar a vivência de uma *prática transformada* - após conversas na sala sobre a qualidade dos alimentos vendidos nas lanchonete, opções de lanches via cardápios, necessidade de pagamento dos alimentos consumidos e outros assuntos, relativos ao *enquadramento crítico* - foi solicitado pelas professoras aos familiares dos alunos que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças e suas famílias frequentassem lanchonetes da cidade e trouxessem informações sobre elas, como resultado de pesquisa, para que fossem registradas no guia de lanchonetes da comunidade.

As experiências vividas, após as visitas às lanchonetes, foram relatadas pelas crianças durante as rodas de conversas na sala de aula, trabalhando o gênero relato de experiência.

Para ajudar nas lembranças relatadas pelas crianças, pediu-se, previamente, que o momento de visita à lanchonete fosse registrado, em forma de fotografia, e encaminhado, via WhatsApp, a um grupo criado por cada professora.

A estratégia de uso dessa multimídia foi adotada pelas professoras como sugestão para que crianças e pais percebessem a funcionalidade do uso do celular no contexto escolar. Abaixo, os registros dos pais na vivência da atividade ir à lanchonete.



Foto 17: Consumindo suco em vez de refrigerante



Foto 18: Consumindo comida saudável

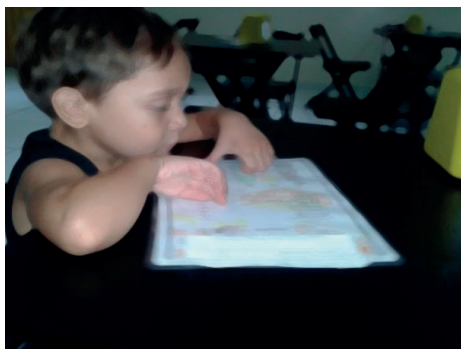


Foto 19: Utilizando o cardápio para escolha do lanche. Foto 20: Fazendo o pagamento do lanche consumido

As fotografias enviadas pelas famílias das crianças e os próprios relatos, em sala de aula, apontaram para novas concepções sobre a vivência da lanchonete. Isto é, sugerem que a pedagogia dos multiletramentos desenvolvida na escola favoreceu uma prática na vida real transformada (*prática transformada*).

Também, os relatos das crianças, nas rodas de conversas, oportunizadas nas salas de aulas, como momento de *prática situada*, serviram para organizar outras situações de *instrução evidente*, como a produção de enquetes sobre o lanche mais pedido pelas crianças quando frequentam lanchonetes. Como resultado da brincadeira, logo abaixo, apresento exemplos das enquetes:

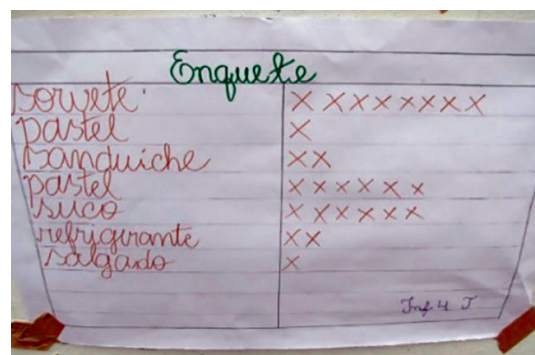
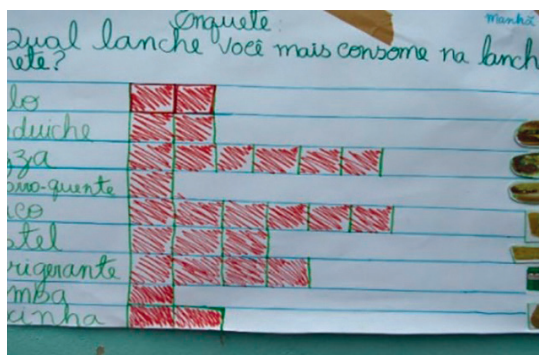


Foto 21: Duas enquetes sobre o lanche mais consumido em lanchonetes pelas crianças

O guia de lanchonete da cidade - elaborado pelas professoras em colaboração com as crianças, com as informações fornecidas pelos familiares, com o preenchimento de ficha com endereço de lanchonete frequentada e relatos das crianças sobre a opinião a respeito da lanchonete - foi divulgado na escola e comunidade de duas formas: cartaz (usado em exposição nos corredores da escola), como evidenciam as imagens abaixo, e via whatsapp.

