

Ser criança e as múltiplas infâncias: O brincar e as experiências corporais na Educação Infantil

Heloisa Elesbão*

Leticia Borfe**

Considerações introdutórias

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui, como finalidade, o desenvolvimento pleno das crianças de até cinco anos, considerando as dimensões físicas, intelectuais, psicológicas e sociais, com o intuito de complementar a atuação da família e comunidade (BRASIL, 1996). Os termos criança e infância não são novos em nossa sociedade, no entanto, foram, ao longo do tempo, sofrendo mudanças em relação a seus conceitos e concepções, de acordo com a visão que era empregada em cada um deles (ABRAMOWIZ; OLIVEIRA, 2010). As crianças passaram a ser reconhecidas como atores sociais de direitos, produtoras de uma cultura infantil própria, além disso, a infância passou a ser considerada como variável e individual, ou seja, reconheceu-se a existência das múltiplas infâncias. Já em relação às práticas pedagógicas, a forma como propor um trabalho junto às turmas de Educação Infantil também se modificou, antes com um caráter meramente preparatório para o Ensino Fundamental e, agora, baseado nas experiências a serem proporcionadas às crianças.

Dentro das diversas possibilidades de experiências infantis, destacamos aqui a importância de proporcionar às crianças experiências corporais em que elas possam criar, descobrir novos movimentos, enfrentar desafios, reelaborar conceitos e ideias sobre suas ações. É relevante salientar que deixar a criança expressar-se através dos gestos, que são repletos de intenções e sentimentos, é essencial para o seu

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, professora de Educação Física do município de Candelária, Novo Cabrais, Rio Grande do Sul.

E-mail: elesbaoheloisa@gmail.com

** Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

E-mail: borfe.leticia@gmail.com

desenvolvimento, pois o corpo fala, cria e aprende com o movimento (BASEI, 2008). O movimento é a base para que o trabalho na Educação Infantil desenvolva-se, pois, por meio dele, as crianças expressam-se, compreendem e constroem significados. Assim, o movimento é capaz de contribuir com o processo de autonomia e socialização das crianças (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016). Ademais, é imprescindível considerar que as experiências de movimento corporal das crianças tornam-se fonte criadora de uma maneira possível de reconhecê-la, a partir do seu ponto de vista, como um sujeito de ação social (ANDRADE FILHO, 2013).

Considerando, portanto, que o movimento do corpo nada mais é do que “uma forma de linguagem que proporciona autonomia para a criança, pois se compõe de expressão e intenção” (SOARES; PRODÓCIMO; MARCO, 2016). Neste capítulo, consideramos o movimento corporal como um momento em que as crianças podem explorar o espaço e o meio, onde estão inseridas, através de suas interações e relações.

A partir dessas considerações introdutórias, o texto tem, como objetivo, realizar uma reflexão sobre o ser criança e as múltiplas infâncias, o brincar e as experiências corporais na Educação Infantil a partir de referenciais que abordam o tema. Para tanto, realizamos uma revisão narrativa da literatura.

O ser criança e as múltiplas infâncias

Os conceitos de infância e criança são, conforme Barbosa, Delgado e Tomás (2016), repletos de ambiguidades, uma vez que seria impossível elencarmos um único conceito, de maneira fechada e que mantivesse um consenso em relação ao ser criança e infância; considerando que infância é um termo que pode oscilar, ou seja, difícil de ser normatizado. Afinal, não é possível que as crianças vivam uma única infância, mesmo que convivam em um contexto semelhante, cada uma viverá à sua maneira as suas experiências e vivências de mundo.

Para Prout (2010), a infância padrão nunca foi inteiramente aceita, apesar de ter havido um período de ascensão na classificação das crianças consideradas como “fora do padrão”. O autor considera a infância híbrida, composta por fatores ora humanos, ora não humanos, coletivos, discursivos, uma categoria que não é fixa ou estável.

Cohn (2009) caminha nessa mesma direção, de acordo com a autora, caso recolhêssemos todos os conhecimentos que temos sobre as infâncias e as crianças,

obteríamos um aglomerado de ideais e formas variadas do viver a infância e do ser criança. Assim, compreendemos que existem múltiplas infâncias, diante disso, não faz sentido a defesa de uma infância única e universal, uma vez que cada criança vivencia sua infância e suas experiências, nesse período, de uma maneira diferente, de modo que, neste caso, seria impossível pensarmos a infância como algo padrão.

