



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 16, n. 3, art. 7, p. 126-147, mai./jun. 2019

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2019.16.3.7>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



O Brincar na Educação Infantil com Base em Atividades Sociais: Por um Currículo Não Encapsulado

Playing in Childhood Education Based on Social Activities: By a Non-Encapsulated Curriculum

Fabricia Pereira Teles

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Piauí

E-mail: fabriapiateles@gmail.com

Endereço: Fabricia Pereira Teles

Rua Timbiras, 1096 Bairro Boa Esperança – Parnaíba-PI,
CEP: 64215510, Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

Artigo recebido em 16/02/2019. Última versão
recebida em 06/03/2019. Aprovado em 07/03/2019.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

Este artigo, de modo geral, apresenta recorte de uma pesquisa de doutorado que discute, centralmente, o brincar no desenvolvimento de um projeto de intervenção, organizado com base em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009). O texto está fundamentado no quadro da Teoria da Atividade Sócio Histórico cultural, sobretudo, está apoiado no significado de brincar na perspectiva de Vigotski (2007), Elkonin (2009), Newman e Holzman (2014), Stetsenko (2015, 2016), dentre outros. Os dados da investigação foram produzidos em uma escola de Educação Infantil localizada na cidade de Parnaíba-PI. Para serem apresentados neste trabalho, foram selecionadas fotografias dos momentos de performance/brincadeira, analisados com base na perspectiva argumentativa da linguagem (LIBERALI, 2013) articulada à multimodalidade (KRESS, 2010). O entrelaçamento das Atividades Sociais e as brincadeiras na Educação Infantil valoriza e respeita o direito de brincar das crianças, favorece conhecimentos necessários para a vida que se vive fora da escola e, ainda, propicia o desenvolvimento de saberes escolares, portanto, uma alternativa de Currículo para Educação Infantil não encapsulado.

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

ABSTRACT

This article, in general, presents a cut of a doctoral research that discusses, centrally, the play in the development of an intervention project organized based on Social Activities (LIBERALI, 2009). The text is grounded in the framework of Socio-Cultural Activity Theory, and above all, it is supported by the meaning of playing in the perspective of Vigotski (2007), Elkonin (2009), Newman and Holzman (2014), Stetsenko 2016), among others. The research data were produced at a kindergarten school located in the city of Parnaíba-PI. To be presented in this work, we selected photographs of performance / play moments, analyzed based on the argumentative perspective of language (LIBERALI, 2013) articulated to multimodality (KRESS, 2010). The intertwining of social activities and games in early childhood education values and respects children's right to play, favors the knowledge necessary for life that is lived outside of school, and also fosters the development of school knowledge, therefore, an alternative Curriculum for Infant Education not encapsulated.

Key words: Child Education Curriculum. Play. Social Activities.

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil brasileira é marcada por modelos de práticas assistencialistas, autoritárias, imobilizadoras, especialmente, quanto ao modo de organização da linguagem estabelecida nas relações entre professores e crianças. Em geral, as relações e práticas mantêm foco excessivo nas ações e poder das professoras e na transmissão de conhecimentos escolarizados. Contudo, as lutas e os atuais debates defendem que tais modelos de educação precisam de revisão para que haja espaço para novas posturas e ações efetivas que propicie a qualidade e a garantia da infância ao viver a primeira Etapa da Educação Básica.

O presente artigo, fruto do recorte da pesquisa de doutorado desta pesquisadora, discute o desenvolvimento de novos modos de agir de professoras e crianças, em uma escola pública da cidade de Parnaíba-PI marcada por modelos de práticas cristalizados, a partir de conceitos e ações fundamentais para a Educação Infantil. Aborda, 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). Especialmente, objetiva apresentar a relevância do brincar na construção de uma proposta curricular para Educação Infantil capaz de superar modelos marcados por padrões assistencialistas e escolarizantes de educação para as crianças. Propõe um currículo para Educação Infantil organizado com base em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009, 2015).