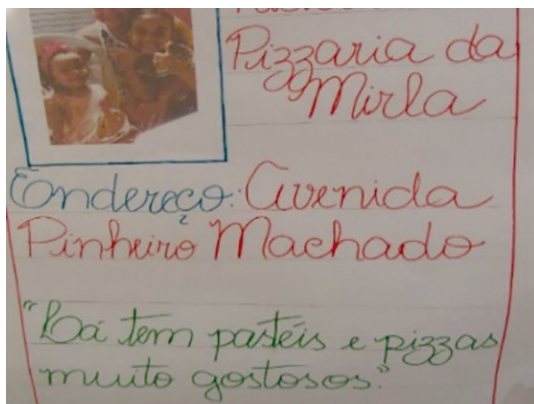


Foto 22: Cartazes com as informações de lanchonete e opinião das crianças acerca da mesma

Ainda, foi produzido um livreto, entregue às famílias, no dia da *I Mostra de Atividade Social*, Projeto: *Ir à Lanchonete*, evento que finaliza as ações organizadas no projeto. O livreto aparece ilustrado na imagem, a seguir:



Foto 23: Guia de lanchonetes da cidade, segundo escola MBC

É importante destacar que, dentre outras ações organizadas pela equipe da escola, há o cenário lúdico de uma lanchonete. Esse espaço foi palco de muitos momentos de brincadeira/performance, como: a divertida inauguração da lanchonete, visita de personagens clássicos da literatura (performances de professoras) e a contínua experiência de vida em uma lanchonete. Na sequência, a imagem do espaço organizado na escola:



Foto 24: Cenário Cozinha da lanchonete

Com a *I Mostra de Atividade Social: Ir à Lanchonete*, foi possível socializar às famílias das crianças sobre a produção do projeto, durante a sua vivência e os conhecimentos adquiridos, bem como promover a experiência real de um espaço em que os sujeitos assumem papéis, respeitam regras, utilizam instrumentos culturais, respeitando a divisão do trabalho em dada comunidade.

Assim, antes do evento, as turmas conversaram sobre a atividade que aconteceria, fizeram perguntas, deram opinião, acordaram regras e os combinados sobre as equipes para divisão do trabalho. Como mostra a imagem abaixo:



Foto 25: Organização da I Mostra de AS (combinados)

Depois da conversa, cada equipe se dividiu para organização coletiva do evento. Abaixo, a imagem da equipe organizando o espaço físico e os setores das mesas para o lanche.



Foto 26: Equipe de organização do ambiente da lanchonete na escola



Foto 27: Equipe de organização dos sucos



Foto 28: Equipe de organização dos sanduiches



Foto 29: Equipe de organização dos salgadinhos

Mediante a organização, as equipes tomaram suas posições como atendentes e clientes, considerando o rodízio das equipes durante a Mostra, à espera dos familiares:



Foto 30: Na sequência, Equipe Inf. 3 –Suco; Equipe Inf. 4- Caixa e entrega de sanduíches; Equipe Inf. 5- Recebimento de fichas e entrega de salgadinhos e bolos.



Foto 31: Equipe Clientes (antes da chegada dos pais)

No portão da escola, as famílias recebiam o guia de lanchonete e cédulas de brincadeira para compra do lanche nos diferentes setores. Abaixo, a imagem de uma mãe lendo o guia. Ao lado, outro registro mostra uma mãe, na fila, fazendo o pagamento e aguardando a ficha do lanche.



Foto 32: Lendo informações no Guia de Lanchonete



Foto 33: Caixa entregando ficha do lanche ao cliente

Na sequência das imagens, são apresentados garçons, em seus setores, servindo, recebendo fichas e entregando lanches.



