

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

FABRICIA PEREIRA TELES

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS,
POR UM CURRÍCULO NÃO ENCAPSULADO**

SÃO PAULO

2018

FABRICIA PEREIRA TELES

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS,
POR UM CURRÍCULO NÃO ENCAPSULADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães

SÃO PAULO

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

TELES, Fabricia Pereira Teles, 2018 –

O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um currículo não encapsulado/ Fabricia Pereira Teles. –São Paulo. – 2018.
216f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Camargo Magalhães

Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2018

1. Educação Infantil 2. Brincar 3. Currículo 4. Atividades Sociais. I. Maria Cecília Camargo Magalhães. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. III. O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um currículo não encapsulado

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

FABRICIA PEREIRA TELES

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS,
POR UM CURRÍCULO NÃO ENCAPSULADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães – LAEL - PUC/SP
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali – LAEL – PUC/SP
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – FORMEP - PUC/SP
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Maria Otília Guimarães Ninin – UNIP
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos - UFJF
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar - PUC/SP
Examinador Interno (suplente)

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI
Examinador Externo (suplente)

*Dedico este trabalho a meu Pai (José Gomes/
In Memória) pela força de suas palavras
proféticas.*

Em busca da “Terra do Nunca”

Durante algum tempo da adolescência, imaginava-me incapaz de entrar em uma Universidade. Fazia um curso técnico em nível Médio ao lado da Universidade Federal do Piauí e ao passar todos os dias em frente a seus muros achava “nunca” ser capaz de entrar e viver uma experiência dentro daquele mundo, era um sonho fora da realidade.

Entretanto, a força da amizade me fez enxergar que a “Terra do Nunca” era possível. Fiz o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Tempos depois, o Curso de Mestrado passou a ser algo inalcançável, longínquo e fora das possibilidades. Não havia esse curso na minha cidade, só na capital a 370 km. Outra “Terra do Nunca!” Mas aí conheci Odaléia. Pessoa surpreendente que passei a admirar por toda sua luta e história de superação. Sua história me fez eu enxergar um outro mundo possível. Com seu apoio e o incentivo de minha querida prof.^a Dr.^a. Ivana Ibiapina, passei na seleção e fui cursar Mestrado em Educação na UFPI de Teresina. No curso construí e fortaleci grandes amizades!

Mas sonhar com o Doutorado, não! Não havia chance!

O Doutorado sim era a “Terra do Nunca”.

Sair de Parnaíba e ir para Teresina já foi um grande desafio. Mas, sair de Parnaíba e ir para São Paulo era realmente quebrar a cápsula dos sonhos impossíveis. Afinal de contas, como dizia Freire, é “impossível existir sem sonhos” e, para viver este sonho, foi necessário tornar a “Terra do Nunca”, para mim, um “inérito viável”.

Capturada pela ideia de Peter Pan: Pensamentos felizes fazem a gente voar, fui ao lado de meu esposo Afranio e filho carinhoso Théo, com medo, mas feliz, ao encontro de outras pessoas que descobri também serem felizes. Para a vivência na “Terra do Nunca”, muitas pessoas contribuíram com seus pensamentos felizes:

Agradeço à Odaléia, por abrir meus olhos e incentivar meus sonhos (no mestrado e no doutorado);

Agradeço à grande amiga Ozita, por incentivar e apoiar mais um de meus devaneios, sempre garantindo serem reais e possíveis;

Agradeço à Cris Damianovic pela linda recepção em meu primeiro dia no grupo LACE, ao gentilmente presentear meu Théo com sua própria bolinha de massagem. Seu gesto, jamais esquecerei!!

Agradeço à Carol, pelo apoio à nova vida em São Paulo, e ao Allan, pelo exemplo de garra na possibilidade da vida concomitante em Parnaíba-SP/SP-Parnaíba;

Agradeço à Márcia, pelas orientações e trâmites na inscrição do curso; e à Maria Lúcia pela presteza nos assuntos acadêmicos, cordialidade e carinho especial com minha pessoa e filhos;

Às amigas Shirley, Vivi, Angélica, Regina Estolho, pelas aprendizagens divididas, pelo apoio nas horas tão difíceis de minha gravidez e às vezes, nas horas deslocada em SP, pelas conversas descontraídas, pelos cafés... Especialmente, as companheiras dedicadas Vivi e Shirley que nunca mediram esforços para doar tempo, compartilhar saberes e somar alegrias... Com certeza sem vocês minha experiência do DO e vida em São Paulo não seria a mesma!

Obrigada à Samanta, pela hospedagem, companhia e colaboração na produção dos dados;

Às prof.^a Beth Brait e Wanda Junqueira, pelas importantes contribuições nos estudos teóricos;

Agradecimento especial vai à minha amada orientadora Prof.^a Dr^a Cecília Maqalhães, carinhosamente, Ciça. Pessoa sensível e literalmente HUMANA! Seus gestos e ações na vida fizeram-me enxergar que o mais importante é se preocupar com as pessoas ao seu redor. É isso que nos diferencia e nos faz verdadeiramente humanos. Sua alteridade me fascinou!! Agradeço pela paciência, pelo olhar apurado em minha escrita e por todos os ensinamentos e aprendizagens para além do acadêmico. Chegar até aqui seria bem difícil sem você. Obrigada!!

Agradecimento especial à Prof.^a Dr^a Fernanda Liberali. Pessoa que irradia felicidade. Seu jeito alegre de ser cativa, embora em trocadilhos seu nome traga o nome “fera”. É... dizem por aí que você bem sabe ser uma quando quer! Obrigada por apresentar e fazer-me viver um currículo educacional centrado na vida, no brincar e no sorrir. Estamos juntas no desejo de tornar mais reais outros inéditos viáveis, outras “Terras do Nunca”

Agradeço as importantes contribuições de colegas e da prof.^a Dr^a Otilia Ninin nos seminários de orientação, bancas de qualificações e pós-bancas. Otilia é efetivamente a materialização do conceito de colaboração. Agradeço também as valorosas contribuições da prof.^a Dr^a Emília Cipriano e a Prof.^a Dr^a Ilka Schapper Santos, que enriqueceram as discussões do trabalho.

Agradeço a Afranio, pela coragem em seguir comigo um sonho a dois; ao Théo, por todas as provas de amor e compreensão em embarcar nos sonhos de seus pais; e ao caçulinha Rafa, que, mesmo sem saber ou escolher, colocou sua mãe na maior provação de força física, emocional e de dificuldade que uma gravidez pode trazer em circunstâncias adversas. Hoje, não imagino minha vida sem você! Os Três representam um só em meu coração.

Agradeço, infinitamente 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.

Aos meus irmãos e irmã, sobrinhas, sogra, sogro, cunhadas(os) e amigos pela oportunidade de dividir momentos únicos e fortalecer minha caminhada.

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

Agradeço às prof.^a colegas de trabalho da UESPI, Maria de Jesus, Samara Oliveira, Evangelita Nóbrega, Ozita Albuquerque, Renata Cunha, Rosineide Candeia, Raimundo Dutra e Nougá Cardoso Batista, pelas oportunidades, companheirismo e valorização de minha pesquisa.

Agradeço a companhia e a hospitalidade das primas Erinelda e Marinalda em SP. Agradeço à Jessica e ao grupo LACE por me proporcionarem tantos momentos e pensamentos felizes!

Agradeço ao apoio financeiro da UESPI, Capes e CNPq durante toda a minha trajetória acadêmica.

Meu muitíssimo obrigada!!!

Crianças do Infantil V, em maio de 2016, vivendo a brincadeira/performance “Ir à lanchonete”
(Esta e as demais fotografias contidas nesta tese têm autorização expressa dos pais ou responsáveis pelas crianças)



“As observações fizeram-me supor que no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a situação fictícia, em que a criança adota o papel de outra pessoa, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo”

(ELKONIN, 2009, p. 2-3)

[...]
- *Vamos brincar?*
- *De quê?*
- *Do que a nossa imaginação mandar.*
- *Somos livres para sonhar.*
- *Temos o direito de brincar.*

Emília Cipriano e Silmara Casadei (2009)

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um currículo não encapsulado**. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem-LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Esta tese, de modo geral, investiga o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado com base em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009, 2012, 2015). A pesquisa discute o desenvolvimento de novos modos de agir de professoras e crianças, na escola, a partir de conceitos e ações centrais para a Educação Infantil, abordando, de modo central, o brincar e as atividades sociais em que as crianças participam e, nesse contexto, apropriam-se da cultura, assumem posições e tornam-se agentes (STETSENKO; HO 2015). O currículo por Atividades Sociais (AS) possibilita que professores e crianças apreendam conhecimentos historicamente produzidos, bem como, novos modos de agir que (re)significam a vida na escola e na sociedade. À vista disso, dois grandes eixos são basilares à discussão teórica e teórico-metodológica desta tese: o brincar no currículo da Educação Infantil e a proposta de reorganização curricular por meio de Atividades Sociais. As discussões quanto ao conceito de currículo são feitas com base em Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Silva (2011), Kuhlmann Jr (2003), Kramer (2014) Oliveira (2010, 2015), Barbosa e Horn (2008), Barbosa *et all* (2016). O conceito de brincar considera as referências de Brougère (1998, 2003) e Kishimoto (1994, 1996) para o diálogo centrado nas teorias de Vigotski (1933/2007), Elkonin (1978/2009) e discussões de Newman e Holzman (2014), Stetsenko (2015, 2016), entre outros de base vigotskiana. O primeiro eixo enfoca o currículo em relação às concepções e valores presentes nos modelos de práticas adotadas, na escola, acerca do brincar na infância. O segundo propõe a superação de uma base tradicional de currículo, na Educação Infantil, ao apresentar uma nova proposta organizada com base em Atividades Sociais, apoiada nos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1930/2004; 1934/2007, LEONTIEV, 1972/2004; ENGSTRÖM, 2002, 2013, entre outros). Este estudo - inserido na área da Linguística Aplicada, que entende a linguagem como implicada na vida social (MOITA LOPES, 2006), especificamente, na vida escolar de adultos e crianças, - tem como escolha metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2012; 2007, 2014), por entender a investigação como um processo intencional de compreensão e transformação, organizada pelos movimentos de contradição e colaboração, que incidem na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1930/2007). Os dados da investigação, produzidos a partir de encontros de formação, planejamentos, aulas e performances (brincadeiras), fotografias e vídeos foram analisados com base na perspectiva argumentativa da linguagem (LIBERALI, 2013) articulada à multimodalidade (KRESS, 2010). Ao buscar explicitar e compreender a organização e o movimento da atividade do brincar, antes e durante o projeto por AS, as análises revelaram que a implementação do projeto, na instituição de Educação Infantil de Parnaíba-PI, propiciou novos modos de agir, conceber e viver o brincar de adultos e crianças. Tais aspectos foram orientadores de práticas educacionais transformadas, viabilizadas pelas novas compreensões sobre o direito de brincar na escola, não exclusivamente como um lazer, mas de relevância primordial à infância e ao processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento humano. As transformações subsidiaram, posteriormente, o fortalecimento prático-teórico da proposta curricular da instituição, contexto da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Currículo. Atividades Sociais.

TELES, Fabricia Pereira. **Playing in childhood education based on social activities aiming at an unencapsulated curriculum.** 2018. 216f. Doctorate dissertation (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This doctorate dissertation, in general, investigates play in the reorganization of the curriculum of a school of early childhood education, located in the city of Parnaíba-PI, before and during the development of a project organized based on social activities (LIBERALI, 2009, 2012, 2015). The research discusses the development of teachers and children's new ways of acting at school, based on early childhood education central concepts and actions, addressing, in a central way, the play and the social activities in which the children participate, and in this context, appropriate of their culture, take positions and become agents (STETSENKO; HO 2015). The Social Activities curriculum enables teachers and children to grasp historically produced knowledge, as well as new ways of acting that (re) signify life in school and in society. In view of this, two main axes are basic to the theoretical and theoretical-methodological discussion of this essay: playing in the curriculum of early childhood education and the proposal of curricular reorganization through social activities. The discussions about the concept of curriculum are based on Apple (1982), Sacristán and Pérez Gómez (1998), Silva (2011), Kuhlmann Jr (2003), Kramer (2014) Oliveira (2010, 2015), Barbosa and Horn (2008), Barbosa et al. (2016). The concept of play considers the references of Brougère (1998, 2003) and Kishimoto (1994, 1996) to the dialogue centered on the theories of Vigotski (1933/2007), Elkonin (1978/2009) and discussions of Newman and Holzman (2014), Stetsenko (2015, 2016), among others of vigotskiana base. The first axis focuses on the curriculum in relation to the conceptions and values present in the models of practices adopted at school about play in childhood. The second proposal is to overcome a traditional curriculum based in early childhood education presenting a new proposal based on social activities, supported by the assumptions of Socio-Historical-Cultural Theory (VIGOTSKI, 1930/2004, 1934/2007, LEONTIEV, 1972/2004, ENGESTRÖM, 2002, 2013, among others. This study - inserted in the area of Applied Linguistics, which understands language as implicated in social life (MOITA LOPES, 2006), specifically in the school life of adults and children - has the methodological choice of Critical Collaboration Research because it understands the research as an intentional process of understanding and transformation, organized by the contradiction and collaboration movements, which focus on the creation of proximal development zones (VIGOTSKI, 1930/2007). The research data, produced at training meetings, planning, classes and performances (jokes), photographs and videos were analyzed based on the argumentative perspective of language (LIBERALI, 2013) articulated to multimodality (KRESS, 2010). In an attempt to explain and understand the organization and movement of the activity of play, both before and during the project by social activities, the analyzes revealed that the implementation of the project at the Parnaíba-PI early childhood institution provided new ways of acting, conceiving and living the play by adults and children. These aspects guided the transformation of educational practices, made possible by the new understandings about the right to play in school, not as a leisure, but as an important element for purposes of teaching-learning-development with primordial relevance to the respect of childhood. The transformations subsidized, afterwards, the strengthening of the curricular proposal of the institution, context of the research.

Keywords: Early childhood education. Play. Curriculum. Social activities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCAR - que relação é essa?	33
2.1 Currículo: fragmentos históricos e principais enfoques	34
2.2 Educação Infantil e a dimensão legal	41
2.3 Educação Infantil e principais concepções curriculares	44
2.4 Currículo e formação de professores de Educação Infantil	51
3 ATIVIDADES SOCIAIS COMO PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
3.1 A TASHC: âncora do currículo por Atividades Sociais (AS)	57
3.2 Atividades Sociais: algumas explicações	64
3.2.1 O que é currículo por Atividades Sociais?	65
3.2.2 Atividades Sociais e a Pedagogia dos Multiletramentos: currículo para além do “lápiz e papel...”	70
4 TRADIÇÃO DO BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
4.1 Etimologia, definição e síntese da história do conceito de brincar	76
4.2 O brincar para Piaget e Froebel	79
4.3 O brincar em Vigotski, Leontiev, Elkonin e pesquisadores atuais	81
4.3.1 O brincar infantil e a imitação de papéis sociais	92
5 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	98
5.1 Situando o método da pesquisa	98
5.2 A pesquisa crítica de colaboração- PCCol	101
5.3 Cidade Parnaíba: sua rede de ensino	106
5.3.1 Singularidades do campo da investigação: a escola MBC	108
5.3.2 Participantes envolvidos com a pesquisa	111
5.4 Procedimentos de produção de dados	117
5.5 Categorias de Análise e de Interpretação	128
5.6 Confiabilidade da pesquisa	134
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	137
6.1 O brincar no currículo da escola antes do projeto por AS	138
6.1.1 Recorte 01: O brincar na rotina da escola	138
6.1.2 Recorte 02: O brincar na turma da professora Ely	150
6.1.3 Recorte 03: Os momentos de brincar legitimado na escola	154
6.2 O brincar por Atividades Sociais e as implicações na reorganização do currículo da escola	159
6.2.1 Recorte 01: Os novos modos de organização, posição dos sujeitos e aprendizagem a partir do brincar no projeto por AS	172
6.2.2 Recorte 02: O projeto “Ir à lanchonete” e as transformações no currículo da escola	180
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	197

INTRODUÇÃO

Esta tese, de modo geral, investiga 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, relatadas no decorrer desta introdução.

Antes, é mister esclarecer que, no período do ingresso no doutorado, havia, em minha formação como professora de Educação Infantil, lacunas que, apesar das muitas superações propiciadas pelas discussões no mestrado, não foram totalmente superadas. Essa fragilidade, de certa forma, inviabilizou a construção de um projeto que estivesse, desde seu nascimento, em uma perspectiva crítica e transformativa. Tal compreensão é passível de ser percebida por meio do percurso em que discorro sobre minha constituição como pesquisadora, nas linhas que seguem.

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.

Na época, minha prática de ensino iniciada na Educação Infantil, somada aos desafios de ensinar crianças a ler e escrever (alfabetizar para letrar), não ia ao encontro dos objetivos esperados, um indicativo de que meu trabalho pouco contribuía para o progresso dos alunos. Imersa em uma profunda insatisfação, vi-me ante a necessidade de aprimorar minha atuação como professora de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental.

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.

No intuito de que meus alunos ascendessem no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, passei a buscar meios de alcançar tal ambição.

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 aprender mais do que a graduação havia oferecido para que pudesse me constituir como professora voltada a essa faixa 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, como, 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. Contudo, a fundamentação teórica pela qual optara ainda não era suficiente para propiciar as mudanças necessárias na escola, sobretudo, porque a instituição escolar em que trabalhava não tinha definição e clareza de uma teoria que apoiasse o fazer educativo e que pudesse guiar minhas ações na sala de aula. Atualmente, compreendo que uma sólida base teórica é um imperativo para que se possa avançar pedagogicamente.

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.

Embora reconhecesse a necessidade dos fundamentos teóricos para sustentar esse *fazer*, deixei-me levar pelas cobranças dos cursos de formação que, esporadicamente, ministrava. Sensibilizada e constantemente ouvindo as dificuldades enfrentadas, no cotidiano da docência, pelas profissionais de Educação Infantil, quanto ao manejo em sala de aula, escassez de material didático, limitação física dos espaços nas instituições, acabei por negligenciar a teoria cedendo espaço aos pedidos de “receitas prontas” que pudessem resolver, a curto prazo, os diversos

problemas enfrentados pelas professoras participantes dos cursos. Como resultado, geralmente, aconteciam formações contínuas apressadas e com pouco aprofundamento teórico.

Ainda em 2010, recebi, da Diretoria de Educação Infantil, o convite para trabalhar na Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Parnaíba. Assumi o cargo, mas o trabalho revelou não ser o que eu pensava, pois muitas das propostas idealizadas não podiam ser executadas e isso me deixava demasiadamente frustrada.

Em 2011, prestei concurso e fui aprovada para o quadro efetivo de professores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Ao ingressar na docência no Ensino Superior, embora tentasse realizar um bom trabalho como professora, às vezes, determinados resultados, no âmbito da Educação Infantil e também no Ensino Superior, revelavam a fragilidade da minha base teórico-metodológica concernente à atuação docente. Sentia que minha base epistemológica e metodológica precisava ser ressignificada, notadamente, na articulação entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Deixei de ser técnica da Educação Infantil na SEDUC, em 2013, para 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 *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. Reconheci não caber

⁴ Nome 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 nesta investigação.

mais, na atualidade, a postura materna de cuidado e assistência às crianças na Educação Infantil. Hoje, ciente da necessidade do reconhecimento da identidade docente, compreendo a exigência de uma postura profissional condizente com o papel de professor(a), para além da noção de maternagem, inclusive nas relações educativas na infância.

O escopo das questões problemáticas foi se alargando de forma tal que me vi tendo de problematizar as contradições vividas na escola amparada em pesquisas sobre questões prático-teórica, que apoiavam a organização da linguagem, nas relações entre participantes (entre professoras e entre professoras e alunos) no contexto escolar.

Em minhas pesquisas, percebi que os aspectos problemáticos que me inquietavam estavam profundamente marcados nas discussões de Moita Lopes (2006), na Área de Linguística Aplicada (LA) de base crítica, área do conhecimento em que a linguagem ganha contornos importantes para o desenvolvimento humano. Essas discussões soaram como oportunidades para que pudesse problematizar, na escola, questões de poder, de desigualdade e de concepções teóricas e teórico-metodológicas na constituição de educadores e alunos críticos, envolvendo a linguagem.

Embora não muito consciente disso, a princípio, essa nova área de estudo possibilitaria a criação de contextos, no campo da Pedagogia, para atuação em outras frentes, com a possibilidade de ultrapassar as fronteiras que pareciam tolher o desenvolvimento de professoras e alunos na escola e de rever práticas escolares relacionadas à vida social. Com a aprovação, no segundo semestre de 2014, para o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), novas janelas se abriram, apresentando um horizonte de possibilidades como pesquisadora, para além do campo da Pedagogia.

Nesse entretempo, devido ao surgimento de nódulos nas cordas vocais fui levada a ter de escolher entre a carreira de professora de crianças ou de adultos. A constatação de que a Educação Infantil exigia muito mais de minha capacidade vocal do que o contexto do Ensino Superior fez com que, no segundo semestre de 2014, por orientações médicas, solicitasse a exoneração do cargo de professora concursada do município e passasse a dedicar-me exclusivamente à carreira de professora-pesquisadora que, no referido ano e nos dois subsequentes, passou a representar o foco de meu trabalho.

Para este estudo, foram centrais 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

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

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 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.

Nessa direção, repensar os contextos da Educação Infantil mostrou ser um grande desafio, especialmente, em razão da maioria dos modelos educacionais para educação da

⁶ Práticas 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).

primeira infância serem articulados a uma proposta curricular que tende à anulação das vozes infantis (KUHLMANN JR, 2007).

Com essas questões em vista, em 2015, 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 - 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. A ideia era oferecer condições para que as professoras construíssem novos repertórios, de modo a se sentirem instrumentalizadas a agir e transformar os contextos de ação delas e das crianças.

Como a vida está em constante movimento, os vários contextos socioculturais são caracterizados por frequentes mudanças. Assim, não foi diferente nesta investigação. Acontecimentos, durante o primeiro ano de curso, levaram-me a reestruturar o trabalho, redirecionando o caminho da investigação. O fato era que a proposta de investigação, como dito anteriormente, não estava completamente definida no início do curso de doutorado, haja vista o fato de que a intenção que prevalecia, no início da caminhada, estava ligada aos resultados de estudos do mestrado.

Até então, a investigação tinha como proposta inicial uma formação de professores que pudesse proporcionar espaço de reflexão para compreensão dos padrões de linguagem que prevaleciam nas relações entre professoras e crianças. A ideia era que as professoras e esta pesquisadora refletissem, criticamente, sobre os próprios padrões de linguagem e construíssem novos padrões que pudessem favorecer o desenvolvimento colaborativo da linguagem verbal das crianças.

Contudo, no decorrer dos estudos, devido a questionamentos levantados pelo grupo de colegas nos seminários de pesquisa e disciplinas cursadas no doutorado, a experiência com o projeto DIGIT-M-ED⁷- São Paulo e a primeira qualificação, ocorrida no final do primeiro ano de curso (2015.1), fui provocada a repensar meus objetivos de pesquisa. Dentre as questões levantadas que me fizeram rever os objetivos estão:

⁷ Projeto de Extensão, Pesquisa e Formação vinculado ao grupo LACE que tem como objeto central a desencapsulação do currículo escolar.

- A discussão a ser levantada com a pesquisa atende às necessidades do grupo participante da investigação?

- A proposta de tese tem potencial para atrair leitores a partir de ideias inovadoras para Educação Infantil?

Refletindo, criticamente, sobre esses dois pontos e em razão da fragilidade dos objetivos iniciais da pesquisa e necessidades externalizadas pelo grupo da escola, *lócus* da pesquisa, rever a proposta de investigação foi fundamental. Repensar a investigação de forma que pudesse atender aos anseios da comunidade escolar e da comunidade científica foi condição necessária para que o estudo ganhasse um caráter intervencionista formativo, próprio dos modelos de pesquisa do GP LACE⁸ do qual passei a fazer parte, no momento em que ingressei no Doutorado, sob a orientação da professora Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães. Reconsiderar o projeto foi, inclusive, adequá-lo às ideias defendidas por minha orientadora em seu projeto de pesquisa CNPq 2015-2018, quanto à compreensão de que a linguagem está no cerne das práticas transformadoras.

Dessa forma, o foco da pesquisa, em promover espaço de formação na escola de Educação Infantil, para o desenvolvimento de novos padrões de linguagem, foi substituído pela proposta de formação com foco na ressignificação e criação de novos modos de agir no cotidiano da escola. Isso porque entendi que, dependendo do modelo de organização curricular assumido na escola (aquilo que realmente acontece), há o favorecimento de tipos diferentes de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando diferentes constituições e papéis de criança no presente e no futuro.

Nesse entender, o currículo que se idealiza para as escolas é aquele que, efetivamente, relacione a vida na escola com a vida fora dela, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). Assim, uma proposta que atendesse e formasse crianças preparadas para lidar com as exigências e demandas do contexto social da atualidade e do futuro, fazia-se necessária.

Consoante a isso, a organização do currículo com base em Atividades Sociais foi tema central na disciplina Teoria de Ensino e Aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramentos, ministrado pela professora Dr.^a Fernanda Liberali, no segundo semestre do doutorado, no ano de 2015. A experiência com a disciplina foi vital na decisão de desenvolver esta pesquisa com foco no currículo da escola. Em razão dos novos estudos e potencial contribuição para o meio acadêmico e escolar, a proposta inicial de pesquisa foi modificada.

⁸ Grupo de pesquisa Linguagem e Atividade em Contexto Escolar- LACE, fundado em 2004 e liderado pelas professoras Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães e Dr.^a Fernanda Liberali.

A vivência com a realidade da Escola “Mãe do Bom Conselho” e a leitura de outras pesquisas, que discutem propostas de trabalho com base na organização curricular por Atividades Sociais (SHIMOURA, 2005; LIBERALI, 2009; PRETINI JR, 2011; MALTA, 2015; dentre outras), fizeram-me entender que propor a reformulação do currículo da escola, em todos os seus aspectos, seria algo extremamente complexo, exigindo a definição de um foco para a pesquisa. Assim, a base teórica vigotskiana de desenvolvimento infantil lançou luz sobre o brincar que traz em seu bojo contribuições primordiais para o desenvolvimento da criança.

As inúmeras pesquisas acadêmicas encontradas, em publicações registradas em bancos de dados online e impressos, abordando questões no âmbito da Educação Infantil, revelaram que é nítido o crescimento dos debates sobre o currículo nessa etapa de ensino. Principalmente, após a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de (2010) e, mais recentemente, as discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (2016). Para demonstrar esse crescimento, usando os descritores “Currículo e Educação Infantil”, os dados encontrados no banco de periódicos da Capes indicam:

QUADRO 01: Registro de publicações sobre Currículo e Educação Infantil

Dados	Período			
	1994 – 1999	2000 – 2005	2006-2011	2012-2016
Anos				
Publicações	2	6	28	22

Fonte: www.periodico.capes.gov.br: acesso em 26.11.2016

Antes de apresentar algumas dissertações e teses consideradas interessantes e correlacionadas a este trabalho, cabe explicitar a quantidade de pesquisas que discutem o Currículo com um viés focado no brincar (considerando a aproximação semântica com as palavras: brincadeira, brinquedo, ludicidade, lúdico, jogo). Para exemplificar quantitativamente, recorri ao banco de dados de teses e dissertações online da Capes que apresenta 12.775 registros para os descritores “Currículo + Brincar” e 873.097 para “Currículo da Educação Infantil + Brincar”. Na tentativa de filtrar os resultados, utilizando somente a palavra “Brincar”, aparecem 1.246 registros, o que me pareceu ainda um grande quadro, envolvendo, dentre outras áreas, os estudos no campo da Enfermagem, da Psicologia, do Serviço Social, dentre outros.

Ao entrar por área de concentração: Educação, o filtro considerando a palavra “brincar” indicou 99 registros. Dentre esses registros, muitas pesquisas apareciam fora do nosso foco de

estudo, como Brincar no Ensino Fundamental, Brincar no Ensino da Matemática ou Brincar no campo da Educação Física.

Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, o resultado foi de 217 registros com os descritores “Educação Infantil + Brincar” e 20 registros com os descritores “Currículo da Educação Infantil + Brincar”, portanto, bem mais reduzido que a pesquisa anteriormente citada. Todavia, também muitos desses registros não pareciam ter proximidade com esta pesquisa, já que mostravam resultados muito parecidos com os encontrados no banco da Capes.

A situação descrita exigiu que visitasse os sites de bancos de dados de universidades que apresentassem programas ou linhas de pesquisas com o foco no estudo da infância, especificamente. Foi então que cheguei aos bancos de dados da UFSCar, UFSC e UFF.

Constatei que, nos últimos cinco anos, são escassas as pesquisas sobre o brincar na Educação Infantil, sustentadas por um currículo com base em Atividades Sociais (fundamentada na TASHC). Utilizando os descritores “Brincar + Atividades Sociais”, no banco de dados da BDTD, constam 87 registros, porém a grande maioria aparece no campo do Serviço Social e da Enfermagem, fora da área de conhecimento que nos interessava.

No mesmo banco de dados, no caso dos descritores “Atividade Social + TASHC” aparecem 21 registros e, utilizando “Atividades Sociais + TASHC”, aparecem 7. Na maioria desses últimos registros citados, as pesquisas encontram-se na direção do Currículo por Atividades Sociais (AS), que se discute nesta tese, contudo, estão focadas em pesquisas voltadas para o ensino de Língua Estrangeira para adultos.

Por se tratar de algo inovador, envolvendo o brincar inserido em Atividades Sociais, na Educação Infantil, no citado recorte temporal, somente a dissertação de Samanta Malta Pereira da Silva (2015) foi encontrada. Vale informar que fora desse recorte temporal, para efeito de estudo, outras experiências de pesquisas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil envolvendo o trabalho com Atividades Sociais foram consideradas. Como exemplo, menciono as pesquisas de doutorado de Shimoura (2005), de doutorado de Guerra (2010), a de mestrado de Wolffowitz-Sanchez (2009) e muitos outros projetos de intervenção vinculados ao Programa Ação Cidadã (PAC)⁹ como os citados na publicação de Liberali, Guerra e Schettini (2011).

Dentro do quadro geral de pesquisa, abaixo, estão elencadas - em ordem crescente, tendo como base a data de publicação - algumas pesquisas que se mostraram relevantes para reforçar e justificar o desenvolvimento desta tese.

⁹ Programa de Extensão Universitária Interinstitucional que aconteceu entre os anos de 2002-2009 com o financiamento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

QUADRO 02: Pesquisas abordando o Currículo da Educação Infantil, Brincar e Brincar com base em Atividades Sociais (2011-2016).

Nº	Autor	Título	Stricto-Sensu	Ano
1	Raquel Neiva de Souza Carvalho	A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano	Mestrado-UFAM	2011
2	Beatriz de Oliveira Abuchaim	Currículo , Planejamento Pedagógico e Cotidiano na Pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido	Doutorado-PUC-SP	2012
3	Cássia Cristina Barreto Santos	O brincar nas produções do conhecimento nas creches da UFF	Mestrado	2013
4	Adelaide Joia	Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche	Doutorado-PUC-SP	2014
5	Samanta Malta Pereira da Silva	Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos	Mestrado-PUC-SP	2015
6	Mariana de Oliveira Faria	A teoria histórico-cultural e a brincadeira : (re) pensando a educação infantil a partir de autores contemporâneos	Mestrado-UFSCar	2016
7	Juliana Guimarães Marcelino	Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural	Mestrado-UEP-Marília	2016

Fonte: Banco de dados de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD.

As pesquisas do quadro 02, detalhadas na sequência, auxiliam o leitor a ter uma visão sobre estudos já realizados e a entender aspectos singulares que esta investigação propõe para expandir as discussões existentes quanto ao brincar na Educação Infantil.

Para este estado da arte, começo trazendo para exposição a pesquisa de Mestrado da pesquisadora Raquel Neiva de Souza Carvalho intitulada: “*A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano*” (2011), realizada, em Manaus-AM, junto ao programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amazonas.

Esse estudo buscou compreender a construção do currículo *da e na* escola de Educação Infantil, com base na compreensão das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar de crianças pequenas apoiada nas ideias de pesquisadores como Kramer (1996), Sarmiento (2002), Corsino (2009) e outros. Os resultados revelaram, pela organização, condução e realização das práticas cotidianas, que a implementação do currículo estava baseada em um conhecimento rotineiro.

Os resultados indicaram, ainda, que entre o escrito na Proposta Curricular e o real vivido no cotidiano da creche investigada, havia uma grande diferença. Segundo os dados da pesquisadora, o motivo desses resultados estava na ausência de participação das professoras na elaboração desse documento. Desse modo, as professoras, não se sentindo sujeitos do processo educativo, acabaram por buscar apoio em práticas de planejamento fragmentado, não coletivo, dissociado da realidade da escola, acarretando uma rotinização do trabalho pedagógico. Na investigação, a superação desse modelo curricular na Educação Infantil está relacionada à promoção de espaços de formação continuada na escola, que oportunizem o diálogo reflexivo

sobre a prática realizada. Nessa direção, possibilitar às professoras momentos para (re)significar rotinas pré-estabelecidas na Educação Infantil proporciona condições para superação da alienação profissional.

Outro estudo correlacionado à minha pesquisa é a investigação de Doutorado de Beatriz de Oliveira Abuchaim, que tem como título “*Currículo, Planejamento Pedagógico e Cotidiano na Pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido*”, de 2012, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP. Amparada na perspectiva de currículo defendida por Sacristán (2008) e pesquisas de Campos (1982), dentre outros pesquisadores, o estudo de caso, realizado em duas escolas de Educação Infantil, da rede municipal de São Paulo, confirma que só práticas e discussões que façam sentido para os professores são realmente incluídas, de forma efetiva, em sua prática cotidiana.

Os resultados (ABUCHAIM, 2012) alertaram para o fato de que a participação do professor na concretização de um currículo real da escola é peça fundamental. Ou seja, é ele quem mobiliza a transposição do que está no currículo prescrito para o cotidiano da escola e vice-versa, para procurar integrar os interesses das crianças, as concepções do Projeto Político Pedagógico da escola e as suas próprias intenções educativas. Apresenta, ainda, o planejamento como momento importantíssimo para se refletir criticamente sobre a prática que se realiza na escola.

A dissertação de Mestrado da pesquisadora Juliana Guimarães Marcelino Akuri, intitulada: *Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*, de 2016, teve como objetivo refletir sobre o currículo da educação infantil com base na Teoria Histórico-Cultural e deduzir implicações dessa teoria na organização curricular.

Fundamentada nos preceitos vigotskianos, a pesquisadora desenvolveu seu estudo defendendo a organização de um currículo para Educação Infantil que se volte ao desenvolvimento das capacidades da criança, atento para as formas como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontecem, pois são funções da capacidade humana que não se desenvolvem naturalmente. O trabalho traz, ainda, uma concepção de currículo fundada no triplo protagonismo na Educação Infantil: **a cultura** - como fonte de qualidades humanas; **a criança** – como sujeito ativo envolvido cognitivamente e emocionalmente na apropriação das riquezas da cultura humana e na objetivação da apropriação que faz; e **o professor** - como aquele que aproxima a criança dos objetos da cultura e apresenta a ela seu uso social.

A compreensão de Akuri (2016), quanto à organização curricular para Educação Infantil, revela que um currículo orientado pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural relaciona as vivências da escola às formas ideais de cultura presentes no meio em que a criança

convive, considerando as vivências que afetam e criam, na criança, necessidade e motivos que despertem sua ação, colocando-a sempre em atividade, base para aprender e desenvolver-se; tem em vista ações intencionais do professor, voltadas para o desenvolvimento infantil, considerando a zona de desenvolvimento proximal; e uma concepção relacionada ao conhecimento, por parte dos professores, da especificidade do desenvolvimento infantil em sintonia com sua atividade principal. Em suma, a pesquisadora concebe a escola como espaço em que a criança esteja sempre em contato com as formas mais elaboradas de cultura já criada pela humanidade.

Para a pesquisadora, currículo é toda experiência cultural e de produção de sentidos propostos às crianças ao longo do trabalho pedagógico realizado na escola: seus materiais físicos, os diversos modelos de comunicação e também todas as formas de interação entre crianças e adultos. A pesquisa de Akuri (2016) demonstra, de forma singular, uma concepção de formação humana muito semelhante à compreensão que apoia esta tese. Todas as características que defende acerca do currículo para Educação Infantil servem como pontos norteadores para qualquer trabalho a ser desenvolvido em uma escola que almeja uma organização de conhecimento pautada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Todavia, a discussão do estudo está alicerçada em bases teóricas com alguns exemplos de como os conceitos enfocados seriam trabalhados na vida real, uma vez que não foi foco do estudo da pesquisadora apresentar como, na prática da escola, esse currículo poderia ser vivenciado.

Nesse aspecto, esta pesquisa amplia as discussões de Akuri. Seguindo os fundamentos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC, pois destaco o brincar como a atividade infantil que propicia à criança participar e apropriar-se da cultura de seu grupo comunitário. Frente ao estudo de Akuri (2016), esta pesquisa avança ainda ao exemplificar, no contexto escolar, o *como* viver um currículo fundamentado na TASHC, em lugar de apenas apresentar teoricamente a discussão de um currículo pautado na Teoria Histórico-Cultural.

No quadro da pesquisa de Akuri, o currículo envolve vários aspectos que não se restringem a uma lista de conteúdos escolares, mas a todas as experiências proporcionadas e vividas no contexto escolar, voltadas para o conhecimento construído e acumulado socialmente. São esses conhecimentos que conduzem à construção das identidades e formam os sujeitos sociais.

Pesquisas com foco no brincar, como forma de experimentação e percepção do mundo característico da criança, nas práticas curriculares da escola, revelaram questões que necessitam revisão. Começo trazendo a pesquisa de Mestrado de Cássia Cristina Barretos Santos, integrante do Grupo de pesquisa “Infância e Saber Docente”, que vem, desde 2010, desenvolvendo

projetos sobre a produção de conhecimento na infância. Integrada aos projetos desenvolvido pelo grupo, Santos (2013) aponta que o brincar é considerado tema importante nas produções acadêmicas e está relacionado à necessidade de brinquedos e brincadeiras nas unidades de Educação Infantil, como fator de promoção do desenvolvimento da criança. Especificamente, a investigação de Santos (2013) teve como objetivo central refletir sobre os enfoques e o lugar da brincadeira em produções depositadas na Biblioteca Central da UFF e no site da Creche da Universidade Federal Fluminense. Os dados demonstram que, em todas as abordagens mapeadas em seus estudos, o brincar é proposto às crianças como forma de desafio e reinvenção de outras brincadeiras, concebendo assim as crianças, nessas ações, como produtoras da cultura infantil.

Os resultados da pesquisa de Santos (2013) revelaram que, quando o brincar é o assunto principal, em geral, o conceito está alicerçado nas teorias sobre cultura lúdica e cultura infantil, próprio da Sociologia da Infância. As referências básicas de Santos (2013) para os conceitos de brinquedos, brincadeiras e jogos são as pesquisas científicas de Tizuko M. Kishimoto (1999), e suas redes de discussões com grupo de pesquisadores da Universidade do Minho-Portugal e da Universidade de Paris 13, tendo o francês Gilles Brougère (2000) como um dos principais expoentes.

Como já mencionado, o número de registros com o tema brincar, em pesquisa nos bancos de teses e dissertações *online* já produzidas no Brasil (em diferentes áreas do conhecimento), é extenso, especificamente, no campo da Educação Infantil. Por essa razão, escolhemos a investigação dessa pesquisadora, que, embora apresente registros tendo como universo o Estado do Rio de Janeiro, é uma amostra da realidade, no país, possível de ser considerada.

Vários estudos sobre o brincar, oriundos de áreas bem distintas, como Filosofia, História, Antropologia, Sociologia da Infância, entre outros, enfocam diferentes questões. A investigação de Santos (2013) levou-me a inferir que muitas das pesquisas brasileiras sobre o brincar, ligadas a programas de Pós-Graduação (PG) *Stricto Sensu* em Educação, estavam embasadas, fortemente, pelos estudos da Sociologia da Infância¹⁰, o que as distancia desta pesquisa que, vinculada ao PEPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP)

¹⁰ Campo de conhecimento que se propõe investigar fenômenos sociais da infância. Esse campo levanta uma crítica a psicologia tradicional que historicamente via a “criança como objeto por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogava, na maior parte de sua produção com ciências como a sociologia, a antropologia e a história” (SARMENTO e GOUVEIA, 2008, p. 7). Nesse entender, a Sociologia da Infância ao considerar a capacidade da criança como atores sociais, portadores e produtores de cultura, busca ultrapassar a visão distorcida da criança unicamente como ser biopsicológico.

e às discussões sobre o brincar alicerçadas na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), aborda questões do currículo da Educação Infantil, via sentidos e significados conceituais, linguagem e relações prático-teóricas do brincar.

Todavia, alguns dos conceitos enfocados e críticas levantadas pela Sociologia da Infância são importantes aos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. A exemplo, ambas as áreas entendem que o desenvolvimento dos seres humanos não é resultado de uma relação estritamente biológica e psíquica, ou seja, biopsicológica, mas, essencialmente, fruto de uma relação dialética entre o meio sócio-histórico-cultural e biológico-psíquico – portanto, biopsicossocial. A criança não é só biopsicológica; assim, o brincar é uma das atividades humanas em que a criança aprende e se desenvolve socialmente. É pela atividade¹¹ do brincar que a criança se expressa, conhece, explora o mundo e se apropria da cultura em que está inserida. Também, é por essa atividade que a criança vai se constituindo nas experiências ao participar, com outros, em contextos de diversidade cultural¹² e em situações de multiculturalismos¹³, fortemente marcado na história de nossa sociedade.

Já a pesquisa de Doutorado de Adelaide Joia, intitulada: “*Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche*”, de 2014, vinculada ao programa de PG em Educação, da Linha de Pesquisa Instrução e Currículo, da PUC-SP, discute que, historicamente, as propostas curriculares nas instituições infantis, durante muito tempo, foram marcadas pela forma dicotômica de atendimento entre o cuidar e o educar. A referida pesquisa desenvolvida, em 2008, esteve apoiada em fundamentos da literatura histórica, especialmente, nas concepções de infância (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985; CIVITELLI, 1988; KRAMER, 1995; KUHLMANN JR, 1998), em documentos legais e diretrizes curriculares da cidade de Caieiras-SP.

Joia (2014) apresenta resultados conflitantes quanto ao brincar, nas instituições investigadas, dado que, ao mesmo tempo em que a brincadeira, timidamente, está presente no cenário, as práticas lúdicas acontecem de forma autoritária e ainda dicotomizadas. A

¹¹ O conceito de brincar como atividade será melhor discutido na seção 4 desta tese.

¹² Termo que se refere aos vários tipos de manifestações culturais que podem ser revelados por meio da linguagem, da dança, dos vestuários e das diferentes tradições regionais. Relaciona-se também a diferenças sócio-econômicas de um grupo, as diferenças étnico-raciais e as diferenças histórico-temporais. O contrário de homogeneidade. Entender melhor ler: Kadlubitski, Junqueira (2009).

¹³ Termo que se refere a existência de várias culturas em um mesmo território, país ou cidade. Aqui, o conceito está empregado no entender de Moreira e Candau (2010) e está ligado a compreensão de intercultura. Isto é “[...] a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” rompendo com a “[...] visão essencialista das culturas e das identidades culturais” ao conceber que as culturas estão em contínuo processos de elaboração, construção e reconstrução. Que nossa sociedade se encontra em processos de hibridização cultural – ou seja, supõe dizer que as culturas não são “puras”. (MOREIRA e CANDAU, 2010, p.22)

pesquisadora constata que o “brincar” é tratado quase como um prêmio, destinado às crianças que, após o cumprimento do momento de “trabalho”, encontram-se livres para usufruírem de momentos de prazer. Sobre a interação entre professoras e crianças na brincadeira, Joia (2014) ressalta que, quando ocorre, quase sempre está associado a um sentimento de culpa ligada à visão de perda de tempo. Nessa direção, o estudo da pesquisadora aponta que a nova configuração curricular do município transita entre as práticas escolares de forma dicotômica envolvendo cuidar e educar para um modo integrador desses dois eixos.

