

Atividade social na educação infantil: organização curricular para criança em novos tempos

Social activity in early childhood education: curricular organization for children in new times

Fabricia Pereira Teles¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de organização curricular para educação infantil que assegure o brincar como oportunidade de criação de novos modos de ser e agir socialmente. A proposta tem como base as Atividades Sociais (AS) como condutoras dos processos de ensino-aprendizagem, o que significa dizer que o currículo se organiza a partir da vivência de atividades da vida real, existentes dentro e fora do espaço escolar. A discussão teórico-prática é resultado do estudo bibliográfico que teve como referência dois trabalhos acadêmicos (um em nível de doutorado e o outro em nível de mestrado) e a pesquisa de doutorado que ainda se encontra em andamento, desta pesquisadora. Esses estudos têm demonstrado que implementar um currículo para crianças por Atividades Sociais é uma maneira de entender que nós/e as crianças precisamos agir no mundo para poder ter consciência dele e, a partir disso, produzir e ampliar o repertório de conhecimentos e experiências para se viver de forma plena na sociedade atual.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Atividade Social. Brincar.

Abstract

This article aims to present a proposal for curricular organization for early childhood education to ensure the play as an opportunity to create new ways of being and acting socially. The proposal is based on Social Activities (AS) as drivers of teaching-learning processes, which means that the curriculum is organized from the experiences of real life activities, existing inside and outside school. The theoretical and practical discussion is the result of bibliographical study that has reference to two academic papers (one at the doctoral level and the other at Masters level) and doctoral research which is still in progress, this researcher. These studies have shown that implementing a curriculum for children in social activities is a

1 Professora Assistente I da Universidade Estadual do Piauí. Mestre em Educação e atualmente doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP. Bolsista CNPq.

Contato: fabriciapteles@gmail.com

way to understand that we / and children need to act in the world to be aware of it and from it to produce and expand the repertoire of knowledge and experience to live fully in the present society.

Keywords: Curriculum. Child education. Social Activity. Play.

Introdução

Atualmente, os estudos realizados no país abordando questões no âmbito da Educação Infantil vêm crescendo consideravelmente nas últimas décadas e, especificamente, sobre o currículo nos últimos anos. As inúmeras publicações acadêmicas encontradas em bancos de dados, online, impressos em livros e revistas após a Constituição Brasileira de 1988, LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), e, mais recentemente, a elaboração do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2015) comprovam o aumento do interesse da sociedade em reconhecer a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, disso decorre a necessidade em discutir propostas de ensino-aprendizagem que possibilitem um atendimento de qualidade para esse nível de ensino. Quando falo de qualidade na educação infantil, estou amparada nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que entende educação como o respeito aos direitos básicos de uma criança que devem estar relacionados às diferenças culturais, étnicas e de gênero, que tenham o brincar como condutor de todo processo educativo e que sempre favoreça um ambiente de interações e experimentação ativa das crianças.

Assim, a direção escolhida neste texto para o diálogo sobre a educação da criança foi tratar do campo curricular. A discussão teórico-prática é resultado do estudo bibliográfico que teve como referência dois trabalhos acadêmicos (um em nível de doutorado e o outro em nível de mestrado) e a pesquisa de doutorado que ainda se encontra em andamento, desta pesquisadora.

Desse modo, o objetivo do artigo é apresentar uma proposta de organização curricular para educação infantil que assegure (o) brincar como oportunidade de criação de novos modos de ser e agir socialmente. Para isso, a concepção a ser defendida é a Proposta Curricular com base em Atividades Sociais(AS)¹ que tem, como o próprio nome indica, a presença de atividades sociais como

² A proposta será melhor discutida na segunda seção deste artigo.

condutora do processo de ensino-aprendizagem na escola desenvolvida por meio do brincar, isto é, o saber é construído vivendo atividades da vida real, existentes dentro e fora do espaço escolar.

Essa concepção tem como fundamentos, a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI1930/2007; LEONTIEV, 1972/2004), especificamente, nos conceitos de atividade e do brincar, bem como nos fundamentos dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1979/1997) e na Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NEW LONDON 1996, COPE e KALANTIS 2010, ROJO, 2015).

A proposta compreende a organização curricular alicerçada em práticas que contemplem o brincar instrumentalizado pelos diversos gêneros discursivos(BAKHTIN, 1979/1997), entendidos como linguagem(VIGOSTSKY, 1934/2000) que povoam todas as relações sociais e são constituidores da nossa consciência. Diferente das concepções tradicionais de currículo centrada no conteúdo a ensinar, a prática pedagógica pautada na concepção curricular que aqui defendemos, ocorre por modos de relações de ensino e aprendizagem não só preocupadas com o *que ensinar*, mas, também o *para que* e *como* ensinar a viver na Modernidade.