Foto 34: Garçon, aguardando a ficha do lanche



Foto 35: Garçon, servindo os clientes

A AS vivida durante o projeto, multimodalmente, revela-nos a oportunidade de momentos emocionais singulares às crianças e familiares. Foi possível testemunhar, em meio a entrega do lanche feito pela criança/garçonete, a declaração de orgulho e carinho dos pais, retribuída com o sorriso aberto da filha (Foto 48, abaixo). Nota-se, nessas fotos, um cenário disponível para brincadeira/performance no espaço da escola, com o envolvimento de pais e filhos e o uso de objetos, típicos da brincadeira, numa relação de expressão de divertimento rica em significados, (foto 49, abaixo) como sugerem as fotografias:



Foto 36: Sorriso de pai e filha satisfeitos pelo momento



Foto 37: Diversão mãe e filha.

De acordo com o exposto, foi possível conhecer algumas das ações e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas durante o desenvolvimento do projeto. Contudo, vale informar que existiram outras não descritas que, por uma questão de objetividade e síntese, não puderam ser apresentadas.

Resumo da Atividade Social “Ir à lanchonete”

| ATIVIDADE SOCIAL | IR À LANCHONETE | | |
|--------------------------------------|--|----------------------|---------------------------|
| Sujeitos | Clientes, todos os funcionários da lanchonete (garçons ou garçonetes, cozinheiro (a), Atendente de Caixa.) | | |
| Comunidade | Vizinhos da lanchonete, Fornecedores da lanchonete, Contador, | | |
| Objeto | Frequentar lanchonetes para se alimentar e interagir socialmente | | |
| Instrumentos: Gêneros discursivos | Tipos | Esfera de circulação | Organização da linguagem |
| | Orais: Conversa com garçom para fazer o pedido, Conversa com atendente de caixa, Relato de experiência de ida à lanchonete, Enquete | Cotidiana | Conversacional Expositiva |
| | Escritos e multimodais: Cardápio /Menu; Panfletos de propaganda da lanchonete; Placa da lanchonete, Logomarcas, Avisos, Tomada de notas/ Lista, receitas. | | Expositiva Descritiva |
| Instrumentos/ Gerais da atividade | Dinheiro, panfleto de propaganda, bloco de nota, cardápio, mesa, cadeiras, porta canudo, porta lenços, copos, sachê de ketchup, maionese e mostarda, | | |
| Divisão de Tarefas | Cliente: faz o pedido, come e paga o lanche. Garçom: Entrega o cardápio, anota o pedido, traz o pedido, traz a conta. Atendente de Caixa: Recebe o dinheiro e dá o troco do dinheiro. Cozinheiro: prepara o lanche | | |
| Regras | Fazer pedido de lanche atento ao que tem no cardápio do estabelecimento, pagar a conta, não correr pela lanchonete, não ficar levantando da cadeira, comer sem distração, conversar sobre assuntos diversos, não usar som alto em equipamentos tecnológico como celular e tablet, esperar pedido respeitando a vez, jogar o lixo na lixeira da lanchonete, não gastar os guardanapo e canudinho além do necessário, tratar com cortesia o garçom ou garçonete, | | |
| Resultado | Frequentar lanchonete participando plenamente e de forma respeitosa das ações de ser cliente desse ambiente social | | |

Estrutura de um sistema de Atividade Humana:



☑ PROJETO IR À PRAIA

| ATIVIDADE SOCIAL | | IR À PRAIA | |
|--------------------------------------|---|----------------------|------------------------------|
| Sujeitos | Banhistas, surfistas, guarda-vidas | | |
| Comunidade | Donos e funcionários de restaurantes, motoristas de ônibus, vendedores ambulantes | | |
| Objeto | Frequentar a praia respeitando o meio ambiente e tomando os devidos cuidados na vivência nesse espaço social | | |
| Instrumentos: Gêneros discursivos | Tipos | Esfera de circulação | Organização da linguagem |
| | Orais: Conversa com garçom na compra de alimentos, conversa com vendedores, conversa com salva-vidas para pedir ajuda quando estiver perdido | Cotidiana | Conversacional Expositiva |
| | Escritos e multimodais: Cardápio, Avisos, placas de atenção a banhistas, panfletos | | Expositiva Descritiva |
| Instrumentos/ Gerais da atividade | Boias, baldinhos de areia, roupas de banho, guarda-sol, dinheiro, cadeira de praia, protetor solar, boné, chapéu, panfleto de propaganda, bloco de nota, cardápio, mesa, cadeiras, porta canudo, porta lenços, copos | | |
| Divisão de Tarefas | <p>Banhistas: brinca na praia, banha no mar, toma sol, alimenta-se nos restaurantes, compra objetos dos vendedores ambulantes.</p> <p>Salva-vidas: observa o mar, orienta as pessoas sobre o mar, salva pessoas em caso de acidentes.</p> <p>Garçons: atende clientes nos restaurantes da praia.</p> <p>Surfista: surfar no mar</p> <p>Motoristas de ônibus: transporta pessoas para a praia.</p> | | |
| Regras | Usar roupas apropriadas para praia, usar protetor solar, usar boné ou chapéu, não se afastar dos pares sem aviso prévio ou com a presença de adultos, não ir para o mar sozinho, comer alimentos frescos, beber bastante água, brincar na areia, não sujar a praia, respeitar o espaço do outro | | |
| Resultado | Frequentar a praia participando plenamente e de forma prazerosa nas ações desse ambiente social | | |

Projeto de autoria das professoras da EMEI Sônia Viana – Parnaíba (PI).

Sugestões de ações na vivência do projeto Ir à praia



Fonte: Google imagens



Fonte: Google imagens

- Assistir clipes de álbum Xuxa só pra baixinho
- Assistir vídeo do Chaves sobre a praia
- Cantar e dançar músicas
- Performance: Indo à praia
- Performance: Ir à praia de ônibus
- Performance: Mãe e filhos indo à praia
- Performance: Agente ambiental explicando a necessidade de preservação e limpeza das praias
- Brincar de Vôlei de praia
- Fazer castelinho de areia
- Brincar de Futebol de areia
- Brincar de Frescobol
- Brincar de Pular onda
- Catar e contar conchinhas

- Contar quantos passageiros vão à praia de ônibus
- Realização de desfile de Moda praia
- Nomear objetos retirados de caixa mágica (objetos usados para se proteger do sol)
- Fazer cartazes com lista de objetos próprios da vivência da atividade ir à praia
- Produzir panfletos de preservação da limpeza da praia
- Observar imagens de praia em diferentes tempos e lugares
- Produzir propaganda em vídeo de um protetor solar
- Produzir vídeo tratando sobre cuidados com a pele
- Produzir vídeo sobre cuidados com o mar
- Conversar sobre o que levar à praia
- Conversar sobre como chegar a praia
- Registrar em cartazes conversas realizadas
- Identificar palavras conhecidas em cartazes
- Entrevistar bombeiros sobre cuidados na praia
- Produzir com as crianças cenário permanente de vivência na praia
- Realizar com as famílias passeio a praia.