Os dados de Joia (2014) reforçaram a necessidade de estudos na área por apontar que, embora o brincar esteja presente nas propostas curriculares de instituições de Educação Infantil da atualidade, seu papel ainda é um assunto pouco compreendido na prática. Talvez a dificuldade esteja relacionada à forma como o assunto vem sendo tratado na escola.

Na presente investigação, a compreensão acerca de como a prática/realidade acontecia na escola, à luz de uma abordagem crítica, delineou o ponto de partida para a intervenção curricular no campo do brincar.

No quadro de estudos sobre a brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, encontrei a dissertação de Mestrado de Mariana de Oliveira Faria, intitulada: “*A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re) pensando a educação infantil a partir de autores contemporâneos*”, de 2016, pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O trabalho teve como objetivo compreender e analisar como a brincadeira, no contexto da Educação Infantil, é entendida pela Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, analisou as produções de autores internacionais contemporâneos, entre eles: Marilyn Fleer, Mariane Hedegaard, Bert Van Oers, dentre outros.

Os resultados encontrados apontam para a necessidade da aprendizagem científica da criança, não se diferenciando, nesse aspecto, de qualquer outra educação escolar. A brincadeira, em consonância com os clássicos da Teoria Histórico-Cultural, é considerada a atividade principal do período pré-escolar, não podendo ser esquecida, uma vez que contribui para o desenvolvimento infantil. Faria (2016) mostra que, na literatura com base na Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar para criança tem a função de possibilitar aprendizagem e desenvolvimento de conceitos científicos relacionados ao cotidiano, e que isso é fundamental para o trabalho com crianças e jovens. Nessa direção, a brincadeira representa importante papel no processo, uma vez que é a partir dela que a professora identifica os conhecimentos que a criança já possui e ainda aqueles que ainda não domina. Esses resultados reforçam o quanto é central o papel da professora, sobretudo, na organização de uma proposta educacional que

propicie o desenvolvimento psicológico-afetivo da criança e seu engajamento na aprendizagem de conceitos científicos.

Conforme defende Faria (2016), o papel da professora na organização da brincadeira, nesse quadro teórico, difere de outras teorias em que o papel da professora é de observadora das brincadeiras livres e espontâneas da criança. Faria (2016) reforça ainda que não basta defender a importância da brincadeira na Educação Infantil como, geralmente, a literatura nacional faz, é preciso aprofundar as concepções teóricas sobre o brincar para sugerir propostas de ações reais na escola em que a brincadeira seja considerada ponto central do currículo.

Sobre o brincar por Atividades Sociais encontrei a dissertação de Mestrado de Samanta Malta Pereira da Silva (2015), intitulada: “*Aprender brincando em Língua Estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na Educação Infantil*”. O estudo da professora-pesquisadora¹⁴, vinculado ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL/PUC-SP, foi desenvolvido em meio a um projeto maior denominado: Educação Multicultural (EM)¹⁵, um dos projetos intervencionistas do Programa de Ação Cidadã (PAC) do GP LACE. De fato, já foram desenvolvidas várias pesquisas (SHIMOURA, 2005; RODRIGUES, 2011; MALTA, 2015) vinculadas ao GP LACE, tratando de processos de ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, em sua maior parte, no âmbito da Língua Estrangeira.

A pesquisa de Malta (2015), desenvolvida na área de Língua Estrangeira (LE), teve como objetivo de investigar *se e como* o trabalho com os multiletramentos a partir de Atividades Sociais em língua inglesa oferece oportunidades para que crianças de um Centro de Educação Infantil da zona central de São Paulo construam novos modos de participação no mundo. Seus resultados apontam que o alto nível de engajamento das crianças nas Atividades Sociais somada ao uso de uma variedade de mídias e modos colaboraram com o processo de produção de novos conhecimentos pelas crianças.

Comparada à pesquisa de Malta (2015), a presente investigação é semelhante em bases teórico-metodológicas e proposta curricular por AS. Difere, todavia, por não acontecer no âmbito da língua inglesa e, sim, no contexto da Educação Infantil em língua materna. Ademais, afasta-se também por não tratar de uma experiência de trabalho, na sala de aula de uma professora-pesquisadora, como foi o caso de Malta, mas, de uma proposta de reformulação do

¹⁴ Na pesquisa de MALTA (2015) tanto ela é a professora que desenvolve a proposta curricular por Atividades Sociais na sala de aula com as crianças, como é a pesquisadora que faz a análise da investigação.

¹⁵ Projeto de ensino-aprendizagem que se concretizou no ano de 2013 com a aplicação de dois outros projetos do GP LACE - Aprender brincando e Educação Bilíngue – em que conceitos como multiculturalidade e multimídia passaram a ser centrais.

currículo de uma escola com atenção especial ao lugar do brincar na reorganização da prática escolar.

De modo geral, o resultado da revisão de literatura encontrada mostrou o quanto a temática em foco na presente pesquisa merece ser ampliada, sobretudo, em se tratando de iniciativas na área do currículo com base em Atividades Sociais. Isso se deve ao fato de que, apesar de algumas escolas de Educação Infantil da rede de São Paulo assumirem a proposta do currículo com base em Atividades Sociais no ensino de língua estrangeira (LIBERALI, *et al*, 2015), o que se percebe, nas pesquisas em que relatam experiências com AS na escola, é a presença de casos vividos por professores-pesquisadores e seu respectivo grupo de alunos com pesquisas ligadas à prática específica do pesquisador e não propriamente ao currículo da escola.

No caso desta pesquisa, o trabalho foi guiado pela intencionalidade de propor uma configuração curricular nova para escola *locus* da investigação. Buscou-se, sustentada pelos pressupostos da TASHC, balizar a presença de Atividades Sociais (AS), com o foco no brincar, como motriz do processo de ensino-aprendizagem. Mormente, um trabalho de cunho formativo que partisse das necessidades, anseios e intenções da comunidade escolar, como sugere Carvalho (2011), não de maneira imposta, mas mediante a tomada de consciência do currículo escolar, que oportunize a construção de um currículo mais associado a contextos de experiências da vida real.

Como pesquisadora, parto da compreensão de que não se pode impor uma mudança curricular, antes, pelo contrário, é preciso que a escola deseje essa mudança, sinta interesse por ela. Também, parto do entendimento de que não se deseja aquilo que não se conhece ou que não se sabe da existência. Nesse sentido, ouvir os anseios do grupo da escola participante e apresentar alternativas novas de organização da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na escola de Educação Infantil, foi o caminho ideal para este trabalho que marca o avanço dos estudos desenvolvidos até aqui.

A compreensão, manifestada discursivamente pela reflexão que propõe o presente trabalho na escola, procurou trazer para o cenário escolar a possibilidade de uma Pedagogia de pensamento prático-teórico que partisse da reflexão sobre o que já se fazia, entendê-la teoricamente, para criar novas maneiras de trabalho em conjunto na escola. Assim, a abordagem prático-teórico-metodológica desta tese entende que, para alcançar a transformação da realidade da escola em favor da criança, não basta somente detectar e discutir problemas, é preciso compreender e buscar alternativas para transformar. Enfim, agir efetivamente na realidade circunscrita em vez de só contemplá-la (MARX e ENGELS, 1845-46/2006).

No avanço das pesquisas e na produção de conhecimentos científicos, no campo da Educação Infantil, implementar um currículo para crianças por Atividades Sociais é uma alternativa para favorecer os envolvidos, professores e alunos, a se tornarem agentes no mundo, ampliando sobremaneira o repertório de experiências e conhecimentos para se viver melhor, individual e coletivamente, na atual sociedade (STETSENKO, 2015; LIBERALI, *et al*, 2015; MAGALHÃES; NININ, 2016).

Frente ao exposto, esta pesquisa, especificamente, buscou:

- a) caracterizar o brincar na organização do currículo da escola antes das práticas didático-pedagógicas produzidas com base no projeto por Atividades Sociais;
- b) analisar a organização do brincar implementada com o projeto por Atividades Sociais quanto às possibilidades de transformações no currículo da escola.

Para tanto, o trabalho foi guiado pelas perguntas que seguem:

- I. Como o brincar se organizava no currículo da escola?
- II. Que transformações a nova organização do brincar por Atividades Sociais possibilitou ao currículo da escola?

Para facilitar a compreensão do leitor acerca da investigação desenvolvida, estruturei a tese, contando com esta introdução, em sete seções. A segunda, terceira e quarta Seções discutem as bases teóricas do trabalho. Assim, na Seção 2, o foco está na discussão de currículo, em especial, nos movimentos da constituição de um Currículo para Educação Infantil no Brasil e sua relação com as concepções e valores presente nos modelos de práticas adotadas na escola, considerando focal a discussão acerca do brincar. Na Seção 3, a discussão aponta novas bases que se contrapõem à visão tradicional de currículo na Educação Infantil, ao apresentar, como alternativa, uma proposta de currículo por Atividades Sociais, discutido por Liberal (2009), Liberali (*et al* 2012, 2015) e sustentado pelos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural-TASHC. Na Seção 4, a discussão discorre sobre a tradição do brincar, principalmente, defendendo o brincar dentro da perspectiva teórica de Vigotski¹⁶ (1930/2004; 1934/2007), Elkonin (1978/2009), Van Oers (2013), Newman e Holzman (2014), Stetsenko e Ho (2015).

Na Seção 5, apresento a descrição e as discussões dos fundamentos teórico-metodológicos que apoiam esta pesquisa, como a Pesquisa Crítica de Colaboração/PCCol (MAGALHÃES, 2007, 2012, 2014). Na oportunidade, descrevo o contexto da escola, os

¹⁶ Dada a diversidade de formas de grafar o nome do citado autor na literatura ocidental, adotou-se nesta tese a forma –Vigotski, por ter sido a forma utilizada nas publicações do autor em língua portuguesa lida por esta pesquisadora. Contudo, nas referências, serão preservadas a grafia de cada obra e edição.

participantes, todos os procedimentos técnicos realizados durante a trajetória da investigação, o projeto de intervenção por AS “Ir à Lanchonete”, o plano geral de análise e os créditos de confiabilidade da pesquisa.

A Seção 6 descreve e discute as análises e os resultados à luz da interpretação do quadro teórico da pesquisa, buscando responder às perguntas de pesquisa.

Finalizo, na Seção 7, com as considerações finais, retomando os objetivos de pesquisa, correlacionando-os aos resultados obtidos na investigação. Ademais, recupero as discussões sobre os novos modos de conceber o brincar na prática escolar, as novas características do agir docente e discente nas atividades, os papéis das crianças na organização e na discussão da vida na escola, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, ligando os conhecimentos da escola aos conhecimentos requeridos na vida, revelando que o currículo da escola focal, após a pesquisa, sofreu transformações, isto é, passou a ser vivido numa nova perspectiva.

Por fim, ressalto a nova direção tomada por um currículo de Educação Infantil em que as professoras adotam posição central na organização de uma educação que respeita a infância. Realço o papel intencional de profissionais de Educação Infantil que, ao transformarem suas práticas na escola, asseguraram efetivamente os direitos de aprendizagem infantil, principalmente, garantindo às crianças o direito de brincar. Em meio a essa empreitada, a escola concretizou um currículo sócio-histórico-cultural aberto aos diferentes conhecimentos, saberes e movimentos da vida, portanto, um currículo que se propõe ser não encapsulado¹⁷.

¹⁷ Termo cunhado por Engeström (2012). Essa discussão será tratada na próxima seção.

SEÇÃO 2

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCAR: que relação é essa?

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou a aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens [...]. É uma prática, expressão, da função socializadora que determinada instituição tem [...]”
Sacristán (2000)

O Currículo e a Educação Infantil são duas áreas de conhecimento que, atualmente, vêm sofrendo significativa movimentação.

No campo curricular, especificamente, na área da Educação Infantil, as discussões estão relacionadas às publicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular¹⁸ para Educação Infantil (2017), apoiadas na tentativa de torná-lo mais real, democrático, multicultural e crítico. Tais exigências legais e proposições curriculares são decorrentes das mudanças em relação às concepções de ensino-aprendizagem que marcam as novas expectativas de educação formal requeridas às crianças pela atual conjuntura social. Posto isso, esta seção apresenta as principais ideias acerca do significado de currículo, fazendo correlação entre seu significado e as propostas de educação historicamente produzidas para crianças.

Nesse quadro, serviram como referência para produção desta seção, as ideias de pesquisadores como: Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Giroux (1997), Silva (2011), Macedo (2013), quanto à discussão dos modelos tradicionais de currículo escolar; Kuhlmann Jr (2003, 2007), Kramer (2006), Arce e Duarte (2006), Barbosa e Horn (2008), Barbosa *et all* (2016) Oliveira (2010), acerca das principais concepções curriculares na busca da consolidação da Educação Infantil no país.

A seção está assim organizada para discutir nas subseções: **Currículo: fragmentos históricos e principais enfoques**, a compreensão sócio histórica e política do conceito de currículo, seus diversos sentidos na história e implicações para o seu significado na atualidade; **Educação Infantil e a dimensão legal**, as modificações legais sofridas pela etapa como resultados das lutas de diferentes concepções de ensino-aprendizagem; **Educação Infantil e**

¹⁸ Há que se ressaltar que, principalmente, em outras etapas e áreas de conhecimento, muitas críticas são levantadas a forma escolarizada que a BNCC foi sendo produzida e está sustentada.

principais concepções curriculares, especialmente, duas principais propostas de educação para criança garantidas historicamente – a assistencialista e a escolarizante; **Currículo e formação de professores de educação infantil**, o tema currículo e formação de professores como essencial na tomada de consciência da posição política e ideológica de discursos, ações e relações que ocorrem na escola.

2.1 CURRÍCULO: FRAGMENTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS ENFOQUES

Antes de discutir o currículo na Educação Infantil, esta seção enfoca a compreensão sócio histórica e política do termo currículo e os diversos sentidos que, ao longo do tempo, contribuíram para a compreensão prática e científica desse conceito.

Para iniciar essa discussão, primeiramente, retomo a etimologia da palavra “currículo” e sua derivação do latim, trazendo seus diferentes significados como: *currere* (caminho, jornada, trajetória, percurso); *cursus*, *curriculum* (carreira, corrida) ou ainda, *currus* (carruagem, veículo).

Uma das razões para tantos sentidos acerca do termo “currículo” talvez esteja justamente relacionada à variedade de significados atrelados à origem da palavra. Para Sacristán (1998, p.125), numa investigação histórica dos sentidos da palavra, “ainda que o uso do conteúdo do termo remonte à Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa”.

Na área educacional, o termo currículo está ligado às diferentes concepções de ensino-aprendizagem, ideologia e cultura que, no decurso da história, trouxeram transformações e definição de currículo, envolvendo tanto as relações entre questões sócio históricas, culturais e políticas quanto a constituição de ser humano, de educação e relação escola e mundo.

De acordo com os estudos de Macedo (2013), passando pela Grécia Antiga, Idade Média e Idade Moderna, a questão histórica, nesse campo, ajuda-nos ao entendimento que temos, hoje, sobre o que é currículo.

Como dissemos, anteriormente, este percurso se inicia na Grécia Antiga, de 1100 a.C. até 146 a.C., com Platão, filósofo que, ao idealizar um modelo de homem/cidadão incapaz de poder deter o conhecimento na totalidade, propôs a formação humana pautada na organização de conteúdos, separados por áreas de conhecimento, em uma estrutura que denominou disciplinas.

Na Idade Média, do século V ao XV, a educação, de modo geral e, sobretudo, a universitária, era para poucos e composta por um currículo clássico. Esse currículo era

compreendido como o domínio da gramática, retórica, dialética, astronomia, geometria, música e aritmética, dando, assim, continuidade à proposta de estudos da Grécia Antiga, também moldado por uma visão disciplinar.

Na Modernidade, de 1453 até 1789, os saberes e a estrutura didática estavam voltados à transmissão de conhecimentos que sustentavam o currículo como um plano de estudo geral, que se organizava e servia de controle para a constituição de um “certo modelo” de mulher e de homem que se esperava na sociedade.

Macedo acrescenta, ainda, que mesmo antes de ser uniformizado com foco na organização, o conceito de currículo, na Europa, na escola calvinista dos escoceses e holandeses, teve seu sentido relacionado a controle. O interessante nessa informação reside no fato de que o aspecto de “controle” sempre esteve no cerne das teorias tradicionais de currículo.

Entretanto, o marco na história do currículo foi a publicação do livro *The Curriculum em 1918*, de autoria do americano Bobbitt¹⁹, cujas ideias consagraram o “currículo” como um objeto de estudo específico, apoiado em uma estrutura determinista de formação.

No contexto da Educação, nas primeiras décadas do século XX, a escola, por base comportamentalista, inserida em um contexto sócio-histórico-cultural e político marcado pelos acontecimentos da época - industrialização, movimentos imigratórios, massificação da escolarização -, colocava como central a necessidade de um arranjo em que o conteúdo a ser ensinado fosse compartimentalizado e extremamente controlado pela repetição de conteúdo, comportamentos, disciplinamento dos corpos, cumprimento de horário rígido, fardamento, toque de sirenes, etc., tornando o currículo fragmentado e a-histórico.

Para Silva (2011, p. 12), o modelo institucional, dessa época, inaugura o currículo como “[...] um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Aquilo que seria uma das formas de concebê-lo passou a ser, de fato, o significado do currículo como compreendido pelos professores.

Para o autor, o currículo, nesse contexto, tem como foco “[...] a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser, precisamente, mensuráveis,” e o estabelecimento de comportamento padronizado e moldado, corroborando a concepção de currículo tradicional descrita por Bobbitt (1918).

Também, foram essenciais para a construção e transformação de definições de currículo, as teorias de currículo, no campo da psicologia, como aponta Moreira (2013, p. 35-36):

¹⁹ Professor americano que defendeu a ideia de currículo como uma proposta de ensino focada nos conhecimentos necessário ao adulto numa sociedade industrial (In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011).

As experiências da psicologia experimental da época liderada por Thorndike e posteriormente por Skinner, com seu behaviorismo radical pautado no valor da eficiência das aprendizagens por procedimentos e processos condicionantes, forjam a intenção de um certo gerenciamento do aprendizado no seio do currículo, onde o controle epistêmico e conteúdos e objetivos prefixados orientam toda a organização pedagógica.

A compreensão de Moreira (2013) vai na estreita do que diz Pacheco (2005), referente ao caráter de currículo como relacionado ao controle epistêmico.

Segundo Pacheco (2005, p.33), confirmando os preceitos técnicos de Bobbitt, currículo significa “[...] as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista”, num período em que as expectativas de aprendizagem estavam fortemente atreladas a comportamentos aceitáveis e esperados socialmente.

Vale lembrar que, um pouco antes de Bobbitt, em 1902, também nos EUA, os ideários democráticos e preceitos progressistas de John Dewey, em sua obra “The child and the curriculum”, apresentam um significado de currículo que difere de seu contemporâneo (Bobbitt). Para Dewey, de base cognitivista, o planejamento curricular não tinha como foco a preparação ocupacional do adulto, estando seu interesse voltado às experiências das crianças e jovens, como base para alcance da democracia.

As diversas bases teóricas e teórico-metodológicas que vão sendo historicamente constituídas contribuem para que, segundo Kramer (2002), o Brasil também tenha um histórico de construção de dicotomias apoiadas no tempo - espaço, nos atores e no trabalho, nos modos de organizar o acesso aos conhecimentos e o cotidiano escolar. Assim, fala-se de forma dualista em conteúdos ou métodos de ensino; transmissão ou construção de conhecimentos; processo ou produto; salas ambientes ou ensino por problemas; trabalho centrado no aluno, centrado no professor ou centrado no conhecimento a ser transmitido.

O tema currículo, no início do século XX, instaurou-se, nos debates no Brasil, com a implantação do modelo progressista, também conhecido como Movimento da Escola Nova²⁰. Esse movimento foi importante para ampliação do pensamento liberal no Brasil e como contraposição ao modelo de escola tradicional marcadamente de base escolástica²¹.

²⁰ Também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento de renovação do ensino que nasceu na Europa no fim do século XIX e ganhou força com os preceitos do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey. No início do século XX chegou ao Brasil por Rui Barbosa e se materializou no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

²¹ Método de aprendizagem em que busca conciliar a fé cristã com o sistema de pensamento racional. Ainda método de ensino das Artes (Gramática, retórica e dialética). Entender melhor ler *Marcondes (2016)*.

Com base nas discussões de correntes psicológicas (behaviorismo, Gestalt/cognitivismo), o programa educacional proposto no documento, que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, pressupõe, dentre outros aspectos, que a criança (sujeito individual) estava no centro do processo educacional e que a aprendizagem seria ativa, natural e espontânea, fruto da liberdade que o aluno teria no ambiente escolar (KUHLMANN JR, 2007). Nessa perspectiva, as propostas curriculares, sobretudo para a criança, necessitariam primar pela liberdade, posto que esta é a condição natural para o desenvolvimento da vida.

Beviláqua (2014) salienta que o pensamento de Dewey estava fundamentado em um critério biológico em que a liberdade é uma condição primária para evolução da nossa espécie. Nesse quadro, as propostas de educação ativa marcaram a organização do ensino para crianças no início do século passado (exemplo da organização dos Jardins de Infância de Froebel, as escolas Montessorianas e demais escolas que pregavam o escolanovismo) como alternativas inovadoras de ensino para a época. Contudo, Silva (2011) destaca que o discurso racional e conservador do norte americano Tyler, apoiado no modelo de currículo proposto por Bobbitt, entrou na década de 1960 e influenciou, consideravelmente, o campo da educação no nosso país, até hoje.

A visão racional de organização e desenvolvimento, proposto por Tyler, centralmente, expressa o discurso do controle de comportamento explícito e avaliação dos comportamentos esperados e instaura uma perspectiva fortemente tecnicista, bem aceita em seu país de origem e bem-vinda pelo governo brasileiro, assumido pelos militares.

Dessa forma, o governo brasileiro da época encontrou, no modelo de currículo tecnicista, a melhor alternativa de educação para assegurar a preparação de padrões de comportamento desejados para população em massa.

Tal perspectiva de educação aceita pelos interesses políticos, acordos internacionais feitos entre Brasil, Estados Unidos da América e a sociedade industrial crescente formou as bases do quadro curricular do país, legitimado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº5692/71.

Com o foco na educação profissional, o impacto dessa Lei, no âmbito da Educação Infantil, foi considerado, no mínimo, uma “tragédia”, pois, praticamente, retirou dos governos, quaisquer responsabilidades ou obrigações escolares para com as crianças pequenas, menores de sete anos de idade. Essa questão fica assegurada no Art. 10, parágrafo 2º, Capítulo II, segundo o qual essas crianças poderiam receber “conveniente educação em [quaisquer] escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, PROINFANTIL, 2005, p. 23).

Como reflexo da concepção curricular nacional direcionada para o adulto, o currículo para infância foi sustentado pelo distanciamento das obrigações educacionais, tomando forma e características assistenciais e compensatórias, exemplo do Projeto Casulo²².

Na contramão das propostas anteriores, no Brasil dessa época, Paulo Freire (1970), com base nas discussões de Marx, trouxe ideias transgressivas às redes de ensino, ao criticar o excesso de verbalismo e passividade do aluno, em busca da “educação problematizadora”, que questionava a concepção bancária da educação. Entretanto, a movimentação política nas décadas de 1970 e início da década de 1980, impossibilitou a repercussão de teorias e de organizações de ensino-aprendizagem de cunho mais críticas, prevalecendo, nas escolas, em geral, um conjunto de práticas e de estruturas de pensamento superficial e a-crítico.

O movimento de luta pela democracia e a queda do regime militar, em meados dos anos de 1980, permitiu que propostas curriculares de cunho progressistas voltassem ao cenário educacional e tivessem maior aceitação comparadas às de cunho mais críticos.

Os currículos progressistas de base psicológica ganharam força e espaço, nas escolas, por meio de um discurso centrado no papel do aluno (como sujeito individual) e no processo de construção do conhecimento, sobretudo com a explosão dos estudos da Teoria da Psicogênese da leitura e da escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base nas discussões do cognitivismo piagetiano. Nessa direção, os estudos das pesquisadoras, fundamentados nos postulados epistemológicos de Piaget – o construtivismo -, passaram a ser difundidos, intensamente, após 1985, em todo país, que passava por severas críticas quanto à baixa qualidade de ensino, demonstrado pelos altos índices de evasão e repetência.

Os preceitos construtivistas, focados no desenvolvimento cognitivo, desencadearam novas práticas e novas abordagens de ensino por professores, que ainda se encontravam envolvidos com um currículo ora tradicional ora tecnicista. Nessas circunstâncias, havia pouco espaço para um currículo de natureza mais crítico, transgressivo e ligado à vida real dos sujeitos.

Pode-se afirmar que o currículo, nas diferentes escolas é, ainda hoje, território amarrado, disputado (ARROYO, 2011), sobretudo, encapsulado²³ (ENGESTRÖM, 2002) em conhecimentos, propósitos e finalidades. Assim, se por um lado a escola é compreendida como local de transmissão de conteúdos encapsulados na aprendizagem escolar - sem relação com práticas sociais - para serem utilizados pelos alunos, nos exames/avaliações escolares. Por

²² Projeto desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, a partir de 1976, perdurando até aproximadamente 1985. Foi considerado o principal programa do governo federal de atendimento à crianças menores de sete anos (Cf.: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003198.pdf>).

²³ O termo faz comparação a ideia de cápsula, como local onde encontram-se compartimentados os componentes químicos de um determinado medicamento.

outro, mecanismos de socialização na escola, como tipos de tarefas, de relações, divisão do tempo escolar, sequências de ações, valores - que se estenderiam para além do contexto escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1998) - dificilmente são enfocados.

Como defendem Candau e Moreira (2008), a escola deveria ser um lugar de intervenção na realidade, de reflexões sobre a real finalidade dos conhecimentos para a vida atual dos sujeitos em suas multiplicidades de cultura. O que se percebe, entretanto, como salienta Engeström (2002, p. 175), é que, na escola, “não aprendemos para a vida, mas para escola”.

Para romper e superar essa estrutura curricular amarrada e enrijecida por interesses sociais e políticos de uma classe dominante, é preciso que a escola abra seus portões e atravesse as “grades” (ARROYO, 2011) impostas pelos currículos aparentemente comuns e iguais para todos. Como coloca Gasparin (2002), é preciso superar a tradição brasileira de um currículo pautado na memorização e propor um currículo capaz de buscar interligar a prática social do aluno com a teoria, no intuito de melhorar a qualidade da formação humana.

A exposição de alguns fragmentos históricos das origens do currículo e seus reflexos no Brasil teve objetivo de possibilitar a compreensão desse campo de estudo, o que parece ser um aspecto importante, para que se possa compreender a intencionalidade das práticas e valores, em geral, em vigor na escola. Conceber a educação como algo neutro desconectada de uma visão cultural, histórica e sócio-política é um dos graves equívocos que se pode cometer ao se pensar o currículo.

Recuperando o entendimento de Apple (1982, p. 19), numa perspectiva crítica, tanto a escola produz como reproduz formas de transgressão ou manutenção do controle social. Nas próprias palavras do autor:

Presumimos que nossa atividade seja neutra, que, por não tomarmos uma posição política, estejamos sendo objetivo. Isso é significativamente adulterado, contudo, de duas formas. Em primeiro lugar existe um acúmulo crescente de prova de que a instituição de ensino não é uma empresa neutra [...] a segunda, por que uma reivindicação de neutralidade tem pouco fundamento. Essa reivindicação ignora o fato que o conhecimento que agora se introduz na escola é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis.

No entender de Apple, com o qual corroboro, a natureza relacional do currículo com as estruturas econômicas e sociais estabelece que, por meio dele, são materializados os interesses ideológicos de certo grupo social. A questão, porém, não se limita ao interesse de qual conhecimento é considerado legítimo e verdadeiro para ser ensinado, mas o porquê das escolhas de tais conhecimentos em detrimento de outros tantos que existem.

Também, trata-se do conhecimento de quem? De que forma ele é transmitido, produzido e/ou construído?

Como aponta Apple (1982, p.128-129), em geral, “[...] ensina-se às crianças como lidar e relacionar-se com a estrutura de autoridade da coletividade a que pertencem por meio de padrões de interação “autoritária” a que estão expostas” nas experiências escolares e fora da escola.

Para esse estudioso, com isso, torna-se legítimo e internalizado, na consciência das crianças, de professores e de gestores, um tipo de interação e de papéis que não conseguem conceber de outra forma. Pratica-se com tanta repetição uma dada situação de controle para com as crianças que, com o tempo, isso é compreendido como sendo a única forma de ação tanto, para crianças, como por todos os participantes das interações. As discussões de Apple (1982) apontam um escopo que ultrapassa a visão do currículo explícito²⁴, apontando para a presença de um currículo oculto²⁵.

São incansáveis as artimanhas de dominação dos agentes do poder para naturalizar formas de pensamento dualista nas escolas, segundo Apple (1982). Contra essa postura, coloca-se a favor de uma proposta de ensino mais transgressiva que relacione as práticas didáticas às teorias psicopedagógicas, socioculturais e políticas que as apoiam, ultrapassando formas cristalizadas e uniformizadas que privilegiam ou uma coisa ou outra, isto é a prática apenas, ou a teoria.

Como propõe Liberali (2015, *et al*, p. 4), com base em Engeström (2002) e discussões dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996, 2000), é preciso uma perspectiva de compreensão de currículo que o veja como possibilidade de superar conhecimentos encapsulados (mantidos em compartimentos sem relação com as práticas sociais dos alunos) ao considerar a “variabilidade de convenções de significados existentes nas múltiplas situações socioculturais e a gama de aspectos multimodais de produção de significado, com o qual jovens e crianças interagem”.

Para Pérez Gómez (1998), a proposta de educação escolar precisa fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como a expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social. Em direção mais ousada, Stetsenko (2016) salienta, com base nas teorias

²⁴ Termo utilizado por Silva (2011) para designar oficial, o “conteúdo” do currículo.

²⁵ Termo cunhado por Apple (1982) e que se refere ao ensino implícito que acontece com certa regularidade no contexto escolar em forma de normas, valores e ideologias.

vigotskianas, a escola como parte integrante da sociedade, que precisa, conscientemente, assumir em escala maior, um projeto de transformação social revolucionário.

Apoiada na ideia de currículo como um “território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas acima de tudo, sobre o qual se pode intervir” (SACRISTÁN, 1998, p. 145), esta tese considera o currículo como um campo prático-teórico passível de conflitos, oposição, resistência para superação de conhecimentos encapsulados. Nesse sentido, vislumbra a implementação de propostas curriculares ativistas (STETSENKO, 2011, 2016) como possibilidade de problematizar situações da vida social, na escola e fora dela, tendo à mão os conceitos necessários.

No contexto da Educação Infantil, como sugere Oliveira (2010), faz-se necessário um currículo intencionalmente planejado que:

- a) articule as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade;
- b) busque acolher e respeitar os interesses das crianças;
- c) considere as histórias de vida das crianças;
- d) tenha em vista as potencialidades das crianças.

Enfim, um currículo para Educação Infantil que considere aprender e crescer sem que seja necessário abdicar a infância.

Ao finalizar a presente passagem, ressalto que não foi propósito desta seção discutir exaustivamente as Teorias do Currículo, mas evidenciar aspectos que definem a compreensão que o termo pode trazer para cada pessoa que o utiliza e como o entendemos nesta tese. Na sequência, discuto o contexto da Educação Infantil em seus aspectos legais na busca por uma institucionalização educacional para as crianças nesse contexto.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIMENSÃO LEGAL

Durante muito tempo a categoria social infância não existia, negada por toda Idade Antiga e Idade Média. Na Modernidade, foi se estabelecendo como uma construção social importante de ser considerada. Hoje, a compreensão do significado admite a existência de *infâncias* decorrentes das múltiplas vivências socioeconômicas constituídas e se estabelece como categoria social materializada no sujeito histórico de direito, *a criança*. Dentre os direitos da criança a ser garantido está a *Educação*.

Em seus aspectos legais, a história da Educação Infantil no Brasil é recente. É marco nessa narrativa o Art. 205 e Art.208 da Constituição Federal, de 1988²⁶, que trata a educação como direito de todos; o Estatuto da Criança e Adolescente-ECA (Lei 8069/90), de 1990, que dispõe sobre os direitos fundamentais e proteção integral dos menores de 18 anos; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9394/96), de 1996, que prevê o direito e o dever do Estado com a educação escolar pública, gratuita e obrigatória.

Segundo a LDB 9394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com finalidade de desenvolver a criança integralmente, sendo oferecida no Brasil em duas modalidades:

- Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- Pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

Na realidade piauiense, assim como na realidade do país, essas modalidades se reorganizam de diversas formas e com diversas nomenclaturas: Berçários 1,2,3 (crianças de 0-3 anos); Maternal 1,2,3 (crianças de 0-3 anos); Jardim 1,2,3 (crianças de 3-5 anos); Pré 1, 2 (crianças de 4-5 anos); Agrupada 1 e 2 (crianças de 2-5 anos); Infantil 3,4, 5 (crianças de 3-5 anos).

A Lei supracitada, em parágrafos acima, em abril de 2013, sofreu alteração com a lei complementar nº 12.796 que modificou a LDB anterior em alguns de seus artigos. O marco dessa nova Lei é a obrigatoriedade do ensino básico de 4 a 17 anos. Com isso, a pré-escola, que atende crianças entre 4 e 5 anos de idade, antes, sem caráter da obrigatoriedade, passa a fazer parte da Educação Básica obrigatória no país. Em consonância com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 12) compreende a Educação Infantil da seguinte forma:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social).

O que se observa, nesses documentos, é que, embora a Educação Infantil, amparada pela Lei, faça parte da Educação Básica e tenha como responsabilidade o cuidado e a educação

²⁶ Os incisos do Art. 208 da Constituição Federal, em anos posteriores a 1988, sofreram alterações na redação dada por Emendas Constitucionais.

integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, não é uma etapa de ensino com concepções consensuais no que tange à sua função social e política no sistema educacional brasileiro.

A bem da verdade no que se refere a sua definição, as intenções da primeira etapa da Educação Básica foram ampliadas, se considerarmos seu anterior histórico voltado a uma perspectiva compensatória, assistencialista e adultocêntrica²⁷. Atualmente, de acordo com as discussões das DCNEI, a criança representa um sujeito histórico de direitos que, nas interações em convívio familiar e não familiar, vai construindo a própria identidade como ser humano uno e plural. Entretanto para Oliveira (2002, p.38-39):

Na defesa de um modelo democrático de educação – que não viabilize, ainda que de forma indireta, formas de marginalização e exclusão de crianças de segmentos sociais desprovidos do acesso a uma educação de qualidade -, a creche e pré-escola devem se encarregar de educar meninos e meninas provenientes de diferentes culturas, levando-os em conta para poder articular convenientemente os diversos contextos de vivência e desenvolvimento.

A discussão de Oliveira (2002) é oportuna, pois salienta a Educação Infantil na sua essência, inserida na esfera da educação formal institucionalizada, como um espaço que não marginalize culturas. Mas, antes, como um espaço de superação de concepções educativas pautadas em modos de atendimento assistencialistas, cujo interesse está em resguardar a proteção e a manutenção da saúde das crianças de 0 a 5 anos ou a escolarizante, que se orienta, exclusivamente por um movimento baseado no sentido de compensar perdas e preparar para o ingresso no Ensino Fundamental.

Refletir sobre concepções de currículo na Educação Infantil seria, então, a oportunidade para consolidar essa etapa de ensino em sua real função educativa. Tal posição é defendida nas ideias apresentadas pelo programa do Ministério da Educação denominado Currículo em Movimento (2010, p.1) quando expressa:

Na perspectiva de consolidar a identidade da educação infantil, implementar um processo de trabalho pautado em práticas democráticas coletivas é condição para pactuar a natureza do currículo e da qualidade na educação infantil, dimensões prioritárias e interdependentes. Falar em currículo, proposta pedagógica ou projeto educativo significa afirmar a função educativa das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro.

Nesse quadro, é preciso pensar o currículo da Educação Infantil, discuti-lo, (re)organizá-lo de forma a atender às demandas das crianças em suas diferentes infâncias. Todavia para que

²⁷ O termo se refere a práticas educacionais para educação da criança centradas nos interesses, vontade e ótica do adulto.

isso seja levado a cabo é necessário que a escola (e comunidade que a compõe) compreenda que práticas e relações a organizam; que identidade de Educação Infantil está sendo constituída; que papéis têm as crianças e se/como suas vozes são valorizadas. Em outras palavras isso envolve entender para que agem crianças e professoras e quais teorias e posições embasam suas ações.

Em tempo, uma das questões centrais, nesta tese, é propor oportunidades que promovam esse tipo de reflexão. Por hora, convém ressaltar que, em muitos sentidos, as leis que regem a Educação Infantil parecem não avançar, mostrando-se, muitas vezes, em constante estado de reparação de fatos que marcaram sua história. Apesar de, nas últimas décadas, terem sido apontadas mudanças significativas na forma de compreender a Educação Infantil, muito ainda há o que se discutir sobre ela.

Talvez por isso, o debate sobre a Educação Infantil não finde nas políticas de atendimento a essa etapa de ensino, este é apenas um dentre tantos importantes aspectos a serem considerados na busca de consolidar sua identidade, sua função educativa para as novas gerações.

Para além do que é apresentado nos pressupostos da DCNEI, na perspectiva desta pesquisa, a construção da identidade infantil - que se dá pelas inúmeras interações, nos ambientes escolares ou não escolares, mediada por artefatos culturais, em contextos diversos - parte do princípio de uma concepção de educação que alargue o contexto de referência sociocultural e afeto-cognitivo da criança.

Assim sendo, para esta pesquisadora, a Educação Infantil corresponde, substancialmente, ao primeiro momento formal e intencional de desenvolvimento da pessoa humana, isto é, o cenário profícuo para iniciação identitária, para começar o processo de ensino-aprendizagem da organização das diferentes linguagens, valorizar e aumentar o interesse pelos processos de leitura e escrita, de procedimentos para aprender a respeitar e conviver com o outro, a analisar e questionar as inúmeras situações de conflito e injustiça que perpassam as relações socioculturais, suplantando os muros da escola, sobretudo, em termos de valores e conhecimento dos artefatos culturais.

Nesse entender, as portas da escola devem estar abertas às crianças não para oferecer apenas cuidado e educação controladora, como vimos no curso da sua história. Antes, é preciso oferecer educação para vida social, para democracia e isso envolve a compreensão por parte das crianças de seus direitos e deveres, a partir de uma organização de linguagens problematizadoras que façam sentido para a criança, num paradigma didático-pedagógico dialético envolvendo teoria e prática.

Aqui encerro para, no item a seguir, discutir o papel da Educação Infantil, segundo as principais concepções curriculares nessa etapa de ensino.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E PRINCIPAIS CONCEPÇÕES CURRICULARES

Dentre os vários significados existentes para o termo currículo, ventilado anteriormente, está o que o define como “uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma dada sociedade, garantindo a reprodução e a recriação cultural e social das divisões dessa sociedade, incorporando, pois, as manifestações de seus conflitos” (WIGGERS, 2012, p. 82). Não por acaso, essa citação foi utilizada no início desse tópico para destacar a natureza crítica e multicultural²⁸ que se espera quando o assunto é currículo.

Na Educação Infantil, assim como nas demais etapas de ensino, a escola constitui-se como “esfera pública democrática” como discute Giroux (1981, 1982), ao conceber a escola e o currículo como locais para a participação, questionamento, discussões democráticas do que está posto como naturalizado, colocando-se a favor de uma concepção de currículo contestadora dos modelos técnicos de ensino. Nessa configuração, todos os participantes têm voz e poder de agir para entender e não simplesmente aceitar opiniões impostas.

O currículo, portanto, está organizado de modo que estudantes e professores desenvolvam a prática da democracia, a partir de um espaço aberto ao diálogo argumentativo (LIBERALI, 2013; NININ, 2014), em que se ensina-e-se-aprende a lidar com os conflitos da vida social. Nessa mesma direção, como salienta Silva (2011), a escola é um espaço de todos: alunos, professore(a)s, equipe gestora, pais, pesquisadores, enfim de indivíduos empenhados e engajados em levantar reflexões e ações que emancipem e libertem os alunos de concepções antidemocráticas, racistas e preconceituosas.

Frente ao mencionado, esta pesquisa entende currículo como uma posição prático-teórica de mobilização sistemática para escolha, produção e acompanhamento de práticas, valores e conhecimentos da cultura atual, e da comunidade escolar, consideradas como necessárias às crianças e jovens, iluminada pelo princípio da justiça social e igualdade de oportunidade.

²⁸ Fenômeno contemporâneo que marca todos os espaços sociais decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou qualquer outra dinâmica social que trazem para o terreno político a compreensão de diversidade cultural. Conferir: M. V. CANDAU; A. F. MOREIRA, (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2008

Contudo, nas escolas de Educação Infantil, a ideias sobre o tema currículo sofreu e sofre bastantes questionamentos em razão de uma série de problemas, inadequações no currículo praticado e organizações curriculares incompatíveis com as determinações legais.

Nesse cenário, o currículo convive com debates e posições que se bifurcam entre correntes que defendem a Educação Infantil separada dos moldes propostos às outras etapas da Educação Básica e posições que defendem que deve ser efetivada nos mesmos moldes por ela estabelecidos (BARBOSA *et all*, 2016). Evidentemente, como discutido no primeiro item desta seção, assumir esta ou aquela posição vai depender da compreensão que se tem sobre currículo.

O fato é que, durante muito tempo, segundo os estudos históricos de Kuhlmann Jr (2007), a educação de crianças pequenas, em nosso país, teve como base educacional duas grandes posições, classificadas em:

- a. educação assistencialista-higienistas e
- b. educação escolarizante.

Cada proposta de educação dessa carrega consigo uma compreensão e modelo específico de currículo com características e objetivos. Para discussão sobre a organização desses dois modelos de currículo na Educação Infantil, o primeiro ponto a ser destacado refere-se a quem ele foi destinado, ou seja, ao público, sua faixa etária e classe social. Tais aspectos esclarecem, basicamente, o modo como o currículo infantil foi emoldurado.

As propostas curriculares assistencialistas-higienistas têm como característica básica o fato de ocorrer, por exemplo, em instituições como, em igrejas, asilos, internatos, ou ainda creches ligadas às indústrias e destinada a crianças carentes. O objetivo do atendimento desse tipo de proposta estava em oferecer uma alternativa de lugar para o atendimento de crianças provenientes das rodas de expostos,²⁹ e de classes sociais desafortunadas – isto é, famílias em que mães precisavam trabalhar nas indústrias e de escravas que não tinham onde deixar suas crianças após a Lei do Ventre Livre (KUHLMANN JR, 2007).

A organização curricular de base assistencialista em função do tipo de instituição responsável (Igreja, Institutos, orfanatos e outros arranjos) pelo acolhimento fortaleceu a ideia de que, na grande maioria dos casos, o atendimento tinha como objetivo se restringir a *guardar as crianças*. Como destaca Kuhlmann Jr (2007, p. 166-167):

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não

²⁹ A roda dos expostos ou roda dos enjeitados consistia num mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos ao cuidado de instituições de caridade como igrejas, orfanatos e asilos.

seria necessariamente sinônimo de emancipação [...] A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber [...] preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados [...] A primeira característica a ressaltar dessa concepção de educação é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua [...] prevenir criminalidade.

A educação assistencialista, de concepção preconceituosa da pobreza, teve como intenção o atendimento de crianças de classe social desfavorecida para, além de favorecer hábitos de higiene e obediência, impedi-las do convívio indesejável de pessoas de má conduta fora do lar, ou seja, protegê-las dos perigos da rua.

