

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 11/04/2024

Aceito em: 08/01/2025

Publicado em: 20/01/2025

Educação das infâncias: as possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”

Early childhood education: the possibilities of the Theory of “Playing and ‘Moving”

Educación infantil: las posibilidades de la Teoría del “Jugar y el ‘Moverse”

*Helôisa Elesbão¹
Sueli Salva²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17542>

Resumo: O artigo tem por objetivo discutir, teoricamente, a temática da educação das infâncias a partir das possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”. No artigo, buscamos problematizar uma questão que, ao nosso ver, é de extrema importância e que se refere à especificidade da Educação Infantil e interroga como a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar” pode contribuir, positivamente, nesse processo. O caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento do estudo foi a revisão narrativa. Com o estudo, observamos que há a necessidade de oferta de espaços e tempos escolares que proporcionem às crianças o desenvolvimento livre e espontâneo de sua criatividade, bem como de momentos para explorarem o mundo ao seu redor, através de seus corpos, e que o conhecimento que as próprias crianças constroem seja reconhecido por meio do “Brincar e ‘Se-movimentar”. Sustenta-se a importância do brincar como uma necessidade diária das crianças, uma necessidade básica para a sua sobrevivência, não devendo ser utilizado meramente como um recurso para atingir algum objetivo.

Palavras-chave: Educação das infâncias. Se-movimentar. Educação Infantil.

¹ Doutoranda em Educação pela UFSM. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1859934695395668>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5322-2510>. Contato: elesbaoheloisa@gmail.com

² Doutora em Educação pela UFRGS. Pós-doutorado pela UNIMI/Milão/Itália. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8144640957398714>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6760-770X>. Contato: sueli.salva@ufsm.br

Abstract: The article has as objective to argue, in theory, the themes of the childhood education from “Play and ‘Self-Move’” Theory possibilities. In the article, we search for problematize a question which, in our opinion, is extremely important and which refer to the Childhood Education specificity and ask how the “Play and ‘Self-Move’” Theory can contribute, in a positive way, in that process. The methodologic way chosen to the development of the study was the narrative review. With the study, we seen that there is the necessity of offering areas and school times that provides to children the free and spontaneous development of its creativity, as well as moments to explore the world around themselves, through their bodies, and that the knowledge which the own children builds can be recognized through the “Play and ‘Self-Move’”. It sustains the importance of play as a children’s daily necessity, a basic necessity for their own survival, not owing to be used merely as a resource to reach some target.

Keywords: Early childhood education. Move. Child education.

Resumen: El artículo tiene como objetivo discutir teóricamente el tema de la educación infantil a partir de las posibilidades de la Teoría del “Jugar y el ‘Moverse’”. En el artículo buscamos problematizar un tema que, a nuestro juicio, es sumamente importante que se refiere a la especificidad de la Educación Infantil y preguntarnos ¿cómo la Teoría del “Jugar y el ‘Moverse’” puede contribuir positivamente a este proceso? El camino metodológico elegido para el desarrollo del estudio fue la revisión narrativa. Con el estudio observamos que existe la necesidad de ofrecer espacios y tiempos escolares que proporcionen a los niños el desarrollo libre y espontáneo de su creatividad, así como momentos para explorar el mundo que les rodea, a través de sus cuerpos, y aquellos conocimientos que los niños tienen. Se reconocen los propios constructos, a través del “Jugar y el “Moverse”. Se defiende la importancia del juego como una necesidad diaria de los niños, una necesidad básica para su supervivencia, y no debe utilizarse únicamente como un recurso para lograr algún objetivo.

Palabras clave: Educación infantil. Mover. Educación Infantil.

1 PARA DARMOS INÍCIO AO DIÁLOGO

A proposta deste artigo surgiu a partir da realização do Seminário Especial “Pedagogias e políticas para a infância: em busca de uma Educação Infantil ‘brincativa’”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Provocações ocorridas durante o seminário possibilitaram inúmeros questionamentos relacionados ao nosso campo de pesquisa. Partimos de duas delas, que parecem ser questões basilares e que nos acompanham no desenvolvimento do aprofundamento teórico da tese de uma das autoras: afinal, o que é educação das infâncias? E como a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar’³” pode contribuir, positivamente, nesse processo? Partindo desses questionamentos, o presente artigo busca discutir, teoricamente, a temática da educação das infâncias a partir das possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar’”, problematizando aspectos relativos à Educação Infantil, e interroga: como a Teoria do

³ “Kunz, E., em vários de seus escritos, apresentou esse conceito do ‘Brincar e Se-movimentar’ da criança, por duas razões: uma em função da teoria do ‘se-movimentar humano’, que vem apresentando, no Brasil, desde 1991, e outra por achar que o Brincar da Criança, na maior parte da literatura que trata desse assunto, é um ‘Brincar didatizado’, como afirma, por apresentar um brincar com finalidades, especialmente, orientadas para o melhor desenvolvimento do futuro adulto” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 13).



“Brincar e ‘Se-movimentar” pode contribuir, positivamente, na busca da especificidade da Educação Infantil?

Como caminho metodológico, optamos pela revisão narrativa, na qual fizemos uso de referenciais acerca da teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”, em diálogo com a base teórica desenvolvida no Seminário Especial do PPGE/CE/UFMS e, ainda, fazendo uma interlocução com as charges de Francesco Tonucci (2008).