☑ PROJETO DANÇAR E BRINCAR NAS FESTAS JUNINAS

| ATIVIDADE SOCIAL | | | |
|--|--|----------------------|------------------------------|
| Dançar e brincar nas Festas Juninas | | | |
| Sujeitos | Caipiras dançantes ou não de festas juninas | | |
| Comunidade | Fotógrafos e vendedores das barracas de comidas típicas | | |
| Objeto | Participar de Festas Juninas de forma plena e prazerosa | | |
| Instrumentos: Gêneros discursivos | Tipos | Esfera de circulação | Organização da linguagem |
| | Orais: Conversas no ensaio de danças, Conversa com vendedores em barracas típicas, cantar músicas juninas | Cotidiana | Conversacional Expositiva |
| | Escritos e multimodais: Cardápio das barracas, Receitas de comidas típicas, Instruções para dança, convite para participação de Festa Junina, Canções populares, Simpatias, Xilogravuras, Rótulos de caixas de foguetinhos, Cordel. | | Expositiva Descritiva |
| Instrumentos/ Gerais da atividade | Enfeites juninos, sabugo de milho, palhas secas, dinheiro, Cartazes com simpatia, livros de cordel, cardápio das barracas, fotografias de São Pedro, São João, Santo Antônio, mesa, cadeiras, cd, fichas comida, microfone. | | |
| Divisão de Tarefas | Caipiras anfitriões: organizam a festa para os caipiras visitantes; Caipiras visitantes: apreciam e aplaudem apresentações de danças, compram comidas típicas; Caipiras dançantes: apresentam danças típicas | | |
| Regras | Pagar comidas típicas consumidas, não invadir área reservada para apresentações das danças, conservar a decoração da festa, participar da festa de caracterizado, cumprir as recomendações de uso dos foguetinhos. | | |
| Resultado | Desenvolvimento de uma forma diferenciada de lazer no mês junino | | |

Projeto desenvolvido na EMEI Sônia Viana – Parnaíba (PI).

Sugestões de ações na vivência do projeto Dançar e brincar nas Festas Junina



Fonte: Google imagens

- Apresentar diferentes capas de revistas da Turma da Mônica em Festas Juninas
- Cantar músicas juninas
- Cantar música com rimas
- Ouvir Lenda da Catirina e pai Francisco
- Assistir vídeo de apresentações de Boi Bumbá
- Identificar palavras em cartazes
- Reparar receita: Maçã do Amor
- Preparar receita: Pé de moleque
- Preparar receita: Bolo de milho
- Confeccionar Cartazes de receita
- Confeccionar placas para vivências da performance Festa de São João

- Escrever convite para festa
- Escrever bilhetes para correio elegante
- Conhecer técnica de Xilogravura
- Conhecer Cordel
- Confeccionar decoração para festa Junina
- Performance: Organizando Festa Junina
- Performance: Festa de São João
- Performance: Dançar quadrilha
- Confeccionar brincadeira de pescaria
- Brincar de pescaria
- Brincar de corrida de saco
- Brincar de Pau de sebo
- Brincar de correio elegante
- Brincar de Bola na Lata
- Marcar pontuação de participantes em brincadeiras
- Escrever números de acertos de bolas na brincadeira de bola na lata
- Identificar símbolos de perigo em rótulos de foguetes
- Conhecer danças juninas de diferentes regiões do país



Comentários finais

Neste livro tivemos a intenção de apresentar uma alternativa de trabalho para Educação Infantil que atenda as demandas da vida real das crianças, suas experiências infantis e o brincar. Além desses aspectos é válido destacar que considerar as multiplicidades de formas, modos e experiências que se vive socialmente é também estar alinhando o processo de ensino-aprendizagem da escola ao que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais e as orientações da BNCC no que compete a Educação Infantil.

Foi propósito mostrar ainda que o projeto de ensino-aprendizagem por Atividades Sociais eleva o brincar a outro patamar. Isto é, fez ganhar visibilidade, importância e necessidade no contexto da atividade com as crianças e professoras. Ademais, o brincar por AS traz a vida social para dentro da escola e, inversamente, leva conhecimentos adquiridos e criados na vida escolar para fora dela. Abri as “grades” da escola é torna o processo educacional não encapsulado.

Os novos papéis assumidos por crianças e professoras durante as performances/brincadeira fazem os sujeitos tomarem diferentes posições (adultos, crianças, garçom, cliente, banhista, bombeiro, etc.) que para vida escolar revela-se num grande impacto para o currículo. As performances/brincadeiras propõem garantir que a infância e o direito de brincar sejam respeitados em sala de aula e nos demais espaços da escola.

Nas situações dialógicas criadas a partir das brincadeiras, as crianças relataram

experiências, opinam e levantam discussões com interlocutores adultos e crianças que propiciam desenvolver uma linguagem argumentativa e assimétrica, capaz de quebrar padrões adultocêntricos de relações.