Em outros casos, ainda, o objetivo do atendimento seria a separação das crianças para seguir os padrões de cada gênero (masculino/feminino). Os meninos, destinados às atividades mais produtivas a partir de jogos de construção e, as meninas, a preparação para os cuidados maternos com as brincadeiras de boneca e afazeres domésticos.

Outra característica dessa proposta de educação está na presença dos princípios da puericultura. Muito mais disciplinadora do que higienista, a intenção educacional estava intensamente focada em intervir no adestramento, submissão e automatização das crianças, do que exclusivamente na saúde.

Os argumentos para atender crianças fora do convívio familiar estavam apoiados em ideias do tipo: as crianças que frequentam qualquer um desses arranjos se comportam melhor, são mais dóceis, mais obedientes e são mais robustas, adaptando-se melhor à sociedade. A proposta curricular assistencialista, portanto, centrava-se na educação moral, direcionada para uma educação da submissão (KUHLMANN JR, 2007).

Em contrapartida, as propostas curriculares de caráter escolarizante eram destinadas às crianças oriundas de classes sociais mais ricas. A proposta atendia uma perspectiva de caráter mais “pedagógico” (termo usado para atrair famílias ricas).

Mercadologicamente, pensado como negócio pelo setor privado, o Jardim-de-infância significava a educação racional compatível ao interesse do progresso científico e social do país. Assim, nasceu alicerçado pelos preceitos do Sistema Educacional frobeliano, que tinha origem europeia e ganhou espaço na sociedade estadunidense somada às ideias progressistas e democráticas de John Dewey.

Para a classe social mais elevada, a organização do ensino para crianças em jardim-de-infância fora pensada com fins de aprendizagem de conceitos científicos organizado por áreas

de conhecimento. Estava fundada no princípio de uma educação que se inicia pelo desenvolvimento do desejo de atividade inato nas crianças.

No Brasil, não se pode ignorar que, em meio às propostas curriculares assistencialistas e até mesmo escolarizantes, havia/há uma política de educação compensatória. De origem americana, as demandas de programas de educação compensatória, na década de 70, foram intensamente incorporadas ao atendimento de crianças menores de sete anos de idade. Esses, por sua vez, estavam apoiados em compreensões de que, para melhorar o resultado da educação no país, deveria primeiramente “[...] corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças” como a “*falta de cultura*” responsável pelas carências e baixos resultados educacionais existentes no Ensino Fundamental” (KRAMER, 1982, p. 54).

De fato, para Kuhlmann Jr (2007), essas duas tendências clássicas de currículo: assistencialista e escolarizante servem de base para grande maioria das propostas de educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas ainda nos dias de hoje.

Na década de 90, com a promulgação da LDB 9394/96³⁰, creches e pré-escolas são incorporadas ao sistema educacional brasileiro. Em 1998, é oficializado os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI)³¹, como subsídios para a organização curricular dessa etapa.

O documento, criado com a finalidade de superar ambas visões, pode não ter conseguido alcançar o propósito esperado. Na opinião de Kuhlmann Jr. (2003), o que o RCNEI deixou mais marcado, na prática pedagógica da maioria das escolas no país, foi a visão de Educação Infantil focada no desenvolvimento de uma perspectiva cognitivista, configurada em etapas e divisão de área de conhecimento, algo muito semelhante à organização disciplinar do Ensino Fundamental.

Nesse quadro, a compartimentalização por área de conhecimentos propõe a inserção da criança em uma educação fragmentada, separada das reais formas de concebê-los no cotidiano de suas vidas. O foco desse modelo está no sucesso do desempenho futuro, o que está sustentado na ideia de hierarquia da Educação Infantil frente ao Ensino Fundamental.

O certo é que muitos são os debates e discordâncias sobre o RCNEI por pesquisadores/especialistas vinculados à Educação Infantil e entidades interessadas na oferta de uma educação para crianças que não esteja interessada somente no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas em seu desenvolvimento integral.

³⁰ Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

³¹ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>,

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

Saindo do contexto de pesquisadores e especialistas da área da Educação Infantil para o contexto escolar, constata-se que o RCNEI se tornou o documento mais conhecido e utilizado como orientação básica a todas as práticas e seleção de conhecimentos oferecidos às crianças nas escolas de Educação Infantil no país — a exemplo de Parnaíba-PI, cidade em que se situa o contexto desta pesquisa — embora seja carregado de discursos que possam levantar compreensões equivocadas sobre a educação da criança.

Na luta por um currículo específico para criança, capaz de respeitar a singularidade do público infantil, em 2010, o MEC lança nova publicação denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)³², que define currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos”. (BRASIL, DCNEI, p. 12)

Nesse documento, os conhecimentos não são vistos disciplinarmente como o RCNEI apresenta. A aprendizagem da criança está, agora, articulada à vivência de experiência em contexto social diversificado. Prevaecem, como eixos norteadores de todo trabalho pedagógico, *as interações e as brincadeiras*, vividas por meio das diversas experiências.

Por sua centralidade no processo educativo a criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (Brasil, DCNEI, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, a criança é rica e potencialmente capaz de descobrir e desfrutar do meio sócio-histórico-cultural ao seu modo e particularmente. Tem direito de assim ser. Por tal motivo, na organização de um currículo para Educação Infantil, a criança merece ganhar destaque. Precisa que o professor(a) lembre e tenha clareza para quem elabora seu planejamento e para isso, considerando as experiências e saberes próprios das diferentes infâncias presentes em nosso país.

Entretanto, as orientações normativas deixam em aberto os modos de integração dessas experiências, ficando, portanto, a cargo de cada município e suas escolas, a elaboração e implementação do currículo. Essa lacuna/liberdade, tornou-se uma questão complexa discutida na elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2015, 2016, 2017).

³²Disponível: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

No que tange, especificamente, à Educação Infantil, apoiada pelas DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica-BNCC (2017) adota sentidos e significados centrais de currículo e criança (já citados neste texto).

A BNCCEI apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientadores para essa etapa de ensino. Nesse quadro, entende-se que as instituições de Educação Infantil, como contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais, deliberam que o currículo se realize considerando seis direitos essenciais: *conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se*.

O arranjo curricular proposto para garantir esses direitos e aprendizagens está fundamentado em cinco campos de experiências: *Eu, tu e nós; corpo, gesto e movimento; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons cores e imagens; espaços, tempos, quantidade, relações e transformações*.

Se já havia uma mudança de concepção curricular com as DCNEI (2010), a tentativa de construção de uma Base Nacional Comum Curricular tende a afetar ainda mais a estrutura do Currículo da Educação Infantil. No texto preliminar da BNCC (2016)³³ para Educação Infantil, a compreensão de que o conhecimento das crianças “[...] efetiva-se pela sua participação em diferentes práticas cotidianas nas quais interagem com parceiros adultos e companheiros de idade” propõe renovar concepções de profissionais da área acerca de como educar e cuidar de crianças na Educação Infantil.

Nesse contexto, é central a questão que esse documento aponta quanto ao trabalho pedagógico com as crianças apoiado em dois pontos-chave:

- a) o modo específico como as crianças se relacionam com o mundo;
- b) o reconhecimento de que o conjunto de discursos e práticas cotidianas vivenciados, nas instituições educacionais, exercem influência nos modos como as crianças e adultos vivem, aprendem e se constituem seres humanos.

Em meio às principais concepções curriculares e à trajetória de se estabelecer um currículo para Educação Infantil, os dois pontos citados assinalam que as relações e os modos como acontecem, no contexto sócio-histórico-cultural em que a criança está inserida, tornam-se a marca decisiva no processo educativo. Aos poucos, a educação vem sendo pensada de forma mais realista e menos impositiva. É o que se espera de um modelo nacional mais descentralizado nas decisões e mais centralizado na oferta de condições para constituição de cidadanias.

³³ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Para Barbosa (*et all*, 2016), tanto as DCNEI como a BNCCEI são referências importantes, sobretudo, por evidenciarem um amadurecimento da epistemologia com o trabalho educativo com crianças nas instituições de ensino, por normatizar que as propostas pedagógicas das instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica. Mas ainda assim, “refletir sobre o tema currículo da Educação Infantil não é uma tarefa fácil” (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016).

Amparada pelos documentos citados, esta pesquisa entende que a discussão, na escola, sobre currículo precisa acontecer para fortalecer a identidade dessa etapa de ensino, uma vez que é fundamental para compreensão da relação entre a proposta curricular prescrita e a, de fato vivida na escola e seu impacto na formação das crianças. Enfim, trata-se de pensar a formação não só voltada para o que se espera de um adulto - como o modelo tradicional de currículo propõe, focado na vida futura-, mas, também, voltado à criança de hoje. Ou seja, uma proposta curricular que atenda às demandas da infância atual, como uma fase importante da vida.

No item a seguir, adentro na discussão do currículo, relacionando-o à formação docente na Educação Infantil, como proponho neste trabalho.

2.4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Censo Escolar 2016, nas creches brasileiras atuam 260,3 mil professores, dos quais 61% deles possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% têm curso normal/magistério, 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo. Na pré-escola, esse número salta para 311.406 docentes. Dentre esses docentes, 62,6% possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério, 5,7% com nível médio completo e 0,3% com nível fundamental completo. Nesses dados, o que nos interessa é que o maior percentual da formação dos professores da educação infantil brasileira está acima de 60% na licenciatura, mais frequentemente, na licenciatura em Pedagogia.

Nesse quadro levantam-se algumas questões:

- I. Os cursos de licenciatura em Pedagogia vêm promovendo formação inicial que revelam reflexão sobre os processos de formação e desenvolvimento infantil?
- II. As formações profissionais contínuas, os professores e educadores refletem sobre a prática desenvolvida, sobre suas bases teóricas, sobre os impactos gerados para vida dos alunos e para sua própria vida como educador?

- III. As ações e relações de sala de aula são retomadas para discussão das teorias que as apoiam com base no currículo da escola?

A formação docente, em qualquer licenciatura, é aspecto fundamental para transformação do que se espera encontrar na escola. Nesse entender, no campo curricular, as mudanças precisam acontecer como resultado de um processo crítico-reflexivo de amplo debate. Seja ele na esfera federal, estadual, nas redes de ensino municipal, mas sobretudo, no âmbito e contexto escolar, local em que, efetivamente, o professor como intelectual transformador se liberta das amarras impostas por um sistema burocrático e técnico (GIROUX, 1997).

Entretanto, como aponta Kramer (2002), em se tratando de Educação Infantil, o assunto torna-se extremamente desafiador, visto que, embora tenha ocorrido um crescente aumento na qualificação profissional, após as décadas de 80, elas aconteceram carregadas de polêmicas. Por exemplo, para a pesquisadora citada, uma questão problemática na formação do profissional da educação infantil foi a valorização desenfreada da racionalidade tecnocrática e instrumental que “treinou” os professores para executarem uma porção de técnicas focadas na repetição de comportamentos desejados e controle absoluto das crianças (e também dos professores) com ênfase a uma perspectiva behaviorista.

Nessa direção, para Giroux (1997, p. 159), “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico”, o que significa um paradoxo em se tratando do professor um intelectual.

Para Kramer (2002), outra questão problemática foi a difusão equivocada feita por universidade, de políticas educacionais e reformas curriculares, ao se propor aos professores currículos de licenciaturas com um conjunto de informações distorcidas e genéricas “muito distante da consciência teórica da epistemologia genética ou da perspectiva sócio histórica do conhecimento. Este problema é constatado ainda hoje nas propostas pedagógicas atuais” (KRAMER, 2002, p. 4-5)

Em consonância com as ideias dos autores referenciados e o que pondera Kishimoto (1994) sobre currículo, para se evitar tal realidade, no lugar de se impor, verticalmente, uma proposta de ensino, é preciso que, em contexto de formação continuada, professores e educadores reflitam com sua comunidade escolar sobre o tipo de instituição que objetivam constituir para a formação das crianças, sobre o contexto em que objetivam desenvolver a proposta pedagógica, e sobre, quais os aspectos ideológicos, filosóficos, sociológicos, culturais, políticos, econômicos e psicológicos estão envolvidos na proposta produzida. Enfim, refletir sobre que homem e sociedade se espera no futuro, frente às crianças nas escolas que atuam.

Contudo, a origem da Educação Infantil desvinculada da escola, a tradicional concepção assistencialista de currículo oferecida às crianças e o histórico das funções higienistas do perfil profissional levaram à formação docente associada a ações, explicitamente, práticas, sem qualquer exigência mais aprofundada sobre bases teóricas que possibilitassem entender como a criança se desenvolve e se constitui socialmente nos contextos escolares de Educação Infantil e como se apropria de repertórios necessários à sua ação nos contextos escolares e no mundo.

Segundo Raupp (2012), a perspectiva que coloca a instituição “escola” de Ensino Fundamental como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos científicos e a instituição de “Educação Infantil” (centros, creches, pré-escolas, etc.) apenas com fins complementares à família propõe como secundária a formação desse profissional.

Nessa tradição, o professor tem função limitada à observação, à organização do espaço físico, ao acompanhamento dos interesses das crianças, à higienização. Todos esses aspectos são importantes, porém são insuficientes para definir a real finalidade do professor na educação infantil.

Essa perspectiva marca uma organização curricular para Educação Infantil em que o professor afasta-se, literalmente, de qualquer deliberação e reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem e produção de conhecimento, para se deter no papel de mero executor de rotinas na escola (mero cuidador, - sem qualquer distinção de outro profissional sem formação específica), bem distante de seu real papel que requer uma ativa participação na produção de um currículo adequado ao contexto cultural e social em que trabalha. É o estigma da polarização entre prática *versus* teoria.

Rech (2017), com base em Adorno, salienta que a versão pragmática foi tomada na modernidade como o modelo para se alcançar o conhecimento. Isso, no caso da formação de professores, em geral, levou à perda da consciência da profissão. Em uma teoria de práxis, prática e teoria não estão isoladas uma da outra, mas formam uma unidade. Em consequência, a teoria foi destruída, mediante o primado da razão prática, impulsionadora de umas práxis arbitrária e irracional. Em crítica a concepção polarizante, Adorno (1969/1995, p.24) esclarece:

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mystifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estingente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.

Na década de 1990, a expansão da literatura sobre a Educação Infantil, em âmbito nacional e internacional articuladas à eminência de uma política de formação profissional, provoca a constituição de uma especificidade para área que requer exigência profissional.

Em cumprimento às exigências da LDB 9394/96, estruturas de formação para o professor de educação infantil foram criadas para atender a essa demanda que crescia. Mas, como aponta Raupp (2012), embora as políticas educacionais defendessem uma compreensão da real necessidade de se formar professores para atuarem na Educação Infantil, em geral, essas formações aconteciam de maneira aligeiradas e esvaziadas de teoria. De fato, uma grande parcela das formações (inicial e contínua) oferecidas aos professores de Educação Infantil, estiveram pautadas em uma epistemologia da prática, focada em desafios e tarefas de cunho cotidiano, que pouco exigia desses profissionais o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos de cunho teórico, distanciando-se de reflexões filosóficas, sociológicas e mesmo psicológicas que ultrapassassem as grades do cotidiano das creches e pré-escolas.

Segundo Raupp (2012), nas creches e pré-escolas, as formações sustentadas por uma epistemologia da prática e ontologia empírica aparecem nas abordagens que defendem a formação reflexiva na perspectiva do “aprender a aprender”, o “professor pesquisador” e o “desenvolvimento de competências”.

Para a autora, isso acontece em razão de premissas de um discurso banalizado que supervaloriza os saberes da experiência em detrimento dos conhecimentos teóricos como se fosse possível afastar a prática da teoria ou a teoria da prática. No *corpus* das pesquisas analisadas pela pesquisadora, quando o assunto é formação de professores de Educação Infantil, valorizam-se suas histórias de vida, suas narrativas, as trocas em contexto escolar, a construção de competências a partir da prática. Quase nada se encontra na formação de conhecimentos emancipatórios, transgressivos ou que apontem reflexões críticas que provoquem o avanço de concepções e ideias para além da prática trancafiada nos muros da escola.

Como essa estudiosa aponta, falar das histórias de vida e das produções de conhecimento na escola não é totalmente negativo na formação de professores, a questão é que não se deve limitar a esses aspectos. Da mesma forma, a supervalorização do conhecimento teórico, o “saber o quê”, também não desencadeia um processo de reflexão crítica que leve à superação de práticas sociais escravizantes, tradicionalmente valorizadas nas universidades, cursos de formação continuada e mesmo nas discussões nas escolas.

Na realidade, a visão binária de formação destina-se a resolver problemas do cotidiano, sem oferecer possibilidades de avanços na formação do professor para pensar as contradições da própria prática para, assim, agir sobre ela.

Autores como Sacristán e Pérez Gomez (1998) e Magalhães (2011) defendem que somente ao compreender o que se faz é possível superar uma prática pedagógica reprodutora de hábitos e pressupostos dados verticalmente. Para isso, é preciso conhecer a realidade herdada, a realidade que se tem, discutir as propostas de ensino que se têm e as que estão sendo propostas e suas possíveis consequências para caminhar em direção de um trabalho docente ético e responsável.

Segundo a Resolução de nº2 do CNE/2015, que reza sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada*³⁴, em seu Art. 2, § 1º, a docência é compreendida como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Como se constata, o CNE/2015 apresenta a profissão de professor atrelada a um processo pedagógico intencional e teórico-metodológico, envolvendo conhecimentos específicos que legitimam a especificidade do trabalho docente. Entende-se que as diretrizes, ao colocarem o trabalho docente numa instância intencionalizada, partem da prerrogativa de que o professor reflete e planeja antes de agir. Nesse discurso, não se pode conceber os professores como operadores ou meros executores de técnicas ou receituários.

Nessa direção, para Giroux (1997), os professores como intelectuais articulam a conceitualização, planejamento e organização curricular com os processos de implementação e execução. Nessa visão, o professor, na prática, assume responsabilidades, levanta questionamentos acerca *do que* ensina e *para que* ensina, em vista de uma escola de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade cidadã, justa e democrática. Especificamente, sobre a importância e qualidade dos professores de educação para atuação com crianças, Sanches (2003, p. 57) afirma que:

Há clara evidência de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de Educação Infantil [...] se quisermos melhorar

³⁴ Documento Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192

a qualidade da educação de crianças pequenas devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores. Em toda Europa os países estão reconhecendo isso e tomando medidas para melhorar os cursos de formação de professor de Educação Infantil.

Nesse contexto, a formação de professores para Educação Infantil também não deve acontecer com foco na teoria sem a prática e na prática sem a teoria. Por isso, a formação inicial deve ser, sobretudo, a contínua, na perspectiva crítico-reflexiva, que parte da aproximação entre os discursos gerais, da prática e teóricos, na tentativa de levantar possíveis interpretações acerca da educação oferecida e daquela a oferecer.

No entender de Magalhães (2007), busca-se, especialmente, nas escolas, abrir um espaço em que professores, alunos, gestores, coordenadores e também pesquisadores falem sobre suas escolhas teórico-práticas, para se conscientizarem dos próprios discursos e das ações e relações nas salas de aula, para assim poderem perceber e entender a contradição do dizer e das escolhas feitas.

A perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores de Educação Infantil que ilumina este trabalho procura superar a visão técnica, estritamente focada no contexto da sala de aula ou ainda estritamente focada na instituição escolar, ao incluir, além das discussões prático-teórica, a esfera social no papel do professor como agente³⁵ político e empoderado (FREIRE, 1970/2011; ENGSTRÖM, 2013).

Está, portanto, respaldada também na perspectiva crítico-reflexiva (GIROUX, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1998; MAGALHÃES, 2004, 2007, 2014) para a constituição de um profissional que age intencionalmente e politicamente na colaboração de alunos agentes (LIBERALI, et al, 2015). Dito isso, é necessário ressaltar que a reflexão que se defende está sustentada numa compreensão de prática social conjunta (FULLAN e HARGREAVES, 2000), que concebe a escola de Educação Infantil como “*comunidade de aprendizagem*” (MAGALHÃES, Projeto CNPq, 2015-2018) nas quais os professores - e no caso desta tese, professoras, gestora, coordenadora, pesquisadora – apoiam-se e, mutuamente, oferecem suporte criando condições e possibilidades de mudanças e transformações no contexto micro e macrossocial.

Em síntese, ao reconhecer a essencialidade do papel do professor - nas tomadas de decisões, escolhas e mobilização das práticas na escola - busca-se pensar o currículo por uma via de formação crítica apoiada no inter-relacionamento de vozes e compreensões e realidades dos participantes que estão situados em um dado contexto social. Portanto, uma formação no

³⁵ O conceito de agência será discutido na seção 5 desta tese.

campo da Educação Infantil que fuja dos modelos clássicos, ao construir, em conjunto, modos de agir e enfoque teórico-práticos capazes de favorecer mudanças na realidade da escola e em todos os sujeitos envolvidos.

Na seção a seguir, apresento o que significa um currículo com base em Atividades Sociais e a abordagem teórica que o sustenta.

SEÇÃO 3

AS ATIVIDADES SOCIAIS COMO PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

*O ensino e o currículo, “estão **historicamente** localizados, são **atividades sociais**, têm um caráter **político**, porque produzem atitudes nos que intervêm nessa prática.*

Sacristán, 2000, grifos do autor

Esta seção discute os fundamentos do currículo por Atividades Sociais. Para tanto, trata, inicialmente, dos alicerces que sustentam tal proposta, neste caso, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultura (TASHC) em Vigotski (1930/2007), Leontiev (1959/2004), e pesquisadores que, na atualidade, apontam avanços no quadro dessa Teoria. Em seguida, 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. A seção está organizada em duas grandes subseções: **A TASHC: âncora do currículo por Atividades Sociais**, para desenvolver a discussão sobre a teoria base deste trabalho de pesquisa, e **Atividades Sociais: algumas explicações**, para situar a origem e os desdobramentos da proposta curricular por atividades sociais. Esta, por sua vez, tem outras duas subseções: *O que é currículo por atividades sociais? Atividades Sociais e a Pedagogia dos multiletramentos.*

3.1 TASHC: ÂNCORA DO CURRÍCULO POR ATIVIDADES SOCIAIS

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) apoia o quadro teórico basilar do currículo que se organiza por Atividades Sociais. Para justificar esse enquadre, alguns princípios da teoria e sua expansão são fundamentais para implementação desse currículo 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 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).

Os princípios básicos da TASHC, implicados no currículo 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)³⁶.

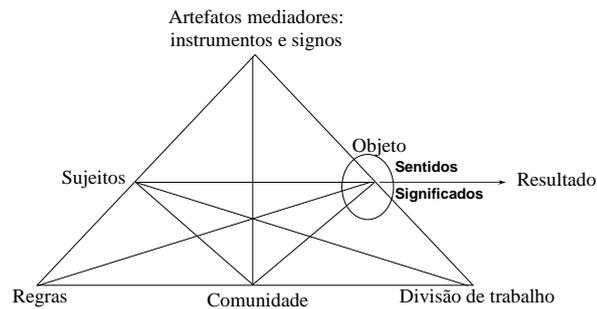
Com essa expansão, o modelo de atividade de Vigotski (1930/2007) em seu primeiro triângulo (Sujeito, Objeto, Instrumento), que propõe a relação mediada, estende-se para uma forma mais elaborada de relações incluindo outros componentes. Essa expansão modifica as relações na atividade, de modo que não 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 outro e todos estão inter-relacionados. Essa dinâmica que caracteriza a existência humana está ilustrada na representação abaixo:

³⁶ Centro de pesquisa do Instituto de Ciências Comportamentais da Universidade de Helsinki, capital da República da Finlândia.

Figura 01: Triângulo de representação de Atividade Humano.



Fonte: Leontiev, 1959 e Engeström, 1987.

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 Voloshínov (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 indissolivelmente 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 na próxima seção, 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.

3.2 ATIVIDADES SOCIAIS: ALGUMAS EXPLICAÇÕES

No item anterior, procurei apresentar a compreensão do conceito de *atividade* dentro da TASHC, reafirmando sua importância no campo do desenvolvimento psicossocial. 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.

3.2.1 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 brincar³⁷, (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 transforme 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.

³⁷ Discussão realizada na seção 4 desta tese.

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).

Foi, justamente, 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 esse 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, a uma escola de Parnaíba-PI, 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.

3.2.2 Atividades Sociais e a Pedagogia dos Multiletramentos: currículo para além do “lápiz e papel...”

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 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.

Multimedialidade 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.

Para a criança compreender esse sistema, a definição de uma atividade social significativa para ela é essencial, pois é a partir dessa atividade que todas as significações, criações e reformulações de sentidos serão construídos. Por isso mesmo, de acordo com a organização curricular por AS, esses projetos precisam nascer dos interesses e necessidades infantis.

Exemplifico a seguir, com base na TASHC, a organização do Projeto “Ir à lanchonete” com foco na Atividade Social:

QUADRO 03: Objetivo do projeto e componentes da Atividade Social “Ir à lanchonete”

Atividade Social: Ir à lanchonete	
Objetivo do projeto Ir à Lanchonete	Elaborar um guia das lanchonetes da cidade para distribuir na I Mostra de Atividade Social da Escola
Componentes da 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/ discursivos e gerais da atividade	Orais e escritos: Ler o cardápio, Conversar com garçom para fazer o pedido, Conversar com atendente de caixa para pagar, Relato de experiência de ida à lanchonete, Enquete. Dinheiro, panfleto de propaganda, bloco de nota, caneta, cardápio, mesa, cadeiras, porta canudo, porta lenços, copos, sachê de ketchup, maionese e mostarda.
Divisão de Tarefas	Cliente: lê o cardápio, faz o pedido, come e paga o lanche. Garçom: Entrega o cardápio, anota o pedido, traz o pedido, faz e entrega a conta a pagar. Atendente de Caixa: Recebe o dinheiro e dá o troco do dinheiro. Cozinheiro: prepara o lanche de acordo com o pedido.
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 o 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, o caixa
Resultado	Frequentar lanchonete participando plenamente e de forma respeitosa das ações de ser cliente desse ambiente social

Fonte: Projeto didático da EEI Mãe do Bom Conselho.

Como é possível perceber no quadro anterior, 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).

Assim, na presente investigação, a compreensão de atividades sociais e o conceito de brincar representam os dois pontos centrais deste estudo. 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.

À guisa de finalização da subseção, 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.

Tendo encerrado esta seção, a seguir, apresento a discussão sobre a tradição do brincar e suas influências para o currículo, especialmente, o conceito e sua prática dentro do quadro da TASHC, foco maior desta tese.

SEÇÃO 4

A TRADIÇÃO DO BRINCAR E A RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, para compreender os sentidos do termo brincar e como este emerge e se materializa na prática docente no decorrer das propostas curriculares em contexto da educação infantil, apresento algumas das principais ideias atribuídas ao vocábulo ao longo da história e como isso passou a ser veiculado nas práticas escolares da educação infantil na contemporaneidade. Nessa direção, inicio a primeira subseção: *Etimologia, definição e um pouco da história do conceito de brincar* tratando sobre a origem da palavra brincar recuperando os sentidos ao longo da história. Em outras subseções: *O brincar para Piaget e Froebel*, trato brevemente sobre o significado da palavra dentro de quadros teóricos específicos e em discussão mais aprofundada, *O Brincar em Vigotski, Leontiev, Elkonin e pesquisadores atuais*, teço considerações acerca do brincar em um quadro ativista revolucionário (STETSENKO e HO, 2015), centrado no processo de educação de crianças numa perspectiva para o desenvolvimento (VAN OERS; DUIJKERS, 2013), próprio das teorias de base vigotskianas, aporte central desta tese.

4.1 ETIMOLOGIA, DEFINIÇÃO E UM POUCO DA HISTÓRIA DO CONCEITO DE BRINCAR

A palavra brincar³⁸, etimologicamente³⁹, tem origem no latim e vem da palavra *vinculum*, que significa *laço, algema*. Quando derivada do verbo: *vincire* significa *prender, seduzir, encantar*. A palavra *vinculum* também passou a significar brinco que originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se.

No dicionário Aurélio (2001), brincar significa divertir-se infantilmente, entreter-se, dizer ou fazer algo de brincadeira, recrear fingindo ser alguém ou alguma coisa. Seguindo critérios de classificação semântica, a palavra brincar como verbo de ação caracteriza-se como atividade expressa por um sujeito agente, portanto alguém que age e/ou realiza ações. O fruto

³⁸ A opção por esta palavra, e não qualquer outra empregada neste sentido, deu-se em decorrência da base teórica que sustenta esta tese.

³⁹ <http://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>. Acesso 02.12.2016

dessa ação são as brincadeiras, em geral, envolvendo os jogos de caráter lúdico, o manuseio com brinquedos, a interpretação ilimitada de papéis sociais, enfim, toda e qualquer ação que possibilite a criação de situações imaginárias.

De modo geral, o exposto auxilia compreender, por exemplo, porque a palavra está associada à criança, à infância, ao envolvimento, prazer, fingimento, sedução e encantamento.

Para além de seu significado etimológico ou semântico, a palavra brincar mantém estreita relação com outros vocábulos e significados. No entender de Brouguère (2003), a variação da palavra jogo e seu significado depende da compreensão do termo no contexto sócio-histórico-cultural em uso. Sendo assim, a palavra brincar, ou como prefere o autor, a palavra jogo, possui um caráter polissêmico, fruto das diversas culturas em que o brincar se situa, associado ao lugar que a palavra ocupa nas diferentes tradições sociais.

Por exemplo, Brouguère (2003) aponta que, desde a Antiguidade, o jogo esteve associado à ideia oposta à de trabalho, contudo complementar a ela, já que a ação de jogar, nesse entender, refere-se a um momento de descanso, distração, recreio, relaxamento necessário aos que trabalham.

Na sociedade romana, por exemplo, o jogo, palavra derivada de *jocus*, era empregada como divertimento, espetáculo ou ainda referia-se a treinamento. Pelo jogo eram ensinados gestos e movimentos graciosos de modo a imitar situações reais, mas com uma conotação de dissimulação ou fingimento.

Na sociedade grega, Platão (427-348), em sua obra *A República*, propõe uma educação que considere a vivência da ludicidade⁴⁰. Para o filósofo, o esporte, a música, os jogos educativos em geral serviam de estratégias para uma educação menos violenta e mais prazerosa que visava boas condutas de crianças, jovens e adultos.

Aristóteles (384-382), por sua vez, compreende a brincadeira como uma descarga de sentimentos e emoções e também uma espécie de estágio de preparação para a vida no porvir. A criança, portanto, poderia exercer, desde tenra idade, ações próprias dos adultos e as brincadeiras serviriam como momento de descanso dos afazeres. Seus preceitos contribuíram para que, nos séculos seguintes, a criança fosse reconhecida como um adulto em miniatura.

Brouguère (2003) afirma ainda que, na Idade Média, o jogo esteve presente até mesmo no pensamento cristão difundido por Tomás de Aquino (1225-1274) ao propagar a ideia de que o jogo seria de ordem divina, pois caberia ao homem o trabalho, mas também a reflexão contemplativa. O jogo seria uma espécie de refúgio do espírito, uma variedade de situação

⁴⁰ Optou-se por empregar o citado termo para que não haja confusão com o significado do brincar na TASHC.

destinada ao relaxamento permitida ao homem sábio e virtuoso. Ainda na Idade Média europeia, a brincadeira esteve ligada aos ritos carnavalescos o que fortalecia a conotação frívola e não-séria em via oposta ao trabalho.

Desse modo, embora o jogo já fosse defendido e valorizado na Antiguidade, as conotações advindas, sobretudo, da Europa na Idade Média, assinalam que o brincar esteve, principalmente, alicerçado nas ideias de *recreação e futilidade*. Todavia, no século XVII, o brincar também foi ganhando outras conotações provenientes dos novos valores e crenças da sociedade moderna.

Um dos primeiros teóricos, a respeitar a inteligência e os sentimentos da criança para defender uma educação que imitasse os processos da natureza foi Comenius⁴¹ (1592-1670). Ao propor uma educação centrada na criança, esse pensador destacava a exploração do mundo pelos sentidos em um ambiente repleto de bons recursos e materiais pedagógicos com práticas diferenciadas que auxiliassem a desenvolver nas crianças conceitos abstratos. Nesse entender, a brincadeira seria um modo particular de favorecer uma educação pelos órgãos dos sentidos.

Diferentemente, Rousseau⁴² (1712-1778), ao conceber a criança como alguém que possui maneiras próprias de pensar e perceber o mundo, defende que ela possui peculiaridades que precisam ser conhecidas, desenvolvidas e respeitadas. Para o filósofo, como o aprender torna-se uma conquista que acontece em ação, a brincadeira para criança ganha espaço como um modo natural, ativo e livre de proporcionar aprendizagens. Assim, o jogo tornou-se um artifício pedagógico a ser usado e controlado pelo adulto para promover uma educação que favoreça liberdade e siga o ritmo natural da criança.

Sobre a relação entre jogo e educação no século XVIII Kishimoto (1996) escreve:

Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o crescimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre de expressão de tendências infantis [...] (KISHIMOTO, 1996, p.30).

No Romantismo⁴³, movimento em oposição as concepções dos filósofos iluministas e contra a visão científica do mundo, a criança passou a ser a representante original, selvagem e

⁴¹ Bispo protestante e educador, considerado o pai da educação moderna. Foi um inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação. Conferir: Coleção Pensadores e Educação - Comenius & a Educação.

⁴² Um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos precursores do romantismo. Para ele, a criança deveria ser educada de acordo com sua natureza, desenvolvendo progressivamente seus sentidos e razão.

⁴³ O Romantismo foi um movimento artístico, político e filosófico que surgiu nas últimas décadas do século XVIII na Europa que durou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo. Conferir: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15486/15486_3.PDF

fiel da natureza primitiva, dotada de um dinamismo inato que a colocava em uma condição não mais de *adulto em miniatura* como até então era percebida, mas um indivíduo em *germinação*.

No Romantismo, a brincadeira ganha destaque como conduta típica e espontânea da criança e com isso alicerça o status de comportamento básico na infância por ser o modo mais verdadeiro e natural de expressão.

O reconhecimento da espontaneidade natural das crianças, impulsionado pelo movimento romântico, teria contribuído para uma reavaliação do brincar. Contudo, a elevação da brincadeira ao patamar de comportamento principal, verdadeiro e natural da criança rica em potencialidades interiores, também teria levado a considerar a criança como um ser desprovido de razão e desvinculado do contexto social (RIVERO, 2015, p. 46-47).

A citação de Rivero (2015), entretanto, aponta a visão naturalista, ao conceber a criança apenas em seus aspectos biológicos, imperfeita, incapaz e frágil em seu pensamento racional, afastando toda e qualquer relação que se possa fazer entre desenvolvimento potencial infantil e relação sociocultural.

Nessa conjuntura, as ideias sobre a criança, defendidas por filósofos e teóricos europeus, somadas às descobertas darwinianas⁴⁴, que aconteceram no mesmo período, influenciaram intensamente áreas de conhecimento como a pedagogia e a psicologia, como veremos, a seguir, numa breve discussão do brincar no campo da psicologia e da pedagogia.

4.2 O BRINCAR PARA PIAGET E FROEBEL

No campo da psicologia, uma grande influência à ideia do brincar na prática escolar partiu da teoria de Jean Piaget (1896-1980)⁴⁵. Embora nas pesquisas do autor não haja uma discussão extensa e conceitual específica sobre o jogo, suas principais ideias sobre o tema foram bastante divulgadas e bem recebidas no contexto acadêmico e escolar.

Em seus escritos, Piaget apresenta o brincar como uma forma de exercício funcional, uma espécie de manifestação ativa do sujeito, que age ao lado da aprendizagem para reforçar tendências de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o psicólogo, amparado em suas teses sobre

⁴⁴ Refere-se as descobertas de Charles Darwin (1809-1882) pesquisador naturalista britânico que desenvolveu a teoria da Seleção Natural das Espécies. Sua teoria culminou no que é, agora, considerado o paradigma central para explicação de diversos fenômenos da biologia. Informação disponível em: <https://www2.cead.ufv.br/sistemas/pvanet/files/conteudo/777/darwinbiografiailustrado.pdf>.

⁴⁵ Biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que defendeu a teoria de que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Assim, a inteligência humana é construída a partir dos atos de adaptação e assimilação do sujeito no meio ambiente, sempre procurando manter-se em equilíbrio. Informação disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>.

os períodos universais de desenvolvimento, classifica as brincadeiras em: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. O *jogo de exercício* acontece antes mesmo da linguagem como jogo de funções senso-motoras. O *jogo simbólico ou de imaginação* aparece como forma de manifestação do pensamento individual quase puro com mínimos elementos coletivos. E, o *jogo de regras* como uma característica da vida coletiva, como cumprimento de certas obrigações comuns entre os sujeitos.

Dentre os três tipos citados, o *jogo simbólico* tem maior destaque na teoria piagetiana por acontecer, segundo ela, em paralelo com o desenvolvimento da linguagem e por favorecer individualmente a incorporação do pensamento adaptado, caminho para o pensamento lógico.

O *jogo simbólico* constituiu o que veio a ser chamado por Piaget (2004, p. 29) de pensamento egocêntrico. Para expressar essa ideia sobre o *jogo simbólico*, o autor aponta:

O jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário uma assimilação deformada da realidade ao seu eu. De outro lado, a linguagem intervém nesta espécie de pensamento imaginativo, tendo como instrumento a imagem ou o símbolo. Ora, o símbolo é um signo – como a palavra ou signo verbal – mas é um signo individual elaborado sem o recurso dos outros e muitas das vezes compreendido pelo indivíduo, já que a imagem se refere a lembranças e estados íntimos e pessoais. É, portanto, nesse duplo sentido que o jogo simbólico constitui o polo egocêntrico do pensamento. Pode-se dizer, mesmo, que ele é o pensamento egocêntrico em estado quase puro, só ultrapassado pela fantasia e pelo sonho.

O pesquisador constatou, segundo seus fundamentos, que as mudanças na inteligência (assimilação-adaptação) são produzidas no momento de aquisição da linguagem e também por meio da brincadeira. Assim, concluiu que o jogo para a criança é importante meio de assimilação do mundo social e uma das condições responsáveis pela formação do conteúdo da inteligência. As ideias de Piaget (2004), embora não tivessem sido elaboradas visando uma aplicação ou intervenção na educação, foram bem aceitas e muito influenciaram as práticas de ensino brasileira nos anos de 80 e 90 do século XX.

No campo da pedagogia, em especial, na Educação Infantil é com Froebel⁴⁶ (1782-1852) que o significado de brincar ganha força e aplicabilidade nas propostas curriculares das instituições de atendimento a criança no Brasil no final do século XIX, perdurando, nitidamente, por todo século XX. Segundo preceitos frobelianos, a educação da criança deveria proporcionar liberdade para aprender sobre si e sobre o mundo ao seu redor, a partir de uma proposta que incluía atividades de cooperação e brincadeiras.

⁴⁶ Educador alemão criador do “Jardim-de-Infância” defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Em: ARCE. A. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos Jardins de Infancia. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

Nos jardins de infância⁴⁷ de Froebel, a proposta de ensino-aprendizagem tinha por base as brincadeiras livres e outras atividades sugeridas sem um caráter de obrigatoriedade. Dentre elas, estavam o uso de materiais como cubos, blocos, bastões, argila, areia, papel, que usados em brincadeiras possibilitariam às crianças fazerem diversas construções.

Oliveira (2002, p. 67-68), ao discutir a proposta educacional frobeliana, afirma:

[...] o modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico.

Os discursos e teorias defendidas sobre o brincar marcados fortemente por significados diversos fizeram com que fosse compreendido como momento recreativo; momento de manifestação espontânea e natural da criança; estratégia para estudo da capacidade intelectual do aluno; ou ainda, simples recurso didático-pedagógico. Entende-se que tal configuração histórica somada à frágil identidade da Educação Infantil no Brasil contribuíram para que o brincar não ocupasse espaço central nos currículos e nas discussões nos contextos escolares. Na contramão das ideias expostas, apresento a seguir, o brincar no quadro da teoria vigotskiana e de pesquisadores que ampliaram suas discussões.

4.3 O BRINCAR EM VIGOTSKI, LEONTIEV, ELKONIN E PESQUISADORES ATUAIS

Como discutido, os estudos sobre o brincar apresentam certa tradição por haver relação associada entre criança e brincadeira. Todavia, as teorias sobre o tema, até aqui, trataram o assunto restrito à ideia de recreação, futilidade e espontaneidade, ou, focado na ideia de suas implicações para o desenvolvimento cognitivo infantil.

O que se propõe discutir nesta subseção é o conceito de brincar vinculando-o à relação de desenvolvimento infantil de forma potencial e integrada na dimensão de totalidade (material-mental, social-pessoal, afetiva-cognitiva), defendida por Vigotski e seus seguidores, como meio de possibilitar a compreensão das questões teórico-metodológicas que apoiam o brincar dentro da proposta curricular por Atividade Social, resguardada na presente pesquisa.

⁴⁷ Instituição de atendimento as crianças e adolescente para o ensino com base nos preceitos frobeliana.

As pesquisas e trabalho coletivo sobre o brincar e sua relação no processo de aprendizagem-desenvolvimento infantil, encabeçada pelas ideias vigotskianas, foram discutidas, em especial, por Elkonin que se debruçou, profundamente, sobre esse tema.

Para Elkonin (1978/2009, p.8), a teoria do brincar defendida “teve como norte os princípios teóricos traçados por Vigotski” seguindo por contribuições de outros pesquisadores. Isso destaca que os achados e ideias defendidas sobre o assunto foram pensadas, discutidas, experimentadas e refutadas por vários pesquisadores que, em colaboração e parceria, seguiram uma mesma base ideológica e teórica.

Na obra “Psicologia do Jogo”, Elkonin (1978/2009) traz o resumo das principais teses que o estudo coletivo desse grupo elaborou sobre o brincar. São elas:

- 1) A brincadeira de jogos de papéis sociais (jogo protagonizado)⁴⁸ é de origem social;
- 2) A brincadeira de jogos de papéis sociais não surge de maneira espontânea, mas devido à educação;
- 3) O jogo de papéis sociais é a unidade fundamental das brincadeiras em crianças na etapa da pré-escola;
- 4) As crianças em idade pré-escolar são influenciadas, sobretudo, pelo âmbito das Atividades Humanas em suas relações com os adultos;
- 5) O brincar possibilita a transposição dos significados, abreviação e síntese, condições psíquicas mais importantes para criança penetrar no âmbito das relações sociais do adulto; as modela de forma peculiar;
- 6) O jogo tem funções específicas para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

Para entender tais proposições, é imprescindível recuperar algumas ideias fundamentais do Vigotski (1933/2007), mentor de Elkonin, acerca do papel do brincar no desenvolvimento infantil e como essas serviram de base para outros estudos.

Os fundamentos teórico-filosóficos de Vigotski o levaram a uma visão teórico-metodológica que o diferenciou nitidamente de todos os outros escritos de pesquisadores da psicologia, nas primeiras décadas do século XX, na Europa. Suas características de pesquisador revolucionário (NEWMAN e HOLZMAN, 2014) conduziram-no sempre a ir além da aparência dos fenômenos, buscar compreender, explicar os processos e não só descrevê-los, ultrapassar conhecimentos aparentemente cristalizados (VIGOTSKI, 1930/2007). Essa postura

⁴⁸ Jogo Protagonizado é a expressão adotada na tradução brasileira do livro **Psicologia do Jogo** (ELKONIN, 1978/2009), para representar o tipo de brincadeira que envolve crianças na vivência de papéis sociais. Nesta pesquisa, para representar a ideia do autor, optou-se pela expressão: jogos de papéis sociais.

encaminhou seus estudos para uma dimensão profunda e complexa acerca dos fenômenos psicológicos do ser humano que se apresentavam pouco ou sem nenhuma explicação consistente nas discussões de sua época.

Dessa forma, empenhado em compreender o desenvolvimento das funções superiores e significativas da mente humana, Vigotski foi buscar, na história humana, mormente, no período da infância, como as funções psíquicas eram produzidas e expandidas.