Primeiramente, é necessário compreendermos que a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar” não foi desenvolvida dentro de espaços escolares com finalidade pedagógica, o que, ao nosso ver, a torna mais interessante, considerando os pressupostos da teoria para pensarmos as escolas de Educação Infantil, uma vez que, com isso, podemos nos afastar da lógica tradicional escolarizante, muitas vezes, proposta nas escolas de Educação Infantil como forma de antecipação do Ensino Fundamental (alfabetização) ou mesmo compensatória, como foi pensada em outros momentos. Como consequência, entendemos que, aproximando-nos da teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”, podemos encontrar uma proposta a qual consideramos como mais apropriada para a educação das infâncias, com a valorização das experiências e do protagonismo das crianças na Educação Infantil. Na Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”: “A criança é compreendida como um ser-no-mundo e reconhecida pelo que ela é, por como ela se expressa e se apresenta diante do mundo” (ROCHA; ALMEIDA; MORENO, 2022, p. 9), indo, portanto, ao encontro dos estudos (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005) os quais têm nos auxiliado na construção de uma pedagogia das/para as infâncias.

O artigo está dividido em dois tópicos principais. O primeiro, intitulado “As infâncias na escola infantil e a educação das infâncias”, visa discutir a concepção de infâncias presente na escola, em diálogo com as práticas educativas geralmente empregadas. O segundo, intitulado “Educação das infâncias: as possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”, abre diálogo entre as práticas da educação das infâncias com a possível contribuição da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”.

2 AS INFÂNCIAS NA ESCOLA INFANTIL E A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

Infância ou infâncias? Sempre é bom retomarmos esse questionamento. Para Sarmento (2005, p. 365-366),



A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

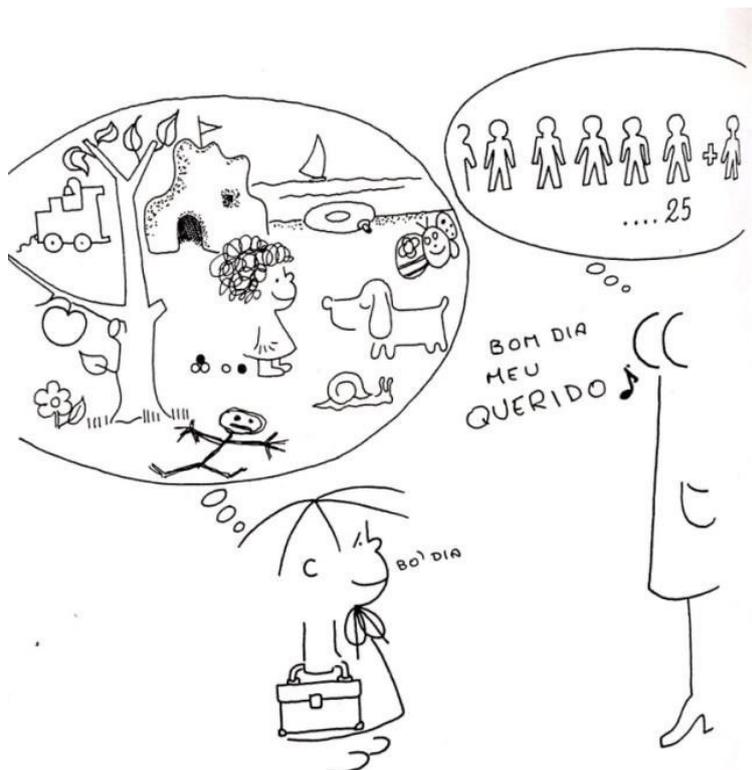
Nesse sentido, compreende-se que a infância, enquanto conceito, passa por constantes e variadas mudanças que exprimem as formas de ser e existir das crianças, o que torna a criação do conceito para a infância algo impossível de ser compreendido no singular, considerando a existência, na verdade, de múltiplas infâncias. Embora esse conceito já tenha se popularizado entre os teóricos que discutem o tema da educação infantil, ainda perdura a ideia de uma infância universal, o que não corresponde à realidade de contextos com tantas diversidades de classe, gênero, étnicas, raciais, religiosas e culturais.

Mesmo que pudéssemos recolher informações sobre todas as infâncias e todas as crianças do mundo, com certeza, encontraríamos um conjunto grandioso de informações que nos reforçariam ainda mais a ideia da existência de milhares de formas de ser criança e viver as infâncias (COHN, 2009).

A infância não pode ser normatizada, uma vez que as crianças não podem experienciar uma única infância, mesmo que em contextos semelhantes, a forma como cada uma percebe sua infância é diferente (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Assim, questionamos: como a escola, muitas vezes, espera que as crianças reajam da mesma maneira às situações propostas, considerando que cada uma tem sua maneira única de experienciar e vivenciar o mundo?

Observemos a charge abaixo, de Francesco Tonucci (2008, p. 141), “O primeiro dia da escola: o encontro”.