Sem deixar de garantir a intencionalidade do ensino o uso dos gêneros discursivos que circulam nas esferas das Atividades Sociais propiciam às crianças pensar e aprender sobre a língua, utilizá-la e produzi-la em outras situações da vida social relacionando a escola à vida fora dela numa perspectiva de currículo voltado para “vida que se vive”. Nesse quadro, as crianças não são só espectadoras, mas, sim, efetivamente participantes do processo educacional.

Finalmente, encerro estas considerações conclusivas anunciando que a luta em favor da Educação Infantil, a coragem de fazer diferente quebrando barreiras, atravessando muros e grades impostas e ao mesmo tempo acolhendo diferentes infâncias é a proposta de uma educação não encapsulada.

Referências

- BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. Os gêneros de discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BARBOSA, M. C. S. *et all.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil? **Debates em Educação**. v. 8, n. 6, Jun./Dez. 2016.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. das G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARBOSA, M. C. S; OLIVEIRA, Z. R. de. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília, MEC-SEB. 2016. 6 v.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**: desenvolvimento e aprendizagem na etapa de 0 a 6 anos. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexões sobre orientações curriculares (PCEI). Brasília, MEC-SEB. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, MEC-SEB, 2006. 1 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI)**. Brasília, MEC-SEB. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche (BBC)**. Brasília, MEC-SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – (Poinfantil)**. Brasília, MEC-SEB, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, MEC-SEB, 2010.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: Educ, 2012.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, July/dec.1998.

_____. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. Atividade social em multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças em contexto de escola pública. **Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados**, Vitória da Conquista-ES, v. 6, n. 2, p. 253-278, 2014.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). Vygotsky's educational theory in cultural context. Tradução de Juliana Campregher Pascalini. **Revista em Estudos em Maringá**, v.16, n. 4, p. 669-675, out/dez. 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 361-425.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2008.

DIONÍSIO, A. P (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife-PE: Pipa Comunicações, 2014.

DOBBER, M. **Linking theory and practice of developmental education**. Palestra proferida no departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1995

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n.19, p. 31-64, jul./dez. 2002.

_____. Non scolae sed vitae discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H.(Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e comunicação: entrevista com Monica Lemos, Marcos Antonio Pereira-Queiroz, Ildeberto Munis de Almeida. **Interface: Comunicação Saúde e educação**, v. 17, n. 46, p. 715-727, jul/set. 2013.

_____. **Aprendizagens expansiva**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, D; NEWTON, D. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FRIEDMANN, A (Org.). **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: SCRITTA, 1992.

_____. **Brincar**: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HEEMANN, C. Teoria da atividade e o ensino de línguas. In: 6º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. **Anais eletrônicos...**Disponível em: <<http://celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/170.pdf>>. Acesso em 25 abri. 2016.

HOLZMAN, L. **Vigotsky at work end play**. New York: Routledge, 2009.

KALANZTIS, M.; COPE, B. Multiliteracies in Education. Carol A. Chapelle. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. New York: Blackwell Publishing Ltd, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo de Educação Infantil**: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo, currículo de Educação Infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela coordenação geral de Educação infantil do MEC, 1994 (mimeo).

_____. **Jogo, brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, ago. 1982. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 15-35.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-
posições**. v. 13, n. 2, mai/ago. 2002. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/
texto373.html](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto373.html). Acesso em: 30 jan. 2017.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 1996.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Carlos-SP: Autores Associados, 2003. p. 51-56.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem: uma abordagem histórica. Porto Alegre-RS: Mediação, 2007.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos do brinquedo infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 119-142.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Orgs). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. **Atividade social nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. (Org). **Inglês**. São Paulo: Brucher, 2012.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

_____. Cadeia criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. In: **Diálogos de pesquisa sobre criança e infâncias**. Niteroi: EdUFF, 2010. v. 1. p. 41-60.

_____. *et al*. Projeto DIGIT-M-BRASIL: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolinguas**. v. 10, n. 3, Nov/Dez 2015.