Quando falamos em infâncias, logo nos vêm em mente as protagonistas desse processo, ou seja, as crianças, que, por sua vez, são motivo de preocupação para muitas áreas do conhecimento, porém, atualmente, cada vez mais, percebemos a grande preocupação com seu futuro, fazendo com que as crianças vivam sob pressão (KUNZ; COSTA, 2015).

Muitas vezes, estamos apressando as infâncias das crianças, desconsiderando seu processo natural de produzir e reproduzir sua cultura infantil entre seus pares, com o mundo e com os adultos; tratamos suas infâncias como um estágio preparatório à vida adulta, com o intuito de repassarmos os conhecimentos necessários para chegar à vida adulta.

A ideia defendida por Kunz e Costa (2015) aproxima-se do que mencionam Buss-Simão *et al.* (2010), em que os autores afirmam a necessidade de se superar um modelo educacional que tenha a criança como um ser em devir, ser que deverá ser formado e moldado com parâmetros pautados pelos adultos. Neste sentido, compreendemos a importância do reconhecimento da criança pelo ser que é, ou seja, sem pautar sua infância pelo mundo adulto.

A criança, portanto, não pode ser reconhecida como “[...] um ser inacabado, imaturo ou imperfeito, em contraposição a um indivíduo adulto maduro, desenvolvido e acabado [...]” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 28). Com isso, buscamos romper com a visão adultocêntrica¹, visando a um reconhecimento das crianças pelo que elas são no momento e não como um vir a ser futuro. Muitas vezes, essa ideia da criança como ser incompleto e inacabado, um miniadulto que ainda precisa desenvolver-se com o intuito de tornar-se algo na vida, pode relacionar-se com sua dimensão corporal, uma vez que, geralmente, temos a tendência de comparar as crianças com os adultos em suas possibilidades físicas como, por exemplo, estatura, força, entre outras características que tendem a tornar a criança um ser “inferior” ao adulto, se observada a partir de uma visão adultocêntrica. Neste sentido, estaríamos

¹ Visão adultocêntrica ou adultocentrismo “[...] atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser [...]” (SANTIAGO; FARIA, 2015).

desconsiderando as crianças e suas infâncias, uma vez que estamos comparando-as a miniadultos, adultos em construção.

Assim sendo, a partir de uma dimensão corporal, a Sociologia desconsiderou, por muito tempo, a temática da infância (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010). Por sua vez, a Sociologia da Infância surgiu na contemporaneidade, conforme para Prout (2010, p. 734), é marcada por dualismos, “[...] crianças como atores versus infância como estrutura social; infância como constructo social versus infância como natural; e infância como ser versus infância como devir”. Visando a um lugar para as crianças dentro do campo da Sociologia, recentemente, estudos denominados como a Nova Sociologia da Infância têm ganhado espaço; como campo que busca estudar as crianças de maneira não mais subordinadas às organizações como família, escola ou justiça (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010).

Em síntese, compreendemos a necessidade de reconhecer as crianças como seres sociais e de direitos, que produzem e reproduzem sua cultura própria, que possuem infâncias únicas, necessitando de uma escuta atenta e sensível aos seus dizeres, que, muitas vezes, não serão expressos por palavras, mas por seu corpo, seus gestos, seus movimentos e sua forma de brincar.

O brincar e as experiências corporais na Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que os Campos de Experiência que necessitam de atenção de modo integrado. Esses formam um agrupamento curricular que recebe experiências, saberes e situações reais da vida cotidiana dos aprendizes, ressignificando-os atrelados aos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural (BRASIL, 2018). O principal objetivo da composição curricular dos Campos de Experiência é unir tempo, espaço, materiais e interações que possibilitem à criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a seu modo, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário. Os direitos estipulados de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se apoiam o engajamento pedagógico e sociopolítico da Educação Infantil, destacando, dessa maneira, a práxis que transpassa o aprendizado da criança e seu desenvolvimento perante a si mesma e ao mundo (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Assim, entendemos que a brincadeira pode ser considerada um meio fundamental para as experiências e o desenvolvimento pessoal das crianças na Educação Infantil, em que se expressam nos mais diversos contextos e linguagens. O