Figura 1: O primeiro dia da escola: o encontro



Fonte: Tonucci (2008, p. 141)

Ao analisarmos a charge criada por Tonucci (2003), percebemos a divergência entre o imaginário das crianças e das professoras, cada uma com sua visão acerca das expectativas do cotidiano da escola. De acordo com Mazzei *et al.* (2020, p. 157),

Assim como os bonequinhos padronizados no balão para expressar o seu pensamento em relação às crianças, observamos, nos traços de Tonucci, a intenção de mostrar que um docente, dessa maneira, é como um adulto que age de forma estandardizada, que segue padrões, ou seja, faz uso de práticas pedagógicas que não contemplam possibilidades de valorização das individualidades das crianças.

Dessa forma, como fica a educação das infâncias nas escolas infantis? O professor, muitas vezes, se vê na linha tênue entre valorizar as experiências infantis e, ao mesmo tempo, atender as exigências da equipe gestora e, frequentemente, expectativas das famílias em relação às crianças e sua alfabetização, mesmo que ainda na Educação Infantil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 16),

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

✓ Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- ✓ Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Assim, conforme o próprio documento (BRASIL, 2010), a Educação Infantil deve proporcionar às crianças uma educação das infâncias que priorize seu protagonismo nas ações, de maneiras criativa e autônoma, sem que haja preocupação em “prepará-las” para o Ensino Fundamental. Segundo Elesbão (2021, p. 114),

Muitas pessoas ainda relacionam a entrada da criança na escola com a necessidade de adquirir novos conhecimentos, porém, é óbvio que as crianças, ao interagirem e experienciarem diversas situações, vão acabar construindo novos conhecimentos, mas este não é o foco principal, e sim a interação e as brincadeiras, é o momento de proporcionar experiências diversas às crianças.

O maior problema, como mencionado anteriormente, talvez esteja na pressão sofrida pelos professores para “entregarem”, cada vez mais, as crianças “prontas” para o primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, a criança não é compreendida como um sujeito em processo. Essa situação é vivenciada no contexto de atuação de uma das autoras, cuja pressão é bastante intensa para que as crianças sejam preparadas para ingressar no Ensino Fundamental. Falamos especificamente de um contexto em que turmas de Educação Infantil são atendidas em escolas de Ensino Fundamental. Aliada a isso está a ambiguidade dos documentos — DCNEI (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e, até mesmo, o não mais vigente, mas ainda, muitas vezes, utilizado, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), elaborados para servirem de base para essa etapa da Educação Básica.

Mas que ambiguidade seria essa? O RCNEI (BRASIL, 1998)⁴ possuía uma proposta diferente e pautada em outras fontes teóricas, que eram consideradas as mais adequadas para a época de sua elaboração, que não dialogam mais com as concepções de crianças e infâncias atuais, sendo, dessa forma, substituído pelas DCNEI (BRASIL, 2010). A criação das DCNEI (BRASIL, 2010) foi um marco importantíssimo para a Educação Infantil, sendo um documento orientador para essa etapa da Educação Básica que reconhece as crianças como sujeitos históricos e de direitos, além de ter as interações e brincadeiras como eixo da proposta de trabalho.

Por sua vez, a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) até mantiveram algumas ideias e concepções presentes nas DCNEI (BRASIL, 2010), no

⁴ Importante ressaltar que o documento do RCNEI se orientava pelas áreas de conhecimento, previa conteúdo para a Educação Infantil, embora considerasse o brincar.



entanto, ao mesmo tempo, estabelecem sínteses de aprendizagens para as crianças alcançarem, ao final da Educação Infantil, contrapondo-se, totalmente, à ideia dos Campos de Experiência. Se as experiências são únicas, como pode haver uma síntese para elas, trazida ao longo de seus textos, como a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018)?

A organização das práticas educativas por campos de experiência, conforme Finco, Barbosa e Faria (2015), é de uma proposta italiana que inspira a construção da BNCC (BRASIL, 2017) no Brasil. Nesse sentido, os Campos de Experiência podem ser compreendidos “[...] como ‘mundos cotidianos de experiência da criança’ e compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descoberta por parte das crianças” (ZUCCOLI, 2015, p. 209). Considerando, por certo, os interesses das crianças na criação desses espaços. Colocar em prática os Campos de Experiência requer que o professor tenha uma “[...] mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas” (FINCO, 2015, p. 237).

O que seria essa mudança de postura? De acordo com Finco (2015), seria desenvolver o trabalho partindo dos próprios interesses das crianças, de modo a considerar suas curiosidades, dúvidas, questionamentos, seus interesses, compreendendo sua forma de ver, sentir e conhecer o mundo. Em outras palavras, considerando as crianças como protagonistas de seu processo educativo.

As crianças protagonistas de seu processo educativo são aquelas que participam, efetivamente, das ações, que são ouvidas por meio de uma escuta atenta e que estão, ativamente, envolvidas nas atividades de seu cotidiano na escola. Porém, para que isso se desenvolva, na prática, dentro da escola, são necessárias práticas pedagógicas que venham a oportunizar que as crianças sejam protagonistas.