Vigotski não concordava com as explicações puramente inatistas e naturalizadas do processo de desenvolvimento humano. Pode-se afirmar, inclusive, que esse teórico russo (1930/2000) não se propôs discutir o papel do brincar na infância como uma questão pontual, exatamente por entender como a questão era central para suas investigações, já que se propunha desvendar a correlação entre desenvolvimento infantil e demais processos de desenvolvimento nas fases subsequentes.

Chaikin (2003, p.7) discute que, para Vigotski (1933/2007), o ponto de partida para explicação da dinâmica do desenvolvimento humano estava em esclarecer a “relação específica, mais abrangente da criança com seu ambiente, designada como a *situação social de desenvolvimento*”. Na situação social de desenvolvimento infantil, as relações com o brincar estão relacionadas às necessidades das crianças, entendidas como tudo aquilo que motiva sua ação, diretamente, vinculadas ao seu processo de incorporação e integração na realidade social, cultural e histórica. Vigotski (1933/2007) alerta que um dos mais graves problemas e equívocos que se pode cometer ao lidar com o processo de desenvolvimento infantil é não reconhecer que existe na criança uma necessidade de viver em ação, e que a intensidade e finalidade de tal ação pode sofrer variações, dependendo do incentivo oferecido a ela em criar e produzir no meio social.

A seguir, discuto algumas questões apresentadas por Vigotski (1933/2007) que serviram de princípio para as pesquisas e proposições sobre o brincar para outros pesquisadores:

- **É na brincadeira que a criança cria situações imaginárias** - essa questão pode até parecer óbvia, mas significou algo fundamental para a compreensão do autor sobre o brincar. Isso porque, antes de Vigotski, os pesquisadores que abordaram a imitação e, sobretudo, a situação imaginária presente, nesta atividade, a colocaram em um patamar reservado às subcategorias, a um tipo específico de brincadeira e não como “a” característica definidora do brincar em geral. Na brincadeira, imaginar significa dar à criança a oportunidade de agir e ser alguém que não é, alguém de idade superior a sua idade, de fazer algo além de suas capacidades imediatas.

- **Não existe brincadeira sem regras** - para Vygotsky, seja qual for a brincadeira, existe uma situação imaginária. E, toda situação imaginária acontece orientada por regras, sejam elas explícitas ou implícitas. As implícitas estão presentes nas regras de comportamento presentes nos papéis sociais; as explícitas, nas regras definidas previamente nos jogos em geral. O fato é que em qualquer forma de brincadeira as regras estão presentes. Por exemplo, na brincadeira de “Mamãe e filho” todos os integrantes da brincadeira se comportam seguindo as regras do agir próprio do papel assumido pelo respectivo integrante da família. No Xadrez, as regras são determinadas pelo próprio jogo. Em ambos os casos, são criadas situações imaginárias em que os participantes são orientados a seguir (implicitamente e explicitamente).
- **É pela brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva-afetiva e não mais somente na esfera visual/concreta** - para uma criança bem pequena, as motivações e percepções que tem sobre os objetos que a cercam ditam suas ações no ambiente. Por exemplo, uma escada pede – suba e desça! Uma gaveta – me abra e me feche! A criança é dominada por suas percepções visuais e, por isso, torna-se quase impossível para ela, agir no plano da significação. Porém, a criança estimulada a viver nas brincadeiras momentos de situações imaginárias, passa a focar seu agir, o seu comportamento numa esfera que vai além do plano das percepções visuais. A criança passa a controlar seu agir pelo significado que representa suas ações na brincadeira ou o significado que o objeto manipulado tem nesta brincadeira. Desse modo, na brincadeira, a criança não é mais comandada pela força perceptiva que os objetos têm, pois começa um processo de desenvolvimento psíquico em que ela age de maneira diferente daquilo que o objeto determina de imediato, as ações da criança tornam-se independentes dele.

Os estudos vigotskianos apontam que é na vivência do brincar na infância que ocorre pela primeira vez a tensão entre o campo do significado (esfera cognitiva-afetiva) e o campo real do objeto (esfera visual/concreta). É nesse momento que a brincadeira cria espaço para que o pensamento possa funcionar separado das percepções reais. As ações e todos os significados que possam dela surgir emergem nas crianças a partir das situações imaginárias proporcionadas a ela pelo brincar e não mais somente do objeto. É quando os objetos passam a significar algo que difere de sua função real. Para Vigotski (1933/2007, p. 136-137), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja- entre pensamento e situações reais”.

Separar o objeto real do significado criado em brincadeira não é um acontecimento fácil de ser vivido pela criança, pois envolve a saída de suas impressões reais (zona de conforto) para

agir conforme ditam as regras criadas pelo significado dado ao objeto ou situação (zona de tensão).

O fato é que a brincadeira possibilita um período de tensão central para separação entre o que é objeto real e o que pode vir a ser o novo significado do objeto. Esse processo não se dá de forma imediata quando a criança começa a brincar, mas durante um longo processo de desenvolvimento psíquico (de brincadeiras), que vai modificando as estruturas básicas do pensamento até o ponto de alcançar a transformação radical de sua capacidade intelectual.

A contribuição fundamental do brincar para o desenvolvimento infantil se refere ao fato de que, no brincar, o significado das ideias predomina frente à função real do objeto. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que, na brincadeira, criam-se novos significados para os objetos e ações, esses mesmos objetos também são sustentados pelos significados social deles. Vigotski (1933/2007, p. 127) assegura que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pelas percepções imediatas dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Nota-se que, pelo brincar, as crianças vão revendo modos de compreender o mundo que lhes cerca, dão novos sentidos às relações estabelecidas com os outros. Se antes os objetos só tinham um único significado (aquele que o próprio objeto mostrava ser); num segundo momento, o objeto ganha um significado construído na criação imaginária e, num terceiro momento do desenvolvimento infantil, o significado das próprias ações é que define e move o fazer na brincadeira (ELKONIN, 1978/2009).

Segundo Vigotski (1933/2007), brincar envolve todas as questões que favorecem a dimensão de significar objetos e ações. Nesse entender, leva a criança a dirigir suas ações tendo consciência delas, logo, abrange a dimensão do pensamento abstrato. Por isso, quando a criança está brincando todo o seu comportamento está subordinado ao significado das ações, embora ela seja livre para escolher que significado terá tais ações. São, justamente, essas contradições entre os significados das coisas que faz o brincar garantir o desenvolvimento infantil.

Brincar, nessa perspectiva, configura-se como uma das primeiras zonas de tensão em que a criança se depara ao lidar no mundo das situações imaginárias, por isso, torna-se tão importante para o desenvolvimento e para vida posterior a essa fase.

Para Newman e Holzman (2014), é a brincadeira ou são as circunstâncias organizadas para tal produção que criam zonas de desenvolvimento proximal (ZPD)⁴⁹, pois ao brincar, a

⁴⁹ Segundo Vigotski (1933/2006, p. 112) a “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança”. Nesse sentido, as ZPDs envolvem uma relação intencional, nunca local, no processo de

criança mantém o autocontrole sobre suas ações mais impulsivas e comporta-se diferente da situação de não-brincadeira, age para além de suas capacidades. Ao viver a brincadeira, a criança opera com os objetos mantendo-se fiel ao comportamento do adulto e não mais ao comportamento de criança. Ela se comporta como fosse maior do que é; maior do que suas capacidades reais, mas dentro de seu nível de desenvolvimento.

As proposições vigotskianas defendem que, pela brincadeira, a criança pode obter a estrutura básica das mudanças de suas necessidades e de sua consciência. Imitar, criar situações imaginárias durante as brincadeiras, criar e praticar ações, planejar comportamentos, são capacidades psíquicas de alto nível que a brincadeira proporciona de maneira lúdica.

Stetsenko e Ho (2015), avançando a teoria, afirmam que ao brincar, as crianças exploram e descobrem dimensões de si mesmas, como atores sociais capazes de se engajar e assumir posições ativas em vez de apenas refletir sobre o mundo ou passivamente se adaptar a ele. Tal posicionamento implica que as crianças participem da inovação, criação e transformação do que existe no presente, enfatizando o valor do brincar contra a sua subordinação presente nas abordagens restritas ao enfoque de habilidades cognitivas.

Leontiev (1944/2006), em suas pesquisas sobre os princípios psicológicos na infância, desenvolveu uma teoria que mostra o brincar infantil como um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, que vai aos poucos levando a criança a expressar sua compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, favorecendo sua integração ativa no meio social.

É certo que, na trajetória de uma criança, nem sempre o brincar foi o momento mais importante para seu desenvolvimento, pois, durante os primeiros anos de sua vida, esse elemento cumpre apenas uma função secundária. Entretanto, como revelam os estudos de Vigotski (1933/2007), Leontiev (1981/2006) e Elkonin (1978/2009), esse papel da brincadeira vai se modificando à medida em que a capacidade perceptiva da criança detecta que o “seu mundo” ampliou.

Com o passar dos anos, com a bagagem de suas experiências sociais ao observar, por exemplo, como os adultos fazem para dirigir um carro, consertar uma bicicleta, cuidar de pessoas, a criança percebe que o mundo vai além dos objetos que é capaz de manipular. É chegado um momento em que começa a dar-se conta de que existem objetos que são operados

ensino-aprendizagem que mudam dependendo do período de desenvolvimento do indivíduo considerado suas aprendizagens como um todo, numa constante avaliação de seus períodos de desenvolvimento (CHAIKLIN, 2003). No caso específico da criança, ZPDs são criadas na experiência da imitação de papéis sociais, ou seja, ao viver atividades sociais diversas, sobretudo, próprias de adultos, a experiência cria espaço para que as ações das crianças sejam projetadas para além da capacidade que alcançaria, caso não vivesse tal momento.

pelos adultos e não podem ser operados por ela, em decorrência de limitações físicas. Em meio a essa fase na vida da criança “[...] quando ela sentia necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo dos objetos mais amplos dos adultos” é que aparece a brincadeira (LEONTIEV, 1944/2006, p. 125).

Leontiev (1981/2006) aponta ainda que, na vida, dependendo da fase em que se vive, existe uma dada atividade que exerce maior importância no desenvolvimento subsequente do ser humano. É o que ele chamou de *Atividade Principal*.

Na infância, denomina-se atividade principal aquela cuja forma favorece outros tipos de atividades, conduzindo a outros processos psíquicos e reorganizando outros já existentes. É a atividade da qual a criança depende para as principais mudanças, “é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1981/2006, p. 65). Os estudos do autor revelam que a brincadeira na infância cumpre o papel de atividade principal.

As condições e as relações reais de produção favorecidas às crianças quando seu círculo de relações sociais é ampliado (antes apenas familiar) fazem com que mais rapidamente seu caráter psíquico se modifique (Ex.: inserção na escola, no escotismo, na infância missionária, etc.). É evidente que somente a mudança de lugar ocupada pela criança no meio social, por si só, não é garantia de transformação da psique infantil. O que realmente irá favorecer o desenvolvimento da psique da criança são os processos reais dessa vida, ou seja, o desenvolvimento da atividade da criança nas experiências de relações socioculturais. Segundo a interpretação de Leontiev (1981/2006, p. 59),

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles.

Por isso, os estudos leontievianos orientam que, para tratar sobre o desenvolvimento da criança, primeiramente é preciso ater-se na “atividade” que ela realiza, ou seja, nas condições concretas de vida dela no contexto das relações no meio social. A atividade é, para Leontiev (1981/2006), um processo psicológico que se dirige ao alcance do objetivo que coincidentemente estimulou o sujeito a exercer tal atividade; é o processo que o homem, ao realizar sua relação com o mundo, satisfaz uma necessidade especial.

Leontiev (1981/2006) ressalta que existe uma particularidade na forma de atividade infantil que difere, propriamente dizendo, do conceito estabelecido para esse termo. A atividade para criança está relacionada à satisfação de suas necessidades, mas não de necessidades vitais.

De fato, a atividade da criança caracteriza-se por seus motivos para ação e encontram-se no próprio processo de viver a atividade. Nesse sentido, para a criança, a brincadeira é a atividade que se caracteriza pela estrutura das ações motivarem-se pela própria brincadeira (por isso, atividade principal).

Assim como Vigotski (1933/2007), Leontiev (1944/2006) defende que a ação da criança na brincadeira não provém da situação imaginária, mas justamente o contrário. As situações imaginárias surgem pela necessidade de a criança agir no mundo com os objetos inacessíveis a elas. São as condições da ação, da vida real, que tornam necessária a imaginação.

A situação imaginária criada pelas crianças, a partir dos momentos de brincadeiras, representa um salto qualitativo nos processos psíquicos infantis. Explica-se esse salto pelo fato de que na vida real a criança opera normalmente com o objeto ligando o significado (produto histórico e transitório oriundo das condições e realidade objetiva de uma generalização) ao sentido (fenômeno de criação individual relacionado ao conjunto de atividades sociais ligado a uma significação).

Já na brincadeira, as ações que dela emergem provocam, na grande maioria das vezes, uma relação entre sentidos e significados desassociados. Isto é, os sentidos enriquecidos pelas experiências práticas em dado contexto, impulsionam os processos de desenvolvimento dos significados. Tal fenômeno representa a lei fundamental da dinâmica entre sentido e significado, entre brincar e conhecer o mundo.

Na situação imaginária, os objetos com os quais a criança opera ao mesmo tempo que, têm seu significado real conservado, em razão da ação lúdica, também adquirem um novo sentido na ação, dinâmico e móvel. Para ilustrar essa ideia, Leontiev (1944/2006, p. 128) afirma:

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dado antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando não está brincando, mas surge realmente no próprio processo de brincar.

Elkonin (1978/2009), seguindo a mesma linha de Vigotski e Leontiev e ampliando a teoria do brincar, compreende que a brincadeira da criança pré-escolar tem o adulto e todas suas

relações como objeto de sua ação. São justamente as relações, o papel social que assumem, e determinam as ações da criança na brincadeira e impulsionam a situação imaginária.

O adulto e as relações sociais representam a finalidade do jogo infantil. Brincar é viver o agir adulto, não ser o adulto, mas imitar criativamente as relações no meio social. Nesse entender, a brincadeira não significa a manifestação de desejos, impulsos, repetições compulsivas ou sonhos impossíveis de satisfazer, como são apontadas nas teorias de desenvolvimento humano defendidas por Freud e Piaget.

Dedicando-se intensamente aos estudos sobre o jogo infantil, Elkonin (1978/2009) assinala que, na origem da brincadeira com jogos de papéis sociais, são os afazeres da vida laboral em sociedade que impulsionam a criança a desenvolver uma particular atividade.

A criança da sociedade agrária praticava ações comuns a adultos. O trabalho, nesse tipo de sociedade, exigia da criança o que se exigia do adulto: plantar, colher frutas, colher legumes, cuidar de animais. Todavia, a elaboração dos meios de produção da sociedade feudal e, mais ainda, a complexidade das relações e meios de produção da sociedade industrial, a criança é posta em desafios que estão além de suas capacidades físicas.

Segundo Elkonin (1978/2009, p. 72), é em meio à necessidade da criança de se sentir incluída no meio social que vive que surge a brincadeira de papéis sociais. Para ilustrar, o pesquisador afirma:

[...] a incorporação precoce das crianças ao trabalho dos adultos leva, nos primeiros períodos de evolução social, a impulsionar a independência das crianças e satisfaz diretamente a demanda social de independência. Na etapa seguinte, de desenvolvimento e devido a crescente complexidade dos meios de trabalho e das relações de produção, desenrola-se uma atividade singular encaminhada no sentido de propiciar a aprendizagem infantil no manejo dos instrumentos de trabalho dos adultos [...]apetrechados com instrumentos de trabalho como os que os adultos empregam, mas de tamanho reduzido, as crianças, abandonadas a si mesmas, passam todo o tempo livre exercitando-se com esses equipamentos, passando paulatinamente a manejá-los em condições próximas das do trabalho dos adultos.

O fato é que a brincadeira da criança, na pré-escola, tem como principal motivo para sua ação lúdica a assunção de um papel social, preferencialmente, o de um adulto. No processo de interpretação desse papel, a criança vai transformando suas próprias ações e atitudes frente à realidade que a cerca. Na vivência de um determinado papel social, a criança externaliza sentidos, impressões, recria significados, enfim, vive intensamente as condições de produção própria da situação fictícia criada, do papel em desenvolvimento orientado para o futuro. Nesse entender, **imitar papéis sociais** caracteriza-se como a **unidade fundamental da brincadeira** (ELKONIN, 1978/2009).

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.

As considerações propostas por Elkonin (1979/2009, p. 4) são plenamente aceitas por Vigotski, como mostra a carta escrita por ele em 1933:

[...] ainda que sucintamente, quero expor-lhe o que penso sobre todo o assunto. Quanto ao jogo: (a) Cumpre planejar novos experimentos, do tipo que mencionei na conferência, em relação a regras do jogo; estude o que expus na conferência e minhas notas, para que em Lenigrado, com poucas palavras, estabeleçamos clareza entre nós. (b) Na sua conferência, prestei atenção ao parágrafo sobre Groos. Há que criticá-lo por seu naturalismo: a sua teoria é extremamente naturalista; mas nesse novo caminho encontramos renovada e enriquecida a sua ideia de que **o jogo é um papel em desenvolvimento, a parte do papel orientado para o futuro**, o que dele resulta; as regras são escola de vontade (o trabalho do escolar); e a situação fictícia é o caminho da abstração. A unidade da situação fictícia e da regra é, de novo, um problema de Spinoza. Pelo visto, as etapas do pensamento são também etapas da vontade (desde o ponto de vista sistemático sobre a consciência, é compreensível e esperado). (c) Que a imitação nasce do jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: **antes do jogo não há imaginação**. Mas acrescente outra regra mais, a **imitação** (que, segundo me parece, é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo; se os esclarecermos adequadamente, teremos criado uma nova teoria do jogo.

Expandindo a discussão sobre o tema, os estudos de 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 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/envolvimento⁵⁰; 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).

A liberdade presente no brincar livre é entendida, nesta tese, 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).

⁵⁰ Refere-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, afincos e vontade.

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 Diojkers (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.

4.3.1 O brincar infantil e a imitação de papéis sociais

Como tratado anteriormente, 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).

Como já apontei, 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*)⁵¹ 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 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.

⁵¹ Termo original em russo que designa o processo pessoal (plano individual) de interpretar e refratar (plano social) as experiências emocionais marcadamente vividas.

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 Holzmann (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 Petrini 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.

Enfim, as ideias expostas em todos os itens acima fazem parte da história do tema brincar. 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, dentre outros). Abaixo, por uma questão didática, apresento um quadro resumo das principais abordagens defendidas no âmbito do brincar:

Quadro 04: 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
Brincar como Atividade	<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 - <i>perezhivanie</i>. - 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 Lundquist - Stetsenko - Van Oers

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Levando-se em conta o que foi apresentado nas discussões sobre currículo e, principalmente sobre o brincar, nos últimos tópicos desta seção, é possível verificar que, ao longo do tempo, os sentidos e significados dos conceitos mantiveram inseparável relação com a história e produção cultura e científica dos sujeitos. 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.

Em face aos aspectos mencionados busca-se, nesta tese, defender uma visão para o brincar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural que, amparada pelas ideias vigotskianas, de colaboradores e neo-vigotskianos, mostra-se uma alternativa para viver um currículo que respeite a singularidade e especificidade infantil.

Na próxima seção, apresento as descrições e discussões teórico-metodológicas da pesquisa.

SEÇÃO 5

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

*“Todo começo é difícil-isto vale em qualquer ciência”
Marx, 1867*

Esta seção apresenta a trajetória teórico-metodológica da pesquisa. Para tanto, descreve e discute o método da pesquisa; a pesquisa crítica de colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2012, 2014); a Cidade de Parnaíba e sua rede de ensino - região e local em que a escola está situada; o campo da investigação: a escola, os participantes envolvidos com a pesquisa, os procedimentos de produção de dados; as categorias de análise e de interpretação; e, por fim, as garantias de credibilidade do estudo.

5.1 SITUANDO O MÉTODO DA PESQUISA

Propositamente, a epígrafe desta seção traz a pequena frase de Marx escrita no prefácio da primeira edição do livro *O Capital*, de 1867, como síntese da expressão da emoção sentida nesta investigação. *“Todo começo é difícil”* e se tratando de pesquisa científica, a escolha do método é um dos começos mais difíceis, pois é o momento de decidir toda a lógica, concepções e finalidades que irão sustentar o modo como se concebe produzir o conhecimento.

No caso desta pesquisa, a escolha se assenta numa concepção em que o conhecimento produzido cientificamente se faz no plano teórico, mas ao mesmo tempo, parte primeiramente dos acontecimentos no plano prático, numa lógica em que não há separação ou hierarquia entre eles e que a contradição presente nos planos seja o princípio básico do movimento que leva a transformação do fenômeno investigado.

A relação entre a produção de conhecimento prático-teórico não acontece desprovida de princípios ou condições históricas e culturais. Mas, justamente são as condições materiais de existência, as condições da vida real que reproduzem ou produzem novas formas de viver em um dado tempo e lugar. Nesse sentido, encontramos no materialismo-histórico-dialético a base ocular desta investigação (MARX e ENGELS, 1845/2006). Seus princípios, historicidade, totalidade e contradição são fundamentais para interpretação e compreensão da realidade em estudo.

Aqui, o materialismo-histórico-dialético sustenta a forma como se pensa o movimento da prática do brincar em sua materialidade histórica da vida em relações sociais, posto que as implicações geradas marcam a produção sócio histórica da realidade escolar focal. Por exemplo, os discursos expressos, a linguagem não verbal que se demonstra pelos gestos e modos de agir, organizar tempos e espaços, a forma como as práticas de ensino acontecem são marcas da materialidade existente da vida na escola, resultado das múltiplas determinações e contingências. Buscar compreendê-las é essencial para transformá-las (PÉREZ GOMEZ, 1998; MAGALHÃES, 2014).

O brincar, objeto de estudo desta tese, e a prática do brincar na escola *locus* da pesquisa têm uma história que precisa ser conhecida pelos participantes e leitores da investigação para que sejam feitas conexões entre os fatos que acontecem no tempo atual. É preciso entender essa história, numa lógica dialética dos fenômenos, considerando o movimento da contradição presente na realidade. É preciso que se compreenda que a vida na escola avança quando a realidade existente é negada em favor da aceitação do novo sem, necessariamente, perder todas as características do velho.

Ao sustentar a pesquisa por tais ideais, como dito, não se pretende apenas entender os fenômenos que existem em nossa realidade (o contexto da escola de Educação Infantil), mas ao compreendê-lo, buscar modificá-lo, propor intervenção-transformação.

É papel da Pedagogia (minha formação inicial) refletir sobre a educação e com essa função “pensar sobre a Educação é pensar o desenvolvimento e a transformação do Homem (AGUIAR, 2012, p.59). Para isso, estive pautada no estudo pelo método da práxis, segundo o qual, Newman e Holzman (2014), com base em Vigotski, concebem a metodologia na perspectiva do instrumento-e-resultado. Nessa linha, adotou-se a linguagem como um instrumento simbólico-cognoscitivo capaz de não só cumprir sua função como instrumento mediador, mas também ser o caminho definidor para a produção do desenvolvimento das atividades humanas a serem transformadas na realidade da escola.

Acrescenta-se a essa visão, novos referenciais dentro do cenário da atualidade que apontam que uma mesma realidade se apresenta em diferentes níveis, posto que é concebível a existência de outros tipos de conhecimentos além do que estamos acostumados a lidar. Para Moraes (2004), a atualidade requer “[...] com urgência, uma reforma de pensamento mais sintonizado com estas novas realidades e suas respectivas demandas”. Assim, é preciso buscar na verdade científica um conhecimento “prudente para uma vida descente” (SANTOS, 2000).

Um conhecimento prudente, na perspectiva de Moraes (2004), é o elemento do qual necessitamos na resolução de problemas prioritários referentes à nossa condição social, é, ao

mesmo tempo, o recurso capaz de fazer diminuir as distâncias que separam a maioria da população humilde no planeta a utilizar os recursos multicultural já produzidos.

Assim, um conhecimento que ajude a desenvolver nossa consciência como espécie humana, uma consciência planetária de nossa condição terrena, para construção de uma postura ética frente a produção de conhecimento é o componente que nos impulsiona a lutar contra a desigualdade social, numa perspectiva de produção de conhecimento que favoreça educação de qualidade. Educação esta em que se reflita e se reconheça a urgência da necessidade de fazer as coisas acontecerem de forma diferente em prol de uma pedagogia menos livresca e mais adequada às demandas sociais.

No século XXI, os novos referenciais de pesquisa e produção de conhecimento propõem que, nas pesquisas, em geral, e sobretudo nas pesquisas no contexto da educação, considere-se um pensar ecossistêmico (MORAES, 2004, 220), ou seja, um pensar que preconize a relação inseparável entre “[...] indivíduo e meio, ordem e desordem, sujeito e objeto, e todos os fios que tecem os acontecimentos, as interações, as ações que constroem a nossa realidade e tecem a própria trama da vida”.

A escolha do método e da maneira de conceber o conhecimento na presente pesquisa coadunam com os princípios do Paradigma Crítico de Pesquisa que focaliza um fazer ciência para emancipação dos sujeitos (SANTOS, 2000). Nesse entender, na tessitura deste estudo buscou-se desenvolver uma investigação capaz de promover a emancipação de todos diretamente envolvidos.

Merece destacar ainda que - embora a pedagogia seja a formação inicial desta pesquisadora - inquietações pessoais e profissionais, juntamente com problemáticas sentidas no campo teórico do viver a docência na Educação Infantil e outras etapas de ensino me direcionaram, em nível de doutorado, a recorrer ao caminho da Linguística Aplicada (LA), especificamente, situar numa abordagem de Linguística Aplicada Crítica (LAC), aspectos já tratados na introdução deste trabalho.

A opção pela LAC, defendida por Moita Lopes (2006), Pennicook (2006), Rojo (2006) se deu, principalmente, por dois aspectos: (1º) por conceber que essa abordagem não estabelece separação entre acontecimentos da linguagem e os acontecimentos políticos, sociais e culturais em que se insere a linguagem; (2º) por essa abordagem nos colocar também como pesquisadores, produtores de conhecimento na área da educação.

Nos contornos da LAC, os conhecimentos produzidos não são meras fórmulas a serem aplicadas em determinada realidade, mas, sobretudo, conhecimentos que servirão de base para uma reflexão crítica desta realidade, que levam à análise dos interesses ideológicos e de poder

das manifestações linguísticas e demais formas de produção de discurso e sua relação com a possibilidade de transformação da realidade, que contribuam para um novo modelo social.

Dentro do paradigma crítico, a opção pela LAC nos dá condições de visualizar o brincar na escola como algo a ser refletido pela comunidade escolar como uma necessidade fundamental para o contexto da Educação Infantil. Desse modo, a pesquisa crítica, coerente com o método, organiza-se numa metodologia da práxis capaz de possibilitar espaços de discussão em que os sujeitos vivenciam momentos de tensão. Em um espaço organizado para tal, os sujeitos não só refletem, criticamente, sobre sentidos internalizados, mas também produzem novos sentidos que o fazem adotar novos modos de fazer na prática docente, na escola, e fora dela.

O caminho metodológico adotado não procurou buscar alcançar um produto final na investigação, mas, por meio de uma metodologia das *práxis*, procurou gerar um produto que pudesse estar em constante desenvolvimento. No caso desta pesquisa, uma atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na escola “Mãe do Bom Conselho” (MBC) em contínuo processo de transformação (NEWMAN e HOLZMAN, 2014).

Desse modo, foi preciso um modelo específico de pesquisa crítica que se mostrasse coerente e coeso com a proposta de investigação e objetivos, uma proposta que favorecesse a produção de atividades colaborativas na escola. A escolha foi, portanto, pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida, na sequência.

5.2 A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO

Coerente com as ideias discutidas por Stetsenko (2011) sobre a natureza e história humana enraizada em práticas instrumentais e contexto histórico colaborativo, a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol - é apresentada por Magalhães (2010) como uma proposta ativista e intencionalmente focada na organização de um espaço crítico, em que pessoas possam agir, falar e ouvir uns aos outros para revelar sentidos, aprofundar teorias, discutir contradições de sentidos e significados historicamente produzidos.

Esse modelo de pesquisa, apoiado nas discussões da TASHC, tem como fundamento os conceitos de *colaboração* e *contradição*. O conceito de *colaboração*, em Magalhães (2014), inspira-se nos aportes filosóficos espinosanos e marxistas ao relacionar este conceito à ideia de homem livre criador e produtor de encontros felizes na constituição de sua existência sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 1934/2000). Já o conceito de *contradição*, para a referida autora, tem suas bases nas discussões acerca do movimento inerente aos fenômenos presente

na lógica dialética marxista, e nas discussões de Engeström (2011), especialmente, quando se refere à organização de contextos focados no confronto, contestação e ressignificação de sentidos e produção compartilhada de significado.

Um importante princípio da PCCol está na perspectiva crítica, que se refere a uma visão de formação social marcada pela resistência a imposição de conhecimentos e ideias inquestionáveis, cuja luta incide pela emancipação, justiça e democracia.

Ao resistir e questionar o socialmente dado, busca-se compreender aspectos ideológicos e políticos que permeiam as relações na escola em prol de um agir coletivo focado na transformação das “situações-limites” em “inédito viável⁵²” (FREIRE, 1970/2011, p.130).

Nesta pesquisa, o Grupo de Pesquisa LACE (GP-LACE) fez a diferença, no modo de viver e pensar a realização deste trabalho. Sua estrutura sempre aberta ao diálogo e críticas, com realização de ações coletivas e compartilhadas de projeto como, o Digit-M-Ed, colaborou para que esta pesquisadora pudesse entender e experienciar cenários férteis de crescimento coletivo dos sujeitos. A vivência no Grupo, as amizades construídas com pessoas que não só se dedicam às próprias pesquisas, mas, também, abraçam as pesquisas dos colegas como fossem suas, revelam que, para o Grupo, o mais importante é o sucesso e o crescimento de todos. Isto, foi fundamental para compreender o que é fazer pesquisa em colaboração.

Assim, pude viver, durante as atividades de formação das professoras, nos planejamentos do projeto “Ir à lanchonete” e realização de aulas na escola MBC, a *colaboração* que se materializou no processo dinâmico intencional e interacional das relações coletivas, de refletir criticamente, mediatizadas pela linguagem, focada na reconstrução e reorganização de práticas e saberes (NININ, 2013).

Nesse contexto, todos os participantes da investigação formaram-se profissionalmente e construíram conhecimentos que emergiram da visão de trabalho coletivo. Os partícipes da pesquisa não foram reconhecidos como aqueles sobre os quais apenas deles se escreve, mas, acima de tudo, com os quais se estuda e se reflete, pois, a produção de conhecimento “[...] envolve mais do que interação entre os participantes. Envolve colaboração, suporte e assistência na reflexão e reinterpretção coletiva da ação” (MAGALHÃES, 2007, p. 52).

A colaboração na escola foi valorizada ao propor momento de discussão entre pares, ao considerar que todos da escola têm vez e voz. Nesse contexto aberto a emitir enunciados, os

⁵² Freire (1970/2011), ao discutir sobre o papel do pesquisador na investigação, coloca que ele deve se centrar em promover o que entende por “consciência efetiva e consciência máxima possível” (GOLDMANN, 1969). Para o autor é possibilitar que os participantes de uma investigação possam superar o que o homem percebe como as “situação-limites”, isto é, superar realidades existentes para o surgimento de outras. Na vida, o homem assume uma posição de enfrentamento da realidade historicamente produzida e a transforma com sua ação.

participantes puderam evidenciar tensões produzidas nos conflitos inter e intrapsicológicos, processos esses responsáveis por transformar o pensar e o agir das pessoas (IBIAPINA, 2009; FIDALGO; SHIMOURA, 2006).

Segundo Magalhães (2014), o construto vigotskiano da zona de desenvolvimento proximal-ZPD é central para a PCCol. Isso porque, não é qualquer aprendizagem que traz à tona o desenvolvimento. Partindo das ideias de Newman e Holzman (2009), é no movimento entre ser e tornar-se além de nós mesmos, de desenvolver-se como instâncias de aprendizagens na relação do eu com o outro, que a colaboração se sustenta e nutre sua forma volitiva e consciente rica de agir.

É, também, na organização de ZPDs, propiciadas pela colaboração, que a contradição emerge, em forma de tensões, conflitos, dilemas e discordâncias na interação, como fruto das “perturbações e soluções inovadoras” - como escreve Engeström (2011, p.609), evidenciado por Magalhães (2012).

Na escola focal, a organização crítico-colaborativa das relações - que é o próprio processo interacional de criação compartilhada de significados mediado pela linguagem da argumentação - gerou ainda a possibilidade de se pensar, com o outro, problemas de interesse individuais, mas, também, de interesses do grupo, uma vez que o individual reflete, diretamente, no resultado coletivo. Assim, a colaboração existiu quando o objetivo da ação, o motivo, tornou-se relevante para todos os envolvidos na situação da presente pesquisa.

Com o interesse, a atividade crítico-colaborativa evoluiu para um processo de expansão criativa – de criação do novo – de um palco onde todos os atores tiveram a liberdade para negociar significados, vivenciar conflitos pautados em princípios como: responsividade, responsabilidade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, mutualidade e interdependência (NININ, 2013; MAGALHÃES, 2014).

A colaboração foi essencial dentro do quadro desta pesquisa que almejou a transformação do contexto escolar numa perspectiva para além de resultados acadêmicos.

A pesquisa procurou deixar marcas no modo de ser de todos com ela envolvidos, buscou fazer com que as pessoas desenvolvessem capacidades que, dificilmente, conseguiriam sozinhas. A pesquisa crítico-colaborativa, com base em seus preceitos e modo de acontecer, possibilitou fomentar capacidades agenciais. Para situar a proposição, apresentam-se brevemente algumas ideias defendidas por pesquisadores em torno do conceito de agência.

O primeiro deles é o conceito de **Agência Relacional** proposta por Edwards (2009) como relacionado ao trabalho de um com o outro para expansão do objeto da atividade, portanto, ligada ao “reconhecimento de que uma pessoa possa ser recurso para outra” na compreensão e

na maneira conjunta de criar novos modos de agir, nas relações, o que é característica primada na PCCol.

Engeström (2013), por sua vez, discute o conceito de **Agência Transformativa**. Para o autor o conceito de agência, por ele preconizado, não está vinculado a compreensão banalizada de ação ativa dos sujeitos no meio social, mas a ação ativa de sujeitos em seu potencial coletivo. Assim, os sujeitos com capacidades de agências desenvolvidas criam, recriam e reinventam circunstâncias. Desse modo, ser agente não é simplesmente viver como sujeito que age no mundo, mas é, ao viver frente toda diversidade e desafios, encontrar caminhos de possibilidades outras e influenciar o aparecimento de novas circunstâncias para si e também para o outro, sempre orientado por um horizonte do nós. Em consonância com as ideias de Engeström (2013), é possível encontrar ambiente profícuo para o desenvolvimento de capacidade de agência transformativa nos modos de organização da PCCol.

Magalhães e Ninin (2017) - apoiadas em Edwards (2009), Engeström e Sannino (2006, 2011) e outros, e nas experiências de pesquisas desenvolvidas e orientadas no contexto escolar, com formação de educadores vinculadas ao Grupo LACE - apontam o conceito de **Agência** numa perspectiva **Crítico-colaborativa**. Para as pesquisadoras, esse conceito se expande pela natureza de relações em que acontece. Pois agência, nessa perspectiva, está implicada não somente em compreender os processos educacionais, mas, também, no modo de fazer pesquisa.

A PCCol, como um espaço de interação social vivida na ZDP (VIGOTSKI, 2007), buscou oportunizar, na atividade de formação desenvolvida na escola MBC, diálogos que revelassem as teorias que sustentam os fazeres e dizeres das professoras, bem como, revelassem seus conflitos, suas discordâncias acerca do dito e do feito sobre o brincar.

A PCCol buscou oportunizar diálogos para que participantes pudessem expandir a compreensão um dos outros de forma a criar um cenário fértil para aprendizagem e desenvolvimento coletivo, na direção da tomada de consciência (FREIRE, 1970/2011) prático-teórico sobre seu fazer docente focada na transformação da prática.

Desta forma, o presente trabalho foi organizado, considerando as discussões prático-teóricas, acerca do currículo e do brincar na escola de educação infantil. Iniciou com a pesquisa de intervenção para propor uma reorganização da atividade de ensino-aprendizagem de professoras-crianças da escola expandindo para o currículo e para outras novas atividades e significações.

Assim, em conformidade com o escrito de Stetesenko (2011) acerca da adequação das escolhas teórico-metodológicas que embasam um trabalho, destaco a Pesquisa Crítica de Colaboração, como um modelo prático-teórico metodológico adequado a esta investigação por

focar na colaboração e contradição nas relações, para gerar a transformação coletiva da prática do brincar organizada pelas professoras na escola, devido às capacidades agenciais crítico-colaborativas desenvolvidas.

5.3 CIDADE PARNAÍBA: SUA REDE DE ENSINO

A cidade de Parnaíba é também conhecida na região como “Capital do Delta”, “Princesa do Igarapé” e ainda “Capital do Baixo Parnaíba”. Todos esses nomes estão relacionados ao seu nome de origem indígena que significa rio de águas barrentas, uma referência ao Rio Parnaíba que corre por quase todo o Estado. Segundo dados do IBGE (2015), a cidade possui uma população aproximada de 149.803 habitantes, perdendo em população apenas para capital Teresina.

Figura 02: Mapa do Piauí, em destaque Parnaíba/PI



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Parnaiba>

No âmbito educacional, a rede municipal vem atendendo o que preconiza a LDB – 9394/96, em seu Art. 11, inciso V, quando estabelece que cabe aos municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”.

Além da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a cidade piauiense atende também a modalidade de Jovens e Adultos. Como este trabalho discute com prioridade a primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil, as informações estarão voltadas acerca desta etapa.

Segundo informações obtidas no site do Inep no Sistema de Consulta a Matrículas do Censo Escolar- EducaCENSO, a rede municipal obteve um total de 3.804 crianças matriculas em creches e pré-escolas no ano de 2015. Essas turmas de Educação Infantil são distribuídas em escolas específicas para essa primeira etapa da Educação Básica, mas também, são atendidas em escolas destinadas, preferencialmente, às crianças do Ensino Fundamental.

As escolas de Educação Infantil do município de Parnaíba participam de programas do governo federal como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), PNBE do professor.

Figura 03: Fachada da Secretaria de educação do Município de Parnaíba-PI



Fonte: <http://portaleducacaoinfantilparnaiba.blogspot.com.br/p/diretoria.html>

No site oficial da Prefeitura, existem 25 escolas atendendo exclusivamente crianças entre 3 e 5 anos, embora haja outras escolas que atendam crianças nessa faixa etária em caráter misto (Educação Infantil e Ensino fundamental).

Na rede, as crianças são organizadas em turmas separadas por idade. O primeiro nível recebe o nome de **Infantil 3** – crianças de três anos completos ou que irão fazer até o dia 31 de março do corrente ano; **Infantil 4** - crianças de quatro anos completos ou que irão fazer até o dia 31 de março do corrente ano; **Infantil 5** - crianças de cinco anos completos ou que irão fazer até o dia 31 de março do corrente ano.

A maioria das escolas de Educação Infantil funciona em prédios próprios da rede, mas, muitas delas, com estruturas físicas pouco adequadas para esse público. Outra categoria de escolas destinada ao atendimento de turmas de educação infantil são as alugadas. Essas escolas/prédios particulares, por não pertencerem à prefeitura, recebem mensalmente um aluguel para manutenção da estrutura física do local. Para seu regular funcionamento, elas, enquanto escolas da rede, recebem o apoio da prefeitura com equipamentos como: carteiras, cadeiras, freezer, fogão industrial, material de limpeza e expediente, como: professores efetivos e/ou contratados em processo seletivo simplificado. Ainda, existem alguns poucos casos de escolas estabelecidas em prédios, em caráter de convênio com Associações Comunitárias. Nesses casos, a prefeitura fornece toda a estrutura das escolas alugadas, mas sem o pagamento mensal do aluguel, visto que a própria escola já cobra uma mensalidade para seus associados.

Na cidade, atualmente, existe apenas uma única escola erguida na estrutura física do Programa do Governo Federal ProInfância⁵³. Dentre outros Programas do Governo Federal contemplado na rede municipal para escola de EI estão: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), PNBE do professor. Durante os anos de realização da pesquisa de campo (2015 e 2016), o município adotou livros didáticos com os recursos próprios do Fundo de Participação do Município para as escolas de Educação Infantil.

5.3.1 Singularidades do campo da investigação: a escola MBC

A Escola de Educação Infantil Mãe do Bom Conselho (MBC)⁵⁴, *locus* da pesquisa, é uma instituição da rede municipal da cidade de Parnaíba. Atualmente, a escola funciona em um prédio alugado que pertence a Comunidade Católica Bom Conselho. As salas de aulas alugadas, localizadas na extensão



Foto 1: Fachada da Igreja, onde funciona ao lado a escola investigada

que fica aos fundos do prédio da igreja, são gerenciadas financeiramente por representantes da Associação de Moradores do Bairro Rodoviário.

Situa-se numa região da zona urbana da cidade, considerada pela presidenta⁵⁵ da associação dos moradores, em condições socioeconômica de risco, isso porque, é comum dentre os moradores da região um histórico criminal relacionado a uma conduta agressiva e uso de entorpecentes.

Foto 2: Pátio da igreja destinado à reunião de grupo de jovens e brincadeiras livres das crianças da escola



As famílias atendidas pela comunidade sobrevivem de uma renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo ou, em muitos casos, de programas sociais do Governo Federal como: Bolsa família e Bolsa Escola.

A estrutura física da escola, de propriedade da Associação, não foi pensada inicialmente para este fim, e sim para atender a necessidade da catequese da igreja que também funciona no

⁵³ O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Tem como objetivo prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

⁵⁴ Optou-se utilizar o nome fantasia como a escola é conhecida no bairro em vez do nome real da escola em seu registro oficial - Escola de Educação Infantil Municipal SV, por escolha do grupo de participantes da pesquisa.

⁵⁵ Conversa informal concedida à pesquisadora.

espaço ao lado da escola. Posteriormente, o atendimento a crianças e jovens para a catequese foi gerando uma demanda para educação religiosa e reforço escolar para crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Em 2011, um ano depois do funcionamento das salas cumprindo objetivos religiosos, a demanda exigiu a busca da parceria com a Secretaria Municipal de Educação para expansão do atendimento à comunidade.

A estrutura da escola construída de forma desordenada, pouco estruturada e ausente de um projeto arquitetônico específico para Educação Infantil, passou a receber pequenos agrupamentos de crianças. E no mesmo ano, no segundo semestre, foi oficialmente autorizada a funcionar pela rede de ensino municipal.

Em 2012, já legalizada, a escola passou a fazer parte oficialmente da rede, sendo cadastrada no INEP/MEC como integrante da rede municipal da cidade com o nome oficial EEISV, por uma nomeação e votação na Câmara Municipal feita pelos vereadores, sem qualquer ligação com a história da comunidade. Por esse motivo, a escola tem o registro oficial com um nome diferente de como a comunidade a conhece. O nome mais conhecido da escola no bairro é MBC, adotado neste trabalho.

Em 2015, ano inicial de produção dos dados desta pesquisa, a escola atendia e ainda hoje atende, crianças de 3 a 5 anos de idade. A escola de tempo parcial (quatro horas cada turno, de 7h às 11h e 13h às 17h) oferece três turmas pela manhã e mais três turmas no horário da tarde.

Respeitando as normativas estabelecidas pelo município, são denominadas turmas de: Infantil III (crianças de 3 anos), Infantil VI (crianças de 4 anos), Infantil V (crianças de 5 anos). Uma turma de cada idade (3 – 15 crianças/ 4 – 20 crianças/ 5 – 20 crianças) nos turnos manhã e tarde. No total, a escola atende uma média de 110 crianças anualmente.