Isso significa dizer que o saber humano tem se constituído, sócio histórico e culturalmente, por multiplicidades de formas e meios de representação da linguagem, dos quais emergem multiplicidades de sentidos, enfim, por todo arcabouço multimodal que nos faz perceber o mundo para nele agir de forma consciente.

Para melhor apresentar o assunto, o texto tem como estrutura, quatro partes. A primeira, esta seção, destina-se à introdução geral do tema. Na segunda seção, apresento os fundamentos para organização de uma proposta curricular com base em Atividades Sociais. Em seguida, na terceira seção, descrevo três experiências de planejamentos pautados na concepção de organização curricular por Atividades Sociais na educação infantil. Duas delas são resultados de pesquisas já concluídas, e uma, resultado da pesquisa em andamento desta pesquisadora. Finalizo, apresentando minhas considerações finais sobre o tema proposto.

2 Fundamentos para uma organização curricular com base em Atividades Sociais

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 na companhia de crianças. Contudo, perscrutamos como tem sido a participação e vivência das crianças nessas atividades? É papel da escola se ater aos modos de participação social das crianças além do espaço de convivência da escola? A resposta para essa questão está diretamente relacionada ao modo como os adultos/professores percebem as crianças em seu meio. Isto é, envolve concepções de ensino-aprendizagem que está diretamente ligada ao currículo da escola.

A Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural - TASHC- representa o quadro teórico basilar de um currículo por Atividade Social. Isso porque, tem como foco a ideia de que toda e qualquer transformação cultural decorre dos sujeitos em suas atividades. Com base em Marx e Engels (1845/2006), é na atividade, forma especificamente humana de organização coletiva, que ocorre o desenvolvimento psicológico do ser humano. Por sua vez, a atividade surge da necessidade para qual o indivíduo se mobiliza a fim de alcançar a satisfação de uma dada necessidade individual ou coletiva.

A atividade, enquanto processo psicológico, possibilita tanto a transformação interna dos sujeitos que praticam a atividade como, também, sua dinâmica social. É por meio da atividade, do trabalho, que o sujeito transforma o contexto de que faz parte. Isso denota que o currículo com base em Atividades Sociais não tem como foco só o indivíduo, mas ele em sua relação com os outros no espaço em que vive.

Para Vigotski (1934/2007), toda atividade psíquica é consequência das relações do indivíduo com outro indivíduo, mediado por artefatos culturais. Leontiev (1972/2004), avançando os estudos de seu contemporâneo, vai valorizar o aspecto coletivo da vida em sociedade, pois afirma que além de mediada, a atividade humana é um tipo especial de experiência psíquica que se realiza coletivamente, sempre situadas em um contexto que se dá em três níveis básicos: atividade, ação e operação.

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. (HEEMANN, 2016, p.3)

Estas experiências psíquicas são determinadas por ato consciente em esfera de relações práticas conectadas, e por isso estão “sempre governadas pelo

objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte” (LEONTIEV, 1972/2004, p. 68).

Amola propulsora de toda atividade é a necessidade vivida por determinado grupo social ou indivíduo, e se desencadeia na criação do movimento de ações para o alcance do objeto idealizado. Os motivos advindos de necessidades concretas, reais, existentes nas vivências das práticas sociais é que dão forma à atividade. Afirma Leontev (1972/2004, p.31):

Surge de uma necessidade. Depois, planejamos a atividade, fazendo uso de meios sociais – os signos – ao determinar sua meta e eleger os meios adequados à sua realização. Finalmente, a realizamos, e com isso alcançamos os resultados visados. Cada ato da atividade compreende, pois, a unidade dos três aspectos: começa com um motivo e um plano, e termina com um resultado, com a consecução da meta prevista no início; mas, nesse meio, há um sistema dinâmico de ações e operações concretas orientadas para essa meta.

Nessa direção, o desenvolvimento da consciência humana é resultado das relações coletivas precedentes de trabalho prático compartilhado e de acúmulo da cultura histórica do sujeito. 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 à transformação da realidade num movimento em cadeia infinito. É justamente essa dinâmica que caracteriza a própria existência da humanidade e transforma sujeito e meio social, conforme se observa na figura abaixo:

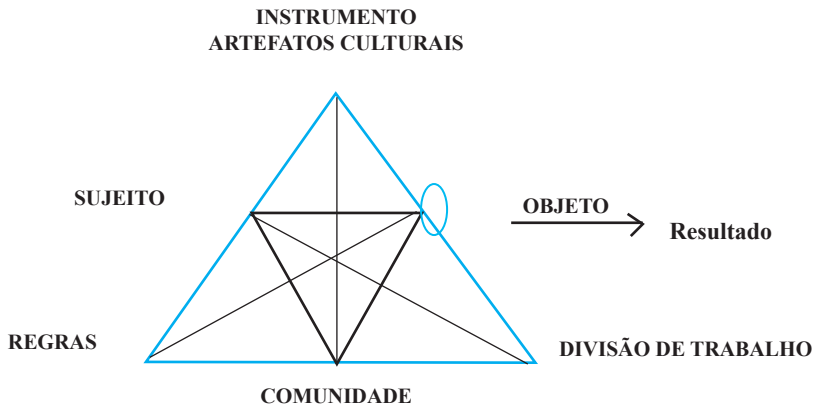


Figura 1: Triângulo de representação de Atividade Humano

Fonte: Leontiev, (1972/2004) e Engeström, (1987).

Nessa perspectiva, toda atividade possui o *sujeito*, que é movido por um *Objeto*/motivo. Para alcançá-lo é necessário fazer uso da mediação de artefatos culturalmente produzidos, que são os *instrumentos*. *Engestrom (1987) amplia essa ideia, propondo que esses processos* são gerenciados por relações entre um grupo que representa a *comunidade*. As relações dentro desta comunidade ocorrem em meio às *regras e à divisão do trabalho*.

O exposto ressalta que, para transformar uma realidade, é preciso antes mudar o modo de viver dessa dada realidade: modificar a prática, estabelecer novas relações sociais que deixe em nós marcas que modifiquem nossa forma de agir, gerando mudança na nossa consciência, e, assim, mude nosso modo de *ser*:

É importante lembrar que a organização da atividade coletiva provocou também um modo particular de viver as relações em sociedade pelo homem. Na história da humanidade a *linguagem* representa produto e processo do desenvolvimento da atividade coletiva. Em tempos primitivos:

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. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 142)

A linguagem é para o homem, atividade de sua capacidade de produzir cultura. É também, um produto do trabalho socialmente organizado. A atividade, conjunto de ações culturais dirigidas para alcançar um objetivo. Bronckart (2012) afirma que atividade e linguagem são mecanismos indissolúvelmente associados. A relação entre elas justifica a dimensão particular da atividade humana se comparada a outras atividades presentes em outros organismos vivos. A linguagem, portanto, é característica essencial para atividade social humana, cuja função permeia o âmbito da comunicação, da pragmática, mas também o campo do desenvolvimento psicológico.

Nessa compreensão, pode se perceber que, no dia-a-dia, praticamos diversas atividades em que a linguagem está sempre no centro das relações. Ao longo do tempo, é a partir dessas relações coletivas que vão se criando os sentidos e significados, individuais e coletivos, do ser humano. É, portanto, das relações sociais que os conhecimentos das pessoas vão sendo formados. Enfim, a construção deste, ou daquele conhecimento tem a ver com o modo de produção que ele se dá socialmente.

Na TASHC, o conhecimento é compreendido como fruto da ação consciente do homem no meio social. Para viabilizar a produção de conhecimento capaz de recriar contextos sociais, a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, KALANZTIS, M.; COPE, B. 2010, ROJO e BARBOSA, 2015) vem propor um desenho plural que busca superar a tradição curricular quanto aos ensinamentos e objetivos de aprendizagem.

Os novos tempos em que vivemos as novas práticas sociais exigem modos cada vez mais críticos de viver no mundo. Por isso, a Pedagogia dos Multiletramentos sugere a inserção nas aulas de quatro princípios básicos a serem experimentados não de forma rígida numa sequência, mas como mais um recurso estratégico de mobilização para uma prática mais transformativa. São eles os princípios: *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 Transformativa/aplicação* (aplicação de conhecimentos e entendimentos no mundo real e fazer textos e colocá-los em ação comunicativa no mundo). Sendo assim, a escola precisa proporcionar práticas de ensino-aprendizagem coletivas que avancem junto com a sociedade.

Lembro ainda que a Pedagogia dos multiletramentos considera, no processo de ensino-aprendizagem, as múltiplas formas de comunicação e uso da linguagem (multimodalidade), isto é: entende que a linguagem pode ser representada por meio da escrita, da oralidade, das representações visuais, gestuais, sonoras, táteis, espaciais, por diversas representações de sentido e significados presentes nos modos de viver no âmbito local e global (multiculturalidade), e por representações tecnológicas midiáticas e híbridas (multimídia) (COPE e KALANTIZES, 2010).