momento do brincar proporciona à criança a possibilidade de imaginar, interagir e socializar com os demais (SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021). A brincadeira configura-se um espaço para explorar emoções e valores, assim, reconhece-se que o professor deve entender a importância do brincar no contexto da Educação Infantil e entender as orientações, incentivando as crianças na busca do conhecimento, promover e/ou mediar esse processo, respeitar e valorizar sua particularidade, repertório cultural, em um ambiente lúdico propício à interação, para que as crianças sintam-se seguras e desenvolvam-se de forma integral e saudável (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Neste sentido, a BNCC destaca que as brincadeiras são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, além disso, as brincadeiras e as interações são consideradas como eixos de todo o trabalho junto a essa etapa da Educação Básica. Com o brincar, as crianças experimentam sensações de forma agradável, interagindo com crianças e adultos e participando de diversas experiências interessantes. Ademais, é brincando que as crianças liberam as expressões e sentimentos espontâneos, adquirem novas experiências, interagem entre si, respeitam as regras de interação e cooperam com o grupo (BRASIL, 2018). Dessa forma, a Educação Infantil destaca a concepção de criança no centro do processo educativo, respeitando os próprios pensamentos, sentimentos e expressões em um ambiente cultural, acolhedor e instigante, que possibilite à criança constituir sua identidade e subjetividade, sendo que, por meio da brincadeira, ela consolida suas aprendizagens. À Educação Infantil concerne, portanto, dois eixos estruturantes e norteadores baseados nas interações e brincadeiras que se conciliam com os direitos de aprendizagem das crianças e com os objetivos de aprendizagem percebidos nos campos de experiências (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021).

Neste sentido, para que consigamos considerar a experiência das crianças como uma das possibilidades delas vivenciarem a infância de forma profícua, é preciso que consideremos que as crianças estabelecem sentidos e significados próprios ao mundo que as cerca, como também termos o entendimento que a educação dá-se pelas relações educacionais estabelecidas (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016).

Outro ponto diz respeito à forma como identificamos o brincar nesse processo, isto é, a necessidade de compreendermos o brincar como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançarmos determinados objetivos, levando em conta uma proposta em que as experiências corporais do brincar estão considerando os interesses e as necessidades das crianças. Em outros termos, neste caso, “[...] a prática pedagógica caminha no sentido e na busca do respeito às necessidades e

interesses das crianças e tem como foco o cuidar e educar visando ampliar o repertório de movimentos e experiências das mesmas” (BUSS-SIMÃO; FIAMONCIN, 2013, p. 310-311).

Estudos sobre a dimensão corporal podem amparar as práticas educativas no conhecimento das possibilidades promissoras de desenvolvimento integral do aprendiz na etapa da Educação Infantil. Nessa lógica, os movimentos utilizados pela criança com a finalidade de descobrir e conhecer o mundo à sua volta, bem como aprender a relacionar-se são realizados por meio do conhecimento do próprio corpo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Na Educação Infantil, a criança utiliza seu próprio corpo para expressar-se, por meio do movimento. Dessa forma, a criança aprende, explora o mundo e estabelece relações com os outros e com o meio que a cerca. O corpo e o movimento passam a ser possibilitadores de interação, construindo culturas que se baseiam em valores como a criatividade e ludicidade das experiências de movimento (SAYÃO, 2002). Sendo assim, as práticas escolares devem respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, contribuindo com outras formas de produzir conhecimento, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança (BASEI, 2008).

Contudo, após sua observação compreensivo-crítica, Andrade Filho (2013) destaca que as crianças não detêm o direito de se movimentar como necessitam e desejam. Suas experiências de movimento corporal tendem a ser interdidas pela cultura de escolarização e, quando a criança move-se e move o seu mundo, ela provoca um conflito entre a ordem cultural escolar e a ética estética. Neste sentido, as experiências acabam ficando limitadas, uma vez que fogem da lógica de organização da Educação Infantil com espaços e tempos flexíveis que possibilitam as crianças explorar e vivenciar diversas experiências significativas para elas, tornando-se um espaço rígido, em que a rotina sobrepõe-se ao cotidiano e a experiência corporal é deixada de lado, uma vez que os objetivos e metas a serem cumpridos ganham destaque nesse processo.

No entanto, conforme Baecker (2001), é sabido que a experiência corporal fornece subsídios para que a criança possa aprender conceitos e ações, manifestar sua independência, sua consciência e individualidade, possibilitando um amadurecimento cognitivo. Ademais, essas experiências de movimento corporal permitem o acréscimo da curiosidade, a busca de um novo significado ao movimento, tanto físico como social e cultural, propondo um diálogo com o mundo.