Em sua arquitetura, a escola possui três salas de aulas. Estas salas de aulas foram montadas a partir de um único salão. No salão, foram construídas duas paredes de gesso em

altura média de 2 metros como divisória de uma sala para outra. Essa situação provoca um grande desafio que é o controle da produção de sons em cada sala, uma vez que o formato da separação das salas não isola os fenômenos acústicos produzidos por cada uma delas.



Foto 4: Salão/Auditório



Foto 3: Sala de aula do Infantil III

Além da área mencionada, há um segundo salão. Este, por sua vez, cumpre o papel de auditório e refeitório das crianças e também como espaço de convivência das professoras. O espaço é mobiliado com mesas e cadeiras infantis e uma grande mesa de madeira para os adultos.

O prédio possui, depois das salas de aulas, uma pequena sala que serve como secretaria da escola. Ao lado do salão/auditório/refeitório, há uma cozinha. O prédio tem três banheiros destinados cada qual ao uso dos funcionários e de alunos (meninas e meninos). Ao fundo do prédio/quintal, localiza-se um parquinho e, na frente da escola, encontra-se uma área livre, onde está localizada a igreja. A escolha por esta escola, e não outra, deu-se pelo fato de já ter pertencido ao seu quadro efetivo de professoras e, também, por questões afetivas com o grupo docente e administrativo.



Foto 5: Parque

Sendo assim, após confirmação da aprovação do projeto de pesquisa idealizado para essa escola no processo de seleção do doutorado, o quadro de profissionais da escola, convidados oficialmente, assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido-TCLE. (Projeto cadastrado e aprovado pelo

Comitê de Ética da PUC-SP – parecer de nº 1. 398.245, em anexo)

Embora, no decorrer da pesquisa, outros participantes terem aderido ao projeto, oficialmente, o pedido de adesão inicial à pesquisa, feito por esta pesquisadora ao grupo da escola, aconteceu em um encontro planejado com a autorização da gestora. Precisamente, esse fato aconteceu em 2 de fevereiro de 2015, no turno manhã, estando presentes: a gestora da escola (Rô), duas professoras efetivas (Lu e Paty), uma professora bolsista (Dani) e a pesquisadora (Fá). No dia, foram ouvidas histórias do encontro de cada professora com a docência na educação infantil, suas necessidades como profissional da área e principais dilemas enfrentados na profissão.

Na ocasião, falou-se sobre as angústias e sobre o enfretamento de questões da vida prática experienciadas. Na oportunidade, também foram apresentados, brevemente, os aportes teóricos do trabalho. Foi combinado que cada participante da pesquisa assumiria determinado papel social na investigação e assumiria seus apelidos como identidade na investigação.

A seguir, apresento as pessoas que estiveram envolvidas na pesquisa.

5.3.2 Participantes envolvidos com a pesquisa

Estiveram envolvidas durante a realização da produção de dados desta pesquisa cerca de quatorze pessoas: a gestora eleita/concursada da rede municipal, duas professoras concursadas, quatro professoras celetistas/contratadas pela rede por seleção simplificada, três bolsistas/universitárias contratadas pela rede como auxiliares de sala, uma representante da Secretaria de Educação do Município como visitante em alguns encontros, uma aluna universitária que cumpria seu estágio obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado da UESPI, um pesquisador/colaborador e, esta pesquisadora responsável pela presente tese.

Considerando o tempo de produção dos dados geral da investigação – de fevereiro de 2015 a dezembro de 2016 - dos participantes citados no quadro acima, estão incluídos: os que ainda trabalham na escola; os que não mais trabalham; e, também os que participaram somente em alguns dos encontros.

O rodízio de funcionários da escola esteve ligado ao fato de haver contratação ou dispensa dos serviços. Tanto a contratação como a dispensa de bolsistas ou celetistas foram deliberadas pela Secretaria de Educação do Município, de forma que não houve qualquer interferência desta pesquisadora. No quadro abaixo, são resumidas informações dos envolvidos obtidas a partir de conversas informais durante os encontros de formação e planejamentos.

Quadro 05: Pessoas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa de 2015-2016

Participante	Função	Docência na EI	Tempo de docente	Tempo na escola <i>lócus</i> da pesquisa	Formação Acadêmica
Rô	Diretora Eleita	4 anos	16 anos	2011 até esta data	Licenciatura em Pedagogia UESPI e Licenciatura em História UFPI
Lu	Prof. ^a Concursada	13 anos	13 anos	2013 até esta data	Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil
Paty	Prof. ^a Concursada	4 anos	4 anos	2012 até esta data	Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil
Ely	Prof. ^a Celetista	1 ano	1 ano	2014 a 2015	Licenciatura em Pedagogia, cursando Especialização em Libras
Laura	Prof. ^a celetista	2 anos	2 anos	2015 a 2015	Licenciatura Plena em Pedagogia
Drika	Prof. ^a Celetista	5 meses	2 anos	2016 a 2016	Licenciatura Plena em Pedagogia
Lidi	Prof. ^a Celetista	2 anos	2 anos	2016 a 2016	Licenciatura em Pedagogia
Dany	Bolsista/auxiliar	2 anos	2 anos	2014 a 2015	Acadêmica do Bloco V de Pedagogia

Iza	Bolsista/auxiliar	1 ano	1 ano	2015 a 2016	Acadêmica do Bloco V de Pedagogia
Danni	Bolsista/auxiliar	1 ano	1 ano	2015 a 2015	Acadêmica do Bloco V de Pedagogia
Naiane	Estagiária	3 mês	3 mês	2016	Acadêmica do Bloco VI de Pedagogia da
Elma	SEDUC/PNAIC	22 anos	24 anos	visitante	Letras, Especialista em Língua Portuguesa e Educação Infantil.
Afranio	Pesquisador/Colaborador	Sem experiência	17 anos	Visitante	Pedagogo, Mestre em Educação. Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Fá	Professora da escola; Pesquisadora	7 anos	13 anos 3 anos	2013-2014 2015-2017	Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre em Educação. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Fonte: Dados produzidos pela presente pesquisa

Em meio ao fluxo de participantes, dentre as pessoas envolvidas na pesquisa, optou-se por definir como professoras focais desta investigação: Rô, Lu, Paty, Ely e a pesquisadora: Fá.

As análises desta tese tiveram como foco os discursos dessas participantes, que elegeram nomes fictícios.

A descrição de cada participante foi obtida mediante uma narrativa solicitada no primeiro encontro de formação. Registrada de forma escrita e entregue à pesquisadora em forma de memorial como tarefa ao término da primeira etapa do encontro de formação em 2015.

As narrativas partiram da seguinte proposta: Fale um pouco sobre seu encontro com a profissão, sua vida pessoal e acadêmica até a chegada a escola Mãe do Bom Conselho.

O recurso autodescritivo da vida de cada uma delas nos forneceu, mesmo que sucintamente, um apanhado geral da história acadêmica e profissional das professoras em formação a partir da visão que tinham de si mesma. São memórias que parecem individuais, a princípio, mas que, em seu desenrolar, foram alinhavadas de modo tal que formaram uma trama única constituindo o tecido que compõe a feição final grupo.

Além de conversas e do memorial, recuperam-se, nas descrições, características observadas, que me remetem ao período em que trabalhei como professora/concursada da escola, apreendidas durante as filmagens das aulas para esta investigação. Nos parágrafos seguintes, são apresentadas informações sobre cada uma das participantes.

Rogéria (Rô): a gestora

A professora Rogéria é concursada da rede municipal de Parnaíba. Há dezesseis anos está à frente da escola Mãe do Bom Conselho desde sua criação em 2011, sendo atualmente, gestora eleita. Além de sua função como gestora, participa na comunidade religiosa da qual a

escola faz parte como catequista e representante do Conselho da Associação dos Moradores do bairro Rodoviária.

Na escola, tem uma jornada semanal de 40h e por falta de recursos humanos, ou por gostar de ajudar, assume várias outras funções (digita tarefas escolares, xerocar tarefas, produzir material didático para aulas, auxiliar nos planejamentos de aulas e projetos, auxiliar no preparo da merenda, auxiliar professoras nas aulas de culinária com as crianças, receber e entregar as crianças no portão para os pais, etc.).

O trabalho à frente da escola foi sua primeira experiência com a educação infantil, e por isso compreende como um grande desafio. A gestora afirma:

[...] Por motivos pessoais, passei um tempo fora da sala de aula, aí sim meu contato com a educação foi maior. Trabalhei como supervisora técnica, responsável pela lotação de professores na Regional Norte do Estado, polo de minha cidade. Meu trabalho nesse período me distanciou muito da minha família, por isso resolvi na gravidez de meu segundo filho, retornar a sala de aula para eu ter mais tempo para eles. Deste momento em diante cada vez mais comecei a conhecer e retornar a minha comunidade, por meus filhos, meus amigos, minha família. Eu e minha mãe buscamos começar trabalhos sociais na comunidade e um deles foi a escola para crianças de 3 e 5 anos (Escola Mãe do Bom Conselho), que funciona desde 2011, da qual me tornei Gestora e com a qual consegui encontrar meu lugar. Posso dizer “hoje” que sou bastante realizada. [...]

Luciane (Lu): professora

A professora Luciane trabalha na escola MBC desde 2013. Desde 2002 atua como professora de educação infantil. No grupo, é a integrante com maior experiência na educação infantil por ter iniciado sua carreira ainda na rede privada como professora de crianças pequenas no Sistema Montessoriano.

Na rede pública municipal de Parnaíba, tem quatorze anos de concursada, sendo os primeiros anos destes, no Ensino Fundamental. Em 2013, resolveu sair da rede privada e só trabalhar na rede municipal com uma carga horária semanal de 40h. Na escola MBC, o tempo de Lu é distribuído nos dois turnos (manhã e tarde) sempre nas turmas de Infantil 3.

Durante as aulas em sala e nos momentos coletivo, prof.^a Lu pula, canta, sorri, conversa de forma tranquila e também bastante firme com as crianças. Na formação, sempre emite suas opiniões afirmando, constantemente, sentir-se angustiada, insatisfeita com certas situações acerca da prática que realiza na escola.

Sobre sua identificação como professora de educação infantil, Lu coloca que trabalha com muito amor, carinho, dedicação e compromisso, possível constatar em sua fala a seguir:

[...] Ainda quando estava na Universidade fiz concurso público para professora de educação infantil no município de Parnaíba e assim cada vez mais meu relacionamento com a ed. Infantil foi se fortalecendo, por muito tempo trabalhei na rede pública e privada com ed. Infantil e ensino fundamental series iniciais. [...] Dando sequência aos meus estudos fiz uma especialização em educação infantil, já que este era meu campo de trabalho. Em 2012, decidi sair da escola montessoriana (privada) e em 2013 assumi o 2ª turno no município (escola pública), foi assim que cheguei na Escola Mãe do Bom Conselho, trabalhando um turno apenas, pois o outro trabalhava em outra escola municipal. Mas em 2014, consegui ficar os dois turnos na escola Mãe do Bom Conselho com as turmas de educação infantil III, onde hoje desenvolvo o meu trabalho, com muito amor, carinho, dedicação e compromisso [...].

Patrícia (Paty): professora

A professora Patricia é concursada pela rede municipal de Parnaíba desde 2011. É a professora efetiva de menor tempo de experiência do grupo, mas a de maior tempo de serviço na escola, já que trabalha desde sua fundação. Sua primeira experiência como professora, depois de formada, começou na rede municipal no Ensino Fundamental, e, no mesmo ano, no segundo semestre, foi convidada pela SEDUC a assumir outra turma, na Educação Infantil da escola MBC. Assim, passou a ter uma jornada de trabalho na rede Municipal de 40h semanais (um turno no fundamental e o outro na educação infantil). No ano seguinte, em 2012, a pedido da própria professora, conseguiu ser transferida de escola passando a trabalhar somente na Educação Infantil da escola MBC.

Como professora, Patrícia é sempre muita atenciosa e dedicada às crianças. Conversa de forma tranquila e, às vezes, de forma bastante firme. Em geral, mostra-se muito tímida nas ações que exigem sua exposição direta, a exemplo, quando precisa ser a protagonista em trabalho com as crianças: apresentadora em eventos coletivo das turmas, quando precisa assumir algum papel de fantasia, etc. Nas formações, emite sua opinião, também mostrando certa timidez e insegurança.

Sobre seu encontro com a educação escreve:

[...] E em 2011 assumi o cargo de professora sendo lotada na Escola Municipal I.D.A. em uma turma de 2º ano (primeira série) com apenas 20 horas semanais. Em agosto deste mesmo ano fui convidada a ir para uma escola de educação infantil completando assim às 40 horas semanais! Fiquei com receio de assumir esta responsabilidade, mas por questões financeiras aceitei esta causa!! E fui para uma turma de infantil IV sem

ter experiência nenhuma nesta etapa. E antes de iniciar as aulas no infantil fui atrás de informações com colegas que tinham experiência nessa área para saber como agir naquela situação! Então aos poucos fui me adaptando e gostando de trabalhar com aquele nível de ensino e naquela escola que eu estava, foi quando resolvi ficar em uma escola apenas e essa escola (Mãe do Bom Conselho) seria aquela de educação infantil, pois tanto as crianças como as colegas de profissão me atraíram! [...]

Estely (Ely): professora celetista

A professora Estely passou no seletivo simplificado da rede municipal para assumir a vaga de professora da rede em 2014. Sua atuação na escola foi a primeira experiência na docência depois de formada em pedagogia. Só trabalhava na escola em um turno (20h), no horário da tarde, pois no contraturno, assumia a função de repórter da TV local. Toda a bagagem de professora foi adquirida durante estudos e em seus estágios da faculdade na etapa de ensino e durante a vivência prática na escola MBC.

Segundo a própria Estely, seu desejo não era de atuar como professora de educação infantil, mas do ensino fundamental. Entretanto, por falta de oportunidade e circunstâncias da rede, acabou sendo encaminhada para Educação Infantil. Sobre seu encontro com a educação infantil, Ely escreve:

[Em 2014] já formada, passei para o seletivo da rede Municipal, mas quando fui ser lotada, não havia mais vaga no Ensino Fundamental. Como já sabia, que na escola que minha cunhada trabalhava estava faltando professora e meu irmão professor aconselhou trabalhar, resolvi que iria para lá, mesmo sendo de Educação Infantil, pois era melhor ficar em um lugar “conhecido” do que ir para um local que não se tem nenhuma informação. Tudo que aconteceu foi bem inesperado eu fui pra escola com muito receio [...].

Fabricia (Fá): pesquisadora.

Fá é como esta pesquisadora vem sendo chamada nesta investigação. Trabalhou como professora de Educação Infantil entre os anos de 2002 a 2008 na rede privada, na mesma escola de Ensino Montessoriano com a professora Lu. Na rede municipal de Parnaíba como professora concursada, de 2005 a 2008, no Ensino Fundamental. Em 2008, em razão da aprovação no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí em Teresina, pediu demissão da rede privada.

Ao voltar do mestrado, trabalhou na Secretaria de Educação do município entre os anos de 2010 a 2011 em cargo administrativo na Diretoria de Educação Infantil, compondo a equipe

de formação de professores da rede. Em 2013, voltou para a sala de aula na Educação Infantil, optando por trabalhar na escola Mãe do Bom Conselho nos turnos manhã e tarde fechando a carga horária de 40h de trabalho semanal na rede.

A opção pela escola MBC se deu por haver vagas nos dois turnos (os quais precisava ser lotada) e por descobrir que a professora Lu, com quem já havia trabalhado antes na rede privada, também iria trabalhar na mesma escola. O trabalho na escola começa no mesmo ano que inicia o trabalho da professora Lu e, em parceria, foram construindo a rotina da escola juntamente com Paty e Rô que já estavam trabalhando juntas há um ano e meio na instituição.

Ainda em 2012, ingressou na Universidade Estadual do Piauí-UESPI como professora concursada, embora já houvesse tido algumas experiências no ensino superior na instituição, como professora do quadro provisório.

A rotina intensa de trabalho em sala de aula em 2013 nos três turnos, manhã, tarde e noite, passaram a exigir intensamente de sua capacidade vocal o que ocasionou o aparecimento de nódulos na região das cordas vocais. Assim, por recomendações médica, no segundo semestre de 2014, solicitou exoneração do cargo de professora de Educação Infantil do município de Parnaíba. Neste mesmo período, ingressou no curso de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.

As afinidades e boas relações construídas com as três professoras citadas fizeram com que a escola Mãe do Bom Conselho fosse escolhida para realização desta investigação.

5.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

No desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados como procedimentos de produção de dados: encontros de formação, aulas, planejamentos e projeto de ensino-aprendizagem com base em AS. Como ferramentas: equipamentos tecnológicos que subsidiaram as transcrições de áudio e captura de imagens.

Abaixo, uma linha do tempo dos acontecimentos da pesquisa; os itens com a descrição de cada um dos procedimentos e, por fim, detalhamentos do uso dos equipamentos:

Figura 04: Linha do Tempo dos procedimentos de produção de dados da pesquisa em geral.



• Encontros de Formação

Entende-se nesta pesquisa por *Encontros de Formação*, os momentos em que houve reunião na escola *lócus* de investigação com o grupo de participantes⁵⁶ da pesquisa para se discutir e estudar assuntos previamente selecionados pela pesquisadora a partir de necessidades externadas pelo grupo.

Os assuntos para discussões iniciais surgiram a partir de observações da prática docente na escola feita por esta pesquisadora quando ainda era professora da escola. As observações como professora da escola materializaram-se em uma proposta de curso ministrado pela própria pesquisadora na condição de professora universitária.

O Curso de Extensão Universitário cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UESPI, instituição a qual a pesquisadora é vinculada atualmente, teve como público alvo o grupo da escola municipal Mãe do Bom Conselho. Inicialmente, esse curso de extensão seria usado como procedimento para produção dos dados que fariam parte desta pesquisa. O calendário previsto para o curso foi estabelecido juntamente com a diretora da escola campo, com previsão de seis datas para o primeiro semestre de 2015: três dias em fevereiro e uma em março, maio e junho.

No mês de fevereiro, por decisão da professora Ely, foi realizada a filmagem de uma de suas aulas. A filmagem dessa aula serviu como material utilizado na formação do mês de março.

⁵⁶ Participantes já citados na seção anterior. Vale mencionar que o grupo de participante nem sempre era o mesmo em todos os encontros sofrendo variado fluxo dependendo da disponibilidade do participante.

Em março, por decisão da professora Paty, o mesmo foi feito. A filmagem de Paty serviu, também, como material utilizado na formação do mês de maio e junho, completando a proposta inicial do curso.

Por sugestões oferecidas a esta pesquisa, na primeira qualificação desta tese, já explicitadas na introdução do presente relatório, do mês de julho de 2015 em diante os encontros de formação, na escola, ganharam outro foco, voltado ao currículo vivido na escola.

A discussão acerca do currículo da escola revelou-se temática interessante, tanto para o propósito desta pesquisadora, como especialmente, para o grupo da escola, que externou interesse e necessidade de buscar e encontrar sua identidade como instituição de Educação Infantil.

O curso que havia sido programado para concluir no primeiro semestre, continuou. Agora, porém, não mais vinculado ao projeto de extensão universitária da UESPI, pois o foco na organização da linguagem das professoras, como previa o projeto inicial, foi substituído por um estudo voltado exclusivamente para uma formação que pudesse colaborar com a revitalização do currículo da escola.

A formação passou a estar vinculada ao interesse do grupo em fortalecer-se prático-teoricamente a respeito do trabalho que se faz e se deseja fazer na escola mediante uma revisita ao currículo vigente.

Nessa direção, no quadro a seguir, apresento os conteúdos discutidos nos encontros de Formação no período de julho de 2015 a dezembro de 2016:

Quadro 06: Plano geral dos Encontros de Formação na Escola com foco no Currículo.

Encontro	Data	Resumo dos Encontros	Tempo aproximado
1º	22.07.2015	-Brincadeira “Circuito da confiança” – para considerar que todo caminho escolhido leva a algum lugar. O amigo guia auxilia o outro amigo vendado em suas escolhas. Estudo acerca do Currículo da escola partindo do entendimento sobre: qual é o significado de currículo para as professoras e nos documentos oficiais? Quais os valores que a escola defende? Como é a prática da escola? Explicação sobre a tarefa para o próximo encontro partindo da leitura do Livro: Atividade social nas aulas de Língua Inglesa (LIBERALI, 2009)	3h
2º	04.09.2015	- Brincadeira: Performance “A Escola Ideal: venha matricular seu filho” – Retratar pela brincadeira as principais práticas da escola. Discussão sobre a organização do currículo vigente na escola a partir da questão: Como está hoje organizado o currículo da nossa escola? Socialização da tarefa do dia.	3h

3º	11.12.2015	- Brincadeira: Quem disse isso? Para rememorar dizeres ditos e esquecidos - Retomar o significado de currículo na literatura; - Discussão sobre o Currículo e a proposta de se trabalhar na escola com Atividade Social.	3h
4º	03.02.2016	- Brincadeira: Advinha o que eu escrevi? Para reconhecer as principais Atividades Sociais do dia-a-dia feito pelos participantes - Aspectos centrais de uma proposta com base em AS a partir de exposição dialogada e em Slides. - Apresentação de outras experiências de trabalho com base em AS	2h
5º	12.02.2016	- Exposição da Coordenadora Elma de experiência didática com o trabalho com os Gêneros em Sequência didática. - Elaboração coletiva de uma proposta de Sequência didática	2h
6º	07.05.2016	- Discussão: O lugar do brincar na escola. - Reflexões sobre a organização do brincar na escola com a implementação de ações didático-pedagógicas com base em AS	1h
7º	07.12.2016	- Discussão sobre as principais abordagens acerca do brincar infantil- Tradição do brincar: antes e hoje - Impressões sobre a organização do brincar antes e depois do projeto por AS na escola	4h

Fonte: Encontros de Formação na Escola

Destaco que, dentre os encontros de formação realizados, foram selecionados para discussão e análise nesta tese três deles pelo significativo impacto para esta tese, conforme especificado a seguir:

- O *segundo*, por abordar o currículo da escola pela ótica das professoras. O encontro contou com a vivência pelo grupo do momento lúdico de apresentar a escola por meio de uma performance. Após a brincadeira, aconteceu o momento coletivo de reflexão acerca das práticas realizada no cotidiano da escola e o porquê de se fazer desta e não de outra forma.
- O *sexto*, por ser o encontro em que o grupo discute o modo como o brincar era vivido na escola e com as orientações partindo de uma proposta por AS, interesse maior nesta investigação.
- O *sétimo*, por ser o encontro que tratou sobre várias abordagens de brincar na tentativa de trazer para o centro da discussão o modo como o brincar acontecia antes na escola e com a proposta do projeto por AS.

• **Planejamentos na Escola de Educação Infantil**

O momento do planejamento é uma atividade essencial para implementação de qualquer currículo na escola. É nele que são tomadas importantes decisões feitas pelo professor e professora sobre o que posteriormente será ensinado, qual a forma será ensinada e para quem será

ensinado, compondo um plano imaginário e prescrito do futuro acerca da ação educativa. Para Menegolla e Sant'Anna (1999, p.61), “O planejamento não é privilégio de um grupo, pelo contrário, ele deve ser o resultado da ação conjunta e participativa das pessoas que vão se envolver na ação. Ele deve ser o fruto de um ato democrático, em que todos possam partilhar das decisões e responsabilidades”.

Em se tratando de Educação Infantil, o planejamento ocorre de diferentes formas. Isso vai depender do modo como cada escola adota: planejamento em equipe, planejamento individual, planejamento por nível/série/agrupamento, e ainda, para especificar os modos de se planejar, existem aqueles que denomino de “*autoria alheia*” que são os planejamentos feito por outras pessoas que não fazem parte da escola e que as professoras seguem rigorosamente como: um livro didático adotado, expresso em forma de unidade ou projetos de editoras, projetos elaborados pela Secretaria de Educação do Município ou Assessoria Pedagógica, dentre outras formas, sem qualquer modificação e interferência pelo grupo da escola na sequência das unidades ou proposta do material.

Todos esses modos de planejar também podem sofrer desvio de finalidade, quando entendidos como uma rotina meramente técnica “que é preciso elaborar e que, uma vez elaborada, é preciso que seja seguida passo a passo como uma receita de cozinha sem ser alterada” ou meramente burocrática, quando por exemplo é considerado um “documento que se elabora e guarda na gaveta à disposição de alguém que o peça” (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 2008, p. 113).

Assim, dentre os tipos de planejamento Bassedas; Huguet; Solé (2008, p. 114) defendem: o planejamento em equipe, posto que, no caso da Educação Infantil, esse é o mais indicado, pois:

a ação educativa da cada professor, tomada individualmente, não garante a coerência, nem a continuidade e nem a sujeição a determinados critérios compartilhados que caracterizam um ensino de qualidade. Por exemplo, a acolhida aos familiares e as crianças não pode ser decidida pela professora individualmente; as normativas em relação as refeições, no segundo ciclo, ou aos “cantinhos” propostos aos diversos níveis do primeiro ciclo, afetam o conjunto de profissionais que trabalham no centro, os tipos de materiais que são utilizados, as características das entrevistas, etc...Todos esses exemplos simples destacam a necessidade de as equipes de professores fazerem determinados acordos que fundamentam e adotem coerência em seu trabalho cotidiano.

A escola em que a pesquisa aconteceu já adotava, como pensamento estratégico para sistematização da ação docente, o planejamento em equipe, vivido na escola como aquele em

que todas as professoras da escola, juntamente com a gestora, reúnem-se para pensar, registrar e organizar ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas por todas as turmas da escola.

Contudo, nesta pesquisa, o planejamento na escola foi pensado para além da perspectiva em equipe, mas numa perspectiva colaborativo-crítica. A perspectiva colaborativa, fundamentada nos preceitos vigotskiano, coloca em destaque o papel do outro no processo de crescimento individual e coletivo. Assim, o momento de planejamento na escola torna-se um espaço em que todos têm a oportunidade de falar e ouvir o pensamento do outro, enquanto característica essencial para um clima de reflexão coletiva capaz de gerar as negociações das ações a serem realizadas pelo grupo na escola.

O clima de compartilhamento crítico, em que cada participante age para ouvir os outros, fazer perguntas de esclarecimento e também de levantamento de questões favorece o surgimento de novos sentidos entre os envolvidos acerca da prática a ser desenvolvida na escola. Nessa direção, o planejamento é um espaço de criação de ZPD, um espaço em que “[...] as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros” (MAGALHÃES, 2009, p. 59). Foi nesse sentido que esta pesquisadora e o grupo da escola se engajaram num plano de ações coletivas voltado a pensar, discutir e colocar em prática, novos modos de organização do processo de ensino-aprendizagem na escola que pudesse transformar o currículo vigente.

Durante a pesquisa, foram realizados sete encontros de planejamento na escola como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 07: Plano geral dos planejamentos e avaliação do trabalho realizado na escola no semestre 2016.1

Nº	Data	Resumo
1º	19.02.2016	Leitura dos objetivos do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil relacionando as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados na escola enquanto Plano anual e bimestral da escola. Discussão sobre as relações entre os objetivos da BNCC/EI e o trabalho na escola com base em Atividades Sociais. Discussão acerca dos sentidos que se tem sobre seleção dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças durante o ano de 2016 na escola. Organização das ações didáticas para o bimestre fevereiro e março considerando a data Comemorativa Páscoa.
2º	18.03.2016	Deliberações acerca da Atividade Social a ser trabalhada no bimestre. Levantamento de questões problemas para o trabalho com a Atividade Social escolhida “Ir à Lanchonete” Definição da <i>Atitude Cidadã</i> almejada ao se trabalhar com as crianças a AS escolhida. Retomada de princípios fundamentais no trabalho com AS. Levantamento dos <i>Componentes da Atividade Ir à lanchonete</i> .
3º	22.03.2016	Continuação das discussões acerca das definições sobre os componentes da AS Ir à lanchonete.

		Discussão de planos de aulas previamente elaborado pela pesquisadora a partir de sugestões da coordenadora Elma (monitora do Pnaic/representante da Secretaria de Educação do Município) no formato de Sequência Didática. Chuva de ideias, feito pelo grupo, sobre sugestões de ações didáticas a serem desenvolvidas no projeto. Breve exposição da Pedagogia dos Multiletramentos e seus princípios: Multimodalidade, Multiculturalidade e Multimídia a ser inserido nos planos de aula.
4ª	02.04.2016	Continuação das discussões acerca da proposta de trabalho. Discussão de Planos de aulas para os primeiros dias de trabalho dentro da Plataforma de Sequência Didática por AS
5ª	09.04.2016	Avaliação das duas primeiras aulas realizada e sua metodologia por sequência didática; Replanejamento de um novo modelo de plano de aula por sugestão das professoras e gestora; Elaboração de mais uma semana de aula, não mais seguindo o modelo por Sequência Didática; Planejamento de ações da escola em meio ao Festejo da Comunidade Religiosa “Mãe do Bom Conselho” a qual a escola faz parte.
6ª	07.05.2016	Replanejamento das aulas. Elimina-se o modelo em Sequência Didática e reorganiza as ações das AS em forma de projeto. Tal organização foi previamente discutida entre pesquisadora e gestora. Planejamento das ações didáticas do projeto Ir à Lanchonete a serem desenvolvidas após realização do Projeto: Olimpíadas (imposto pela SEDUC) Planejamento de tarefas do Projeto: Olimpíadas
7ª	04.06.2016	Avaliação da AS Ir à Lanchonete. Planejamento do 2º Projeto com base em Atividade Social: Dançar e brincar nas festas juninas, coordenado pela Diretora Levantamento de questões a serem problematizadas Discussão sobre as definições dos componentes da AS “Dançar e brincar nas festas juninas”.

Fontes: Dados do planejamento realizado na escola

A maioria das datas dos planejamentos da pesquisa seguiu o calendário pré-estabelecido pela SEDUC para o ano 2016. Apenas algumas datas foram sugeridas em comum acordo entre pesquisadora e grupo da escola, com a finalidade de dar continuidade ao plano de trabalho não concluído nas datas já especificadas no calendário escolar.

Na seção a seguir, de modo geral, expõem-se as aulas filmadas desde o início deste projeto de pesquisa.

- **Brincar no currículo declarado: as aulas**

Durante a pesquisa de campo, num período de dois anos (2015 e 2016), foram feitas várias visitas para conversar com professoras, observar a rotina da escola, fotografar e filmar aulas.

Duas das aulas filmadas aconteceram, no primeiro semestre de 2015, quando o projeto de pesquisa ainda estava sofrendo ajustes e reformulações, e depois, um volume maior de aulas

foi filmado, no primeiro semestre de 2016, a maioria delas, referentes à proposta de organização curricular com base em AS.

Nos dois quadros, a seguir, estão relacionados os diferentes momentos em que as aulas foram capturadas.

Quadro 08: Filmagens de aulas antes do Projeto Ir à Lanchonete – 2015.1

Data	Tempo de gravação	Turma	Professora	Resumo da Aula	Momento
26.02.2015	+ ou - 1 hora	Inf. 4	Ely	Apresentação da rotina da aula Leitura de história. Tarefa na folha para o exercício de identificação de cores. Horário pessoal de brincadeira	Aulas fora de projeto
30.03.2015	+ ou - 1 hora	Inf. 5	Paty	Exibição de clip da Xuxa. Identificação de diferenças nas características de pessoas em cartaz. Medição das crianças para descobrir o aluno mais Alto e o mais Baixo. Horário pessoal de brincadeiras	

Fonte: Dados da pesquisa de campo desta pesquisadora

Quadro 09: Filmagens de aulas após o início do Projeto Ir à Lanchonete – 2016.1

Data	Tempo de gravação	Turma	Professora	Resumo das Aulas	Momento
06.04.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3	Lu	Abertura do Projeto: Ir à Lanchonete (conversa sobre símbolos para localização, aplicativo GPS, mapas e brincadeira de caça ao tesouro)	Projeto Ir à Lanchonete
07.04.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 4	Paty	Brincadeira de Caça ao tesouro (escrita da lista dos objetos da lanchonete encontrado)	Projeto Ir à Lanchonete
11.04.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3	Lu	Assistir, cantar e dançar música “Rock da Lanchonete”	Projeto Ir à Lanchonete
12.04.2016	+ ou - 2 horas	Inf. 4	Paty	Leitura do cartaz com a música “Rock da Lanchonete” Performance do Clip	Projeto Ir à Lanchonete
13.04.2016	+ ou - 2 horas	Inf. 4	Paty	Identificação da palavra “lanchonete” e vogais em refrão da Música em Cartaz Performance do Clip	Projeto Ir à Lanchonete
13.04.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3	Lu	Identificação da palavra “lanchonete” e vogal “e” em refrão da Música em Cartaz Performance do Clip	Projeto Ir à Lanchonete
12.05.2016	+ ou - 30’	Inf. 4	Paty	Hora da leitura (leitura feita por criança)	Aula fora do projeto
12.05.2016	+ ou - 30’	Inf. 4	Paty	Esportes na Olimpíada (projeto Olimpíadas-SEDUC) Brincadeira “procura-acha”	Aula fora do projeto
16.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3 Inf. 4 Inf. 5	Lu Paty Drica	Performance de lanchonete/Sistema Monetário/Noções de adição (dinheiro para pagar a conta na lanchonete)	Projeto Ir à Lanchonete
17.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 5	Drica	Função Leve/pesado (Relação alimentos da lanchonete e peso) Brincadeira na Gangorra	Projeto Ir à Lanchonete

19.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3	Lu	Combate ao Mosquito Aedes Aegypti (Performance e Patrulha da Conscientização)	Aula fora do projeto
23.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 5	Drica	Performance “fazendo pedido em Lanchonete”. Conhecendo o Gênero Cardápio	Projeto Ir à Lanchonete
23.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3	Lidi	Performance “fazendo pedido em Lanchonete”. Conhecendo o gênero Cardápio	Projeto Ir à Lanchonete
23.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 4	Paty	Performance “fazendo pedido em Lanchonete”. Produção do diálogo entre Cliente e Garçom	Projeto Ir à Lanchonete
24.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 4	Paty	Performance “atendendo clientes” Profissões	Projeto Ir à Lanchonete
25.05.2016	+ ou - 30’	Inf. 3	Lu	Performance da Inauguração da Lanchonete na escola	Projeto Ir à Lanchonete
25.05.2016	+ ou - 30’	Inf. 4 e 5	Paty e Drica	Performance da Entrevista sobre o lanche mais consumido pelas crianças. Construindo Enquete	Projeto Ir à Lanchonete
30.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf.4	Paty	Performance “a lanchonete da escola”. Cardápio da merenda de minha escola	Projeto Ir à Lanchonete
31.05.2016	+ ou - 1 hora	Inf.3	Lu	Brincadeira Jogo da Memória: Logomarcas de Lanchonetes	Projeto Ir à Lanchonete
01.06.2016	+ ou - 1 hora	Inf. 3 Inf. 4 Inf. 5	Lu Paty Drica Naiane	Inauguração da Lanchonete na escola (brincadeira) e Apresentação da História “Lanchonete Famosa”	Projeto Ir à Lanchonete
02.06.2016	+ ou - 30’	Inf. 4	Paty	Relato de visita as lanchonetes do bairro Produção de Guia de Lanchonete	Projeto Ir à Lanchonete
02.06.2016	+ ou - 30’	Inf. 4	Paty	Hora da Leitura Criança contando história	Aula fora do projeto
03.06.2016	= ou - 2 horas	Todas as turmas	Escola e Família	Culminância do Projeto com a 1º Mostra de Atividade Social na Escola Brincadeira de lanchonete com pais e responsáveis	Projeto Ir à Lanchonete

Fonte: Dados da pesquisa de campo desta pesquisadora

Destaco que, além dessas aulas, foram selecionadas para fins de análise desta tese - parte da aula da prof.^a Ely realizada no primeiro semestre de 2015, antes do desenvolvimento do projeto com base em AS, referem-se a fotografias de alguns momentos de aulas em que performances da lanchonete aconteceram, marcadas com cor no quadro resumo acima, no semestre de 2016.

A escolha dos dados citados foram efetuadas com base na intensidade de significações reveladas que eram pertinentes para a discussão focal desta tese. No item a seguir, aponto mais detalhes do projeto “Ir à Lanchonete”.

- **O projeto didático por Atividade Social: “Ir à lanchonete”**

Como discute Barbosa e Horn (2008), o projeto didático representa uma das formas de organização do currículo comumente utilizado em escolas de Educação Infantil e também uma opção para o trabalho com as atividades sociais.

Especificamente, o projeto didático, sobre o qual versa a proposta de reformulação do currículo da Educação Infantil que trata esta investigação, foi desenvolvido no primeiro semestre de 2016, entre os meses de abril e junho.

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. O ponto de partida para implementar a proposta de organização do currículo, partindo da produção de conhecimento em forma de projeto por AS, surgiu da necessidade que algum tempo a escola vinha sinalizando para definir, coletivamente, suas bases teórico-práticas.

O trabalho com projeto didático fazia parte da realidade na escola antes do desenvolvimento desta investigação, entretanto, durante os encontros de formação, verificou-se que não havia uma justificativa teórica, por parte dos sujeitos da escola, para esse tipo de organização. Assim, a necessidade da escola revitalizar sua proposta curricular aliada à vontade e desejo de mudança do grupo fortaleceu-se com esta pesquisa.

No início do ano letivo de 2016, 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 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 10: 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); <ul style="list-style-type: none"> - 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) <ul style="list-style-type: none"> - 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

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.

- **Equipamentos de trabalho**

Sobre as ferramentas de trabalho, os dados da pesquisa foram produzidos com auxílio de três equipamentos básicos: uma câmera filmadora, uma câmera fotográfica e um aparelho celular.

A câmera filmadora serviu para capturar a linguagem verbal e não verbal (gestos, expressão corporal, expressão facial) nos momentos de encontros de formação e também de aulas/ações desenvolvidas pelas professoras junto com as crianças.

A câmera fotográfica, que também filmava, capturava cenas quando a câmera filmadora falhava por razão de insuficiência de memória ou qualquer imprevisto do equipamento. Também, capturou cenas estáticas (fotografias) que serviram para análise da linguagem não verbal e descrição de ações/tarefas produzidas pelas professoras e crianças.

O aparelho celular serviu para captura de cenas estáticas (fotografias) e, para gravar os encontros de planejamento focado na linguagem verbal.

Em setembro de 2016, parte do material produzido em áudio e vídeo, por falhas técnicas, foram perdidos e não recuperados. Porém, frente à grande quantidade do total de material produzido já arquivados em HD externo e relativo grau de relevância, a perda de tais dados não representou qualquer prejuízo para descrição, análises e conclusões apresentadas nesta tese.

Sobre a seleção e escolhas dos dados produzidos e analisados por esta pesquisadora, aconteceram orientados pelo seguinte critério:

- Materialidade que evidencia o currículo da escola MBC, especialmente, via modo de conceber e viver o brincar antes e depois do projeto por Atividades Sociais na escola.

5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO

A análise realizada neste trabalho objetivou, como apontei anteriormente, investigar o brincar para propor a reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, partindo da implementação de um projeto de ensino-aprendizagem-desenvolvimento sustentado por uma organização do conhecimento com base em Atividades Sociais. Para isso, tomou-se como material para análise, a linguagem verbal extraída de recortes de dados produzidos mediante a gravação em áudio e vídeo de uma aula realizada na escola MBC, no início da pesquisa, e de

três encontros de formação realizados durante a investigação. Também se utilizou como material de análise a linguagem não-verbal em cenas estáticas (fotografias) da rotina da escola e de ações didático-pedagógicas do projeto.

As perguntas-guia para as discussões da materialidade produzida foram as seguintes:

1. Como o brincar se organizava no currículo da escola?
2. Que transformações a nova organização do brincar por Atividades Sociais possibilitou ao currículo da escola?

As questões guia, acima, foram centrais para análises e discussões dos dados considerando a argumentação em contexto escolar. Apoiada em Kress (2010), Liberali (2016) que afirmam articulação de elementos multimodais – como: imagens, gestos, postura do corpo, expressões faciais, movimentos, arranjos físicos, ambiente material, dentre outros – como meios que fornecem ao analista uma multiplicidade de outros modos de significar e perceber diferentes perspectivas que vão além da linguagem verbal. Por essa razão, esta pesquisa, em contexto escolar, considerou a linguagem em seus aspectos enunciativos, linguísticos, discursivos (LIBERALI, 2013), mas, também, em seus aspectos multimodais da materialidade semiótica selecionada.

Sobre cada um dos aspectos da linguagem argumentativa, Liberali (2013) discute que é característica da categoria enunciativa focalizar o contexto em que o fenômeno estudado acontece. Assim, nesta pesquisa aspectos como, local, momento de produção/recepção/circulação, papel de interlocutores, objetivos da interação e conteúdo temático, possibilitaram esta pesquisadora vislumbrar o contexto dos enunciados produzidos. Dessa forma, a análise desenvolvida da materialidade esteve atenta ao situar o leitor para: de onde se fala, quando se fala, quem fala, porque se fala e do que se fala.

Quanto à categoria discursiva, iluminada por autores como Orsolini (2005), Leitão (2011), Pontecorvo (2005), Bronckart (2012), e outros, Liberali (2013), propõem-se quatro aspectos essenciais. São eles: o *plano organizacional*, para conhecer no texto como os enunciados se iniciam, desenvolvem e encerram; *organização temática*, para perceber se o tema discutido houve ou não desenvolvimento; *foco sequencial*, para identificar o tema relacionando-o ao seu efeito de sentido nos interlocutores, se mais utilitarista e instrucional – focadas em regras de agir, avisos e cobranças ou de apresentação simples de resultados ou finalizações de propostas, ou se o tema recai no caráter prático ou teórico do cotidiano; e o aspecto discursivo de *articulação de ideias*, para constatar como ideias, posições, pontos de vistas dos interlocutores da interação discursiva são apresentados, se contrastados, se sustentados, se

acordados e se ao participar de enunciados levantam reflexões a serem analisadas e avaliadas ou se apenas participam observando.

Na análise dos dados desta pesquisa, o foco das características discursivas esteve na *articulação entre as ideias* apresentadas, nos modos como as vozes dos participantes se entrelaçaram no discurso e os efeitos de sentidos ou impressões causadas. A exemplo desses modos de articulação observados na materialidade, temos: questões controversas (refere-se a questões que criam espaço para manifestação de posicionamentos dos interlocutores); apresentação de ponto de vista (refere-se a exposição de um interlocutor de seu ponto de vista acerca de uma questão discutida); *pedido/apresentação de esclarecimento* (refere-se às explicações lógicas que tornem mais compreensíveis ideias anunciadas); *concordância com ponto de vista* (aceitação de ideias apresentadas com/sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema); *discordância/contestação de ponto de vista* (apresentação de oposição ao ponto de vista expresso, sem necessariamente expandir em um novo posicionamento).

Ninin (2013) destaca, ainda, que são nas atividades discursivas em contextos reais de uso da língua que as ações dialógicas argumentativas acontecem. Compartilhando dessa compreensão, buscou-se nos tipos de perguntas, considerando os modos de perguntar, uma outra forma de olhar a materialidade produzida nos encontros de formação focados na implementação do projeto por AS na escola. Para tanto, tomou-se como categorias as dimensões: pragmática ou epistêmica. No quadro abaixo, é explicitado cada um desses modos e seus respectivos princípios orientadores.