As relações sociais na/e fora da escola não se dão mais apenas por práticas letradas, mas também por uma multiplicidade de cultura e multiplicidade de formas. Por isso, não cabe mais à escola o papel de ensinar somente os

conhecimentos livrescos, em muitos dos casos, sem sentido e significado para os alunos. É necessário ver “a vida que se vive” fora de seus muros, enfrentar os desafios reais e trazê-los para discussão na escola. Aprender a viver a vida social de forma mais democrática e plena.

Mas, como pensar em problemas e desafios na vida social de crianças de 0 a 5 anos? Para alguns, isso pode parecer até absurdo, pois a vida da criança é “cor de rosa” sem problemas e angústias, haja vista estar pronta para receber tudo que “*deve*” ser aprendido para sua inclusão social. Para outros, assim como eu, a infância é uma fase da vida em que se aprende muito sobre *como* viver e *criar* novas formas *para* se viver em uma sociedade.

Em geral, a educação da vida cotidiana é tarefa da família, e, a educação científica, de responsabilidade da escola. Porém, numa concepção em que a proposta curricular se organiza por AS não existe esta separação, o que a aproxima das orientações para o currículo da Educação Infantil expressas 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 as duas instituições. (BRASIL, PCEI, 2009, p.81).

Como citado, não existe uma separação entre conhecimento da vida social a ser ensinado propriamente pela instituição familiar e o que seria propriamente da instituição escolar. Ambas são responsáveis por ensinar a vida social.

A escola de Educação Infantil precisa ensinar além dos conhecimentos tradicionalmente considerados como os indispensáveis a serem conhecidos pelas crianças como: letras, números naturais, cores, formas e datas comemorativas, descontextualizados. Também compete à escola ensinar conhecimentos necessários para uma convivência social plena e ativa em sociedade. Conhecer o que é essencial para se viver na vida dentro e fora da escola.

Quem já não viveu ou conhece alguém que viveu a experiência de presenciar a angústia de uma criança em querer falar, atropelar o diálogo de outras pessoas em rodas de conversas na escola, e ficar zangada por não ter tido oportunidade de falar? Querer participar em uma dada brincadeira e não ser

incluída por não saber pedir a participação? Frequentar uma lanchonete e não se preocupar com seus modos de agir, nem com a forma como fala com garçom e atendentes? Não saber o que fazer ao se perder em um shopping, praia ou parque? Aqui, estão exemplos de acontecimentos comuns da vida social que dificilmente se discute ou se aprende na escola.

A escola de Educação Infantil também é ambiente para se aprender a conversar com os amigos; conviver em família; aprender a fazer pedido; aprender a pedir desculpas; aprender a se cuidar e cuidar de seus pertences; aprender como frequentar uma sorveteria, lanchonete, pastelaria, consultório médico; aprender a visitar e frequentar a casa de amigos, familiares; aprender também como fazer compras em uma loja de brinquedos, supermercado, farmácia; aprender como se dirigir a uma pessoa para solicitar informações e ajuda. Os saberes a serem ensinados na escola precisam servir para serem utilizados dentro e fora dela.

E qual a atividade da criança cuja forma sugere outras atividades capazes de provocar mudanças psicológicas e produzir conhecimentos? Para Leontiev (1981/2006, p. 65), a brincadeira é a atividade principal da criança, pois é por meio dela que acontecem “[...] as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade”.

Ao brincar, a criança satisfaz desejos, necessidades por meio da capacidade de imaginar. Para Vigotski (1933/2007), a criança, ao brincar, cria situações imaginárias. As situações imaginárias são regidas por regras que levam a criança a aprender agir pautada por uma esfera cognitiva. Isso quer dizer que a “[...] ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Amparada pelos estudos vigotskiano, a atividade do brincar é o modo principal da criança se apropriar e produzir cultura. E, é justamente pelo fato de o brincar ser uma das formas que o ser humano tem para viver algo imaginado, ir além de suas capacidades imediatas, assumir papéis, que ele (o brincar) se encontra no centro da proposta de um Currículo para Educação Infantil com base em Atividades Sociais.

Para Liberali (2009b), a função da escola é também contribuir para que crianças, jovens e adultos participem plenamente das inúmeras atividades sociais que atualmente existem em nossa sociedade. Por isso, uma proposta de ensino e aprendizagem que se organize por AS traz para dentro dos muros da escola a vida que se vive fora e dentro dela por meio do brincar. Nesse sentido, “ensinar se transforma em criar condições para o brincar e o aprender, torna-se

um meio de descobrir e utilizar as regras e a imaginação para ir além do que se pode no momento” (LIBERALI, 2009b, p.22).