Em relação a essas práticas, Tomás (2017) faz uma síntese sobre dez eixos de educação da infância que, de alguma forma, têm potencial para agregar as discussões acerca das mudanças nas práticas pedagógicas infantis. Conforme a autora,

O primeiro eixo remete para a exigência de considerar que as crianças são sujeitos de direitos. [...] O segundo eixo remete para a exigência de uma intervenção pedagógica problematizada, social e culturalmente [...]. O terceiro eixo remete para a exigência de pensar a creche (e o jardim de infância) como fórum democrático de socialização [...]. O quarto eixo remete para a exigência de uma ação pedagógica ampla, espacial e materialmente, não apenas centrada nas salas de atividades. [...] O quinto eixo remete para a exigência de inserir a educação de infância num quadro conceitual [...]. O sexto eixo remete para a exigência de ultrapassar concepções centradas na “organização de “serviços” para uma concepção centrada na organização de “espaços” ou “fóruns” destinados à infância”



[...]. O sétimo eixo remete para a exigência de reconfiguração profissional, ou seja, direitos iguais para os/as profissionais de educação de infância [...]. O oitavo eixo remete para a exigência de combater o pressuposto de que a creche (e o jardim de infância) é uma etapa preparatória, de antecipação dos treinos “esperados”. O nono eixo remete para a exigência de (re)definir políticas para a infância, robustas, de alta intensidade, articuladas e assentes na conceção das crianças como sujeitos de direitos [...]. O décimo eixo remete [...] para que contribua para um conhecimento mais profundo acerca dos mundos sociais e culturais das crianças [...]. (TOMÁS, 2015, p. 16-17).

Assim, inúmeros são os desafios a serem enfrentados para que a educação das infâncias seja realmente próxima do que acreditamos ser “ideal”, necessitando desde o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, localizados em um espaço/tempo e cultura, vivendo num espaço de democracia, nos quais as práticas pedagógicas sejam pensadas para além do espaço da sala de aula. Além de necessitar que o conceito de crianças e infâncias seja bem compreendido, tendo uma formação que proporcione a valorização dos profissionais de educação e, sobretudo, que os possibilite pensar a Educação Infantil como a etapa que é, ou seja, dentro de suas finalidades, e não como uma etapa preparatória ao Ensino Fundamental. Essa ruptura de pensamentos, de Educação Infantil como uma etapa preparatória, só será possível com a estruturação de políticas de infância que garantam os direitos das crianças e deveres dessa etapa da Educação Básica, aliadas a uma construção do conhecimento sobre as crianças, suas relações sociais e culturas da infância.

O próximo tópico buscará retomar os principais pontos desenvolvidos sobre a educação das infâncias e, ao mesmo tempo, trazer possíveis contribuições da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar” na busca por uma educação das infâncias em que as crianças sejam protagonistas de seu processo educativo.

3 EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS: AS POSSIBILIDADES DA TEORIA DO “BRINCAR E ‘SE-MOVIMENTAR”

Para iniciarmos o diálogo sobre a educação das infâncias e as possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”, é necessário compreendermos a origem do termo. Como surgiu a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar”? De acordo com Silva (2007, p. 25),

Kunz, baseado nos trabalhos dos holandeses Gordijn, Buytendijk, Tamboer e, principalmente, do alemão A. Trebels, tem defendido o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica, em cujo fundamento está a possibilidade da compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana.



A teoria surgiu a partir da necessidade de pensar a criança que se movimenta, indo na contramão das teorias puramente biomecânicas que desconsideram a criança enquanto sujeito que se movimenta.

Conforme Costa *et al.* (2015, p. 46), é interessante observarmos dois aspectos dessa teoria, primeiramente,

[...] é o fato de que na concepção de movimento, desta teoria, a criança que se movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e ofertados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu ‘Se-Movimentar’”. [...] [...] “[...] ‘Se-movimentar’ passa a ser uma vivência, na qual o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital, assim também, o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital.

A criança, dentro dessa teoria do movimento, é protagonista de seus atos, ela mesma é quem atribui significações às suas ações, ela experimenta o mundo por meio de seu corpo, de maneira criativa, descobrindo o mundo que a cerca de maneira livre e espontânea, tornando o brincar algo extremamente necessário à sua vida.

É por meio do movimento que a criança questiona o mundo e, nós, enquanto adultos, ao possibilitarmos esses espaços de liberdade às crianças, estaremos contribuindo para a formação de uma criança como sujeito autônomo e criativo (KUNZ; COSTA, 2015). E se os espaços educativos não proporcionarem isso, o que pode vir a acontecer com as crianças? Para os autores,

[...] quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidas (até mesmo nas creches), não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, ou então devem se concentrar apenas em atividades intelectuais, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, são submetidas a uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. Na falta de realização de atividades que para as crianças e jovens em seu “brincar e se-movimentar” nega vivenciar sentidos e valores subjetivamente significativos, promove-se uma verdadeira “extração da vida” destas crianças e jovens (KUNZ; COSTA, 2015, p. 23).

E qual o local em que há maior tendência dessa “extração da vida” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 23) e o desenvolvimento de atividades que, muitas vezes, fazem com que nossas crianças se tornem meras reprodutoras de ações? Infelizmente, na maioria das vezes, a escola.

A escola, principalmente a infantil, tende a antecipar etapas da vida da criança, como forma de prepará-la para o que está por vir, nesse sentido, a perspectiva de crianças é de negação daquilo que ela é para projetar o seu vir-a-ser, em nome do futuro. Com isso, “[...] as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 25).

A charge de Tonucci (2003, p. 70), “Na escola o corpo não serve”, problematiza essa questão, denunciando a exclusão da criança no contexto pensado para a sua educação. Pensar a criança sem corpo é pensar na ausência da criança, na sua impossibilidade de existir, pois não há sujeito sem corpo, não há criança sem corpo.