Quadro 11: Dimensões e princípios orientadores do ato de perguntar

Perguntas quanto aos Planos de ação discursiva (modos de mediação entre o texto e a prática social, relacionados a campo, relações interpessoais e modo)	Pragmática	-Condições criadas pelo contexto de ação dos participantes para que a atividade ocorra; -Assunto legitimado pelo grupo; -Possibilidade de discuti-lo no grupo; -Acesso dos participantes ao assunto; -Prioridade aos elementos contextuais na cena da enunciação;
	Epistêmico	-Conceitos e definições resgatados do próprio momento enunciativo e das ações discursivas; -Modos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão que favoreçam a relação conhecimento cotidiano – conhecimentos científicos; -Avanço /expansão nos modos de pensar; -Superação de obstáculos epistemológicos;

Fonte: Adaptado de Ninin (2013)

Seja o discurso na ordem pragmática ou epistêmica, Ninin (2016) enfatiza, com base em Fiorin (2014), que todos os discursos são argumentativos e que, por assim concordar,

entende que as ações discursivas argumentativas em contexto de formação contínua na escola merecem contemplar formas de participação em que todos os sujeitos da interação dialógica se sintam estimulados, envolvidos e dispostos a apresentar seus posicionamentos, discordâncias, justificar pontos de vistas, negociar divergências, desencadeando movimentos dialógicos que provoquem expansão⁵⁷.

As características linguísticas enfocadas, nas análises desta pesquisa, como já mencionado, têm base nas discussões levantadas por Liberali (2013). Para exemplificar os aspectos linguísticos observados nos dados: *os mecanismos conversacionais* (expressos pelo uso de interrogação, pausa, elipse, complementação, permeabilidade, exclamação); *os mecanismos lexicais* (refere-se aos léxicos que se tornam foco do enunciado, os vocábulos próprios, o gênero dos nomes, os números, palavras marcadas por suas teorias ou conceitos e expressões escolares); *os mecanismos de coesão verbal* (relacionados aos verbos e seus determinantes na instituição do texto, caracterizados por temporalidade, aspectualidade e os tipos de processo que imprimem); *os mecanismos de coesão nominal* (designam as conexões de dependência entre os argumentos das propriedades referenciais causando efeito de estabilidade e de continuidade) e *os mecanismos de proferição* (os paraverbais relativos ao canal auditivo: silêncio, entonação, pausas, intensidade, ritmo da fala ou altura da voz).

Ressalta-se que para alguns dos dados focais desta tese, como no caso dos signos estáticos: fotos da rotina da escola e fotos das brincadeiras/performances de ir à lanchonete, as análises se deram com o apoio da abordagem de análise multimodal. Novellino (2011), apoiada nas discussões da análise sóciosemiótica multimodal (KRESS, 2010; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996) e análise multimodal interacional (NORIIS, 2004) aponta para observação de modos de configuração sobre imagens, gestos, proximidade física e sobre postura corporal, como potenciais produtores de significados. Nessa direção, Novellino (2011) coloca que a atenção para esses modos possibilita a análise, descrição, interpretação e compreensão de signos estáticos e em movimento. A exemplos de modos selecionado para análise de fotografias nesta tese:

- Padrões de *distância* dos atores sociais na imagem: quanto mais **distantes** são mostrados os atores sociais/objetos no espaço visual, mais distante parece ser a relação entre eles, quanto mais **próximos**, menor parece ser representada as relações sociais;

⁵⁷ Neste caso, a expansão está entendida na perspectiva de Ninin (2016) quando se refere aos diálogos que se expandem como resultado de voz autoral que aceita, convida e abre-se a outras vozes.

- *Posição* dos atores sociais/objetos no espaço visual: são apresentados na composição da imagem com maior ou menor poder de atrair olhares - no centro, maior capacidade de atrair atenção, conseqüentemente, maior envolvimento com/entre os participantes representados, se à margem, menor capacidade de atrair atenção;
- *Gestos e postura*: sorrir, como sinal de felicidade, prazer ou posição defensiva -“sorriso amarelo”; franzi a testa, como indicativo de aborrecimento; arqueamento de sobrancelha em sinal de surpresa, atenção; mãos tocando o outro, sinal de pedido de atenção; corpo estendido para frente, sinal de ativo interesse e participação; Segundo Pease (2017), a interação dos movimentos corporais servem como forma de avaliar o grau de interação dos sujeitos em uma determinada situação e, também como meio de expressão de emoções.
- *Aparência física*: representada pelas indumentárias e adereços usados pelos participantes da cena, que levanta aspectos como cultura de grupo, classe social, profissões, situação ou prática cotidiana;

Dessa forma, orientada pela pergunta de pesquisa número 1, dentre o conjunto total da materialidade produzida, selecionou-se como critérios para o recorte dos dados em análise, expostos nesta tese, registros da linguagem verbal e não verbal que melhor revelassem características de como era a prática do brincar na escola antes do projeto por AS. Orientada pela pergunta de número 2, a materialidade verbal e não-verbal que melhor revelasse as transformações no currículo da escola após a implementação do novo modo de brincar.

Para tanto, as análises foram organizadas em três grupos, denominados na seção de análise:

- *O brincar no currículo da escola antes do projeto por AS;*
- *O brincar por Atividades Sociais e as implicações na reorganização do currículo da escola.*

Abaixo, o quadro 12 mostra um exemplo do conteúdo temático selecionado, o critério de escolha, o momento e exemplo do registro.

QUADRO 12: Exemplos de conteúdos temáticos selecionados

Conteúdo	Crítérios de escolha	Movimento da pesquisa	Exemplo
Brincadeira na rotina da escola – “Horário Pessoal”. Revelado pela fotografia	Materialidade da linguagem não-verbal que aponta como o brincar se organizava na escola	O brincar no currículo da escola antes do projeto por AS	- Foto 
Discussão sobre a participação das crianças nas atividades sociais da escola	Materialidade da linguagem verbal que sugere transformações no currículo após o novo modo de brincar.	Brincar por Atividades Sociais e as implicações na reorganização do currículo da escola	Excerto: Fá: Eu lembro que no dia da performance da lanchonete os meninos que colocaram lá fora as mesinhas Paty: Foi Fá: Eles que organizaram as mesas lá fora, eles que organizaram o lanche a ser servido# Paty: Eles colocaram as comidas nas bandejas Fá: A Rô falou aqui que eles agora cobram participar Lu: Eles que fizeram a decoração de tudo. Qual foi mesmo o dia? Paty: Foi o dia das crianças Lu: Eles organizaram também as mesas, os adereços sobre a mesa# Paty: Teve os balões Lu: Eu sei que eles ficaram na responsabilidade de montar tudo. E realmente, desse dia em diante, da lanchonete, eles é que ficam com essa parte, eles querem ficar com a parte da decoração Fá: Porque assim, eles assumem# Lu: papéis

Fonte: Dados produzidos durante a pesquisa.

A interpretação dos dados contou com o apoio das teorias e estudos sobre currículo de vários pesquisadores já citados nesta tese como, em Apple (1982) Sacristàn e Pérez Gomez (1998), Kuhlmann Jr (2007), Barbosa e Horn (2008), Oliveira (2012), Barbosa (*et all* 2016), e a tradição do brincar no currículo da Educação Infantil, em especial, na perspectiva da TASHC (VIGOTSKI, 1933/2007, ELKONIN, 2009; LIBERALI, 2009, 2010, 2012, 2016; NEWMAN e HOLZMAN, 2014; STETSENKO e HO 2015; VAN OERS, 2013). Apoio para interpretação também foi recebido das teorias do multiletramento (NEW LONDON GROUP, 2000).

A seguir, o quadro resumo do plano de análise construído após seleção dos dados.

Quadro 13: Resumo do Plano de análise

Objetivos	Geral: Investigar o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado por Atividades Sociais.		
Específicos	Perguntas de pesquisa	Categorias de análise	Categorias de Interpretação
a) caracterizar o brincar na organização do currículo da escola antes das práticas didático-pedagógicas produzidas com base no projeto por Atividades Sociais	Como o brincar se organizava no currículo da escola?	-Enunciativas -Discursivas: dimensão pragmática ou epistêmica; -Linguísticas (mecanismos conversacionais, mecanismos lexicais, mecanismo de proferição, mecanismo de coesão e coesão verba) -Multimodal: gestos, postura, movimentos, arranjos físicos, ambiente material, dentre outros	- Currículo da Educação Infantil: Assistencial Escolarizante Sócio-histórico-cultural -Tradição do brincar, como: Recreação Funcional Atividade principal -Brincar na perspectiva vigotskiana -Atividade Social Brincar/Performance -Multiletramentos
Instrumentos de produção dos dados: materialidade linguísticas das transcrições de áudio e vídeo; materialidade não-verbal: cenas estáticas (fotografias). Fonte de Produção de dados: Aula da Prof. Ely 26.02.2015 Encontro de Formação 08 – 04.09.2015 Arquivo fotográfico da pesquisadora			
c) analisar a nova organização do brincar implementada com o projeto por Atividades Sociais quanto às possibilidades de transformações e/ou manutenções no currículo da escola.	Que transformações e/ou manutenções organizaram o brincar por Atividades Sociais no currículo da escola?	-Enunciativas -Discursivas: dimensões pragmática ou epistêmica; -Linguísticas (mecanismos conversacionais, mecanismos lexicais, mecanismo de proferição, mecanismo de distribuição de vozes e modalizações) -Multimodais: gestos, postura, movimentos, arranjos físicos, ambiente material.	
Instrumentos de produção dos dados materialidade linguísticas das transcrições de áudio e vídeo; linguagem não verbal: cenas estáticas (fotografias) Fonte de Produção de dados: Encontro de Formação 12 - Como anda o brincar na escola? Encontro de Formação 13 – O brincar antes e depois do projeto por AS Arquivo fotográfico da pesquisadora			

Fonte: Dados produzidos por esta pesquisadora

5.6 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Os resultados apresentados, nesta pesquisa, contaram com o suporte das discussões realizadas em várias atividades científicas. Dentre elas estão incluídas as disciplinas, minicursos e seminários cursados no LAEL e no Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP. Ainda, foram essenciais para produção deste trabalho as questões levantadas nas apresentações em congressos, simpósios e eventos de natureza científica em

geral. As inquietações provocadas a partir das discussões em tais contextos fortaleceram ideias e eliminaram outras, enfim, contribuíram na reorganização e no processo de produção desta tese. A consistência que o trabalho alcançou é fruto do trabalho coletivo que perpassou as trocas com sujeitos em diferentes contextos.

Os contextos estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 14: Síntese das Ações para credibilidade da pesquisa

Evento	Contribuição	Local	Data
Orientação	Discussões teóricas e teórico-metodológica do material total produzido na investigação. Central para a escrita e reescrita da tese.	PUC-SP – LAEL	2014.1 a 2018.1
Participação em disciplina: Conceitos Centrais de Vygotsky em pesquisa que se organizam pela colaboração	Reorganização teórica da tese a partir da apresentação de trabalhos escritos e apresentações orais	PUC-SP-LAEL	2014.1
Participação em Seminário de Pesquisa: Conceitos Fundantes de uma Teoria Dialógica	Reorganização da linha teórica a partir da apresentação oral de projeto de pesquisa	PUC-SP-LAEL	2014.1
Participação em disciplina: Contribuições de Vigotski para pesquisa e a educação	Fortalecimento da teoria na tese a partir da apresentação de trabalhos escritos e discussões em aula	PUC-SP Psicologia da Educação	2015.1
Participação em disciplina: Metodologia de Pesquisa: foco na abordagem crítica	Fortalecimento das bases teórico-metodológicas da pesquisa e sistematização dos procedimentos de produção de dados da tese a partir das discussões em sala e Trabalho escrito.	PUC-SP-LAEL	2015.1
Participação em disciplina: Teorias de Ensino e Aprendizagem, Atividades Sociais e Multiletramento	Central para compreensão e implementação da pesquisa envolvendo o currículo por AS defendidas nesta tese	PUC-SP-LAEL	2015.1
Participação em Minicurso: Pesquisa Crítica de Colaboração: Colaboração e Contradição como conceitos centrais	Fortalecimento da base teórico-metodológica da investigação	PUC-SP-LAEL	2015.2
Participação em Seminário de Pesquisa: Colaboração e Contradição e o conceito de Agência	Sugestão das categorias a serem utilizadas e não utilizadas na tese	PUC-SP-LAEL	2015.2
7º SIAC e III ISCAR Brasil	Na defesa do projeto de pesquisa proposto com a Apresentação de Comunicação Oral	FEDUC-SP	2014.1
7º SIAC e III ISCAR Brasil	Na defesa da base teórica sustentada pela TASHC a partir da apresentação de Pôster	FEDUC-SP	2014.1
VI Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação docente para Educação Básica e Superior- ENFORSUP/ I Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior.	Na defesa do projeto de pesquisa proposto com a Apresentação de Comunicação Oral	UNB- Brasília/DF	2015.1

VI Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação docente para Educação Básica e Superior- ENFORSUP/ I Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior.	Publicação Online e CD de Artigo com ISSN	UNB-Brasília/DF	2015.1
Congresso Internacional Linguagem e Interação	Na defesa do projeto de pesquisa proposto com a discussão na Comunicação Oral	UNISINOS-São Leopoldo	2015.1
Congresso Internacional Linguagem e Interação	Publicação Online de Artigo com ISSN	UNISINOS-São Leopoldo	2015.1
V Encontro de Pesquisa Discente – 2015	Publicação Online de Artigo com ISSN	UNISINOS-São Leopoldo	2015.1
Publicação de Capítulo no Livro Formação e Trabalho Docente: educação básica e superior em questão	Fortalecimento do Materialismo histórico e dialético com a publicação do Artigo em livro impresso	Editora Edufpi-Teresina-PI	2015.1
Performing the World 2016: Can We Perform	Socialização das experiências do projeto por AS da escola focal com a participação em Comunicação oral coletiva	All Stars Project New York	2016.2
8 SIAC	Fortalecimento e revisão das primeiras análises a partir das discussões na Comunicação Oral	PUC-SP	2016.2
IV Semana de Educação da UFPI	Socialização das bases teóricas de um currículo por AS na Educação Infantil a partir das discussões na Comunicação Oral	UFPI-Parnaíba/PI	2016.2
Artigo publicado em Periódico _ Revista de Humanidades da UFC	Fortalecimento e socialização de parte da pesquisa com currículo por AS na Educação Infantil	Fortaleza-CE	2016.2
9 SIAC	Fortalecimento das análises realizadas a partir das discussões na Comunicação Oral	PUC-SP	2017.2
Publicação de Capítulo no Livro: Estudos Interdisciplinares em Educação, Saúde e Direitos sociais	Fortalecimento do trabalho na perspectiva Crítico-Colaborativa com o exemplo do projeto Digt-med	Editora Sieart – Parnaíba-PI	2017.2

Fonte: Vida acadêmica desta pesquisadora

 Seção 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nós mesmos fazemos a nossa história, mas isso se dá, em primeiro lugar, de acordo com premissas e condições muito concretas

Carta de Engels a Block em 1890.

Esta seção está organizada para responder as perguntas de pesquisa que enfocam: o brincar na organização do currículo da escola antes das práticas didático-pedagógicas por Atividades Sociais e possíveis transformações que a nova organização com a prática de brincar por AS possibilitou ao currículo. Para a discussão, dados foram estruturados de forma a compor esta seção em duas subseções: *o brincar na escola antes do projeto por Atividades Sociais*, para responder a primeira questão de pesquisa; *o brincar por Atividades Sociais e suas implicações na reorganização do currículo da escola*, para responder a segunda pergunta.

A materialidade produzida, selecionada e estruturada, nas subseções citadas, objetivou evidenciar o movimento, na escola, produzido pela prática do brincar para assim compreender como *era, é e tende a ser* o currículo da escola MBC, depois da organização do projeto por AS oportunizado com o desenvolvimento desta pesquisa.

Dessa forma, para marcar o olhar analítico, nos recortes, palavras no interior dos excertos selecionados foram destacadas em **negrito**, para marcar as escolhas lexicais de maior relevância do ponto de vista das análises. A legenda dos excertos que subsidiaram a interpretação aparece no rodapé⁵⁸.

Início, a seguir, as discussões dos dados produzidos.

⁵⁸ // - pausa longa

/ - pausa curta

- interrupções na fala, feita por um segundo participante

(?) – Fala incompreensível

(...) – Muitas falas incompreensíveis

... – Elipse de fala

— Intensidade na voz

6.1 O BRINCAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA ANTES DO PROJETO POR ATIVIDADES SOCIAIS

Eu falo assim, quando eles estão brincando, eu fico mais como estivesse supervisionando. Por exemplo, quando eles estão no Horário Pessoal na sala, enquanto eles estão brincando eu fico resolvendo outras coisas, cuidado de outras coisas, fazendo outras coisas

Prof.^a Paty.

Nesta seção, analiso o brincar na escola MBC antes do desenvolvimento do projeto *Ir à lanchonete*. Para isso, apresento três recortes.

O primeiro deles, apoiado em fotografias, entendidas como modelo de representação da realidade e signo comunicacional, produtoras de sentidos para compartilhamento de significados (JEWITT, *apud*, DIONÍSIO, 2014). Consideradas dessa forma, o aporte fotográfico serviu de base para caracterizar o brincar na escola.

Nos dois recortes seguintes, a característica do brincar da escola é apreendida por meio de excertos, que são fragmentos de textos verbais extraídos dos encontros de formação, denominados A e B. Por meio desses excertos, primeiramente, apresento um diálogo da roda de conversa na turma da professora Ely, em fevereiro de 2015, excerto A; em seguida, com o excerto B, trago uma discussão da prática didático-pedagógica desenvolvida na escola até aquele período, extraída do Encontro de Formação nº 8 que aconteceu em setembro de 2015.

6.1.1 Recorte 1: O brincar na rotina da escola

A rotina - como situações diárias, que acontecem de maneira instável e não mecânica (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2008) - é elemento importante a ser inserido, na vida escolar da criança, por contribuir para sua percepção de hábitos da vida social pela via da organização dos tempos pedagógicos. Todavia, ela mesma, como manifestação de intenção educativa e como conjunto de práticas efetivamente realizadas na escola, também, é uma forma organizada de materializar e assegurar concepções educacionais e ideológicas marcando a experiência dos alunos(as) nesse contexto.

Cada escolha de experiência educativa a ser adotada, na rotina escolar, legítima e respalda uma concepção de currículo que, para Arroyo (2011), não envolve somente a transmissão de conhecimentos a serem ensinados às futuras gerações, como prega o clássico currículo tradicional, mas envolve uma perspectiva de formação humana mais ampla, um

projeto educacional para apropriação, produção e criação de identidade, significados e valores sócio-histórico-culturais a partir de contexto de interação social (APPLE, 1982; SILVA, 2011).

A partir da análise de fotografias do contexto escolar, apresentadas, a seguir, – algumas capturadas por esta pesquisadora, outras retiradas do acervo da escola nas primeiras visitas no início do ano de 2015 – descrevo a organização da rotina na escola MBC, enfocando as características e o lugar do brincar nessa configuração. Os 3 momentos selecionados, nomeados como (I) Horário pessoal, (II) Hora da tarefa e (III) Recreio, foram escolhidos dentro da rotina do dia por representarem os momentos de maior relevância para o foco desta pesquisa.

As análises e interpretação dos dados, na sequência, estão apoiados nas categorias argumentativas multimodais, dentre as quais se destacam: padrões de distância, posição, gestos, postura e aparência física, como já discutidas no capítulo anterior.

I. Horário Pessoal

Diariamente, após a roda de acolhida e conversa inicial feitas em cada turma, ou, com menor frequência, depois do recreio, acontece o que a escola denomina de *Horário Pessoal (HP)*, também chamado de momento “livre”.

No “horário pessoal”, a criança age como desejar, considerando as seguintes opções:

- a) brincar com os poucos brinquedos que estão nas estantes, levando-os para a mesa ou tapete no chão;
- b) pegar livros de histórias que desejar para folhear e interpretar;
- c) desenhar em papel sulfite por livre demanda;
- d) usar massa de modelar entregue pela professora.

Alguns desses momentos estão registrados nas fotografias e as questões observadas são discutidas, a seguir.



Foto 6: Brincadeira no Horário Pessoal



Foto 7: Brincadeira no Horário Pessoal

- **Posição das crianças na sala**

Nas duas fotografias acima, capturadas (fotos 6 e 7) durante a realização do HP, crianças com idade de 4 anos estão acomodadas de modos distintos. Algumas estão sentadas em cadeiras rente à parede; outras estão organizadas como se estivessem formando um grande grupo em torno de uma bancada improvisada, composta por uma sequência de 2 e 3 pares de pequenas mesas, alinhadas uma de frente para a outra, propondo de 4 a 6 lugares de assento.

Na foto 6, obedecendo a disposição das mesas e cadeiras, a maioria das crianças está defronte uma para a outra, separadas pelo distanciamento sugerido pelas mesas. Na foto 7, à direita, algumas crianças fogem à organização anterior e aparecem próximas à parede divisória da sala. Nesta perspectiva de visão, duas dessas crianças demonstram interação: olham-se e gesticulam uma para a outra. À esquerda, rente à parede branca, na parte anterior da foto, com o pescoço levemente inclinado para baixo, uma criança isolada do restante do grupo parece manipular um objeto.

- **Modo como interagem**

Em ambas as fotos, grande parte das crianças está sentada e com os braços apoiados sobre a mesa, manuseando instrumentos como brinquedos e livros de histórias, que foram colocados à disposição no centro de cada mesinha. Com exceção da criança, na foto 6 à esquerda, sorrindo de rosto voltado na direção de quem captura a imagem, em sinal de interação com o produtor da fotografia; as demais revelam um semblante sério: os lábios cerrados simulam o silêncio; o olhar baixo direciona-se ao objeto que manipulam com as mãos; a curvatura dos pescoços e os ombros caídos denotam sobrecarga.

- **Disposição da mobília**

Pela forma como foram dispostas as mesas, pressupõe-se a intenção de um trabalho coletivo por parte da professora que organizou a sala, entretanto pelo distanciamento ocasionado pela extensão da mobília e a organização não compartilhada dos brinquedos ao alcance das crianças, a composição tende a ser individualista, por inviabilizar relações sociais e ações conjuntas mais aproximadas.

Quanto ao posicionamento dos corpos das crianças em relação à mobília, muitas vezes, as costas estão longe do encosto da cadeira, mas colados à mesa onde estão dispostos os materiais que manuseiam. Os pés e os braços das crianças parecem buscar apoio no chão e na mesa, respectivamente.

- **Papel do adulto**

Outra questão a ser destacada dessas imagens é a ausência do adulto junto das crianças. No quadro vigotskiano, mesmo as brincadeiras livres são, em geral, planejadas e organizadas pelos adultos com finalidade de fazer as crianças vivenciarem experiências diversas em dupla, trios, em grupos (VAN OERS, 2013). De modo contrário, quando se imagina que qualquer modo de brincar garanta aprendizagem e que a criança nasce já sabendo brincar e, por isso, não precisa aprender como brincar, demonstra-se que tal atividade ocupa o plano secundário na escola (BRASIL, BBC, 2012).

- **Recursos oferecidos**

Nas imagens, o brincar em sala de aula acontece, exclusivamente, com o uso de objetos que privilegiam o exercício psicomotor, principalmente, relacionado à função senso-motora, comumente valorizada no quadro das teorias construtivistas. Disso denota-se que a prática de brincadeira, na escola, é compreendida por seu caráter, estritamente, funcional, voltado ao desenvolvimento cognitivo e não ao seu caráter sócio-histórico-cultural.

- **Algumas considerações**

Essas imagens são reveladoras de como as crianças brincam no horário pessoal e, de modo geral, configuram a compreensão da prática do brincar na escola MBC.

Diferente do que propõe Vigotski (1933/2007), a foto apresenta o brincar em grupo, mas condicionado à disposição do mobiliário da sala. Como é possível ver, as crianças estão agrupadas, mas não interagem entre elas, por estarem condicionadas à situação imposta pela proporção das mesas. Assim, participam, cada qual com seu brinquedo, de forma solitária, sujeitas a uma estrutura circunstancial multimodalmente marcada pelo padrão de distância (KRESS; VAN LEEWEN, *apud* NOVELLINO, 2011) entre os corpos, que delinea um brincar individualizado.

Esse tipo de organização parece ignorar o fundamento próprio da constituição cultural do ser humano de que somos seres de relações sociais e precisamos uns dos outros para nos constituirmos como seres humanos (PINO, 2005). Nossa condição ontológica relacional e colaborativa está na base social de nossa existência. Quando vivemos em relação e em colaboração com o outro, não só originamos juntos novos ambientes de existência, mas criamos e transformamos constantemente a nossa própria vida (STETSENKO, 2013), aspecto que parece não ser observado quando se analisa as fotografias.

Conforme sabemos, para Vigotski (1933/2007), o uso da palavra como um artefato cultural é central na solução de questões eminentes em contexto de diálogos e essencial para o planejamento de ações futuras. Desse modo, esse momento deveria oferecer a possibilidade de os alunos extrapolarem uso e manuseio dos objetos, favorecendo a interação. O arranjo apresentado na foto - com cada criança em sua própria mesa, com seu próprio objeto - são indicativos de que, no *Horário Pessoal*, a brincadeira valorizada tende a ser individual, marcada pelo distanciamento dos corpos e com pouca conversa.

Ignorar ou mesmo dificultar relações entre pares, como a que testemunhamos nas fotos, contribui para sérios problemas de ordem psíquica e emocional e compromete o desenvolvimento das crianças.

O desenvolvimento da criança é um trabalho de construção e parceria, assim, somente na trama social, com base em trabalhos coletivos e trocas de ideias com os outros é que se pode criar e produzir o novo (SMOLKA, 2009). No caso apresentado, os tipos de brinquedos valorizados somados a uma organização individualizada de relações entre as crianças sugerem que o brincar, no HP, acontece viabilizado em meio a uma dinâmica envolvendo nenhuma ou poucas trocas de experiências entre os sujeitos, o que torna a brincadeira empobrecida de significados.

Para Vigotski (1930/2009), a rica possibilidade de significação que os objetos e as relações sociais provocam nas crianças, durante as brincadeiras, é que constroem a qualidade e a diversidade de combinações imaginárias compondo um cenário profícuo para criação de ZDP e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1933/2007).

A imaginação fértil gerada e possibilitada por experiências ricas em significação é que serve de meio para todo o desenvolvimento do pensamento abstrato subsequente, necessário tanto para o desenvolvimento psíquico humano, como também fundamental, para criar novos modos de significar a realidade.

Entre outros aspectos, a organização do cenário mostrado nas fotografias revela brincadeiras que estão mais voltadas para um desenvolvimento espontâneo e natural da criança do que uma brincadeira focada no desenvolvimento de processos de ressignificação de objetos, modos e relações sociais.

II. Hora da tarefa⁵⁹

Na organização do tempo das crianças na escola, depois do *Horário Pessoal*, é momento de explorar o conhecimento previsto para o dia, com a *Hora da tarefa*.

No início de 2015, a organização do conhecimento curricular da escola acontecia dividida por áreas, seguindo as orientações de conteúdos de Linguagem, Matemática e Natureza e Sociedade, como defendido no RCNEI (1998). O desenvolvimento das ações planejadas e tarefas executadas pelas crianças partiam das escolhas de conteúdo e instruções fornecidas pela professora em sala ou, às vezes, fora de sala. As fotografias abaixo revelam essas questões:



Foto 8: Crianças no momento Hora da Tarefa



Foto 9: Crianças no momento Hora da Tarefa



Foto 10: Tarefa em grupo

- **Posição das crianças na sala**

As fotos 8 e 9 mostram crianças de 4 e 5 anos realizando tarefas escolares no ambiente de sala de aula, sentadas próximas uma da outra, em 3 pares de mesas pequenas alinhadas.

⁵⁹ Na escola, a denominação utilizada é “Hora da Atividade”, porém, na tese estamos chamando de Hora da tarefa para não haver confusão com o significado de “atividade” teoricamente fundamentado e utilizado neste trabalho.

- **Modo como interagem**

Nas fotos 8 e 9, observa-se que, mesmo agrupadas, as crianças estão cada uma com seu próprio caderno ou papel sulfite de forma individualizada. As experiências de aprendizagens denotam estar centradas em exercícios limitados ao uso de lápis de escrever e bolinhas de papel, típicos de treinos de coordenação psicomotoras. Também, vê-se, na foto à esquerda, a presença de um adulto, trata-se da professora que parece supervisionar as crianças.

Na foto 10, cada criança mostra concentração e interesse por sua própria ação, a hipótese que se levanta é de que executam um trabalho agrupadas, mas, individualmente, focadas, cada qual, em suas próprias ações. A organização didático-pedagógica proposta em grupo, de forma não coletiva, pouco oportuniza às crianças a possibilidade de superarem a percepção individualizada própria da infância como propõe a atividade de brincar na perspectiva vigotskiana.

- **Recursos oferecidos**

A posição das crianças, o lápis em suas mãos, os cadernos ou papel sulfite, localizados diante dos alunos, no centro das mesas apontam para uma organização de ensino-aprendizagem que valoriza, na Educação Infantil, o exercício de habilidades psicomotoras mais do que brincadeiras que explorem as atividades socioculturais (ELKONIN, 1978/2009). Além disso, propõem o conhecimento humano como limitado à aparência de tarefa escolar mecânica, negando às crianças o prazer do conhecimento, “[...] da investigação, da imaginação, da criação e da descoberta” (SÃO PAULO, CIIP, p.43).

Na fotografia (10), oito crianças de 3 anos disputam um lugar na atividade. Elas estão sentadas no chão pintando um único e grande cartaz com desenhos delimitados por dois leques, um grande e outro pequeno. O momento aconteceu quando a professora, após a apresentação de dois abanadores reais (um grande e outro pequeno), direcionou as crianças ao trabalho coletivo para que pintassem os desenhos esboçados em folha de papel peso 40.

Possivelmente, a tarefa se trata de uma abstração no campo da matemática, voltada à aprendizagem do conceito de grande e pequeno.

Semelhantemente às fotos anteriores, a ação-didático-pedagógica, excetuando a apresentação dos objetos (leques) de modo real, não está voltada para aprendizagem do conceito matemático focal, está voltada para o exercício de habilidades psicomotoras individualizadas, embora as crianças estejam dispostas numa distância que favoreça relações coletivas mais aproximadas.

Nessa imagem, é possível ver, inclusive, uma criança, localizada na parte inferior da foto, com o braço direito estendido, executando um gesto que indica a solicitação de algo a outra criança localizada, imediatamente, à sua direita. No contexto apresentado, o movimento executado pelo aluno revela seu grande potencial em recorrer à linguagem (verbal e não-verbal) para expressar seus desejos e interesses, fazer pedido de ajuda, negociar etc. Eventos como este seriam improváveis de acontecer se as crianças estivessem trabalhando com seu próprio material, individualmente (VIGOTSKI, 1930/2007).

- **Postura das crianças**

A postura, relativamente, imóvel das crianças, controladas pela imposição de terem que ficar sentadas em cadeiras para aprender (fotos 8 e 9), aponta para um dos maiores equívocos que se pode ter em se tratando de educação de crianças (VIGOTSKI, 1933/2007). Ações dessa ordem acabam por reforçar formas de organização de ensino-aprendizagem permeadas por sentidos de subserviência, o que está na contramão de uma Educação Infantil centrada no interesse das crianças, no brincar, na democracia, na colaboração e na valorização das atividades socioculturais (ELKONIN, 1978/2009).

- **Algumas considerações**

As imagens revelam um quadro teórico de base cognitivista, focado na preparação da coordenação motora para finalidade de escrita. O acompanhamento da professora remete a uma constante observação e avaliação do desenvolvimento e aperfeiçoamento de tais habilidades.

Essa configuração de práticas no momento da *hora da tarefa* muito se assemelha à organização curricular do Ensino Fundamental (KULHMANN JR, 2007), marcadamente orientada por uma concepção curricular escolarizante que ignora e separa corpo-mente, brincar-aprender, de sua real condição de inseparabilidade, sobretudo, no processo de aprendizagem-desenvolvimento de crianças.

O tipo de organização dos processos de ensino-aprendizagem, na escola MBC, caminha em direção de um processo educacional “sem significado para criança ou sem coerência com uma pedagogia transformadora” (OLIVEIRA, p.227), uma vez que, segundo Vigotski (1930/2009), é infrutífero, para a aprendizagem-desenvolvimento, práticas didático-pedagógicas que não despertem curiosidades e constante recriação de sentidos e significados ou que ignorem a necessidade de relações ativas da criança no mundo (LEONTIEV 1981/2006).

Ainda que, no contexto apresentado, outras formas de organização estejam presentes, é possível notar, ações-didático-pedagógicas coletivas presas às concepções de uma Educação

Infantil centralizada no professor, no seu papel de decidir e determinar o início ou término de tarefa das crianças e o campo para que elas aconteçam, sem que as crianças participem dessa decisão.

Além do exposto, é importante ressaltar que, nos meses iniciais de 2015, durante a *Hora da Tarefa*, em momento da rotina da escola, quando visitei a instituição, não aconteceram brincadeiras envolvendo nenhuma das turmas. Devido a isso, o brincar relacionados a esses momentos não foram registrados por esta pesquisadora. Por essa falta entende-se que, o fato de a escola não oportunizar o brincar, nesse momento da rotina, como atividade potencial de aprendizagem-desenvolvimento (NEWMAN e HOLZMANN, 2014), coloca esse elemento em segundo plano, nesse contexto de ensino. E, desse modo, ao privar as crianças desse momento, a escola tende a tolhê-la de seu poder de decisão, de expressar sentimentos e valores, de conhecer a si, aos outros e ao mundo, de repetir ações prazerosas, de criar, de partilhar, de expressar sua individualidade e identidade, de expressar seus movimentos e sentidos (KISHIMOTO, 2010).

Na escola, especialmente, na Educação Infantil, é preciso que se valorize e se lembre do tempo de viver as infâncias e o direito de brincar e interagir que as crianças merecem ter (BARBOSA, *et all*, 2016).

Com base nas DCNEI (2010), é importante sublinhar que os diferentes espaços da escola, incluindo a sala de aula, não são espaços destinados à realização de aulas do ponto de vista tradicional de currículo. A perspectiva de respeito e valorização da infância entende que o tempo escolar não seja aquele para “organizá-lo e gerenciá-lo para “aulas” acontecerem, mas sim, para que experiências educativas possam ser vividas pelas crianças” (HORN, 2016, p. 23).

III. Hora do Recreio

Na escola, o recreio é concebido como o momento destinado à brincadeira “livre” fora das salas de aula. Nesse momento, as crianças ficam à vontade para explorar os ambientes disponíveis: cantinho da fantasia, pátio ou parque, com a presença de um ou mais adulto (gestora, professoras, estagiárias ou auxiliar de serviços gerais)⁶⁰. Esses ambientes são disponibilizados para cada uma das turmas de acordo com um calendário e horário estabelecidos, previamente, às professoras sob orientação da gestora.

⁶⁰ Nesse horário de recreio das crianças, as professoras consideram seu intervalo para lanche, sendo assim, o acompanhamento das crianças é feito, em geral, pela gestora ou alguém dos serviços gerais. Quando alguma professora se encontra disponível, também assume o cuidado com as crianças nesse momento.

Como em cada turno as crianças da escola se dividem em três turmas (infantil 3, infantil 4, infantil 5), diariamente, no recreio, a turma do infantil 4 ou a do infantil 5 se revezam no acesso ao parque, localizado na área do fundo da escola (quintal). Enquanto uma turma frequenta esse espaço, inversamente, a outra, tem acesso ao pátio e ao cantinho da fantasia localizados na área da frente e aos arredores da igreja, dentro do muro que cerca o prédio total da escola.

Com a turma do infantil 3 é diferente. Por ter horário de recreio diferenciado das demais turmas, seu acesso aos ambientes comentados ocorrem momentos antes das outras turmas. Essa turma sai do recreio, retornando à sala, instantes antes do horário em que as crianças do infantil 4 e 5 possam a ter acesso a esses espaços.

Nas fotografias abaixo, a primeira imagem mostra brincadeiras das crianças na área do pátio e a segunda fotografia apresenta momentos no parque da escola:



Foto 11: Crianças brincando no pátio da escola

- **Posição das crianças**

Na foto acima, tirada no pátio, posicionadas no primeiro plano da imagem (NOVELLINO, 2011), cinco crianças se destacam. Elas estão organizadas indicando uma composição grupal de roda de conversa.

- **Modo como interagem**

Observa-se que as crianças apresentam postura corporal alongada e o pescoço ereto. Quanto aos posicionamento dos corpo, estão todas de pé em formato aproximado de círculo.

Nesse espaço, é possível ver duas meninas vivendo um momento de disputa de turno. O recurso multimodal utilizado por elas são os braços erguidos que sinalizam o desejo de falar/agir, demonstrando sinais de negociação do momento da fala ou ação, típicos do comportamento infantil em contextos de brincadeira (LEITÃO e LEITE, 2010). Esse pleitear o momento de fala que parece ser o foco da discussão chama a atenção de outra menina, que, com o olhar fixo nas outras duas, observa, de fora, a conversação.

Timidamente, com o queixo apoiado na mão fechada rente à boca e a cabeça ligeiramente inclinada para baixo, outra menina se comporta como que se estivesse contendo o ímpeto da fala, mostrando-se reflexiva. O olhar atendo e, ao mesmo tempo, sereno parece não demonstrar discordância entre ela e as garotas que observa (CASCUDO, 2003).

Sinalizando interesse pela discussão, um menino, à esquerda da foto, direciona o tronco no sentido das duas meninas (PEASE, 2017), reforçando a ideia de que está nelas o foco da sua atenção.

Ao fundo na fotografia, no segundo plano, crianças brincam formando outro grupo, concentradas na exploração espacial, relativas ao movimento de ficar dentro ou fora da pequena casa de madeira. Ao mesmo tempo, outras crianças exploram o ambiente atentas à altura do banco que está encostado na parede da escola, parecendo desafiar suas capacidades físicas.

As brincadeiras executadas por essas crianças são pertinentes para a vivências de conceitos matemáticos (Ex: dentro/fora, alto/baixo), contudo, sem a atenção dirigidas para isso, o brincar, no recreio, caracterizou-se, somente com finalidades recreativas.



Foto 12: Crianças brincando no parquinho da escola

A foto 12 mostra seis crianças de 5 anos brincando no parque, utilizando o escorregador. A leitura multimodal revela diversão e envolvimento/engajamento de um grupo de crianças coordenado pelas regras do jogo, que consiste em: subir as escadas em direção ao piso superior

do brinquedo, um de cada vez; caminhar, vagorosamente ou correndo em direção ao escorregador; sentar-se no ponto de declive com as pernas estendidas para frente; impulsionar levemente o corpo para baixo para poder escorregar; correr dando a meia-volta no brinquedo; subir os degraus da escada com movimentos de pernas intercaladas e recomeçar a brincadeira. A imagem mostra que são as regras que as crianças vivenciam que regulam a dinâmica da atividade (ENGSTRÖM, 2002), não o contrário. Sem as regras, as crianças viveriam um verdadeiro caos na brincadeira.

- **Algumas considerações**

Como se verifica, nas fotografias selecionadas, a brincadeira é a mola mestra de todas as ações das crianças no recreio/intervalo. As crianças brincam, argumentando e organizando-se de diferentes formas e com finalidades distintas. Em grupos maiores ou menores, esses alunos poderiam estar vivenciando implicitamente conceitos científicos, agindo com liberdade, orientados por regras veladas ou não. Entretanto, em todas as fotos, as crianças aparecem brincando “livre” sem qualquer direcionamento ou participação do adulto.

Embora o brincar livre tenha relevância no contexto apresentado, vivê-lo somente nessa perspectiva nos leva a crer que tanto no recreio como em outros momentos da rotina da escola MBC, tal atividade acontece sem planejamento intencional e sem qualquer orientação guia das professoras (VAN OERS, 2013).

Conforme Vigotski (1933/2007), toda e qualquer brincadeira tem regras, sejam elas explícitas ou implícitas, da mesma forma como na vida social. Vida e brincadeira são, ao mesmo tempo históricas, sociais e culturais (NEWMAN e HOLZMAN, 2014) e portanto, são permeadas por modelos de inserção social.

Ao lidar com as regras, nas brincadeiras, as crianças movem-se para frente, desenvolvem-se (ZPD), reorganizando, por exemplo, seu comportamento não somente pela percepção ou situação que o objeto, a exemplo, o escorregador afeta de imediato (o desejo de agir no objeto, explorá-lo e desafiar o próprio corpo e viver sensações) mas, também, pelos significados que as ações têm e podem trazer para a vida real, que dizem respeito à criação de novos significados, como por exemplo, o autocontrole frente a uma situação de desejo, respeito mútuo na convivência social fora da brincadeira.

De modo geral, a leitura multimodal de como o grupo de crianças está posicionado na foto 11 configura um cenário em que a argumentação pode estar girando em torno de questões referentes ao tipo de brincadeira, regras do jogo ou escolha dos participantes da brincadeira, essencial no movimento e organização do brincar.

Como Stetsenko e Ho (2015) discutem, essa situação reforça que as crianças, nas brincadeiras, exercitam suas vozes, justificam seus pontos de vista ou tomam o ponto de vista de um interlocutor e “[...] ajustam a seus próprios argumentos por meio do confronto” de ideias (OLIVEIRA, 2002, p.231). A dinâmica argumentativa implicada, nas negociações infantis, em momento de brincadeira no recreio constatada nas fotos, revela que as crianças, em atividade de brincadeira, mostram-se livres para criar suas próprias regras, opinião e justificativas, aspecto central no desenvolvimento de capacidades agentivas (STETSENKO e HO, 2015).

Assim sendo, as fotos revelam que o brincar, ainda que aponte inúmeras oportunidades de aprendizagem, parece acontecer, na escola, como fruto de um modo naturalizado de aprender, como ações “livres” de interferência, cumprindo finalidades de recreação e relaxamento do trabalho de sala de aula, numa perspectiva que empobrece seus reais benefícios para o desenvolvimento infantil, o que deveria ser central em uma instituição educativa.

A seguir, o próximo recorte apresenta o brincar na sala de aula da prof.^a Ely em 2015.

6.1.2 Recorte 2: O brincar na turma da Professora Ely

O excerto abaixo foi selecionado por apresentar marcas da linguagem verbal que revelam como o brincar era organizado no início desta investigação e as questões teóricas que apoiam tal entendimento.

A transcrição, com o nome abreviado da professora e fictícios das crianças, refere-se ao momento inicial, roda de acolhida/conversa, de uma das aulas ministrada pela prof.^a Ely, no dia 26.02.2015, dias depois dos primeiros estudos formativos se iniciarem, na escola.

Nesses primeiros encontros, foram discutidos, dentre outros assuntos, a importância das crianças conhecerem a jornada diária a ser desenvolvida na escola.

Como cada turma tem um momento diferente de acolhida e agenda para o dia de parque, pátio e cantinho da fantasia definido em forma de rodízio, nem sempre todas as crianças fazem as mesmas coisas na sala ou exploram, diariamente, os mesmos ambientes. Frente à situação, as professoras decidiram imprimir fichas com imagens de cada momento específico da rotina escolar, passando a ter em sua sala o material para usar na hora da roda como recurso para o diálogo sobre a rotina diária da turma.

A filmagem da aula, da qual o excerto foi extraído, teve início trinta minutos após o horário de entrada das crianças na escola no turno da tarde, por volta das 13h30min para possibilitar que todos já estivessem em sala de aula. Esse momento, totaliza, aproximadamente,

60min de gravação. Para fins de análise do brincar na escola, selecionamos cerca de oito minutos de gravação, que no excerto equivale aos turnos de 64 ao 114.

Na aula, estavam presentes a prof. Ely e 13 crianças, 5 haviam faltado. Essa era a terceira semana de aula de 2015, mas representava a segunda, efetivamente concluída, devido os feriados de Carnaval.

A Prof.^a. Ely e as crianças no momento da gravação estão sentadas no chão da sala de aula, em semi-círculo. A maioria das crianças conversava entusiasmada sobre assuntos diversos. A professora, utilizando o recurso das fichas, buscou trazer a atenção das crianças para a apresentação da rotina do dia.