A BNCC, por meio de seus Campos de Experiência, orienta para um foco direcionado, propondo um protagonismo às crianças nesse processo educativo entre o cuidar e o educar. No entanto, ao mesmo tempo que a BNCC considera o protagonismo infantil necessário, percebendo a criança como ser de direitos, também atenta à intencionalidade pedagógica, importante nos processos educativos das instituições (ELESBÃO; CAMARGO, 2021). Neste sentido, a intencionalidade pedagógica faz-se presente em situações propícias a experiências em que as crianças possam conhecer-se a si e aos outros. Ademais, as crianças devem constituir relações com outras pessoas, com a cultura, a natureza, materiais diversificados, brincadeiras variadas, com a literatura apropriada e os cuidados pessoais (BRASIL, 2018).

Inseridos no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), os Campos de Experiência da BNCC incluem seus próprios direitos de aprendizagem, como exemplo, temos o campo inserido no RCG do “Corpo, Gestos e Movimentos”. No entanto, esses direitos aproximam-se dos objetivos de aprendizagem, propondo a concepção de currículo. Ainda assim, o RCG aponta para as múltiplas infâncias e as diferentes formas vivenciadas por cada criança nesse momento, constituindo, portanto, um movimento dúbio em que o projeto pedagógico reelabora-se nas escolas (ELESBÃO; CAMARGO, 2021).

Apesar de contraditória, ambígua e marcada por uma disputa política em torno de sua elaboração, a BNCC (BRASIL, 2018) manteve, em sua versão final, um espaço destinado aos Campos de Experiência e, a partir do Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, sinaliza a importância do corpo, dos gestos e dos movimentos como linguagem infantil, por meio da qual as crianças estabelecem suas relações, brincam e expressam suas opiniões, tomando consciência de forma gradativa acerca de sua corporeidade. Por sua vez, o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99), pautado na BNCC, considera “[...] que o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem, através das quais as crianças se expressam e se apropriam de sua corporeidade, na relação com os outros e com o meio”. No entanto, é preciso considerar que essas vivências propostas pelos Campos de Experiência acabam sendo balizadas pelos objetivos de aprendizagem criados dentro de cada campo, contrapondo-se, com isso, à ideia central de um Campo de Experiência.

Assim, nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) firmam-se nas escolas, de maneira contraditória, ambígua e dúbio. Narrando a importância de reconhecermos as crianças como seres sociais e de direitos, tendo as brincadeiras e as interações como eixo e, ao mesmo tempo, impondo objetivos pré-

determinados que desconsideram totalmente a diversidade de nosso país, de nossas crianças e de nossas infâncias.

Buss-Simão (2020)² considera que se existem objetivos pré-determinados para os Campos de Experiências, não devemos considerar a existência desses campos, uma vez que experiências são únicas e por conta disso não podem ser balizadas por objetivos, ou seja, se há objetivos não existem Campos de Experiência. Considerando que todas as crianças agem e reagem de uma forma diferente frente às situações propostas, como podemos estabelecer objetivos de aprendizagem a essas experiências? Como podemos esperar que as crianças manifestem-se de maneira igual frente a determinadas situações, se ao mesmo tempo estamos afirmando a necessidade do reconhecimento das mais diversas infâncias?

De outro lado, a forma como foram organizados os objetivos de aprendizagem na BNCC (BRASIL, 2018) tende a realizar a indução de uma concepção acerca do corpo e do movimento a partir de um caráter fragmentado e instrumental, visando à prescrição de habilidades a serem desenvolvidas e/ou atingidas (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019). Nesse caso, as crianças não têm seus interesses levados em conta, da mesma forma que as experiências das crianças são colocadas em segundo lugar, dando ênfase aos objetivos e/ou interesses dos adultos (ELESBÃO; NUNES; CAMARGO, 2021).

Assim, compreendemos a importância que o brincar e as experiências corporais têm para as crianças, considerando que a maioria das experiências na Educação Infantil perpassa pelo corpo e movimento delas. Neste sentido, as experiências corporais e brincantes propostas na Educação Infantil devem, prioritariamente, considerar o brincar como um fim em si mesmo, ou seja, visando proporcionar às crianças as mais variadas experiências e vivências por meio do corpo e do movimento.

Como se não bastasse a desconsideração ao longo dos tempos da existência da infância (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010), as dicotomias que cercavam ou cercam as crianças (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010; JAMES; JENKS; PROUT, 1999; PROUT, 2010), a visão adultocêntrica (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010; SANTIAGO; FARIA, 2015) e por último, as experiências na Educação Infantil terem sofrido pressões pelos documentos com o

² Márcia Buss-Simão em fala proposta pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (NAIF/CEFD/UFES), realizado via Google Meet, no dia 24 de setembro de 2020. A palestra da autora foi intitulada “Docência na educação infantil: dinâmicas e demandas corporais que contornam a ação docente”.

intuito de serem balizadas por objetivos (BUSS-SIMÃO, 2020), as crianças precisam lidar, ainda, com a materialidade instável de seus corpos.