Entende-se por Atividades Sociais (AS) uma alternativa de organização curricular que, ao se pautar em princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oportuniza à comunidade escolar vivências de atividades sócio-culturais diretamente vinculadas à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p.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. O currículo por Atividades Sociais (AS) possibilita que professores e crianças apreendam conhecimentos historicamente produzidos, mas também novos modos de agir que (re)significam a vida na escola e na sociedade.

Os dados da investigação, selecionados para serem apresentados neste artigo, foram produzidos a partir de um projeto de intervenção na Escola Municipal MBCⁱ, envolvendo pesquisadora, gestora, professoras e crianças entre três e cinco anos de idade, realizado no primeiro semestre de 2016 com autorização do Parecer CEP nº 1.398.245. Dentre a

materialidade dos dados produzidos estão as fotografias de momentos de performance/brincadeira capturadas durante a realização do projeto por AS denominado “Ir a lanchonete”. Tais dados foram analisados com base na perspectiva argumentativa da linguagem (LIBERALI, 2013) articulada à multimodalidade (KRESS, 2010).

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 encapsuladoⁱⁱ (ENGESTRÖM, 2002).

Para facilitar a compreensão do leitor acerca dessa temática o artigo foi organizado, contando com esta introdução, em cinco seções. A seção dois apresenta o significado e as origens do currículo com base em Atividades Sociais; seção três, aborda o brincar na perspectiva do quadro vigotskiano; seção quatro, as análises e discussões de fotografias que levantam potenciais significados acerca da contribuição do brincar com base em Atividades Sociais; por fim, a última seção apresenta as considerações finais acerca do assunto focal do artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Atividades sociais: explicações essenciais

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; 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.

Como mencionado, a compreensão do conceito de *atividade* dentro da TASHC, reafirma 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, a compreensão desse significado merece ser esclarecido como aspecto essencial do trabalho. Desse modo, no próximo item, 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.

2.2 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 (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, como 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 (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 conteúdo 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 expressa 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), 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.

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

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

Apoiado no conceito de brincar, (VIGOTSKI, 2007; NEWMAN; 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, afirma ainda que a organização do currículo na Educação Infantil, por meio de AS,

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

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

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

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O brincar infantil e a imitação de papéis sociais

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

Segundo pesquisas de Elkonin (2009), a unidade fundamental da brincadeira infantil é a imitação de papéis sociais. É possível identificar 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 se volte 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 (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)ⁱⁱⁱ vividas socialmente são fruto de catarses/eventos dramáticos que acontecem no plano da psique.

Conforme escreve Barroco e Superti (2014), para Vigotski, 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).

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

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

A afirmativa revela que, diferentemente do que pregam as correntes tradicionais de base behavioristas e cognitivistas, a imitação humana não é um processo mecânico, mas o caminho próximo para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, emocionais e físicas para se fazer o que ainda não se consegue fazer. Assim, “[...] a imitação, portanto, é a atividade de desenvolvimento crucialmente importante porque é o principal meio pelo qual, na primeira infância, os seres humanos são considerados como à frente do que realmente são, como um outro diferente de si mesmos” (NEWMAN; 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, 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 à 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 (2014) ligada ao conceito de brincar em Vygotsky (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; 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 criem ambientes em que as pessoas possam, em grupo, crescer, aprender e se desenvolver enquanto brincam. A improvisação nos momentos do brincar, entendida como performance traz, para a situação, a construção de ambientes de apoio e criatividade, numa perspectiva de se criar junto, o que reforça o caráter de que o essencial na vida não está no trabalho individual, mas no trabalho via criação coletiva.

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

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

Infelizmente, as ideias expostas acerca das características e bases teóricas da teoria do brincar sócio-histórico-cultural e, especificamente, no quadro da Teoria da Atividade, não são concepções e significados que comumente circulam no âmbito da Educação Infantil. Mas, aos poucos, ideias e propostas vêm alcançando repercussão significativas, a partir do trabalho de pesquisadores internacionais e nacionais (VAN OERS, 2013; DOBBER, 2013; SHIMOURA, 2005; MALTA, 2015, TELES, 2016, dentre outros) que, intencionalmente, assumiram viver o brincar na Educação Infantil, apostando no potencial dele para o desenvolvimento infantil.