Outro assunto indispensável a ser abordado, quando se organiza uma proposta curricular por AS, é o processo de ensino-aprendizagem que considera os gêneros discursivos como instrumentos/artefatos culturais fundamentais para a participação e comunicação efetiva dos sujeitos em sociedade. Recuperando a fala do próprio Bakhtin (1979/1997, p. 262), os gêneros discursivos são as “esferas de comunicação”, que se caracterizam por “tipos relativamente estáveis de enunciados” dando aos sujeitos, no contexto interacional, a possibilidade de compreender e participar das diferentes práticas sociais da vida humana.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997), os gêneros discursivos não podem ser considerados um recurso de ensino novo (embora se tenha críticas quanto à forma desse trabalho nas escolas). Entretanto, na Educação Infantil são iniciativas pontuais, considerando a novidade do assunto para muitos profissionais que atuam no nível, em geral, formados em Pedagogia ou Normal Superior.

Os profissionais que resolvem trabalhar com os gêneros na Educação Infantil, normalmente, valorizam os textos escritos como forma de didatizar os conteúdos a serem estudados. Assim, os gêneros são selecionados aleatoriamente, respeitando somente a conveniência frente à demanda dos conteúdos a serem ensinados.

No caso da proposta curricular por AS, é a atividade social que orienta qual tipo de interação comunicativa será privilegiada nos estudos. Ou seja, a esfera de comunicação (âmbito dos gêneros primários e secundários) é que mobiliza a escolha dos gêneros discursivos, tornando o processo muito mais didático, interessante e significativo para estudo no contexto escolar.

Dessa forma, o modo de vida dos sujeitos socialmente é constatado pelas atividades sociais que, na escola, as crianças, ao vivê-las em forma de brincadeiras, reproduzem, criam e recriam modos de dizer, maneiras de se expressar linguisticamente, refletindo e refratando posições e interesses das pessoas que compõem as interações humanas, o que é essencial para viver em sociedade.

A proposta curricular por AS, portanto, propõe um trabalho na Educação Infantil que, a partir de uma atmosfera respeitosa, alicerçada na pedagogia dos multiletramentos, pautada no brincar e em instrumentos como os gêneros

discursivos, mobilize o *viver de forma cidadã* desde a infância. A seguir, descrevo algumas experiências de viver um currículo por AS na Educação Infantil.

3 Propostas de organização curricular com base em Atividades Sociais na Educação Infantil

O Grupo de Pesquisa LACE³ desde sua fundação em 2004, tem como líderes as professoras: Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães e Dr^a Fernanda Liberali, que vêm promovendo pesquisas numa perspectiva crítico-colaborativa de formação de professores e com base em processo de ensino-aprendizagem marcado por Atividades Sociais, incluindo o âmbito da educação infantil.

Do grupo, umas das primeiras iniciativas de pesquisa abordando o trabalho com Atividades Sociais na educação Infantil foram desenvolvidas a partir da pesquisa de doutorado da professora Dr^a Alzira Shimoura (2005). Ela, como coordenadora/pesquisadora de um curso de formação em uma escola de São Paulo, no ano de 2001, propõe ao grupo de professoras participantes, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, partindo de uma organização curricular tendo a Atividade Social como central e, ela, por sua vez, retiradas dos enredos das histórias de livros de literatura infantil.

A direção da coordenadora/pesquisadora pelo uso da literatura infantil na prática pedagógica das professoras com as crianças na escola ocorreu por considerar que as histórias ali narradas fazem parte do conhecimento de mundo das crianças. As atividades sociais inseridas nas histórias infantis possibilitavam direcionar o trabalho acerca do conhecimento de mundo das crianças (relevância da atividade social para vida), o conhecimento sistêmico (vocabulário, conteúdo gramatical usado em determinada atividade) e o conhecimento discursivo praticado (qual texto, diálogo e descrições são utilizados, geralmente, ao viver tal AS).

Assim, partindo do Gênero *histórias infantis*, a língua não seria trabalhada com as crianças de forma isolada, mas de forma contextualizada, partindo dos conhecimentos previamente conhecido por elas.

Nesta perspectiva, a atividade social “Contar História para criança” foi a desencadeadora do processo de seleção das demais atividades sociais presentes nas histórias contadas. Exemplificando, como a aula era de língua estrangeira,

³ Grupo de pesquisa Linguagem em Atividade em Contexto Escolar.

uma das histórias utilizadas foi “The big Pancake” de Ladybird, Favorite Tales. Do enredo da história, as crianças foram levadas a praticar a atividade social “Fazer uma panqueca” que direcionou o trabalho com o *gênero receita*.