Figura 2: Na escola o corpo não serve



Fonte: Tonucci (2003, p. 70)

Nesse sentido, nos faz refletir sobre o papel da escola, principalmente a escola de Educação Infantil. Na escola, temos a forte tendência de separar o intelecto do corpo, como se a mente não fizesse parte do corpo e vice-versa, esquecendo o quão significativo é aprendermos por meio do corpo, bem como na impossibilidade de existir sem corpo, pois o corpo é o veículo de nossas sensações e percepções. Negar o corpo equivale à negação daquilo que Kunz e Costa (2015) chamam de “necessidade vital”, que é o “brincar e se-movimentar”. Com isso, existe, na realidade, um aceleração do tempo da infância que a projeta e empurra para a vida adulta. Para Staviski e Kunz (2015, p. 40), “Querer tornar a criança um adulto de maneira precoce é diminuir o seu tempo de ser criança”.

Essa diminuição das crianças, de seu próprio tempo em ser criança, ou seja, essa aceleração da infância, pode vir a acarretar problemas futuros, tudo porque a criança não teve respeitado o seu direito em ser criança, em exercer a sua criatividade e

espontaneidade, sem a necessidade de se atentar a resultados futuros (STAVISKI; KUNZ, 2015). Em síntese, conforme Staviski e Kunz (2015), o que se tem, na maioria das vezes, é uma preocupação acerca das crianças e suas ações, de modo que os estímulos ofertados resultem em algo para o futuro da criança, deixando, com isso, o presente e mantendo o foco apenas no futuro da criança, ou seja, o que ela poderá se tornar. E como nós, professores, podemos frear esse processo de antecipação da vida das crianças? Para os autores,

Não se pode deixar de pensar no papel pedagógico formativo que a educação tem, mas tampouco se esquecer das circunstâncias atuais que a nossa sociedade apresenta e das diferentes influências que as crianças podem receber de todo este processo, pois educação e sociedade são dependentes e intrinsecamente relacionadas (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 41).

Nesse sentido, nós, como profissionais da educação, devemos observar o nosso cotidiano escolar, com o intuito de reconhecermos qual educação das infâncias estamos proporcionando a nossas crianças, se realmente estamos oferecendo oportunidades para que elas sejam protagonistas de seu processo educativo ou apenas reproduzindo o esperado pela sociedade.

Surdi, Marques e Kunz (2015), ao realizarem uma pesquisa numa escola de Educação Infantil, observaram o quanto os espaços de interação entre as crianças e a professora eram raros, muito por conta de as crianças precisarem ficar sentadas durante a maior parte do tempo — tarefa essa que, segundo os autores, era muito difícil da professora executar. As crianças, sempre que tinham momentos em que podiam se movimentar, faziam com alegria, todo o tempo pediam para tomar água e/ou ir ao banheiro e a motivação para isso era o movimento que poderiam fazer nesse instante (correr, brincar, pular).

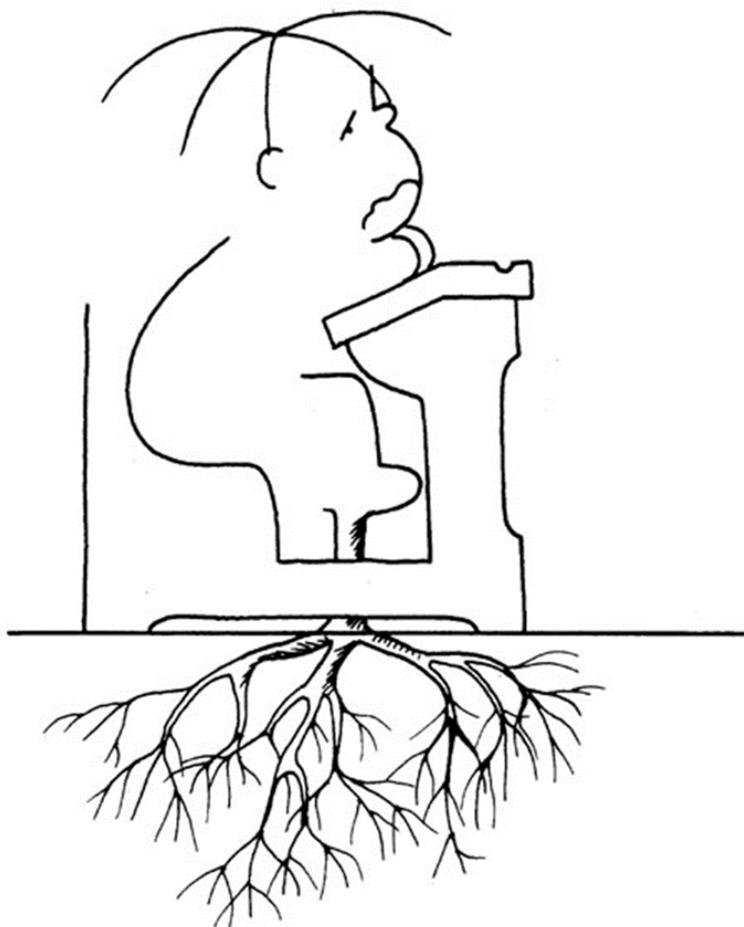
Por que nosso sistema educacional ainda acredita que a melhor forma de aprender é aprisionando os corpos? Tem-se um entendimento de que:

A sala de aula tornou-se o ambiente privilegiado na educação escolar, por repassar a aprendizagem intelectualizada e técnica do conhecimento dito e entendido como ideal para o homem do mundo moderno. Atende um elevado número de alunos, que devem ficar sentados e atentos aos conteúdos previamente selecionados e que serão cobrados posteriormente, mediante avaliações. Assim, o silêncio, a memorização e a ordem para que todos fiquem em seus devidos lugares é fundamental para que a aprendizagem aconteça (SURDI; MARQUES; KUNZ, 2015, p. 87-88).