A materialidade instável dos corpos pode ocorrer a vida toda, porém, é no período da infância que as crianças sofrem mudanças corporais de maneira acentuada e rápida (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010). Assim, as crianças em torno de seis anos percebem-se nas escolas de Educação Infantil como “grandes”, afinal, nesse contexto, elas são realmente as maiores, porém, passadas as férias de verão, elas, ao ingressarem no Ensino Fundamental, acabam por ter a sensação de “encolhimento”, ao retornarem à escola e sentirem-se pequenas em relação aos demais. O mesmo pode ocorrer com roupas, sapatos, que “diminuem” de tamanho em uma escala de tempo reduzida, ou até mesmo em relação aos espaços, como, por exemplo, armários e caixas, onde hoje elas conseguem entrar e sair com facilidade, amanhã poderão tornar-se um local inacessível à brincadeira.

Um dos mecanismos possíveis de se tentar minimizar os efeitos dessa materialidade instável dos corpos seria a elaboração de um projeto educacional em “[...] que as crianças tenham voz e participem, sobretudo, como forma de contemplar as diferentes dimensões que constituem as especificidades de crianças e adultos” (BUSS-SIMÃO *et al.* 2010, p. 162) e ainda, mais que voz, direito a uma escuta sensível, reconhecendo a criança como ser social que é, ator social de sua própria história, um sujeito de direitos, produtor de uma cultura infantil.

A partir dessa escuta sensível, estamos abrindo espaço para o protagonismo infantil, no qual reconhecemos as crianças como seres e atores sociais, produtores de cultura e, em especial, produtores de uma cultura de pares³ (CORSARO, 2002; MÜLLER, 2007). Conforme Corsaro (2002), a evolução de alguns estudos da Sociologia e da Psicologia estabeleceram a ideia do desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização da infância. Para o autor, essa abordagem interpretativa considera o processo de socialização como produtivo-reprodutivo. A cultura de pares, dessa forma, não se configura como simples imitação do mundo adulto, nem por apropriação. Na verdade, as crianças apropriam-se das informações do mundo, internalizam e recriam sua própria cultura infantil, denominando esse processo de reprodução interpretativa.

³ Cultura de pares pode ser entendida a partir do reconhecimento de que as “[...] crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (MÜLLER, 2007, p. 275).

Aproximando-se dessa ideia de reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2002), vemos o que Buss-Simão *et al.* (2010) compreendem acerca da corporificação da criança. Para eles, “[...] a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças que, por meio, dela, assimilação, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstroem a si e seu mundo social” (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 156). Neste sentido, compreendemos que as crianças são seres sociais, que produzem uma cultura infantil própria, não apenas repetem as experiências e vivências as quais são expostas em seu cotidiano, mas as reproduzem de forma interpretativa, dando-lhes sentidos e significados próprios, sendo as brincadeiras e as interações uma importante ferramenta que pode vir a auxiliar nesse processo.

Assim, nos processos educativos, se considerarmos as experiências trazidas pelas crianças e, da mesma forma, proporcionando-lhes outras experiências, devemos ter uma atenção as suas dimensões (corporais, sensoriais, expressivas, cuidado e do movimento), pois são elas que indicam uma educação pautada nos sentidos e significados construídos pelas próprias crianças, bem como mostram-nos os desafios vivenciados por elas em variados espaços e tempos (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Compreendemos que o movimento corporal, ou seja, as brincadeiras e as interações propostas dentro dessas experiências às crianças, pode ser uma importante ferramenta no processo de reconhecimento dos direitos das crianças e de suas múltiplas infâncias. Mas de que forma isso poderia vir a acontecer? Um professor ao elaborar as propostas de experientiação com as crianças precisa considerar as respostas e os sinais que as crianças dão-lhe dia a dia, ou seja, seus interesses, suas ações e reações frente às atividades propostas, a forma como se manifestam em relação ao que lhes foi apresentado, entre outras formas. E, a partir disso, elaborar sua proposta de trabalho junto às crianças, tendo esse olhar e essa escuta sensível para com elas.