Procurando deixar mais claro como a proposta curricular por atividades sociais foi realizada na escola, seguindo a descrição no trabalho de Shimoura (2005) citamos:

- 1 - Seleção da história infantil a partir da relevância da atividade social contida nela para as crianças;
- 2 - Levantamento dos conhecimentos textual e sistêmico possíveis a serem trabalhados;
- 3 - Construção de ações a serem feitas na sala de aula de modo a promover contexto de uso da linguagem seguindo a sequência: a) *atividade social* pertencente a uma história infantil e já transferida para realidade das crianças. Ex: “Fazer panqueca” b) *conhecimento textual* significa o texto necessário para realização da atividade social em foco. Ex: Receita; c) *conhecimento sistêmico*, ou seja, o vocabulário e o conteúdo gramatical, necessário para atividade social “Fazer Panqueca”. Ex: Vocabulário – pancake, egg, flour, milk (panqueca, ovo, farinha, leite)/ Gramática: couldn’t (não podia), Imperative: toss it (lança-lo); d) Tipos de interação possíveis: Ex: aluno-aluno, professor-aluno, alunos-alunos.

Também do grupo LACE, outro trabalho com crianças de educação infantil pautado em uma concepção curricular com base em atividade social foi desenvolvido pela pesquisadora/professora Msc. Samanta Malta Pereira da Silva (2015), também com língua estrangeira.

A pesquisadora/professora Silva (2015) descreve em sua pesquisa de mestrado a organização curricular do ensino de inglês para crianças a partir da realização de duas atividades sociais: “Going to bed” (Ir dormir) e “Going zoo” (Ir ao zoológico) desenvolvidas em um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Entretanto, aqui só descrevo a primeira.

A escolha por trabalhar com a atividade social “Ir dormir”, na educação infantil, se deu pelo fato de Silva (2015), pesquisadora/professora das crianças, entender que era necessário se criar no grupo uma rotina de hábitos considerados saudáveis.

A atividade social “Ir dormir” aconteceu inicialmente a partir da leitura da história infantil *Guess how much i love you?* autoria de Sam Meczbratney

(Advinha quanto eu te amo?). A partir dela, foram desencadeando as seguintes ações:

- Conversa com as crianças explorando a atividade social ir dormir a partir do contexto de produção narrado na história (quem, o que, onde, qual, por quê);

- Encenação (professora) como se coloca um bebê para dormir (usando variados artefatos culturais como: cobertor, travesseiro, urso de pelúcia, etc);

- Brincadeira diária na sala (professora e crianças) de fazer dormir o bebê, ou as próprias crianças, usando objetos próprios dessa atividade;

- Contação de outras histórias que o tema remeta a atividade “Ir dormir” como “Good Night baby”, “Princess and the Pea”, “Going to bed”, dentre outras utilizando fantoches ou bonecos.

- Encorajamento durante as brincadeiras de encenação/performance das histórias a utilização da linguagem que circula na esfera de produção como: I’m not tired (eu não estou cansado), go to sleep (vá dormir), good night (boa noite), I love you (eu amo você), dentre outras expressões, em tom melódico como nas histórias;

- Confecção com as crianças de estrelas para cantar música;

- Cantar músicas de ninar “Twinkle, twinkle, little star”;

- Mostra de imagens de crianças indo dormir em várias partes do mundo;

- Confecção de livrinho de história com fotografia das crianças indo dormir;

- Como tarefa final, após encenação da atividade Ir dormir, foi entregue o livrinho confeccionado para cada criança.

O último exemplo de organização curricular com base em atividades sociais, também de pesquisadora integrante do grupo LACE, é a experiência do objeto de investigação de doutorado desta pesquisadora, que ainda se encontra em andamento. O diferencial deste exemplo comparado às propostas descritas anteriormente é que não se trata do ensino de língua estrangeira, mas um trabalho de cunho interdisciplinar com as áreas de conhecimento da educação infantil em língua materna.

Neste próximo exemplo, a atividade social escolhida foi “Ir à lanchonete”. A escolha se deu após mapeamento, por meio da aplicação de um questionário no início do ano letivo de 2016 aos pais, das principais atividades sociais realizadas pelas crianças com seus familiares.

A escola que desenvolveu a proposta é uma instituição da rede pública municipal da cidade de Parnaíba-PI, outro diferencial se comparada aos dois exemplos anteriores que aconteceram na cidade de São Paulo.

A organização curricular por Atividades Sociais teve como guia para as ações algumas das questões a seguir: Como as crianças da escola se comportam em uma lanchonete? As crianças reconhecem a ideia de valor monetário como regra para o consumo de lanche em lanchonetes? As crianças da escola conhecem a funcionalidade do cardápio e outros gêneros que fazem parte desta Atividade social?