3.2 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 focal, mostraram o quanto a compreensão da autora pode ser comprovada. Além disso, a investigação possibilitou à escola novos modos de organização do brincar, posição dos sujeitos, novas aprendizagens e valorização do ser criança, afetando e

contribuindo para a 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 e o papel de crianças e adultos no desenrolar das ações, quando a brincadeira parte de atividades do contexto da vida social.

A imagem, a seguir, capturada no dia 23.05.2016, refere-se ao brincar com a AS “Ir a lanchonete” e ao mesmo tempo, à aula dirigida à apresentação do conhecimento: Gênero Cardápio. Dessa aula participam crianças de cinco anos.

Fotografia 1 – Performance/Lanchonete em sala de aula



Fonte: Arquivo de dados produzidos pela pesquisadora

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 que 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 está 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 de quatro anos, brincando com outro momento da AS “Ir a lanchonete”. Na oportunidade, no dia 16.05.2016, viveram experiências de uso de conhecimentos matemáticos (noções de adição, subtração e sistema monetário).

Fotografia 2 – Performance/Pagamento da conta em lanchonete



Fonte: Arquivo de dados produzidos pela pesquisadora

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, 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, 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 a convivência humana e extremamente valorizados no quadro da TASHC (LEONTIEV, 1979; ENGSTRÖM, 1987).

Na segunda fotografia, 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.

Na situação de brincadeira da lanchonete, as crianças imitaram os adultos em atividades práticas (ELKONIN, 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 cerca 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). São 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 a 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 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 criassem e escolhessem assumir papéis próprios das relações da vida social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No documentário *Tarja Branca* (2014), o tema brincar é abordado como a “revolução que faltava”. Sobre isso, corroborando com tal proposição, defende-se 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.

As discussões e imagens apresentadas revelaram características do projeto de ensino-aprendizagem por Atividades Sociais que elevou o brincar do patamar de mero momento de recreio e jogos espontâneos a um brincar intencional e significativo para as crianças. 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 a 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.

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, fizera, o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento mudar de estratégia ao trabalhar na organização de cenários de atividades.

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 focal 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.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexões sobre orientações curriculares (PCEI). Brasília, MEC-SEB. 2009.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. Atividade social e 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.

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

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

ENGESTRÖM, Y. 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.

ENGESTRÖM, Y 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.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagens expansiva**. Campinas-SP: Pontes, 2016.

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

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

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

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

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

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

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

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

LIBERALI, F. C. *et al.* Enhancing multimedia use in state secondary schools in São Paulo: a critical collaborative perspective. In: KONTOPODIS, M.; VARVANTAKIS, C.; WULF, C. (Eds.). (Org.). **Global Youth in Digital Trajectories**. 1ed.London: Routledge, 2017, v. 1, p. 127-145.

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

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

MAGALHÃES, M. C. C. 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.

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

PEASE, A; P, B. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Disponível em: www.lelivros.com.br. Acesso em 13 maio 2017.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 71, jun., 2000. p. 45-78.

SHIMOURA, A. S. 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.

SHIMOURA, A. S. Ensino aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês**. São Paulo: Brucher, 2012. p.36-53.

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.

STETSENKO, A. Vygotsky's teory of méthod and philosophy of pratice: implications for trans/formative methodology. **Revista Educação**. v.39, n. esp (supl), Porto Alegre (RS) dez, 2016, p.32-41.

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

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

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

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

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

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

TELES, F. P. O Brincar na Educação Infantil com Base em Atividades Sociais: Por um Currículo Não Encapsulado. **Rev. FSA**, Teresina, v.16, n.3, art. 7, p. 126-147, mai/jun. 2019.

Contribuição dos Autores	F. P. Teles
1) concepção e planejamento.	X
2) análise e interpretação dos dados.	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X

ⁱ Nome fantasia da escola onde foi desenvolvida a pesquisa.

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

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