Da mesma forma que o professor deve atentar aos sinais emitidos pelas crianças frente suas propostas para dar continuidade a seus próximos planejamentos, ele precisa ter uma postura flexível no momento das experiências e lembrar-se de que são momentos de experiências. Em outros termos, na dimensão corporal, por exemplo, o professor não deve esperar que todas as crianças executem o circuito motor da mesma forma, além disso, esse circuito motor precisa ter algum sentido e/ou significado às crianças, como forma de motivá-las a sua execução.

É muito comum que os professores venham a exigir que as crianças repitam o movimento de determinada forma ou que somente as regras da brincadeira original

sejam seguidas, no entanto, dessa forma, estaríamos indo contra o que seria uma experiência. Assim, consideramos que as crianças necessitam de momentos de interações e brincadeiras de maneira prazerosa e que possua sentido e significado para elas, não será por essa flexibilidade que seus aspectos motores, por exemplo, os ligados ao desenvolvimento motor não serão promovidos, ao contrário. Os aspectos motores serão desenvolvidos, no entanto, o enfoque da organização das experiências não se dará nisso, o que será uma consequência do processo educativo, o planejamento das ações terá a criança e seus interesses como central, promovendo, assim, o reconhecimento da criança e de suas múltiplas infâncias, uma vez que são respeitadas suas formas de agir frente às propostas apresentadas e, além disso, são consideradas como ponto de partida e chegada do processo educativo seus interesses e sua bagagem trazida do espaço extra escolar.

Considerações finais

A partir desta revisão narrativa, na qual objetivamos realizar uma reflexão sobre o ser criança e as múltiplas infâncias, o brincar e as experiências corporais na Educação Infantil, podemos identificar certas mudanças nas concepções de criança e infâncias ao longo do tempo, bem como analisar a forma como o brincar e as experiências corporais são imprescindíveis quando falamos em crianças e em Educação Infantil.

A infância padrão nunca foi totalmente aceita, no entanto, por algum período, tentou-se normatizar as infâncias, com o intuito de elencar uma única forma de se vivenciar esse período da vida. Porém, na atualidade, compreende-se a existência de múltiplas infâncias, ou seja, mesmo que as crianças possam vir a ter uma infância semelhante, ela jamais será igual, uma vez que a forma como cada criança experimenta e vivencia o processo se dará de maneiras diferentes. Quando falamos em infâncias, logo nos vêm em mente os seres centrais desse processo, as crianças.

O ser criança, por muito tempo, foi pautada pelo mundo adulto, no qual se via as crianças como seres inacabados, incapazes e incompletos, isto é, como miniadultos. Aos poucos, a partir dos movimentos em torno dos direitos das crianças, das políticas públicas e dos estudos acerca da temática, essa visão adultocêntrica foi sendo rompida. A partir disso, as crianças foram sendo reconhecidas como seres sociais e de direitos, as quais devem ter acesso a uma escuta atenta e sensível, a experiências e

vivências as quais elas possam expressar-se, exercer sua cidadania e construir sua própria cultura infantil.

Por sua vez, o brincar e as experiências corporais são centrais quando estamos nos referindo às crianças, considerando que elas sentem essa necessidade de brincarem e movimentarem-se de maneira livre e prazerosa, tendo o brincar um fim em si mesmo. O corpo e o movimento para elas dão-se como uma forma de linguagem, através da qual as crianças conseguem experimentar e vivenciar o mundo ao seu redor.

Assim, este capítulo não tem a intenção de esgotar a discussão acerca da temática do ser criança, suas múltiplas infâncias e as experiências corporais, considerando que esta é uma discussão ampla e que surge de variadas vertentes como a Pedagogia, Educação Física, Psicologia, entre outras áreas que se detêm a estudar a temática, sendo um campo profícuo de discussões, existindo diversas possibilidades de estudo, dependendo da área a ser escolhida.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças da Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2013.
- BAECKER, I. M. Vivência de movimento e Educação Física. In: I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, SANTA MARIA/RS. **Anais...** Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

ELESBÃO, H.; CAMARGO, M. C. da S. Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 01-21, 2021.

ELESBÃO, H.; NUNES, N. de B.; CAMARGO, M. C. da S. Educação infantil em escolas de ensino fundamental: há espaço para brincar e “se-movimentar”? **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 216-227, 2021.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (Orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. p. 207-238.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 13-37.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 182-195, jan./mar. 2016.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, M. A. L.; CAVALCANTE, P. V.; SANTIAGO, R. G. F. P. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base nacional comum curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v. 1.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.): **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 45-64.

SILVA, C. H. do N.; CARVALHO, M. O. P. de; PARENTE, J. R. F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3 (Especial), p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6279>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. de. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. 2016.