As questões guias passaram a fazer parte do projeto da escola tendo em vista os componentes da atividade social “Ir à lanchonete” descrita a seguir:

<i>Sujeitos</i>	Clientes, todos os funcionários da lanchonete (garçons ou garçonetes, cozinheiro (a), Atendente de Caixa.)
<i>Comunidade</i>	Vizinhos da lanchonete, Fornecedores da lanchonete, Contador,
<i>Objeto</i>	Frequentar lanchonetes para se alimentar e interagir socialmente
<i>Instrumentos gerais da atividade</i>	Dinheiro, mesa, cadeiras, porta canudo, porta lenços, copos, sachê de ketchup, maionese e mostarda, avental, etc.. <i>Gêneros orais</i> : conversa com garçom/garçonete, relato de Experiência da ida a uma lanchonete. <i>Gêneros Escritos e multimodais</i> : Panfleto de propaganda, bloco de nota, cardápio, etc..
<i>Divisão de Tarefas</i>	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
<i>Regras</i>	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 o volume alto durante a utilização de equipamento tecnológico como, celular e tablete; esperar pedido respeitando a vez, jogar o lixo na lixeira da lanchonete, não gastar os guardanapos e canudinhos além do necessário, tratar com cortesia o garçom/garçonete, balconista, atendente de caixa, etc..
<i>Resultado esperado</i>	Frequentar lanchonete participando plenamente e de forma respeitosa das ações de ser cliente desse ambiente social

Quadro 01: Componentes da Atividade Social “Ir à Lanchonete”.

Fonte: Projeto da Escola de Educação Infantil Mãe do Bom Conselho

Outro ponto considerado essencial no projeto foi o planejamento das aulas seguindo os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos tratados na seção anterior: Prática situada, Instrução evidente, Enquadramento crítico e Prática transformada, embora, não necessariamente existentes na aula seguindo essa ordem ou mesmo obrigatoriedade da presença de todas. Para efeito de exemplo, apresentamos a seguir o resumo do plano de uma aula: Atividade Social “Ir à Lanchonete”.

Objetivo da aula	Conhecimentos Explorados	Pedagogia dos Multiletramentos Ações e interações
<p>-Utilizar símbolos para se locomover;</p> <p>- Localizar objetos a partir de símbolos;</p> <p>- Refletir sobre espaços sociais em que possa encontrar os objetos da caça ao tesouro</p>	<p>- Conviver com outras crianças seguindo regras</p> <p>-Relação objeto/nome</p> <p>- Símbolos:</p> <p>-Gêneros escritos e multimodais:</p> <p>Mapas;</p> <p>Avisos;</p> <p>Lista;</p>	<p><u>Prática Situada:</u></p> <p>- Iniciar a aula perguntando quem já ouviu falar em GPS? Falar para que serve. Apresentar o GPS do Celular antes da brincadeira.</p> <p><u>Brincadeira:</u> Caça ao tesouro (informar o objetivo da brincadeira e explicar a função dos símbolos – é proibido correr, é permitido correr, indicador de localização - existentes do pátio).</p> <p>As crianças deverão procurar na área da escola, usando um GPS (de brincadeira), os tesouros (objetos característicos de lanchonete).</p> <p><u>Enquadramento Crítico:</u></p> <p>Depois de encontrado os objetos, fazer uma roda de conversa para discussão sobre: Que objetos foram encontrados? Para que servem? Onde eles podem ser encontrados?Quem já frequentou uma lanchonete? O que se encontra em uma Lanchonete? O que foi utilizado para que os objetos fossem encontrados? Perguntar e conversar sobre como foram utilizados.</p> <p><u>Instrução Evidente:</u></p> <p>Apresentar uma planta baixa da área da escola como mapa da área de localização dos tesouros. Pedir às crianças que identifiquem com o dedo os locais dos tesouros no mapa a partir dos símbolos de localização. Depois da conversa, fazer coletivamente uma lista (gênero) de todos os objetos encontrados. Fazer a contagem e numerar cada objeto da lista. Utilizar os avisos empregados na brincadeira da caça ao tesouro também para contagem (as crianças poderão ajudar na exposição dos objetos). Após a confecção da lista e leitura da professora, as crianças desenharam e pintaram no caderno uma lanchonete.</p>

Quadro 02: Resumo do Plano de aula desenvolvido com crianças de 3 a 5 anos no mês de Abril de 2016.

Fonte: Fichas de Planejamento da Atividade Social Ir à Lanchonete da Escola Mãe do Bom Conselho.