A charge a seguir, de Tonucci (2008, p. 155), “Muito tempo sentado: o perigo do turno integral na escola”, dialoga com as ideias de Surdi, Marques e Kunz (2015) acerca da organização da escola e do comportamento “ideal” das crianças, ou seja, que em suas carteiras criem raízes e fiquem fixas a elas.



Figura 3: Muito tempo sentado: o perigo do turno integral na escola



Fonte: Tonucci (2008, p. 155)

Porém sabemos que não é dessa forma que as aprendizagens significativas para as crianças acontecem, diante disso, vemos a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar’” como uma das possibilidades de se romper com essa ideia da aprendizagem no silêncio e sem nenhum movimento e que, ainda que exista intencionalidade e planejamento, seja possível pensar em processos que as crianças tenham liberdade para escolher, tenham tempo para pensar, planejar, agir, tomar decisões. Talvez, dessa forma, se possa romper com a ideia do brincar na Educação Infantil, “[...] com formas pré-definidas de movimento; com início e fim de atividades pré-estabelecidas; sem espaço, tempo e liberdade para outras possibilidades de movimento. [...] sem espaço para criação ou expressão pela criança [...]” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 375).

Nesse sentido, o tempo se torna uma categoria importante para pensar a educação das infâncias, uma vez que, para as crianças, o tempo tem uma dimensão diferente do adulto. Salva (2016, p. 309) argumenta que nos espaços institucionais há especificidades nos modos de organizar o tempo, porém “em todos eles subjaz o desejo de controle do tempo do outro, através de imposição de rotinas rígidas”.

Para Melucci (2004), o tempo varia para cada sujeito e é sentido através das emoções situadas no corpo. Considerando o autor, existe um tempo interno que é subjetivo, descontínuo e reversível e um tempo externo que é social, medido pela máquina, objetivo, contínuo e irreversível. Pensando nas crianças que frequentam a Educação Infantil, podemos compreender que elas sentem o tempo a partir de dimensões diferentes do adulto, razão pela qual, na Educação Infantil, ele deveria ser pensado a partir das crianças. Por exemplo: para a criança que fica impedida de brincar, o tempo transcorre muito lentamente, para a criança que brinca, o tempo passa de forma mais rápida, isso porque existe uma forma subjetiva de sentir o tempo que tem relação com as emoções (MELUCCI, 2004). Essas emoções são traduzidas pelo autor como tempo de Eros, tempo interno, que tem variabilidade e se diferencia do tempo da máquina. O tempo interno sendo variável e o tempo social sendo fixo produzem oposições e, na concepção do autor, criam uma tensão irresolvível que pode ser amenizada através da cultura, dos jogos, da arte que operam como canal de expressão simbólica do tempo. A partir do autor, defendemos a importância de considerar o tempo interno das crianças, pois, ao entrarem em situações de jogo, movimento e brincadeiras, encontram a possibilidade de expressão simbólica do tempo que, ao fim e ao cabo, é o tempo da vida. Muitas vezes, “em nome da organização, o tempo do adulto, social e contínuo, prevalece sobre o tempo da criança” (SALVA, 2016, p. 313), negando, assim, o tempo da vida. A Educação Infantil deve ser tempo que dê prioridade à vida da criança no tempo presente. “Priorizar o tempo da vida [...] é privilegiar o tempo da corporeidade, da expressividade, do criar; do brincar; da curiosidade [...], é exercitar a tolerância de espera do adulto para privilegiar a tempo da criança (SALVA, 2016, p. 323), priorizar o tempo da vida é respeitar o direito de “Brincar e ‘Se-movimentar””.

O “Brincar e ‘Se-movimentar” da criança é marcado pela criatividade e espontaneidade das ações das próprias crianças, explorando o mundo através de seus corpos, vivenciando as experiências pelo prazer que essa ação as proporciona. No entanto, conforme Surdi, Marques e Kunz (2015), a negação do corpo é algo muito comum nas escolas infantis, fazendo parte, inclusive, dos currículos escolares. Nesse tipo



de proposta, tem-se o entendimento de que a aprendizagem é apenas resultado do desenvolvimento da inteligência racional.

Como exemplo desse conhecimento racional e verdadeiro que propõe a ciência e que é observado nas escolas, podemos citar uma atividade proposta pela professora aos alunos: pintar um desenho. Ela entregou um desenho pronto e igual para cada aluno. No desenho havia vários itens, entre eles uma maçã. Conforme ele era colorido pelos alunos, eles mostravam para a professora para que fosse avaliado, como se o dizer da professora fosse um sinal de aprovação ou de reprovação, ou se, ainda, para que ela verificasse se a pintura estava sendo feita corretamente. Percebi que gostam de pintar e desenhar, pois é um momento no qual possuem liberdade criativa. Um aluno, porém, pintou a maçã de azul, mostrou para a professora e foi rapidamente repreendido por ela, que perguntou: “Existe maçã azul?”. A criança ficou sem resposta, mas retornou ao desenho e o pintou de vermelho, conforme disse a professora e como fizeram seus colegas (SURDI; MARQUES; KUNZ, 2015, p. 89-90).