- **Excerto A**

(de 26.02.2015)

Turno	Quem Fala	
64 ¹	Prof. Ely	Psii!!! Vamos combinar um negócio? Porque está todo mundo falando de uma vez e não tá dando pra entender ninguém. (Mexe as mãos com as palmas viradas para frente juntamente com a cabeça e em seguida passa as mãos no rosto). Wesley, Wesley, espera aí um pouquinho. (Mostra a palma de uma das mãos) Vamos combinar uma coisa, quem quiser falar tem que ter paciência, esperar o outro coleguinha falar, aí para, ouve e depois que o coleguinha parar de falar, aí você fala. Tá bom!?
65	Crianças	(...)
66 ¹	Wesley	(?)
67 ²	Prof. Ely	Ah! Legal! Agora, vamos saber o que nós vamos fazer hoje! Vamos saber como vai ser nossa rotina hoje. Quem quer saber?!
68	Crianças	Eu!! (várias crianças levantam as mãos)
69 ³	Prof. Ely	Legal! Olha só, nós começamos hoje com a...(apresenta uma imagem) ma...
70 ¹	Maria	Magali
71 ⁴	Prof. Ely	A Magali tá fazendo o que aqui?
72	Crianças	(...)
73 ⁵	Prof. Ely	Pois é/ começamos com a... mas...sinha. Davi! Vamos ver como começamos hoje a nossa rotina. Começamos com a massinha. (coloca a imagem no chão a sua frente) Depois, nós começamos a # (apresenta nova figura)
74 ¹	Rosa	Roda de conversa
75 ⁶	Prof. Ely	Muito bem! A roda de conversa#
76	Larissa	Ô tia! Depois a gente vai pro parque?
77 ⁷	Prof. Ely	Oi! Vamos descobrir agora se a gente vai ou não pro parque hoje. Né!?
78		Depois nós vamos ver a hora sabe de quê? (procura a ficha nas mãos). Sabe que hora é essa? (mostra a ficha)
79 ¹	Emile	É a hora da historinha.
80 ⁸	Prof. Ely	É a hora da historinha. Depois , nós vamos ter que hora? Olha só!
81 ¹	Isabela	Fazer tarefa.
82 ⁹	Prof. Ely	Muito bem! Fazer tarefinha! Muito bem Isabela!
83	Crianças	(?)
84 ²	Isabela	Vamos depois pro lanche
85 ¹⁰	Prof. Ely	Ah! você vai depois pro lanche!
86	Rui	Eu vou pro lanche
87	Hugo	Ei tia? Eu também vou pro lanche (com as mãos levantadas)
88 ¹¹	Prof. Ely	Essa é a hora do lanche? (mostrando a figura)
89 ²	Wesley	Não.
90 ¹²	Prof. Ely	Não!?
91 ²	Emile	É

92 ¹³	Prof. Ely	É ou não é?
93 ²	Rosa	(Balança a cabeça como resposta afirmativa)
94 ¹⁴	Prof. Ely	É!
95 ²	Maria	A minha mãe disse que a mãe da Isadora falou que a gente vai comer pizza.
96 ¹⁵	Prof. Ely	Pizza! Legal!
97 ³	Wesley	Eu vou comer pizza.
98 ¹⁶	Prof. Ely	É! Mas hoje no lanche nós não vamos comer pizza, mas sim depois da tarefinha nós vamos pro lanche mesmo é?
99	Crianças	É!
100 ¹⁷	Prof. Ely	Tem certeza? Tem?
101	Crianças	Sim.
102 ¹⁸	Prof. Ely	Tá certo! Depois do lanche nós vamos, ó! (procura e mostra ficha com imagem)
103 ³	Rosa	Brincar!
104 ¹⁹	Prof. Ely	Isso!! É hora das brincadeiras. No parque ou no pátio?
105	Crianças	(....)
106 ⁴	Rosa e Emile	No pátio.
107 ²⁰	Prof. Ely	Isso! No pátio. Então, hoje nós não vamos para o parque. Hoje nós vamos pra brincadeiras lá no... Pátio. E depois nós vamos ter o que? Ó! (mostra a ficha com imagem)
108 ⁵	Emile	Brincadeira na sala
109 ²¹	Prof. Ely	Nosso... como é o nome desse horário aqui na sala? É o horário p...
110	Crianças	Pessoal!
111 ²²	Prof. Ely	Pessoal. Muito bem! Nosso horário pessoal. Então vamos lá (levantando a primeira ficha disposta no chão) Primeiro nós vamos fazer o que?
112	Crianças	Massinha
113 ²⁴	Prof. Ely	Nós já fizemos. Depois, depois (mostrando a figura)
114 ³	Isabela	Roda de conversa

O excerto acima apresenta um recorte da roda de conversa da turma da prof. ^a Ely. Nele é possível depreender o papel e o lugar do brincar na escola reforçando as análises e discussões já feitas com fotos em recortes anteriores.

No excerto, é possível perceber que o brincar é o foco central das crianças na discussão do cronograma. A evidência disso está no fato de que, quando a aluna Larissa faz à professora uma pergunta de esclarecimento (**Ô tia! Depois a gente vai pro parque?**).

A escuta das demais crianças e o interesse nas trocas de turno aparecem confirmando a disposição das crianças em torno do brincar (VIGOTSKI, 1933/2007; ELKONIN 1978/2009). Entretanto, a preocupação da professora, no diálogo, está dirigida a fazer com que as crianças estejam a par da organização do tempo, relacionado aos momentos em que as diferentes atividades acontecem e quanto aos diferentes espaços da escola utilizados, numa elaboração de discurso prescritiva.

Nessa direção, a prof. ^a Ely utiliza várias vezes marcadores adverbiais de tempo para pontuar o caráter sequencial e temporal na organização da rotina. Esses marcadores são pronunciados em tom enfático com maior intensidade de voz, sinalizando a hierarquia entre as ações: *primeiro*, faz a tarefa, lancha e só *depois*, brinca. O aspecto detectado aponta para uma perspectiva de Educação Infantil em que o brincar fica em segundo plano, como defende um

currículo de base escolarizante (KUHLMANN JR., 2007; ARROYO, 2011). Inadvertidamente, com entonação enfática, nesse ínterim, a aluna Rosa exclama: **Brincar!** A exclamativa pronunciada, utilizando um verbo de ação, no modo infinitivo, configuraria um convite à turma, se não estivesse desprovido da pessoalidade decorrente do emprego do verbo no modo infinitivo, sem aspecto de pessoa, número e tempo. Ao mesmo, reafirma o foco de interesse da criança na atividade que ocorre depois do lanche.

Na continuação do diálogo, a prof.^a Ely (104) revela outro indício de que está sustentada por um currículo de base escolarizante em que o brincar cumpre apenas função recreativa. Por exemplo, quando recorre no diálogo, à conjunção alternativa (**ou**) marca, linguisticamente, o sentido de opção entre os espaços de brincadeira (*No parque ou no pátio?*).

Atribuir restrições físicas específicas para brincadeira, controlando o comportamento e as ações das crianças, sugere que a característica central da aprendizagem infantil é negada e a atividade principal, ignorada (LEONTIEV, 1944/2006), especialmente, brincadeiras de papéis sociais são rejeitados (ELKONIN, 1978/2009).

Controlar, censurar e reprimir a necessidade da criança de agir, no mundo, são estratégias educacionais que se sustentam, conforme Elkonin, em uma visão idealista do desenvolvimento psicológico, defendida por psicólogos como Piaget e Freud, que precisa ser superada (FACCI, 2006).

As opções entre parque ou pátio, presentes na questão lançada pela professora, recuperam e reproduzem um discurso tradicional que relaciona o brincar infantil voltado aos ambientes externos à sala de aula, como propõem concepções educativas tradicionais. Nesse contexto, o brincar não está vinculado a processos de aprendizagem-desenvolvimento, tão fundamental para nós, seres humanos sócio-histórico-culturalmente constituídos.

Na sequência apresentada, em resposta à professora, as alunas Rosa e Émile, com o marcador especial “**No pátio**”, indicam que reconhecem esse modelo da prática de brincadeira na escola como fechado dentro de um quadro de opções limitado.

A prof.^a Ely (107), reafirma a colocação das duas alunas, fazendo uso do advérbio de negação - “Então, hoje nós **não** vamos para o parque” - para fortalecer o sentido de que existem momentos específicos e restrições quanto ao uso do espaço de brincadeira na escola.

A brincadeira, na sala de aula, como já mostrado nas análises das fotografias, acontece em momentos específicos que variam de acordo com a rotina de cada turma. No caso, da turma da prof.^a Ely, a brincadeira na sala, naquele dia, como ressaltado pela aluna Émile, aconteceria depois da diversão no pátio. Esse momento é conhecido como o Horário Pessoal. Observa-se, no excerto, que as crianças demonstram interesse e conhecimento sobre esse momento da

rotina, ao verbalizarem com intensidade maior de voz, em coro, a pergunta elipsada da professora (**É o horário p...**).

A palavra *peçoal*, na expressão “*horário peçoal*”, momento específico destinado a atividade de brincar na sala, remete à ideia de que o brincar acontece por forças internas como algo natural de maneira particular e individualizada, como também foi evidenciado nas fotografias já analisadas.

O excerto acima apresenta toda a rotina prevista para o dia, na turma da prof.^a Ely, e os momentos específicos destinados à brincadeira. Nesse quadro, o brincar aparece em dois momentos, na hora do pátio e no horário peçoal. Os dois momentos, como já é sabido, acontecem organizados por modos específicos de relações, mas em nenhum deles há a intervenção direta das professoras como guia na orientação das brincadeiras, fundamental em uma proposta curricular orientada pelas atividades sócio-histórico-culturais (VAN OERS, 2013).

A situação, evidenciada na roda de conversa, na turma da prof.^a Ely, reforça a compreensão de que o brincar, no início desta pesquisa, ocupa uma posição secundarizada dentro do processo de ensino-aprendizagem da escola MBC.

6.1.3 Recorte 03 – Os momentos de brincar legitimados na escola

O excerto abaixo foi extraído das transcrições vídeo-gravadas do encontro de formação nº08 ocorrido no dia 04.09.2015. O encontro teve como propósito discutir a organização do currículo vigente na escola como meio de favorecer uma reflexão sobre as ações didático-pedagógicas realizadas pelo grupo e fazer a socialização da tarefa “leitura de textos” sobre Atividades Sociais, solicitada previamente.

O encontro começou com a brincadeira/performance do slogan: “*A escola ideal: venha matricular seu filho*”.

Nessa performance (NEWMAN e HOLZMAN, 2014), os participantes puderam desempenhar papéis comuns à vida real que incluía: serem professoras, gestora da “Escola Ideal” (nome fictício da escola), mãe e filha que visitam a escola para conhecê-la com a intenção de uma possível matrícula e mãe de filho já matriculado na escola.

Dentre as regras da brincadeira/performance, as participantes poderiam assumir qualquer papel, diferente daquele que assumem na escola. Quanto à prática não poderiam inventar para os visitantes nada que não acontecesse verdadeiramente na escola. Na brincadeira,

a mãe com o filho matriculado interfeririam na conversa apontando, sem contrangimento, os defeitos/problemas que mereciam, em suas visões, superação.

Estavam presentes, nesse encontro de formação, as professoras: Lu, Paty, Ely, Laura. As bolsistas auxiliares Iza, Dani e Dany, e a gestora Rô. Fora do quadro da escola, a pesquisadora, Fá, e o pesquisador-colaborador Afranio.

Momentos após a brincadeira, os participantes se organizaram em cadeiras, sentados em forma de círculo na área do refeitório da escola. O encontro total, incluindo performance, discussões e a socialização da tarefa do encontro anterior, teve duração aproximada de três horas. Para efeito de análise, foram utilizados os primeiros dez minutos de discussão, que girou em torno do conteúdo temático, isto é, socialização da prática didático-pedagógica realizada na escola. Vejamos a seguir:

- **Excerto B**

(de 04.09.2015)

Turno Quem Fala

- 23¹ PFá Vamos lá, como é a prática? É! / a prática que nós temos na escola, vivida na escola. Aqui, vocês nessa ação de brincadeira, na performance a gente tentou fazer com que vocês rememorassem isso, né! **Quais são os valores que a escola cultiva? E como é que está hoje organizado o currículo da escola?** Com base nisso, não sei se vocês vão lembrar isso na hora de apresentar as discussões de vocês, as questões que vocês têm como tarefa do último encontro. Então, assim, se a gente pudesse de novo exemplificar quais são as práticas que a nossa escola faz? Vocês citaram isso inclusive com a performance aqui! / quem poderia mencionar? Lembrando um pouco.
- 24¹ Ely **Brincadeira**, interação família escola.
- 25¹ Rô Ah!// o#
- 26¹ Laura O atendimento?
- 27² PFá É a pratica, nós estamos na primeira questão! primeira questão, como é a prática da nossa escola ?#
- 28² Rô O horário, **a rotina da sala, não né?** O **Horário Pessoal**, eu acho que pode lembrar do **Horário Pessoal**//
- 29² Laura Hora da história.
- 30³ Rô Hora da história, **hora da atividade [tarefa]** // trabalhar com a **massinha, trabalhar com os brinquedos/**

Neste excerto B, pautado na dimensão da prática verificamos a pesquisadora Fá¹ iniciar a interação discursiva retomando o assunto sobre a prática realizada na escola. Nessa direção, levanta alguns questionamentos que provocam o grupo a expor ideias já apresentadas na performance.

Nesse diálogo, a fala da prof.^a Ely¹, citando *as brincadeiras* como resposta, traz para o grupo a voz socialmente difundida de que o brincar é uma prática frequentemente presente na

escola MBC. Esse discurso é complementado pela gestora Rô² que propõe o seu ponto de vista, direcionando os interlocutores a compreenderem o currículo da escola pela organização da rotina e, nela, o *horário pessoal* como momento de destaque, destinado às brincadeiras na escola.

A gestora, por assumir, culturalmente, um papel de liderança e grande peso na disseminação de ideias que circulam no contexto escolar, dá o tom de voz de autoridade no discurso (LIBERALI, 2013), sugerindo que seu sentido de brincar é o que prevalece e é aceito na instituição. Sendo assim, o brincar, na escola MBC, resume-se ao momento do horário pessoal.

A limitação no tempo de brincadeira restrito ao horário pessoal somada a um enunciado que, explicitamente, apresenta a rotina, sequencialmente, ordenada por momentos, como: **hora** da história, **hora** da tarefa, (**hora de**) trabalhar com massinha, (**hora de**) trabalhar com brinquedo (Rô³) lembram a organização socializada pela prof.^a Ely, no recorte 2 analisado anteriormente, e recuperam um discurso social tradicional de que, na Educação Infantil, o conjunto de práticas desejadas por professores e pais para crianças na escola envolve: história para ouvir, tarefas para aprender escrever e brincadeiras como recreação e descanso dos afazeres mais sérios da escola.

Nesse quadro, o currículo da escola MBC imprime uma visão escolarizante (KUHLMANN JR, 2007) de educação para criança que secundariza e negligencia o brincar como atividade principal (LEONTIEV, 1982/2006), privilegiando o compromisso formalista, tradicionalmente conteudista, sustentado por um ensino fragmentado em disciplinas, no caso, *horas* específicas para cada ação da criança.

A configuração do currículo da escola MBC, com horários definidos quase que em forma de disciplinas - modelo esse criticado na atualidade pelas DCNEI (2009) e BNCC (2017) para Educação Infantil - aponta um modelo de brincar restrito e controlado. A ideia de controle do corpo e da mente, em linhas dicotomizadas, fruto de heranças e tendências educacionais tradicionais, coloca o brincar em segunda ordem na escola (SILVA, 2012).

A valorização das práticas separadas por horas e momentos específicos indicam certa aproximação com as estruturas curriculares de Ensino Fundamental. Com essa prática, observa-se que o brincar ocupa, na escola, o mesmo grau de importância que as outras práticas: ouvir histórias, fazer tarefas, principalmente, com uso de lápis e papel, amassar massa de modelar e fazer bolinhas de papel, práticas essas que exercitam aspectos cognitivos e psicomotores, exigidos e valorizados num currículo infantil mais tradicional. Apresento, abaixo, o resumo dos principais aspectos da linguagem que apontam e sustentam a interpretação apresentada.

QUADRO 15: Síntese dos aspectos da linguagem que revelam como era o currículo da escola antes da implementação do projeto por Atividades Sociais.

SUEIETO		LINGUAGEM VERBAL			LINGUAGEM MULTIMODAL		
		Aspectos enunciativos	Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos	Aspectos enunciativos	Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos
Professora	Momento em que a professora conversa com a turma no início da aula para socialização da rotina prevista para o dia.	- Discurso Prescritivo - Modo de articulação em que professora pergunta e crianças respondem	- <i>Mecanismos de interrogação preponderante e com previsibilidade de resposta</i> Ex. Prof. ^a Ely - É hora das brincadeiras. No parque ou no pátio? Rosa e Emíle: No pátio (<i>locução adverbial de lugar</i>) - <i>Conjunção alternativa (ou)</i> para marcar o sentido de escolhas limitadas na rotina; - <i>Mecanismo de Conexão temporal</i> para restringir e marcar o limite para o brincar; Ex.: Depois , nós vamos ter que hora? <i>Mecanismos de interrogação em busca de respostas de sua necessidade:</i> Ex: Ô tia! Depois a gente vai pro parque?	Brincadeira na rotina da escola – Momento do “Horário Pessoal”. Revelado pela fotografia	-	<i>Mecanismos não verbais:</i> Ex: - Ausência da professora na imagem durante o “Horário pessoal”	
	Momento de conversa com a professora para saber onde e quando terá brincadeira		<i>Mecanismos de proferição para expressar a intensidade da necessidade de brincar da criança</i> Ex. Emíle: Brincar! (<i>apresentado no infinitivo, carente das marcas de pessoa e tempo</i>) <i>Léxico brincar</i> compreendido de modo diferente na interlocação entre adultos e crianças;		- Monológico	<i>Mecanismos não verbais:</i> Exemplos: - Crianças sentadas em cadeiras; - Crianças em grupo manuseiam brinquedos individualmente; - Crianças distantes uma das outras; - Crianças com expressão facial séria e tronco inclinado para baixo.	
		SALA DE AULA					
		CONTEXTO					

FORA DA ALA DE AULA		Crianças	-	-	Brincadeira na rotina da escola - Momento do recreio no pátio e parque da escola. Revelado pela fotografia	- Dialogal- as fotos mostram como as estão em interação com outro	<i>Mecanismos não verbais:</i> - Crianças em formato de roda de conversa - Braços levantados - Cabeça erguida - Mão na boca - Movem-se livremente - Olhar orientado para o outro
FORMAÇÃO		Pesquisadora	Momento do 8º encontro de formação em que a pesq. pergunta sobre a organização da prática de ensino-aprendizagem da escola	- Dialogal - Dimensão pragmática com foco nas ações da rotina da escola	- <i>Mecanismos de interrogação para conhecer a prática desenvolvida:</i> Ex.: <i>Fá - [...] como</i> é que está hoje organizado o currículo da escola? <i>Escolhas lexicais que marcam ações de cunho escolarizante</i> Ex.: Rô - Hora da história, hora da atividade [tarefa] // trabalhar com a massinha, trabalhar com os brinquedos <i>-Articulação de ideias com a apresentação de sustentação fundada na prática culturalmente cristalizada/tradicionais de cunho escolarizante/conteudistas.</i> Ex.: Rô: Hora da história, hora da atividade [tarefa] // trabalhar com a massinha, trabalhar com os brinquedos	-	-
			Momento do 8º encontro de formação em que são apresentadas quais são as principais práticas presente na rotina das crianças na escola				

Fonte: Análises dos dados produzidos pela pesquisadora

Reforçando o que foi discutido no decorrer desta exposição, a organização das ações didático-pedagógicas da escola MBC sugere que o brincar no currículo da escola, antes do desenvolvimento do projeto por AS, estava sustentado por uma proposta de ensino-aprendizagem de cunho escolarizante (KUHLMANN JR, 2007) que coloca o brincar numa posição de menor importância.

Neste item, apresentei três momentos que apontaram como era o brincar na escola MBC antes do desenvolvimento do projeto por AS. No item seguinte, procuro evidenciar o movimento de transição entre os modos já estabelecidos de brincar na escola e os novos que foram produzidos a partir da implementação do projeto por AS. Também ressalto a contribuição do projeto na configuração curricular em que o brincar ganhou nova posição.

6.2 O BRINCAR POR ATIVIDADES SOCIAIS E AS IMPLICAÇÕES NA REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA

É assim, eu acho assim, agora sim, agora sim tem sido pensado o brincar. Na minha opinião! Eu acho que antes nós tentávamos, mas não tanto assim com a brincadeira.

Prof.^a Paty

Nesta seção, inicio descrevendo algumas aulas desenvolvidas na escola MBC, durante o projeto didático por Atividade Social (AS) denominado: “Ir à lanchonete”. A intenção é apresentar as ações produzidas no projeto para compreender as principais influências dele na renovação do currículo da escola. Após a descrição das aulas e comentários sobre elas, cinco fotos são analisadas multimodalmente a fim de apontar características que revelam a nova configuração que o modo de brincar e aprender na escola ganhou depois do projeto.

Para apoiar a análise feita da linguagem não-verbal, são apresentadas as análises e discussões de alguns dados da materialidade verbal. Os excertos foram extraídos dos encontros de formação nº12 e nº13 em que se discute a organização do brincar na escola, após estudos sobre o currículo por AS e acerca do projeto “Ir à lanchonete”.

As imagens e os excertos selecionados e apresentados, nesta seção, foram escolhidos, em meio ao *corpus* que compõe a pesquisa, por representarem momentos que melhor apontam o movimento de mudança vivido no currículo da escola com a implementação do novo modo de brincar na instituição.

- **As aulas durante o projeto**

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 13: Reunião das crianças para abertura do Projeto



Foto 14: Localizando os tesouros a partir de símbolos do mapa e com auxílio de GPS



Foto 15: Localizando os tesouros a partir de símbolos do GPS



Foto 16: Criança socializando para os demais o que havia encontrado

Antecipo que, as discussões que seguem são apresentadas, para melhor orientar o meu leitor, inicialmente, topicalizadas em quatro momentos, a saber: práticas 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, abaixo, revelam momentos do trabalho: a abertura do projeto, iniciada com a reunião envolvendo crianças e professoras no pátio da escola (foto 13). 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 13), 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 16).

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:

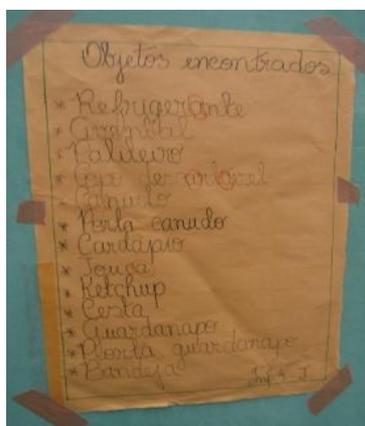


Foto 17: Lista

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 tinha 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:

- Internacional: lanchonete tipo Mcdonald;
- Estadual: lanchonete Dogão;
- 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:

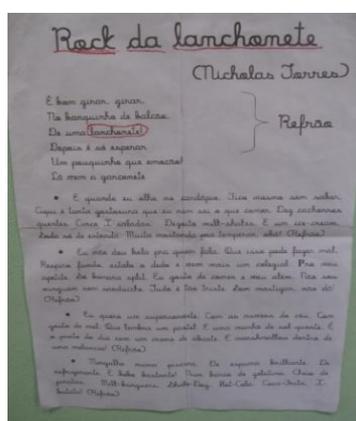


Foto 18: Letra da música

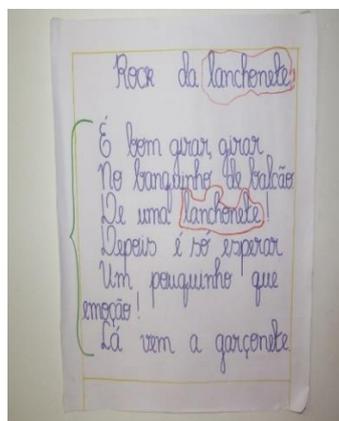


Foto 19: Refrão



Foto 20: 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 21: Conversando e anotando pedido de clientes



Foto 22: 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).

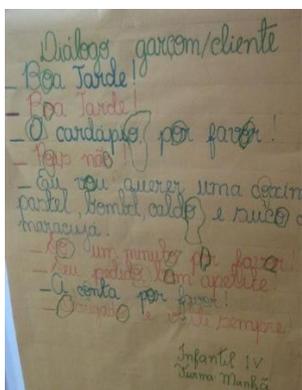


Foto 23: Cartaz com Conversa entre cliente e garçom/garçonete – Inf. 4

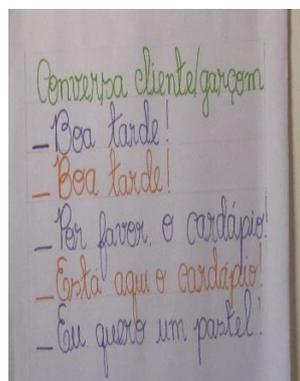


Foto 24: Cartaz com Conversa entre cliente e garçom/garçonete – Inf. 3

Nas imagens que seguem, 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:

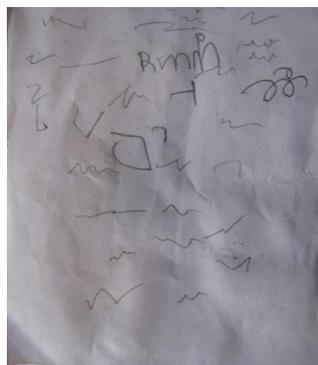


Foto 25: Anotação da lista de pedido do garçom/garçonete- Inf. 3

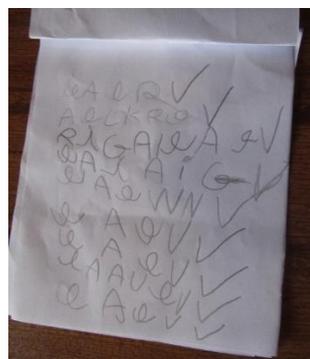


Foto 26: Anotação da lista de pedido do garçom/garçonete- Inf. 5

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 27: Produção de cardápio feito pela aluna do Infantil V

Para maior integração entre conhecimentos, as brincadeiras/performances 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 28: 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 29: Consumindo suco em vez de refrigerante



Foto 30: Consumindo comida saudável



Foto 31: Utilizando o cardápio para escolha do lanche.



Foto 32: 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 33: 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 34: 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 35: 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 36: 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 37: 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 38: Equipe de organização do ambiente da lanchonete na escola



Foto 39: Equipe de organização dos sucos



Foto 40: Equipe de organização dos sanduíches



Foto 41: 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 42: 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 43: 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 44: Lendo informações no Guia de Lanchonete



Foto 45: Caixa entregando ficha do lanche ao cliente

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



Foto 46: Garçon, aguardando a ficha do lanche



Foto 47: 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 48: Sorriso de pai e filha satisfeitos pelo momento. **Foto 49:** 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

A seguir, a análise multimodal de algumas fotografias apoia a discussão de que o projeto aqui descrito contribuiu, significativamente, para a vivência de um novo modo de brincar na escola.

6.2.1 Recorte 01: Os novos modos de organização, posição dos sujeitos e origem das aprendizagens a partir do brincar no projeto por AS

Friedmann (1992), defende que a vida social infantil é rica e isso pode ser explorado ao brincar. As discussões, estudos e a implementação de uma proposta de organização curricular por Atividades Sociais na escola MBC, como descrita anteriormente, mostrou o quanto a compreensão da autora pode ser comprovada. Além disso, a investigação possibilitou à escola focal novos modos de organização do brincar, posição dos sujeitos, novas aprendizagens e valorização do ser criança afetando e contribuindo para transformação do currículo escolar. Para justificar a afirmativa, fotografias capturadas por esta pesquisadora de momentos de brincadeiras, durante o projeto “Ir à Lanchonete”, são utilizadas para sustentar mudanças quanto: ao modo de organização das crianças em sala de aula durante a brincadeira; o papel de crianças e adultos no desenrolar das ações e a natureza da aprendizagem quando a brincadeira parte de atividades do contexto da vida social.

A imagem, a seguir, capturada no dia 23.05.2016, refere-se à aula dirigida à apresentação do Gênero Cardápio. Dessa aula participam alunos do Infantil V.



Foto 50: Performance/Lanchonete em sala de aula

Na foto, é possível identificar três grupos organizados ao redor de mesas. Há também a presença de um adulto ao fundo na imagem. A forma como os participantes posicionam seus corpos, conduzem seus olhares e movem suas mãos sugerem interação.

O adulto e a criança de pé, bem próxima ao produtor da imagem, destacam-se no enquadre da foto, por estarem em posições mais elevadas que os demais participantes.

Relacionado ao núcleo em que está o adulto, seu corpo flexionado na direção de uma das crianças e todas as outras com seus olhares a ela dirigidos sugerem interação. A ideia de que a professora participa na performance é evidenciada pelo movimento que faz com um dos braços que se estica servindo a aluna, num movimento típico de atendimento. As participantes desse grupo, por sua vez, engajadas, demonstrando simpatia e envolvimento com seus olhares endereçados e movimentos do pescoço na direção da professora (ALLAN; PEASE, 2017). Na mesma mesa, outra criança, de costas para o produtor da imagem, manuseia um cardápio, elemento tipicamente característico do contexto de lanchonete.

Em outra mesa, à esquerda da descrita anteriormente, um garoto sentado, no papel de cliente, segura um cardápio. Sua boca que ao mesmo em fala esboça sorriso, o peitoral e o queixo se elevam na direção do atendente, no sentido de esboçar uma conversa ou fazer uma solicitação. Seu interlocutor é um aluno que está ajoelhado à sua frente, vestindo um avental amarelo. Esse menino, no papel de garçom, tem em mãos uma caneta e bloco de notas, para acolhida do pedido em momento de atendimento.

Na terceira e última mesa, mais próxima do produtor da imagem, há quatro crianças. Três delas estão sentadas e a quarta está de pé. Note-se como a disposição dos corpos sugerem a diferença de papéis que experimentam: enquanto uma das crianças conta cédulas; outras

observam a menina que esta na eminência de fazer seu pedido; enquanto a quarta garotinha, utilizando a mesa como apoio, segura uma caneta e a comanda, para anotar os pedidos. São crianças, no papel de clientes e atendente, vivendo, imaginariamente, os diferentes papéis sociais.

Os objetos usados e toda ambientação - aventais e objetos como pratinho com cachorro-quente de brinquedo, blocos de notas, cardápios e cédulas de brincadeira nas mãos de crianças – revelam que a turma está vivendo uma performance da Atividade Social “Ir à lanchonete”.

Na próxima imagem, abaixo, aparecem crianças do infantil IV, em 16.05.2016, no dia em aula voltada para conhecimentos matemáticos (noções de adição, subtração e sistema monetário).



Foto 51: Performance/Pagamento da conta em lanchonete

Duas crianças em fila e um adulto se destacam no enquadre da imagem. A foto revela a presença do adulto sentado em frente a um objeto que parece ser uma máquina registradora e duas crianças, em fila com dinheiro de brinquedo nas mãos. Trata-se de outra performance do “Ir à lanchonete” enfocando a situação de pagamento do lanche ao caixa.

O garoto localizado à frente do adulto, com indicador apontado em direção oposta a ele, assinala força e poder na argumentação de seu pronunciamento, legitimada pelo interlocutor adulto que, com a cabeça ligeiramente levantada e lábios esboçando conter o impulso da fala, mostra audiência.

O segundo aluno da fila presta atenção, na expectativa de que chegará seu momento de participação.

Recursos multimodais indicam que, em ambas as fotografias, 50 e 51, as crianças e os adultos estão brincando envolvidos e engajados coletivamente com as performances da lanchonete, o que é fundamental no desenvolvimento do brincar na perspectiva vigotskiana.

De acordo com os significados evidenciados pela leitura não-verbal, na primeira fotografia (50), a turma (adultos e crianças) estava plenamente sorvida na performance da lanchonete que remeteu à vivência coletiva real de participação numa Atividade Social (LIBERALI, 2009).

Os grupos, na sala, mostraram-se separados, mas assim mesmo, pareceram viver desafios e papéis referentes a uma mesma situação fictícia. Tal característica do trabalho coletivo pode-se compreender dividida pelos componentes da atividade: sujeitos, objeto, instrumentos, regras, comunidade e divisão de trabalho, importantes para convivência humana e extremamente valorizados no quadro da TASHC (LEONTIEV, 1979; ENGESTRÖM, 1987).

Na segunda fotografia (51), o traço multimodal do garoto, na imagem, ao assumir a posição de cliente, frente ao caixa da lanchonete, reforça a tese de que o brincar com base em AS possibilitou não só a participação ativa de crianças na brincadeira, mas inclusive, valorizou o desenvolvimento da linguagem argumentativa e a manutenção de situações dialógicas em que os alunos vivenciem papéis sociais na escola (STETSENKO; HO, 2015). Com isso, o novo modo de brincar vivido possibilitou a ruptura com um modelo curricular enrijecido de Educação Infantil centrado na figura do professor. Nesse caso, o papel do professor foi o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças, enriquecendo e expandindo a aprendizagem numa perspectiva social (HORN, 2017).



Foto 52: Performance/O pedido do lanche

Na fotografia 52, também capturada no dia 23.05.2016, tem-se mais um exemplo de que o brincar por AS trouxe para o cenário da sala de aula situações da vida social, que preparam a criança para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A garotinha à direita, na foto, de vestido rosa, com os lábios abertos, corpo em movimento de inclinação para frente, braços estendidos quase que tocando o braço da outra

criança está, naturalmente, sinalizando reivindicação enfática de fala e de atenção de seu interlocutor, simulando um pedido.

O modo de agir precipitado pode ter ocorrido pelo fato de a criança não ter-se dado conta de que seu interlocutor estava com a atenção voltada para uma terceira criança que aparece na parte inferior da imagem.

Situações como a descrito acima têm a possibilidade de serem revistas, durante toda a atividade, dada a possibilidade que as crianças têm de trocarem de papéis. A possibilidade de ora viver o papel de cliente ora viver o papel de garçom, ou outros papéis, oportuniza que cada um se coloque no lugar do outro o que favorece que seus modos de agir impulsivo e individual sejam repensados.

Nesse processo de brincadeira com AS, a imaginação vivida possibilita que a criança revele seus desejos individuais, mas, também desenvolva outros, como o autocontrole, e ultrapassasse as próprias limitações e desconhecimentos, orientada pelas regras que a própria atividade de brincar confere nas trocas de papéis (LIBERALI; SANTIAGO, 2016), que mostra como o brincar, na escola, integra as crianças à vida social (FRIEDMANN, 1992).

Na situação de brincadeira da lanchonete, as crianças imitaram os adultos em atividades práticas (ELKONI, 2009; CHAIKLIM, 2011; NEWMAN; HOLZEMAN, 2014) indicando que a vida em meio social é atraente e significativa. Com as interações e intervenções da professora, na brincadeira, as crianças revelaram suas percepções sobre o mundo que as cercam e ainda construíram outros significados e sentidos sobre a vida.

No brincar por AS, as relações dos sujeitos se organizam para que cada um defenda seus posicionamentos, enfrente desafios, expresse suas percepções sobre a realidade, mas, além disso, crie outras novas situações, na brincadeira, e outros novos modos de agir, fora dela, num exercício contínuo de transformar a si e seu contexto.

Devido a isso, na performance da atividade social “Ir à lanchonete”, num trabalho coletivo, todos os sujeitos da brincadeira assumem diferentes papéis (clientes, garçom/garçonete, caixa, cozinheiro). É exatamente os papéis no contexto das relações sociais com os adultos e entre pares que fazem com que a criança aprenda formas de brincar e manejar uma série de objetos de nossa cultura, aprender maneiras de se relacionar e ser alguém que ainda não é, mas pode vir a ser.

O jogo de papéis sociais, portanto, “[...] apresenta-se como uma atividade em que se opera o “descentramento” cognoscitivo e emocional das crianças” e com isso “[...] oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais” (ELKONIN, 1978/2009, p.413).

Nas imagens, as ações dos sujeitos implicadas, no desenrolar das ações um com os outros que ali brincavam e os vários artefatos culturais utilizados na dinâmica, revelaram que o desenvolvimento da imaginação foi trazido para o contexto escolar, mormente, para dentro da sala de aula, pela iniciativa da professora que reorganizou o ambiente e a vida social das crianças na escola.

Assim, no que diz respeito ao planejamento, é possível assegurar que a atividade de brincar de “Ir à lanchonete” mostrada fugiu ao improvisado. Nos cenários das imagens, havia diferentes artefatos culturais característicos do universo da atividade social lanchonete, que se não houvesse prévio planejamento, não poderiam estar ali.

Os registros mostram que professora refletiu, antecipadamente, sobre a brincadeira que dispôs, na sala de aula, manejando uma variedade de artefatos de nossa cultura que remeteu ao contexto da vida em uma lanchonete, enriquecendo e valorizando os processos de significação, imaginação e criação das crianças (VIGOTSKI, 1930/2009).

Desse modo, ratifica-se a participação direta ou indireta do adulto, na brincadeira, como central. Conforme já discutido, dentro do quadro vigotskiano, o adulto é concebido como um guia do modo de brincar infantil (VAN OERS, 2013).

A prática docente, focada no brincar com base em AS, demonstra acontecer, desse modo, movida por intencionalidade e, nesse sentido, a professora constituiu-se como uma autêntica organizadora de cenários desafiadores, posto que conduziu o processo de ensino-aprendizagem para criação de significados/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

Nessa direção, o brincar de lanchonete (performance) não aconteceu numa relação funcional de aluno-brinquedo nem, exclusivamente, pela vontade espontânea e natural das crianças, mas, indubitavelmente, mediante planejamento prévio de ações, participação e orientação da professora que, intencionada, mobilizou e colaborou para que as crianças escolhessem assumir papéis próprios das relações da vida social.

Observam-se as próximas fotografias:



Foto 53: Performance/ Anotação de pedido Inf. 5



Foto 54: Performance/ Anotação de pedido Inf. 3

Nas duas imagens, acima, capturadas também no dia 23.05.2016, na turma do Infantil V (à esquerda) e Infantil III (à direita), visualizamos cardápios abertos sobre a mesa e crianças com lápis na mão fazendo anotações em blocos de papel.

A cena sugere que se trata do momento da brincadeira em que os clientes estão fazendo o pedido do lanche para o garçom/garçonete. Sobre isto, é possível supor que a brincadeira de “Ir à lanchonete” possibilitou às crianças um significativo contato com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1979/1997).

A brincadeira provocou a conversa entre cliente e garçom/garçonete e disponibilizou o manuseio de artefatos culturais que apresentam formas relativamente estáveis de comunicação, como foi o caso do cardápio.

Os diversos gêneros discursivos que circulam na vivência de uma prática social, como “Ir à lanchonete”, foram trazidos para escola desencapsulando e integrando o currículo escolar à vida fora da escola (ENGESTRÖM, 2002; LIBERALI, *et al* 2015), ultrapassando concepções curriculares de Educação Infantil assistencialistas ou escolarizantes (KUHLMANN JR, 2007).

As conversas entre cliente e garçom, o cardápio, a lista de pedidos dos clientes, a música cantada, dançada e depois lida em cartaz, as enquetes sobre o lanche mais consumido, os relatos de experiências de visitas às lanchonetes do bairro, os mapas foram algumas das formas de comunicação presentes no projeto que oportunizou às crianças aprender sobre a língua, utilizá-la e produzi-la em situações similares.

Nesse caso, os gêneros foram instrumentos necessários para a participação efetiva das crianças, nas brincadeiras. Ao apropriando-se deles de forma crítica e transformadora, esse importante elemento torna-se um poder na participação comunicativa em outras esferas da vida humana (LIBERALI, 2009).

Os cardápios que aparecem, nas duas imagens (fotos 53 e 54), revelam que, no projeto por AS, a brincadeira trouxe para sala de aula uma experiência educacional que lembrou a vida fora dos muros da escola.

Tentar ler os nomes dos sanduíches no cardápio associando nome-imagem, identificar preço pela diferença de símbolos, formas, layout, observar cores e tamanhos dos símbolos, identificar diferentes modelos de cardápios (das lanchonetes do bairro, da cantina da escola, de aplicativos de fast-food em celulares) propõem às crianças de Educação Infantil uma aprendizagem para além da alfabetização/decodificação ou de um letramento focado na linguagem verbal. Nesse caso, o brincar por AS propõe uma aprendizagem da língua pela perspectiva dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000).

A necessidade de tentar ler o cardápio e a premência de ter de anotar os pedidos dos clientes, na brincadeira, indicam que as crianças recorreram a conhecimentos da língua já presentes em sua bagagem experiencial, mas também foram incentivadas a aprender outros novos conhecimentos de modo mais científico.

As crianças fizeram leituras diversas e escreveram, enquanto brincavam de clientes e garçom/garçonete, de modo a elaborar suas próprias estratégias de aprendizagem da língua a partir da necessidade de seu uso. Elas, supostamente, começaram a se envolver em questões do tipo: para quê ler e escrever? Por quê? Em qual modo?

Nesse sentido, ler, escrever, compreender e significar tornam-se para a criança, na brincadeira, práticas necessárias e com sentido próprios, que, ao longo do processo de aprendizagem, aprofundam-se e se ampliam “num tom sério” (VIGOTSKI, 1930/2009, p.96), próprios das experiências da vida adulta.

Dado o exposto, as ações didático-pedagógicas implementadas no projeto por AS “Ir à lanchonete” e analisadas, apoiadas pelas fotografias, indicam que modificações concretas foram produzidas e organizadas pelas professoras na vida das crianças e da escola MBC. Além disso, reforçou uma perspectiva que, sobretudo, na Educação Infantil, o olhar precisa estar focado no que a criança tem de mais potente para nos mostrar. Como defende Meireles (2015), essa potência está imbricada no brincar.

A seguir, as análises de alguns excertos dos encontros de formação, na escola, reforçam a discussão das mudanças não só na forma de organização das brincadeiras, posições das crianças, adultos e natureza da aprendizagem, durante o projeto, mas contribuiu para reorganização de um novo currículo da escola.

6.2.2 Recorte 2: O projeto “Ir à lanchonete” e as transformações no currículo da escola

O trabalho por Atividades Sociais como alternativa de prática na Educação Infantil começou a ser desejado pelo grupo da escola MBC, logo após conversas trocadas entre pesquisadora e equipe, nas primeiras formações deste projeto de DO, ainda em fevereiro de 2015.

Juntas, pesquisadora, gestora e professoras visavam a melhoria do trabalho da equipe e aprendizagens das crianças. Para isso, estudos aconteceram e novas ideias começaram a surgir, provocando o desejo de uma organização didático-pedagógica diferente da proposta pelo currículo da escola.

Nessa trajetória, desde os estudos, planejamento e mesmo durante o período de execução do primeiro projeto por AS, em abril de 2016, ideias sobre o brincar na escola foram sendo revistas.

Como já mencionado, em seção anterior, a escola já adotava uma organização de ensino por projeto de aprendizagens. Contudo, o projeto por AS: “Ir à lanchonete” demandou uma nova organização das ações didático-pedagógicas, principalmente, quanto à compreensão e prática do brincar nas aulas e escola.

As performances do “Ir à lanchonete”, característica da proposta de trabalho com AS, precisavam acontecer intensamente nas aulas e isso marcou decisivamente a mudança do brincar na escola, antes restrito ao momento do *horário pessoal* e do *recreio*.

Os excertos, que aparecem nesta seção, foram selecionados de dois encontros de formação, o 12º e o 13º.

O 12º encontro teve como tema: *O Lugar do brincar na escola* e aconteceu no dia 07.05.2016 das 8h às 9h30min da manhã na própria escola. Estavam presentes, a gestora Rô, as professoras Lu, Paty, a professora celetista Drica, as estagiárias Naiane, Iza e a pesquisadora Fá. No período desse encontro, já havia iniciado o desenvolvimento das primeiras aulas do Projeto Ir à Lanchonete.