_____. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Brucher, 2016.

_____.*et al* (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.

_____. Formação crítico-colaborativa para a desencapsulação curricular. **Projeto de pesquisa**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

_____; GUERRA, M.; SCHETTINI, R. **Programa de Ação Cidadã**. São Paulo: Aprender: 2011.

_____; SANTIAGO, C. Atividade social e multiletramentos. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Brucher, 2016. p.19-35.

LIMA, L. **Indagações sobre o currículo: Currículo e desenvolvimento humano**. MEC-SEB, Brasília, 2008.

LOBMAN, C. LUNDQUIST, M. **Unscripted learning: using improve activities across the k – 8 Curriculum**. New York and London: Teachers' College Press, 2007.

LÚRIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração-PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E;

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativas-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. (Org.). **Estudos críticos de linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 17-47.

_____. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 48-55.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e crítico. In:_____. (Orgs). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. **A pesquisa crítica de colaboração: construindo comunidades para aprendizagem e desenvolvimento, em projeto de formação de educadores**. Projeto de pesquisa, 2015.

_____; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.5, 2011, p.103-115.

_____. ; _____. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O.; MAGALHÃES, M.C. C; NININ, M. O. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino Médio em serviço. **Revista ALFA**. v.61. n. 3. São Paulo, 2017, p. 625-652

MALTA, S. S. **Aprender brincando em Língua Estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã: seguido das Tese sobre Feuerbach**. 9. ed. São Paulo: Centauros, 2006.

MENDES, N. Performance no ensino de inglês. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2012.

MENDES, N; PETRINE JR, A. A. Jogar, brincar e atuar no palco da sala de aula: criar tarefas baseadas em performances. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Brucher, 2016. p. 57-85.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas-SP, 1999, p. 81-95.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Currículo na Educação Infantil. O que propõe as novas Diretrizes Educacionais? **Anais**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/fil>. Acesso em 23 jan. 2016.

_____. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PRETINI JR, A. **Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais**: a relação teoria-prática na formação de professores. 2011. 187f. Mestrado. (Dissertação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2011.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F; MONN, C. M. **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Harmonia: São Paulo, 2012. p. 139-156.

SANCHES, E. C. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, I. S. Imaginação e o desenvolvimento infantil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 157-169, set.2008/fev. 2009.

SHIMOURA, A. da S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças**: o trabalho do formador. 2005. 184f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2005.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Somus, 2012.

SMOLKA, A. L. B. Comentários na obra de Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaios Comentados. São Paulo: Ática, 2009.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stence on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) Project. In: JOMES, P.J. (ED.). **Marxism e education**: renewing the dialogue, pedagogy and culture. Nova York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 165-192.

_____. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Revista Educação**. v.39, n. esp (supl), Porto Alegre (RS) dez, 2016, p.32-41.

_____.; HO, P. C. G. The sérious joy end the joyful work of play: children becoming agentive actors in co-authoring themselves end their wold through play. **Internacional Journal of Early Childhood**. August 2015, p.221-234.

TELES, F. P. **Prática pedagógica na Educação Infantil**: um estudo compartilhado com professoras da educação infantil. 2010. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2010.

_____. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais:** por um currículo não encapsulado. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018

TELES, F. P. Atividade Social na Educação Infantil: organização curricular em para crianças em novos tempos. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, n. 2, p. 1-19, jul/dez. 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. New York: Cambridge, 2000. p. 9–37.

VAN OERS, B. Is it play? Towar a reconceptualisation of role play from end activity theory perspective. **European Early Childhood Education Research Journal**. v. 21, n. 2, jun. 2013, p. 185-198.

_____; DUIJKER, D. Teaching in a play-based curriculum: theory, practice end evidenc of developmental education for youg children. **Journal of Curriculum Studes**, v. 45, n. 4, nov. 2013, p.511-534.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaios comentados. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; LURIA, A. R; LEONTIEV. A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.**7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-509-0564-8



9 788550 905648