O relato trazido na citação anterior ainda é algo comum dentro das escolas — não apenas das infantis —, seguidamente, ao se visitar uma escola, é possível visualizar, nas paredes das salas ou dos corredores, inúmeros desenhos todos “iguais”, coloridos pelas crianças. Essa, certamente, é uma forma de tolher a criatividade das crianças e, ao mesmo tempo, ao esperar que todos “respondam” da mesma maneira — pintando o desenho da mesma cor —, está sendo realizada uma tentativa do que podemos chamar de normatização da infância, esperando que todas as crianças vejam a maçã da mesma forma e cor, por meio da padronização de suas ações.

Assim, nas brincadeiras e momentos de movimento, não se espera algo muito diferente da proposta da pintura dos desenhos, ou seja, provavelmente, as crianças terão que reproduzir ações e certos padrões de movimento a fim de atender a proposta inicial da professora. Nesse caso, não há espaço para o brincar livre e espontâneo, a brincadeira é utilizada apenas como um meio para que se desenvolvam certas habilidades motoras nas crianças. No entanto, sabemos que, a partir do movimento livre e espontâneo, a criança poderá ter

a liberdade de percorrer o caminho que quer e precisa a fim de chegar ao final escolhido ou aproximado para ter uma experiência de sucesso na atividade. Não há limitações quanto à forma, mas sim novas possibilidades ao percorrer o tapete do ato, o poder escolher o lado para arremessar à cesta, e não ficar limitado devido à posição tática na equipe (SIMON; KUNZ, 2014, p. 378).

A criança é capaz de criar diversos significados aos materiais e/ou espaços ofertados, basta proporcionar momentos educativos que possibilitem a criatividade e a interação entre as crianças e seus pares, as crianças e o mundo ou as crianças e os adultos. A palavra-chave é liberdade, para que, efetivamente, as crianças usem sua criatividade ao brincarem e se-movimentarem.

Uma brincadeira centrada apenas no que o adulto propõe e, ao mesmo tempo, impõe às crianças acaba por limitá-las. Nesse sentido, para Staviski e Kunz (2015, p. 61), “Quanto mais cedo a criança deixar de brincar de maneira espontânea e com prazer, mais cedo ela irá entrar no mundo do adulto e a compartilhar das pressões e preocupações presentes nesse mundo”.

Para Staviski e Kunz (2015), se, efetivamente, quisermos que nossas crianças vivam sua infância será preciso que seu tempo seja, exclusivamente, dedicado ao ser criança, precisamos ter o brincar — como ato livre e desenvolvido de maneira espontânea — sempre valorizado em nossas práticas cotidianas na escola. Assim, o ato das crianças brincarem “[...] livremente não pode ser mais visto apenas como desperdício de tempo e tampouco destituído de consequências, sobretudo quando se refere ao mundo das crianças. O brincar assume aqui o centro de um pensar a Pedagogia para as crianças, pois se brinca quando se vive o presente” (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 62).

O fato de reconhecer que, no brincar, a criança vive o presente, remete-nos à ideia de criança pelo ser que ela é e não no que virá a se tornar, tendo, assim, a criança como protagonista de suas ações e sujeito social de direitos. Além disso, ter o brincar livre e espontâneo como centro do processo educativo possibilita que as crianças sejam criativas, exploradas, que possam vivenciar, por meio de seus corpos, as sensações e possibilidades dentro das brincadeiras e de suas interações. Ou seja, o brincar precisa ser pensado na escola como algo importante, portanto, deve fazer parte do planejamento ter espaços organizados para o brincar. Ou seja, deverá ser uma intencionalidade pedagógica. Assim,

É preciso que a criança tenha a possibilidade de brincar com terra, areia, pedras, que conviva com plantas e animais, que ela possa observar o vento, a chuva, que construa seus próprios brinquedos, suas brincadeiras e assim consiga satisfazer suas vontades e curiosidades. Além disso, o professor, em vez de se preocupar em **passar** conhecimentos, precisa aprender a estimular a pergunta, a dúvida nas crianças e possibilitar o encantamento delas com o mundo (SOUZA; KUNZ, 2015, p. 112, grifo do autor).

A citação anterior, basicamente, resume o que se espera de uma educação das infâncias que respeite as crianças e o seu protagonismo. O que para nós, adultos, pode parecer algo simples, para as crianças são momentos únicos, de encantamento e de experimentações, então, de nada adianta, por exemplo, a utilização de materiais caros e complexos nas propostas de experiências para as crianças se elas não poderão fazer uso de sua criatividade, imaginação e protagonismo.

O brincar, o movimento, as brincadeiras e as interações, de maneiras livre e espontânea, são ações necessárias para que as crianças tenham uma educação das



infâncias que realmente seja significativa para elas — importante lembrar que nem sempre o que é significativo para nós, adultos, possui algum sentido para as crianças, parte daí a necessidade de desconstrução da visão adultocêntrica de nossas ações e práticas, a fim de proporcionar às crianças momentos significativos de aprendizagens e interações.