Na aula acima, o ponto de partida para a AS “Ir à Lanchonete” foi fazer uma brincadeira muito conhecida no universo infantil, a “Caça ao tesouro”. Os objetos como: porta canudinhos, canudinho, sachê de ketchup e maionese, garrafas de refrigerantes, lenços de papel, copos descartáveis, cardápios, dentre outros artefatos culturais foram utilizados como tesouros a serem encontrados na brincadeira.

Além dessa estratégia, o recurso de brincar com a ideia de utilizar o GPS propôs às crianças pensarem sobre os novos modos e recursos que atualmente temos para nos guiar em uma trajetória desconhecida, além do mapa impresso. Dessa forma, como defende Vigotski (1933/2007) a brincadeira, orientada pelo mundo imaginário infantil, serviu tanto como mobilizadora para vivência de um espaço oportuno de aprendizagem, como situou as crianças a pensarem sobre a vida em contexto real (GRUPO DE NOVA LONDON, 1996). Em seguida, compreender a função do mapa e da lista com os nomes dos objetos vão aos poucos sendo internalizadas pelas crianças numa dinâmica que não exige decorar conceitos, mas, de fato, conhecer, por meio da prática, a real utilidade do que se aprende.

Desse momento em diante, tornou-se fácil introduzir questões que fariam as crianças pensarem, de maneira intencional, sobre a atividade social “Ir à lanchonete” como: brincar de viver o momento de estar em uma lanchonete/performance, ressaltando os gêneros oral e escrito presentes nela (conversa com garçom, conversa com atendente de caixa, enquete sobre os lanches mais consumidos nas lanchonetes do bairro, cardápios, avisos, bloco de notas); brincar de repetir movimentos oriundos da música “Rock da Lanchonete”, refletir criticamente sobre a ideia de consumo excessivo de lanches gordurosos após assistir clip da música, conversar e aprender a função e a característica do gênero cardápio, produzir um guia das lanchonetes do bairro a ser entregue para as famílias das crianças após pesquisas e opinião das crianças.

Considerações finais

Neste artigo, ora teórico, ora prático, apresento uma proposta de organização curricular para educação infantil com base em Atividades Sociais usando como estratégia a exposição de fundamentos que alicerçam a citada organização curricular. Também descrevo a experiência de três planejamentos realizados na educação infantil usando atividades sociais, embora o foco do processo de ensino-aprendizagem não tenha sido o mesmo em todos os casos.

Certamente, aqui, não afirmo que esta seja a melhor proposta, nem a única, a proporcionar um ambiente na Educação Infantil que efetivamente se oportunize brincar com as crianças. Mas, com certeza, posso afirmar que seja uma proposta de organização curricular que brinca com a “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845/2006, p. 26) dentro e fora da escola, considerando as diversas formas de representação de que a produção do saber pode acontecer.

Por isso, implementar um currículo para crianças por Atividades Sociais é uma alternativa para evidenciar que tanto nós como as crianças precisamos agir de modo consciente no mundo se pretendemos ampliar o nosso repertório de experiências e conhecimentos para se viver plenamente na atual sociedade.

Diante do exposto, proponho o levantamento de uma última questão: Como sair da zona de conforto imposta pela rotina do dia-a-dia nas escolas de educação infantil e trazer novos modos de agir socialmente, considerando a vida presente na sociedade atual? Encontrar respostas para essa questão é nosso dever enquanto profissionais da educação é nosso dever como adultos compromissados com a formação humana das gerações futuras.

Por fim, digo que aqui se encontra um material disponível para se divulgar, refletir, criticar, melhorar, praticar, mas jamais se ignorar. Pois acredito que a nossa vontade de melhorar aquilo que fazemos hoje, nos guia sempre para além do que imaginamos poder fazer amanhã.

Referências

- BAKTHIN, MICHAEL. Os gêneros de discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil*: texto preliminar. Brasília, 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*: bases para reflexões sobre orientações curriculares (PCEI). Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEI). Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

CARVALHO, Márcia Pereira; SANTIAGO, Camila; LIBERALI, Fernanda. Atividade Social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças em contexto de escola pública. *Fólio: revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 6, n. 2, p. 253-278, jul./dez. 2014.

ENGESTROM, Y. *Leaning by expanding: an activity-theoretical approach to desenvolvimental research*. Helsinki: Orienta Konsultit, 1987.

HEEMANN, Christiane. Teoria da atividade e o ensino de línguas. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., 2004, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/XIWQEg>>. Acesso: 25 abr. 2016.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

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

LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

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

ROJO, R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

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

SILVA, S. M. P. *Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil*. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

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.

KALANZTIS, M.; COPE, B. Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecários*, Andaluza, n. 98-99, p. 53-91, enero/jun. 2010.

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

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

Recebido em: 25/05/2016

Aprovado em: 29/09/2016