O 13º encontro foi realizado no final do ano letivo de 2016 (07.12.2016) com o tema: *A tradição do brincar: antes e hoje*. No encontro estavam presentes as professoras Lu, Paty, Lid, a gestora Rô, a pesquisadora Fá e o colaborador Afranio.

No encontro, a pesquisadora apresentou excertos de transcrições, em slides dos primeiros encontros de 2015, que tratavam sobre o brincar na escola antes dos projetos por AS e, depois, apresentou algumas fotografias do projeto “Ir à Lanchonete”, especialmente, aquelas

que tratavam das performances em que estavam presentes as crianças e as professoras nas cenas, brincando.

No encontro de formação 12^a, a pesquisadora FÁ levantou para o grupo a discussão sobre como o brincar vinha acontecendo na escola e a prof. ^a Paty manifestou-se dizendo:

- **Excerto C**

(de 07.05.2016)

Turno	Quem	fala
78 ¹	Paty	É assim, eu acho assim, agora sim, agora sim tem sido pensado o brincar . Na minha opinião! Eu acho que antes nós tentávamos, mas não tanto assim com a brincadeira.
79 ¹	Fá	Sim, explique melhor , diga assim com outras palavras o que você acabou de dizer.
80 ²	Paty	Sim (Rsss). Assim
81 ¹	Rô	Fale por ti, fale sobre o que você acha, não sobre o que o outro acha. Fale por ti.
82 ³	Paty	pois é, por mim.
83 ²	Fá	Sim, Fale o que você pensa.
84 ⁴	Paty	Pois é, da parte lúdica e o planejamento dessas atividades. Com relação às atividades lúdicas, né! Existe a brincadeira no recreio, no cantinho, mas na sala mesmo, não. Não existia . Pelo menos na minha sala o planejamento era mais no sentido de ensinar. Agora, agora sim. Agora. Eu, eu estou aprendendo a levar a brincadeira para sala de aula. Agora eu entendo que quando a gente leva a brincadeira, a gente contribui mais para o desenvolvimento da criança , ela aprende muito mais.

No excerto C, a prof. ^a Paty, ao usar o pronome na primeira pessoa (**eu**), marcou linguisticamente sua atuação na produção de um discurso sobre o brincar na escola.

A propósito do assunto, colocou que, na sua opinião, o brincar não vinha sendo pensado (planejado), de fato, na instituição. Também, assinalou com a repetição do advérbio de tempo presente (**agora**) que a prática, hoje em dia, ganhou atenção em seu trabalho. Ao falar da prática do momento presente, do agora, a professora, de certa forma, nega o passado e, para esclarecimento de seu ponto de vista, destaca que, antes [do projeto por AS], o brincar acontecia restrito, por exemplo, aos momentos de recreio ou no cantinho de fantasia, como mostra o turno 84.

No enunciado, a professora destaca ainda sua nova compreensão sobre o brincar. A necessidade de ter que planejar as brincadeiras no projeto, organizar cenários em sala de aula ou fora dela, em que crianças e professoras pudessem brincar levou a prof.^a Paty a rever suas posições e entendimentos sobre a contribuição do brincar às crianças na Educação Infantil.

No excerto, acima, prof. ^a Paty revela que antes [do projeto por AS], nos planejamentos, o seu foco estava em uma prática *para* ensinar e não num planejamento que pudesse pensar sobre o quê? Para quê? Como as crianças aprendem?

A escolha lexical da expressão, *no sentido de ensinar*, por parte da locutora trouxe em seu discurso a ideia de desaprovação de seu próprio modelo de educação voltado para “[...] “encher” os educandos de conteúdo”, sobre o qual Freire (1979/2011) explica serem na maioria dos casos, “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE 1979/2011, p. 79-80).

Nesse caso, como apresentado por Paty, e já discutido em outros recortes, o trabalho na escola estava voltado para o sentido de ensinar, isto é, para o sentido de “encher” as crianças de conteúdo na sala de aula, podendo-se compreender que a prática da professora tinha uma base curricular escolarizante (KUHLMANN JR, 2007).

Por outro lado, o uso de verbos no passado na descrição do modelo do brincar e o uso de mecanismos de proferição paraverbais como, intensidade de voz em palavras (*Agora/ Eu*), a repetição de “agora” indicaram que a prática do brincar da professora ganhou uma nova direção, mostrando reconhecimento de que oportunizando brincadeiras, na sala de aula, as crianças se **desenvolvem e aprendem**.

Os enunciados, assim, sugerem que o pensamento da professora sobre o brincar se reformulou e se aproximou das concepções defendidas dentro do quadro teórico vigotskiano. Mas, especificamente, revelam que a prática, o fazer cotidiano, o modo de brincar da prof. ^a Paty com as crianças se transformou.

No excerto seguinte, extraído do encontro de formação 13º, a pesquisadora FÁ, partindo dos dados expostos nos slides que apresentava, questionou se o brincar, na escola, continuava tendo as mesmas características que tinha antes do desenvolvimento do projeto “Ir à lanchonete” ou se havia acontecido mudanças. Sobre o assunto destaca:

- **Excerto D**

(de 07.12.2016)

Turno	Quem	Fala
145 ¹	Fá	E o quê que mudou? Mudou/do brincar antes pra esse brincar agora!
146 ¹	Paty	Mudou a participação também, né?! o direcionamento#
147 ²	Fá	Mas de quem?

148² Paty **Meu. A minha** participação. **Eu participei mais.** E, o direcionamento, porque como já foi falado pela Lu, na brincadeira, **eles/** cada um teve o **seu** papel distribuindo. Nesse momento aí [referindo-se a foto no slide], **eu estava sendo garçõnete**, mas teve outros momentos que **eles é que eram.** Alguém era o garçõm, o outro era o caixa e outro ficava **sendo** atendente e **eu** era a cliente. Então, teve a **distribuição de papéis /**

Nesse dado da pesquisa, prof.^a Paty afirmou que a mudança acerca do brincar aconteceu, no que se refere à sua participação e ao modo como a relação dos sujeitos na brincadeira aconteciam.

Na composição do discurso, a professora emprega pronomes possessivos (“minha”) e pessoais (“eu”) que declaram seu efetivo envolvimento e o das crianças durante a brincadeira, intensificado pelo uso do advérbio “mais”. O papel assumido da professora, no brincar, indica novo modo de agir com as crianças nos momentos de brincadeira na escola. Dessa forma, a mudança no jeito de brincar sublinhou a efetiva participação de todos os sujeitos que compõem a sala de aula mediante distribuição clara de troca papéis sociais, expresso pela fala “eu estava sendo” *versus* “eles é que eram”

Pode-se constatar que a divisão dos papéis, nas performances da atividade social “Ir à lanchonete”, foi central para a produção de um novo modo de viver o brincar e conceber o currículo da escola.

No quadro da teoria da atividade, os papéis que os sujeitos assumem ou assumirão cumpre função decisiva na produção e dinâmica das atividades humana. É no aprender a viver os papéis sociais que nos tornarmos expectadores da vida conferida ou agente que luta e a transforma. Além do mais, a divisão dos papéis oferece oportunidade de as crianças experimentarem diversas posições e desenvolvimento.

Como defende Martins (2006), o jogo com papéis sociais é capaz tanto de proporcionar às crianças níveis de desenvolvimento tão complexos da percepção, como ainda é capaz de desenvolver níveis mais elevados de compreensão do meio, especialmente, tornar mais acuradas as compreensões sobre as relações sociais de seu contexto.

Assumir um papel social na brincadeira significa que as crianças gostam de brincar e representar o homem. Brincar sem haver essa representação não há brincadeira de papéis sociais, porque o motivo principal para o jogo infantil é o próprio papel que assumem (ELKONIN, 1978/2009). A relevância desse modo de brincar consiste no fato de que, no desenvolvimento da brincadeira, o foco inicial da criança é o papel que assume, mas, depois, desloca-se para a maneira como ela compreende o seu próprio papel no meio social (ELKONIN, 1978/2009).

De acordo com o excerto E, brincar com a Atividade Social “Ir à lanchonete” gerou na turma da prof.^a Paty a necessidade da imitação, da imaginação criativa, mas gerou principalmente, um processo único de interpretação de um dado papel social. Gerou um cenário do *tornar-se*. (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

É interessante notar que a nova organização dos cenários e nova característica nas relações dos sujeitos ao brincar no projeto conduziram professoras e crianças a um novo modo de viver as situações da vida cotidiana, como mostra o excerto extraído do encontro de formação 13^a abaixo:

- **Excerto E**
(de 07.12.2016)

Turno	Quem fala	
17 ¹	Fá	Eu lembro que no dia da performance da lanchonete os meninos que colocaram lá fora as mesas
18 ¹	Paty	Foi
19 ²	Fá	Eles que organizaram as mesas lá fora, eles que organizaram o lanche a ser servido#
20 ²	Paty	Eles colocaram as comidas nas bandejas
21 ³	Fá	A Rô falou aqui. Eles agora cobram participar
22 ¹	Lu	Eles que fizeram a decoração de tudo. Qual foi mesmo o dia?
23 ³	Paty	Foi o dia das crianças
24 ²	Lu	Eles organizaram também as mesas, os adereços sobre a mesa #
25 ⁴	Paty	Teve os balões
26 ³	Lu	Eu sei que eles ficaram na responsabilidade de montar tudo. E realmente, desse dia em diante, da lanchonete, eles é que ficam com essa parte, eles querem ficar com a parte da decoração
27 ⁴	Fá	Porque assim, eles assumem#
28 ⁴	Lu	Papéis

Pode-se observar, no excerto E, que o enunciado da pesquisadora Fá traz lembranças de fatos ocorridos no desenvolvimento da performance da lanchonete. A partir desse momento, a discussão se desenrola em torno do que as crianças fizeram durante as performances e passaram a fazer depois dela no cotidiano da escola.

A coesão nominal aponta uma relação entre as falas dos interlocutores que parecem usar as palavras como expressão de sentido compartilhado sobre o papel das crianças nas atividades realizadas no dia-a-dia da escola. Compartilham do relato de experiência que apresenta a ideia de que, depois do projeto da lanchonete, as crianças passaram a assumir papéis na organização dos eventos na escola.

Nesse caso, a festa do Dia das Crianças não foi aquela em que, geralmente, as professoras organizam e as crianças participam somente na condição de convidados que brincam, lancham, recebem lembrancinha e vão embora.

A festa do Dia das Crianças do ano de 2016 teve outra configuração, pois adultos e crianças tiveram papéis definidos na organização da festa. Todos foram participantes, desde a organização até o momento de comemoração da data.

Como ressalta Vigotski (1930/2009, p. 99), para a criança, seja na brincadeira ou na vida real, é o fazer junto, é a preparação, o processo de participação das atividades humana que é sério e divertido ao mesmo tempo, pois a “[...] preparação dos acessórios, da decoração, do figurino dá motivos para a criação” infantil que adquire sentido como parte de um todo processo de criação tipicamente humano.

O fato da divisão de papéis sociais ser tão enfatizado nas performances da lanchonete e a mesma divisão aparecer na organização da festa do Dia das Crianças nos revelou que quando condições diferentes de relações entre os sujeitos foram criadas na escola pelo projeto, o contexto de produção foi reorganizado transformando a vida na instituição. Isto é, pode-se compreender que o jeito novo de brincar reorganizou e transformou o currículo da escola.

No excerto a seguir, retirado do encontro de formação 13º, a gestora emite sua opinião sobre as modificações percebidas:

- **Excerto F**
(de 07.02.2016)

Turno	Quem fala	
39 ¹	Rô	Eu não sei/ Mas talvez por estar de fora, o olhar de fora, eu vejo. Eu vejo a mudança de vocês. Eu sei que a Lu acha difícil, mas eu vejo a mudança na Lu, na Paty, até na Lidi que entrou esse ano. Eu vejo a mudança no todo. No acreditar mais nas crianças, acreditar mais que a criança pode fazer. É capaz. Porque às vezes nós planejávamos as coisas e aí, ah! Nós não vamos conseguir, as crianças não vão conseguir fazer, e aí perêê, parará. Aí eu parecia até chata, porque eu dizia – gente vamos tentar, vamos deixar elas fazerem. Uma vez eu até falei, não sei se foi com a Paty e se ela se chateou comigo, mas eu falei – como é que tu sabe que ele não consegue? Tu já deixou ele tentar fazer? Porque nós fazemos muito isso. Em casa, não deixam eles fazerem nada, tem deles que não consegue colocar a água no copo. Em casa ele tem o copo na boca. Aqui, tem que ser diferente. Por isso, eles começaram a dizer – tia quando é que a gente vai arrumar isso? O que é que a gente vai fazer?
40 ¹	Fá	Eles cobraram isso mesmo?
41 ²	Rô	Sim. - Não vai ser a gente que vai preparar isso? e tal//

No excerto, a discussão central era sobre as possíveis mudanças no currículo da escola após o projeto. A prof. ^a Lu, na discussão, havia dito que uma mudança radical do currículo necessitaria de tempo pois, ora se via revendo sua prática de brincar com as crianças ora se via negligenciando o brincar do mesmo jeito como antes do projeto e essa dualidade a angustiava.

Depois da fala da professora Lu, a gestora Rô pronuncia-se mais positivamente sobre as mudanças provocadas pelo projeto à equipe. Linguisticamente, isso pode ser percebido pela

atitude comunicativa de envolvimento, certeza e de compromisso que o uso dos verbos pela gestora, no modo indicativo, sugere na exposição de seu ponto de vista: “*Eu vejo a mudança de vocês*”, “*Eu vejo a mudança no todo*”.

Apresentando exemplos e esclarecimentos sobre seu ponto de vista, Rô coloca que, depois do projeto da lanchonete, aconteceram, nitidamente, mudanças no modo de agir de todas as três professoras da escola, inclusive no modo de agir da prof.^a Lu que se mostrava na ocasião aflita por desejar uma transformação total.

Segundo a gestora, a transformação cabal do currículo produzida com a experiência do projeto com a atividade social “Ir à lanchonete” foi quanto à mudança de perspectiva acerca das crianças.

Antes do projeto, as professoras subestimavam a capacidade dos alunos. Hoje em dia, parecem acreditar muito mais. Tal mudança é central para vivência de uma proposta curricular para Educação Infantil que acredite na potencialidade e assegure à criança oportunidade para criar, expressar-se com suas múltiplas linguagens, desenvolver a imaginação e agência. Acreditar nas crianças é central para favorecer experiências que a levem pensar e compreender o tipo de homem e sociedade que temos e pretendemos criar (ELKONIN, 1978/2009).

Abaixo, no excerto também extraído do encontro de formação 13^a, a discussão focaliza as contribuições do modo de organização das brincadeiras no projeto por AS para um novo modelo de Educação Infantil. A prof.^a Lu explica:

- **Excerto G**
(de 07.12.2016)

Turno	Quem fala	
30 ¹	Lu	Antes da gente trabalhar com as atividades sociais, por mais que a gente fizesse atividades lá fora, mas/ não era tão, intenso né!? E depois que a gente abraçou essa, esse trabalho, essa causa né! Eu acho que ficou mais claro, a importância dessa necessidade do professor não ficar só dentro da sala de aula. Que isso pode acontecer dentro, pode acontecer fora, que eu não preciso está unicamente dentro da sala de aula pra desenvolver atividades com as minhas crianças. Por que eu vejo assim, de modo geral, no município, os professores muito dentro da sala de aula, não levam as crianças para outros ares#
31 ¹	Afrânio	Outros ares? É o pátio? Ou outros espaços lá fora?
32 ²	Lu	Fora, fora, lá fora! Quero dizer fora, a praia, fora, a praça, fora, o mercado, tudo isso// fora outras coisa da vida. Então, pronto! Eu acho que a essência das atividades sociais [do currículo por AS] ela tá muito nisso, aquela história, que a Fá sempre diz, “ a vida que se vive ”.

A prof.^a Lu, em seu discurso, apresentou explicações sobre como acontecia a prática na escola antes de trabalhar o projeto com base em atividades sociais e depois dele. Os advérbios temporais “**antes**” e “**depois**” e o verbo “**era**” no pretérito imperfeito assinalam que a

professora pareceu reconhecer o processo de transformação da prática docente ao tentar organizá-la de modo diferente com as crianças. Ademais, as palavras “**lá fora**”, “**a praia**”, “**a praça**”, “**o mercado**”, usadas ao se referir a outros espaços a serem considerados como ambientes para aprendizagens das crianças, apontam que a visão de currículo da professora foi ampliada.

A concepção em direção ativista, implícita no discurso da professora, sugere que o currículo da escola sofreu modificações por abraçar uma causa que considera socialmente maior. Quer dizer, que o currículo da escola vive um momento de transição: da saída de um currículo encapsulado (ENGESTRON, 2013) para um currículo que transita e almeja uma proposta educacional para participação agentiva dos sujeitos no meio sócio-histórico-cultural (MAGALHÃES; NININ, 2016), portanto, não encapsulado.

Conforme explica Apple (1982), o currículo é sempre uma escolha. Sendo assim, a prof^a Lu, ao comparar a experiência da escola MBC com as experiências de outras professoras de escolas do município, indicou que acabou por adotar uma forma diferente de produzir conhecimento na Educação Infantil. Como o excerto G revela, escolheu os processos de aprendizagens que valorizam experiências de “[...] criação e transformação de significados” (PÉREZ GÓMEZ, 1998), optou por propor às crianças um currículo infantil via brincadeiras com as Atividades Sociais.

Outro ponto relevante da fala da Prof.^a Lu está no uso da expressão “**vida que se vive**” (MARX; ENGELS 1945-46/2006), no fim de seu turno.

O uso do termo mostrou parecer que quis sustentar seu discurso acerca das transformações curriculares na escola por meio da reprodução de uma voz de autoridade. Tal característica revelou tentativa de sustentação teórica da professora e, ao mesmo tempo, sinalizou que ela compartilha da mesma ideia da pesquisadora. Isto significa dizer que Lu concorda com a organização de uma proposta educacional com base em Atividades Sociais, uma organização curricular comprometida com o brincar e o aprender com a vida. Compartilha de compreensão de Educação Infantil que requer o aprender-brincar, intercalados “em uma dialética de formação para vida e para a cultura”, para escola e para sociedade, para vida infantil e para vida adulta (LIBERALI, 2012, p.22).

Por fim, a reorganização das ações didático-pedagógicas da escola MBC envolvendo o brincar por AS mostradas pela linguagem não verbal (nas fotografias) e linguagem verbal (excertos) sugerem que, depois da implementação do projeto “Ir à lanchonete”, o brincar passou a ser instrumento curricular (FRIEDMANN, 1996) e uma atividade central na vida da escola.

A reorganização indica ainda, que os novos modos de agir e conceber as relações entre os sujeitos, nas brincadeiras, suscitaram implicações que transformaram a vida escolar não só durante o desenvolvimento do projeto, mas transformaram o currículo da escola.

Nessa direção, o projeto por AS “Ir à lanchonete” ao propor conhecimentos às crianças partindo do brincar, com base em atividades sociais do contexto de experiências e cultura da criança, provocou um processo de ensino-aprendizagem viável, significativo e produtivo. Pode-se considerar que o projeto por AS evidenciou uma perspectiva educacional para transformação, ou seja, uma educação movida pela relação prática-teoria-prática (ENGELS; MARX, 1945-46/ 2006).

Para sintetizar a análise dos dados deste segundo momento, abaixo, o resumo dos principais aspectos da linguagem que apontam e sustentam a interpretação apresentada. Depois do quadro, apresento as considerações finais acerca do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

QUADRO 16: Síntese dos aspectos da linguagem que indicam transformação na escola depois da implementação do projeto por Atividades Sociais.

SUJEITO	LINGUAGEM VERBAL			LINGUAGEM MULTIMODAL		
	Aspectos enunciativos	Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos	Aspectos enunciativos	Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos
Professora	-	-	-	Performance da Lanchonete vivida durante aulas do projeto. Revelada pelas fotografias	- Dialogal	<p><i>Mecanismos não verbais:</i> Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença de professora caracterizada (com avental) brincando com as crianças; - Movimentos de tronco curvado para frente na interação com crianças para marcar tentativa de relações aproximadas e de igualdade; - Movimento da face como: lábios cerrados e olhos direcionados para criança, seu interlocutor, em sinal de atenção intencional. <p>Professora imita garçonete</p>
Crianças	-	-	-	-	- Dialogal	<p><i>Mecanismos não verbais:</i> Ex:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças caracterizadas (com avental) e em posições variadas (sentadas, de pé, de joelhos apoiado); - Crianças sentadas em mesas diferentes das mesinhas da sala de aula; - Crianças manuseiam artefatos culturais variados (individual e coletivamente); - Relações entre pares mais aproximadas; - Crianças sorrindo, de boca aberta em sinal de fala, com sobrelinhas arqueadas, expressão facial de concentração; <p>Crianças imitam com papéis definidos: garçonete, garçom ou clientes;</p>

SALA DE AULA

CONTEXTO

FORMAÇÃO	
Pesquisadora	Momento do 12º encontro de formação em que a pesq. pergunta sobre como o brincar vinha acontecendo na escola.
Professoras	Momentos dos encontros de formação 12 e 13 que professoras falam sobre como o brincar vinha sendo realizado na escola e como passou a ser realizado depois do projeto por AS
- Dialogal - Dimensão pragmática com foco nas ações da rotina da escola	<p><i>Mecanismos conversacionais</i> <i>Ex: Fã- Sim</i>, explique melhor, diga assim com outras palavras o que você acabou de dizer. - Modo de articulação de ideias: pedido de esclarecimento <i>Ex: Fã- Sim, explique melhor</i>, diga assim com outras palavras o que você acabou de dizer.</p>
- Dialogal - Dimensão pragmática com foco nas ações da rotina da escola	<p>- <i>Mecanismos de proferição:</i> intensidade de voz (Agora, Eu) -<i>Articulação de ideias com a apresentação</i> <i>de esclarecimento</i> <i>Ex: Paty- [...] agora</i>, agora sim. Agora eu, eu estou aprendendo a levar a brincadeira para sala de aula. Agora eu entendo que quando a gente leva a brincadeira, a gente contribui mais para o desenvolvimento da criança, ela aprende muito mais.</p> <p><i>Ex: Lu- Fora, fora, lá fora!</i> Quero dizer fora, a praia, fora, a praça, fora, o mercado, tudo isso// fora outras coisas da vida. Então, pronto! Eu acho que a essência das atividades sociais [do currículo por AS] ela tá muito nisso, aquela história, que a Fã sempre diz, “a vida que se vive”.</p>

Fonte: Análises dos dados produzidos pela pesquisadora

Seção 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é viver a vida por inteiro

No documentário *Tarja Branca* (2014), o tema brincar é abordado como a “revolução que faltava”. Sobre isso, corroborando com tal proposição, esta tese defendeu que “Brincar é urgente”. Viver a infância e ter o direito de brincar foram ideias mostradas, aqui, que precisam sair só da vontade das pessoas e dos documentos oficiais para se efetivarem em práticas cotidianas na Educação Infantil quando se objetiva dar prioridade e qualificar o trabalho nessa etapa educacional.

No contexto da Educação Infantil, notadamente, na escola, o alcance dos objetivos propostos foi para esta tese itinerário que demandou mais do que empenho desta pesquisadora. Exigiu, sobretudo, a diligência de todas as pessoas que fizeram parte do contexto da escola durante a investigação. Assinalar esse aspecto é central à escrita conclusiva deste estudo.

Nesse prelúdio, considerando todo o processo de pesquisa, pensar e desenvolver uma investigação científica, admito não ter sido tarefa fácil. Mais laborioso, ainda, quando o contexto de aprendizagem-e-desenvolvimento envolve seres humanos, o contexto histórico e a contradição sócio historicamente constituída de cada um.

Para este momento final, primeiramente, recordo o objetivo geral e respostas às perguntas guia. Na sequência, discorro sobre os percalços enfrentados e superados. Também, apresento a importância que ganhou o desenvolvimento desta pesquisa para a escola e os novos encaminhamentos que indicam a continuidade deste trabalho.

Orientada pelo objetivo geral, esta pesquisa teve a intenção de investigar o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado por Atividades Sociais (LIBERALI, 2009, 2012, 2015).

Para tanto, outros dois objetivos foram organizados para especificar as intenções e o alcance do objetivo geral. Foram eles:

a) caracterizar o brincar na organização do currículo da escola antes das práticas didático-pedagógicas produzidas com base no projeto por Atividades Sociais; e

b) analisar a organização do brincar implementada com o projeto por Atividades Sociais quanto às possibilidades de transformações no currículo da escola.

Ao retomar cada um dos objetivos, explicito as respostas às perguntas geradas a partir deles e, em resposta à pergunta suscitada pelo objetivo primeiro, discorro nas linhas que seguem.

a. Como o brincar se organizava no currículo da escola?

Na escola MBC, contexto focal desta investigação, o brincar era organizado, principalmente, em dois momentos: no “Horário Pessoal” e no Recreio/Intervalo. Nos dois momentos, as crianças brincavam, livremente, com objetos dos quais dispunham e mantinham relações sociais restritas e de interesses, estritamente, pessoais.

Os dados puderam revelar crianças brincando em sala de aula, no “Horário Pessoal”, mas, em geral, nesses momentos, as crianças brincavam em mesas com brinquedos, individualmente, num formato de brincar que pouco favorecia às trocas e discussões infantis. O pátio e o parquinho eram os ambientes também do brincar livre na escola. Já nos momentos destinados à aula orientado pelas professoras o brincar parecia não se fazer presente.

Embora momentos de brincadeiras acontecessem, cotidianamente, na escola, e fossem valorizados pela equipe docente, não havia qualquer planejamento ou intencionalidade explícita das professoras para tais momentos, mostrando o brincar sustentado por uma perspectiva espontânea, destinada apenas à recreação, desprovido, portanto, de maiores benefícios que fizessem a criança significar e ressignificar o modo de ver e compreender, de aprender e criar conhecimentos escolares e da vida a partir do brincar.

Esse quadro mostra que o currículo da escola estava sustentado por uma base escolarizante e o brincar que acontecia não parecia ser central para o processo de ensino-aprendizagem. Os momentos de brincadeira cumpriam apenas um papel secundário comparado as maiores intenções de organização das ações didático-pedagógicas direcionadas para incentivar aprender a escrever e ler pelo privilégio das tarefas com uso de lápis e papel.

Todavia, a proposta intervencionista desta pesquisa possibilitou que estudos e discussões, nos encontros de formação na escola, fizessem o grupo desejar viver uma experiência de ensino-aprendizagem diferente da que vinha experienciando. Uma proposta em que o direito de brincar tivesse destaque.

b. Que transformações a nova organização do brincar por Atividades Sociais possibilitou ao currículo da escola?

Começo afirmando que os dados mostraram que o brincar intencional ganhou mais espaço e relevância para o trabalho das professoras na escola, pois no projeto por AS esteve mais presente nas ações didático-pedagógicas planejadas, comparado ao brincar anteriormente realizado de modo espontâneo e recreativo.

As características do projeto de ensino-aprendizagem por Atividades Sociais elevou 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 trouxe a vida social para dentro da escola e, inversamente, levou conhecimentos adquiridos e criados na vida escolar para fora dela. Abriu as “grades” da escola e tornou o processo educacional não encapsulado.

Os novos papéis assumidos por crianças e professoras durante as performances da lanchonete fizeram os sujeitos tomarem diferentes posições (ora cliente, ora garçom/garçonete, ora caixa, ora cozinheiro, ora ajudantes na composição dos cenários), que para vida escolar revelou-se num grande impacto para o currículo. As performances garantiram que a infância e o direito de brincar fossem respeitados em sala de aula e nos demais espaços da escola.

Ora, depois dos novos modos de pensar e agir de professoras e crianças durante a implementação do projeto, novos modos de pensar e agir foram revelados no cotidiano da instituição, a exemplo: professoras escutam mais as crianças, organizam cenários de brincadeiras/performances para diversão com elas; as crianças, também assumem papéis na organização dos cenários para as brincadeiras e em outras atividades coletiva da escola. Atualmente, na escola, as organizações coletivas com objetivos comuns são privilegiadas em detrimento de organizações individualizadas.

Nesse quadro, as crianças não foram/são só espectadoras, mas, sim, efetivamente participantes do processo educacional. Nas situações dialógicas criadas a partir das brincadeiras, as crianças relataram experiências, opinaram e levantaram discussões com interlocutores adultos e crianças que propiciaram desenvolver uma linguagem argumentativa e assimétrica, quebrando padrões adultocêntricos de relações.

As ações didático-pedagógicas das professoras, reelaboradas com o projeto, fez o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento mudar de estratégia (antes focada no lápis e papel), ao trabalhar na organização de cenários de atividades. Considerou a pedagogia dos multiletramentos e com isso deu destaque a uma educação mais relacionada as diferentes formas de aprender e compreender as relações com as pessoas e com o mundo atual.

O uso dos gêneros discursivos que circulam na esfera da Atividade Social “Ir à lanchonete” propiciou 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 desencapsulado (LIBERALI, prelo).

c. Percalços no meio do caminho

O desejo e o compromisso da equipe da escola foram essenciais para tal empreitada que contou com muitos desafios de ordem administrativas, estrutural e pedagógica. Dentre eles, cito a imposição de dois outros projetos⁶¹ de ensino-aprendizagem, determinados por ordem superiores (SEDUC), a serem desenvolvidos na escola, no mesmo período do projeto por Atividades Sociais. A decisão da equipe em não abortar a ideia de desenvolver o projeto foi fundamental para esta investigação e, mais ainda, para a transformação da prática ocorrida na escola.

O enfrentamento da problemática foi resolvido ao implementar algumas das características do projeto por AS, por exemplo, as performances, também nos outros projetos do período somando tarefas parecidas e não ganhando mais trabalho para equipe já sobrecarregada de afazeres da escola. Enfim, mais do que viabilizar discussões acerca do brincar para o desenvolvimento das crianças na relação/intervenção das professoras, esta pesquisa mostrou, centralmente, a transformação de práticas (de professoras e de crianças) cotidianas da escola.

d. Novos encaminhamentos

Ao final, os novos modos de conceber o brincar na escola pelas professoras, o modo de participação nas atividades, os papéis das crianças na organização e na discussão da vida na escola, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento fazendo ponte entre os conhecimentos da escola, os conhecimentos requeridos na vida mostraram que o currículo da escola MBC sofreu transformações, isto é, passou a ser vivido numa nova perspectiva. Esses novos contornos mostraram que está caminhando na direção de um currículo mais sócio-histórico-cultural e desencapsulado.

Embora não seja o propósito desta pesquisa discutir a extensão dela depois do período da investigação é válido mencionar alguns fatos que aconteceram pela relevância frente à defesa de que o projeto por AS não só transformou a proposta de um projeto específico, mas reformulou o currículo e provocou uma série de movimentos na escola. Sobre esse aspecto,

⁶¹ No mesmo período do planejamento e realização do projeto por AS “Ir à lanchonete”, a Secretaria de Educação do Município encaminhou dois outros projetos para serem executados em todas as escolas de Educação Infantil da rede. Um tratava sobre as “Olimpíadas” e outro sobre o combate a “Dengue”. Ambos os projetos foram idealizados por uma equipe da Diretoria de Educação Infantil sem qualquer interferência das escolas. Com os projetos elaborados restava a cada escola planejar (fora as ações já sugeridas no documento) e executar outras ações de acordo com o tema.

destaco que, depois do projeto “Ir à lanchonete”, a escola MBC desenvolveu outros projetos com base em AS como - “Dançar e participar de Festa Junina”, “Ir à praia”, “Passear no Shopping”, “Viajar para o interior” “Participar de festa de Aniversário”.

O movimento gerado na escola, suas práticas e valores passaram a ganhar visibilidade e repercussão no município, envolvendo apresentações de pôsteres contando a experiência do projeto em evento de natureza científica, socialização das experiências com os projetos por AS em encontros de formação da rede municipal e para o curso de pedagogia de uma faculdade particular da cidade e reescrita do documento - Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Especificamente sobre o PPP, a escola, em julho de 2017, organizou um encontro com esta pesquisadora para reescrita de pontos centrais do documento. Dentre os tópicos reescritos e introduzidos estão as discussões teóricas sobre: Projetos de Aprendizagem, Brincar/Performances como atividade principal para o desenvolvimento infantil e Currículo por Atividades Sociais. Contudo, são produções escritas que ainda estão ganhando mais sustentação e aprofundamentos teóricos.

Em razão da continuação dos trabalhos na escola, depois da pesquisa, reconheço que a empreitada não finda aqui. Devo dizer que, embora esta pesquisa estivesse centrada na prática, a partir dela, outras questões vieram à tona revelando outros campos para futuros trabalhos, por exemplo: retomar o brincar no processo de aprendizagem-desenvolvimento das crianças com a professora, ampliar para outras escolas a inserção de características da proposta por AS em projetos oriundos das Secretaria de Educação e nas festividades de datas comemorativas.

Ademais, é grande o nosso interesse em expandir para outros espaços esta forma de aprender-brincando, de ampliar e oportunizar outras escolas de Educação Infantil a vivência com esse tipo de experiência.

Por fim, enfatizo que o meu trajeto de pesquisadora foi um exemplo do fazer pesquisa de modo não encapsulado. A quebra das barreiras entre o universo da Educação e o universo da Linguística Aplicada, nesta tese, provou que pesquisa em áreas relacionadas potencializam a investigação e enriquecem resultados. Assim, encontrar nas marcas da linguagem, por exemplo, na leitura multimodal das fotografias, aspectos reveladores do nosso fazer, como o caso da organização dos espaços, posição das crianças e adultos em sala de aula da escola MBC antes e depois do desenvolvimento do projeto por AS, foi fundamental para enxergar como vinham acontecendo, e as transformações que sofreu, a prática da escola. Digo mais, encontrar nas nossas escolhas lexicais os sentidos e os significados do que fazíamos e de como passamos a fazer também foi central para destacar como a LA contribuiu significativamente para Educação e como a Educação é campo que materializa a Linguística Aplicada.

Finalmente, encerro estas considerações conclusivas anunciando minhas intenções e desejos de revitalizar a proposta curricular de outras escolas - quiçá do município de Parnaíba? 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 que se fortalece e ganha espaço nos contextos escolares. Por isso, como diz: *Peter Pan* “nunca diga “adeus”, porque “adeus” significa ir embora e ir embora significa esquecer.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos** 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1995. p.15-25.

AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, A. M; SATO, L. (Orgs). **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas Sociais, 2012, p. 58-70.

ALENCAR, E. de S. *et al.* A epistemologia genética de Jean Piaget. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L. de. (Orgs). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e aprendizagem em discussão**. Fortaleza: EdUFC, 2009. p.116-160.

APPLE, M. N. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.

ARAÚJO, M. P. **O processo dialógico: conceitos de planejamento e ensino internalizado pelos professores de Ensino Superior e a prática pedagógica**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2010.

ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis-RJ, Vozes: 2011.

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.

BARROCO, S. M. S; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. v. 26, n. 2, Belo Horizonte, jan/abr. 2014.

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.

BEVILÁQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência e luta de classe digital.** v.1, n. 1, p.1-16, Jul/2014.

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 (BNCC/CEI).** 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.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** MEC-SEB, Brasília, 2008.

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.

DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). **Argumentação**

em contexto escolar: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 205-235.

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, A. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 3, 2005, p.168-82.

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.

ENGSTRÖM, 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.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre-RS, Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIROUX, A. H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. IN: SACRISTÁN, G.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p.54-65.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. IN: SACRISTÁN, Gimeno; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 353-379.

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 and play**. New York: Routledge, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

_____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília-DF: Líder, 2008.

_____; LIMA, M. da G. S. B. O planejamento como atitude. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.) **Formação de professores**: texto & texto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-74.

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.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. 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 Pró-posições**. v. 13, n. 2, mai/ago. 2002. Disponível em: <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.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004

LEITÃO, S.; LEITE. L. B-. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto: 2010. p. 45-84.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALÃES, 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; DAMIANOVIC, M.C. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campina-SP: Pontes, 2012. p. 13-26.

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativos-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

MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas- SP: Pontes Editores, 2016. p. 205-235.

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

MEIRELES, R. (Org.). **Território do brincar**. São Paulo: Alana, 2015.

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.

_____.; 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.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 10, n.2, 1994, p. 329-338.

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.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos-SP: Pedro & João, 2013.

_____. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para a análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F.C. *et all* (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.175-204.

NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento**: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como Língua Estrangeira. 243f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

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.

ORLANDI, E. P, **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Pontes: Campinas, SP, 2005.

ORSOLINI, M. A. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 123-144.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEASE, A; PEASE, B. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Disponível em: www.livros.com.br. Acesso em 13 maio 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 71, jun., 2000. p. 45-78.

PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In_____. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-61.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semenovicht Vigostki no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF.

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.

RECH, H. L. **Apontamentos sobre o conceito de práxis, indústria cultural, ideologia e educação em Theodor Adorno**. Disponível em: http://www.educadernos.ufc.br/Art_06.pdf. Acesso em 13. jan. 2017.

RIVERO, A. S. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil**. 2015. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ROJO, R. Fazer LA em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

_____. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SACRISTÁN, G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. Os professores como planejadores. In: SACRISTÁN, G.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

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.

SÃO PAULO. Secretaria Municipipl de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana - CIIP**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

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, C. de S.; AGUIAR, O. R. B. P. A teoria Behaviorista de Skinner. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L. de. (Orgs.). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e aprendizagem em discussão**. Fortaleza: EdUFC, 2009. p. 44-80.

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

SILVA, S. M. **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.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011.

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

SPINOZA, B. de. **Ética**. 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance 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 serious joy and the joyful work of play: children becoming agentive actors in co-authoring themselves and their world 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.

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? Toward a reconceptualisation of role play from an 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 and evidence of developmental education for young children. **Journal of Curriculum Studies**, 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.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

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

WIGGERS, V. Currículo na Educação Infantil. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.) **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: EDUFSC, 2012. p. 79-95.

ANEXOS

PROJETO: IR À LANCHONETE



1. JUSTIFICATIVA

É indiscutível que hoje, crianças participam muito mais das inúmeras práticas sociais existentes em nossa sociedade do que até outro tempo atrás. 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 adultos realizam com crianças. Contudo, como vem sendo a participação e vivência das crianças nessas atividades?

De acordo com um questionário respondido pela família das crianças no início do corrente ano, verificamos que a Atividade Social mais realizada pela grande maioria das famílias é **Ir à Lanchonete**. Partindo desse indício a equipe pedagógica da escola, juntamente com a professora pesquisadora que vem desde de 2015 colaborando com a reformulação da Proposta Curricular da escola, discutiram sobre as principais questões guia que o projeto pode tratar:

- 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?

Partindo dessas questões e de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) o projeto tem a intenção de:

- Favorecer 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;
- Possibilitar 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;
- Possibilitar a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquina fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

E, atendendo os objetivos da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2016) quando afirma, 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;

Assim, abaixo é apresentado as expectativas de aprendizagens com o projeto.

2. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS COM O PROJETO

- Comporta-se adequadamente na lanchonete;
- Reconhecer a funcionalidade do cardápio e outros gêneros existentes nessa esfera de circulação;
- Negociar escolhas do pedido do lanche;
- Perceber a existência de valor monetário nas escolhas do lanche;
- Reconhecer regras da vivência de se frequentar Lanchonete.

3. CONHECIMENTOS/CONTEÚDO A SEREM EXPLORADOS

- Sistema Alfabético (vogais, e consoantes);
- Escrita não convencional;
- Identificação dos números em diferentes contextos;
- Números naturais;
- Sistema Monetário;
- Noções de adição e subtração;
- Resolução de problemas;
- Profissões (comerciante);
- Classificação e nomeação de objetos;
- Sequência Lógica;
- Ritmo
- Cores Primárias;
- Tipos de texturas
- Higiene no preparo dos alimentos;
- Lateralidade
- Trajeto/Mapas
- Relações Sociais
- Cuidado de Si e do outro
- Respeito as regras
- **Gêneros discursivos orais, escritos e multimodais:**
 - Conversa com garçom, conversa com atendente de caixa;
 - Cardápio
 - Tomada de nota/Lista;
 - Avisos (imagens)
 - Panfletos
 - Cartaz
 - Gráfico

Enquete
Placas
Receita

4. BRINCADEIRAS

Caça ao tesouro;
Quebra cabeça de palavras;
Caça palavras (relação objeto/nome);
Gangorra
Seu lobo está?
Caixa Mágica/esteriognóstico
Bingo de imagens/logomarcas
Bingo de letras/número/imagens
Bingo de letras
Bingo de número/dinheiro
Mímica das profissões
Pega-pega alfabeto
Quem está diferente?

Performances: teatrinho da vivência em uma lanchonete, teatrinho de conversa de cliente e garçom/garçom, teatrinho da mãe e filhos preparando lanche em casa, canções de música dramatizada, etc.

5. MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: ações e interações

➤ **Multimodalidade (oral, escrito, verbal, gestual, espacial, imagem, tátil):**

- Assistir 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;
- Relatar experiência de frequentar lanchonetes;
- Dizer lanche preferido;
- Conversar sobre como fazer solicitar pedido em lanchonete;
- Assistir vídeo da lanchonete do Bob Esponja
- Conversar sobre como fazer o pagamento na lanchonete;

➤ **Multiculturalidade (visão local, global, tempo, social e de gênero)**

Tipos de lanchonete (ontem e hoje)

Tipos de lanchonete (da nossa cidade e de outros lugares)

➤ **Mídia/Multimídia (recursos em geral, tecnológicos e midiáticos)**

- Quadro branco;
- Data show;
- TV;
- Celular: Maneiras de fazer pedido de lanche **via** whatsApp, Desliver/ aplicativo GPS, you tube, música, fotos, gravar audio;

6. META

- 1- Produzir um Guia das Lanchonetes do Bairro;
- 2- 1º Mostra de Atividade Social 2016: Lanchonete na Escola

7. AVALIAÇÃO

- Ao final de cada aula ou ciclo de ações, perguntar às crianças o que foi aprendido na/s última/s aula/s. Fazer uma lista das respostas das crianças. Criar um Mural das mudanças.
- O que mudou no modo de ser das crianças e professoras a partir da Atividade Social Ir à Lanchonete? (Gravar áudio contando a experiência)

8. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. 2ªed. São Paulo: Biruta, 2014

IR À LANCHONETE			
ATIVIDADE SOCIAL			
Objetivo do projeto	Elaborar um guia das lanchonetes do bairro ou cidade e Promover a I Mostra de Atividade Social da Escola		
Atitude Cidadã	Respeito ao espaço coletivo		
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		
	Orais: Conversa com garçom para fazer o pedido, Conversa com atendente de caixa, Relato de experiência de ida à lanchonete, Enquete	Esfera de circulação Cotidiana	Organização da linguagem 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, sache 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 tecnológicos 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		



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento da linguagem criativa da criança na educação infantil em contexto de colaboração crítica.

Pesquisador: Fabricia Pereira Teles

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52215115.5.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.398.245

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Fabricia Pereira Teles, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

Objetivo da Pesquisa:

"(...) tem como objetivo a formação de professores de educação infantil. Tem como questão central a linguagem como o artefato cultural que medeia as relações da criança na sala de aula com a professora e colegas, na produção e criação de novas maneiras de estar e compreender o mundo social que a cerca. Dessa forma, o foco é dual: a) compreender criticamente como se organizam as relações em sala de aula de educação infantil e b) trazer essas questões à reflexão, nos contextos de formação sobre a organização da linguagem nas relações e sua importância à formação das crianças"

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 1.398.245

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes e válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS nº 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 1.398.245

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_393646.pdf	28/12/2015 15:01:55		Aceito
Outros	Parecer.pdf	28/12/2015 09:47:59	Fabricia Pereira Teles	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	10/06/2015 21:56:12		Aceito
Outros	Autorização.pdf	10/06/2015 21:50:37		Aceito
Outros	oficio-de-apresentacao-anexo-iii-Fabricia.docx	10/06/2015 21:46:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.docx	10/06/2015 21:44:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto doutorado PUC Plataforma Brasil.pdf	11/09/2014 02:17:14		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 29 de Janeiro de 2016

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br