Por fim, quais as possibilidades da teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar” na Educação Infantil? Compreendemos que a teoria possa servir de base para o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto com as turmas de Educação Infantil. Mas de que forma? Considerando que a teoria propõe o brincar e o “se-movimentar” como necessidades vitais às crianças, ou seja, que a prática pedagógica a ser proposta considere essa necessidade das crianças em brincarem e “se-movimentarem” de maneira livre e espontânea, possibilitando o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia. Além disso, o brincar não deve ser utilizado como um meio para atingir determinados objetivos pedagógicos do professor, mas, sim, para saciar a necessidade das crianças em brincarem e “se-movimentarem”, lembrando que brincar é um dos direitos da criança, que está colocado na BNCC (BRASIL, 2017), e o currículo da Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, conforme as DCNEI (BRASIL, 2010).

A Teoria do “Brincar e “Se-movimentar” não vem para prescrever o que deve ser feito, mas, sim, para problematizar a forma como as crianças vivem suas infâncias aceleradas e seu brincar livre transformado em brincar didatizado. Além do mais, a teoria se preocupa com a defesa dos direitos das crianças em brincarem e “se-movimentarem” livremente, desenvolvendo sua autonomia, criatividade, curiosidade e suas experiências infantis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo discutir, teoricamente, a temática da educação das infâncias a partir das possibilidades da Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar””. Não conseguimos, e nem foi nossa intenção, esgotar as discussões acerca da temática, mas, sim, problematizarmos o que, ao nosso ver, é de extrema importância à educação das infâncias e que venha a possibilitar a elas espaços em que o “Brincar e o ‘Se-movimentar”” sejam centrais nesse processo. Entendemos que essa reflexão não é nova, entretanto, ela é muito importante, pois nossas experiências nos contextos de Educação



Infantil em que situamos a pesquisa indicam que prevalece, muitas vezes, uma rigidez nas práticas com as crianças que impedem o “Brincar e o ‘Se-movimentar”.

Assim, parece-nos interessante retomar alguns pontos principais desenvolvidos ao longo do texto, como a importância de espaços e tempos escolares que possam proporcionar às crianças o desenvolvimento livre e espontâneo de sua criatividade, bem como de momentos para explorem o mundo ao seu redor, com os seus corpos, e que o conhecimento que as próprias crianças constroem seja reconhecido.

Em relação ao brincar, talvez, a ideia principal que deve ficar é o quanto essa atividade é uma necessidade diária das crianças, uma necessidade básica para sua sobrevivência no mundo e que precisa ser parte das práticas pensadas e planejadas na escola. Sendo que o brincar não deve ser utilizado como meio, mas como fim em si mesmo, possibilitando que as crianças criem e recriem seus modos de brincar e vivenciar o mundo ao seu redor por meio do “Brincar e ‘Se-movimentar”.

Reconhecemos as limitações do estudo, não foi nossa intenção esgotar a discussão acerca da bibliografia existente sobre a temática, mas, sim, dialogar sobre a possibilidade de pensarmos a Teoria do “Brincar e ‘Se-movimentar” dentro dos espaços escolares, especialmente os da Educação Infantil. Talvez o próximo passo seja o desenvolvimento de mais pesquisas de campo que possam, cada vez mais, aproximar o discutido na teoria com a prática desenvolvida no cotidiano da escola de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. 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. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>> Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 27 dez. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 26 dez. 2023.

COHN, Clarice. **A antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Andrize Ramires *et al.* “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148/2900>> Acesso em: 27 dez. 2023.

ELESBÃO, Heloisa. Dissertação. **Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**. 2021. 226 f. Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22416/DIS_PPGEF_2021_ELESB%C3%83O_HELOISA.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 dez. 2023.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 13-37.

MAZZEI, Victor Reis *et al.* “Com olhos de criança”: a escolarização da infância nas Charges de Francesco Tonucci. **Revista Imagens da Educação**, v. 10, n.3, p. 143-161, set./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/48726>> Acesso em: 26 dez. 2023.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.



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. Disponível em:

<<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2023.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto. Teorizações sobre o brincar e o se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da educação física na educação infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200139, p. 1-28, 2022. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pp/a/PLSPZxNytNQvQkZsL3Dywmx/>> Acesso em: 30 dez. 2023.

SALVA, Sueli. **Educação Infantil** – uma reflexão acerca do tempo. In. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCENFELDER, Noeli Valentina (orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 309-324.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 26 dez. 2023.

SILVA, Eliane Gomes da. Dissertação. **Educação (física) infantil: se-movimentar e significação**. 2007. 131 f. Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90344/240545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 29 dez. 2023.

SIMON, Heloisa dos; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39749>> Acesso em: 30 dez. 2023.

SOUZA, Cícera Andréia de; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança: quem fomenta? In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 103-115.

STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: o Se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 39-70.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MARQUES, Danieli Alves; KUNZ, Elenor. A sensibilidade na educação infantil: professoras advertem – as crianças precisariam brincar com maior liberdade – mas na escola é diferente. In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 83-102.



TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7045/1/279-1384-1-PB.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2023.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-219.

