



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação,
Políticas
e Expansão
da Educação
Brasileira 6**

Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 6 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 6)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-463-4 DOI 10.22533/at.ed.634191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE AÇÕES	
Adriane Sanae Matuo Tacahashi Heloisa Toshie Irie Saito	
DOI 10.22533/at.ed.6341910071	
CAPÍTULO 2	10
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA	
Edjôfre Coelho de Oliveira Claudiana Sousa Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6341910072	
CAPÍTULO 3	25
A INTERVENÇÃO MUSICAL COM BEBÊS EM RISCO PSÍQUICO	
Aruna Noal Correa Ana Paula Ramos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6341910073	
CAPÍTULO 4	36
A PRÉ-ESCOLA E A EMENDA 59/09 NO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS	
Mariane Vieira Gonçalves Ana Cláudia Von Wurmb da Silva Vera Dausacker	
DOI 10.22533/at.ed.6341910074	
CAPÍTULO 5	49
BEBÊS EM BERÇÁRIO: EXPLORAÇÃO SONORO-MUSICAL COTIDIANA	
Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio	
DOI 10.22533/at.ed.6341910075	
CAPÍTULO 6	59
CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO (NO) CORPO – A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA INFÂNCIA	
Deborah Kramer	
DOI 10.22533/at.ed.6341910076	
CAPÍTULO 7	67
COSTURINHAS: ALINHAVANDO AUTORIAS	
Marcelo Magalhães Foohs Ester Julice dos Santos Bastos	
DOI 10.22533/at.ed.6341910077	

CAPÍTULO 8	75
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB	
Naara Queiroz de Melo Melânia Mendonça Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.6341910078	
CAPÍTULO 9	79
EXPERIÊNCIAS NARRADAS CORPORALMENTE E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luciana Silvia Evangelista Mônica Caldas Ehrenberg	
DOI 10.22533/at.ed.6341910079	
CAPÍTULO 10	95
FIGUEIREDO PIMENTEL: DO NATURALISMO À BIBLIOTHECA INFANTIL	
Soyane da Silva Santos Janahina de Oliveira Batista	
DOI 10.22533/at.ed.63419100710	
CAPÍTULO 11	105
FILOSOFIA E INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	
Williams Nunes da Cunha Junior Dariely Lays Monteiro de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.63419100711	
CAPÍTULO 12	115
MUSICALIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CRIANÇAS PEQUENINHAS E SUAS EXPLORAÇÕES MUSICAIS	
Maria Cristina Albino Galera Marta Regina Paulo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63419100712	
CAPÍTULO 13	131
O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, O PNAIC E A NOVA VERSÃO DA BNCC: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS	
Claudia de Souza Lino Claudia de Oliveira Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.63419100713	
CAPÍTULO 14	144
POLÍTICA DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB (2014-2016)	
Kilma Wayne Silva de Sousa Melânia Mendonça Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.63419100714	

CAPÍTULO 15	157
POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA PESQUISA EM DUAS EMEIS DE SANTA MARIA - RS	
Andressa Wiedenhof Marafiga	
Jucilene Hundertmarck	
Taciana Camera Segat	
DOI 10.22533/at.ed.63419100715	
CAPÍTULO 16	169
SER CRIANÇA, SER BRINCANTE: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Michaelly Calixto dos Santos	
Priscila Gomes dos Santos	
Sayarah Carol Mesquita dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.63419100716	
CAPÍTULO 17	179
SOBRE DIVERTIR, EDUCAR E INSTRUIR AS CRIANÇAS: O CASO DA REVISTA <i>VIDA INFANTIL</i> (1947-1951)	
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.63419100717	
CAPÍTULO 18	193
O EFEITO DAS SESSÕES DE EDUCAÇÃO PARENTAL SOBRE AS PRÁTICAS DOS PAIS/ CUIDADORES RESIDENTES NO DISTRITO DE MATUTUÍNE, PROVÍNCIA DE MAPUTO, TAL COMO PERCEBIDO PELAS PARTICIPANTES E FACILITADORAS	
Lucena Albino Muianga	
DOI 10.22533/at.ed.63419100718	
CAPÍTULO 19	208
“ <i>CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO</i> ”: DO CANTO AO DESENCANTO DOS DIREITOS INFANTIS SOB OLHARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Maria Cristina Silva Torres Soares	
Claine Gonçalves Nery	
DOI 10.22533/at.ed.63419100719	
CAPÍTULO 20	217
A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DO ONÍRICO AO REAL – POSSIBILIDADES	
Enéas Machado	
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63419100720	
CAPÍTULO 21	225
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA REFLEXÃO DO PAPEL DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Deine Queiroz da Conceição	
Marcela Silva Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.63419100721	
CAPÍTULO 22	229
CURRÍCULO INTEGRADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO PROEJA	
Gilvana Mendes da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.63419100722	

CAPÍTULO 23	242
EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA PROPOSTA DO PROJovem URBANO: EMBATES E DESAFIOS	
Marcos Torres Carneiro Maria Aparecida de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.63419100723	
CAPÍTULO 24	247
MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS E OS DILEMAS ENFRENTADOS PELA JUVENTUDE EM BUSCA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO	
Yossonale Viana Alves Márcio Adriano de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.63419100724	
CAPÍTULO 25	262
O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO RIO GRANDE DO NORTE: ALGUMAS REFLEXÕES	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva Maria Aparecida dos Santos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.63419100725	
CAPÍTULO 26	275
CENÁRIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL: GÊNERO, INFÂNCIA E (IN) DISCIPLINA	
Franciéli Artl Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.63419100726	
CAPÍTULO 27	286
DIVERSIDADE DE PÚBLICO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Aparecida dos Santos Do Nascimento Sílvia da Aparecida Cavalheiro	
DOI 10.22533/at.ed.63419100727	
CAPÍTULO 28	302
PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS	
Kátia Batista Martins Adriana Cristina de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.63419100728	
CAPÍTULO 29	319
UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Flávia Simões de Moura Luzia Bueno	
DOI 10.22533/at.ed.63419100729	
SOBRE O ORGANIZADOR	331

EXPERIÊNCIAS NARRADAS CORPORALMENTE E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Silvia Evangelista

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (FE - USP)
São Paulo / SP

Mônica Caldas Ehrenberg

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (FE - USP)
São Paulo / SP

RESUMO: No presente texto, procurou-se verificar o pressuposto de que as crianças, em seus coletivos, criam e recriam representações da cultura corporal por elas acessadas, através de suas experiências socioculturais. Para tanto, foi considerado o conceito de experiência no sentido benjaminiano; tendo em vista o potencial epistêmico de tudo aquilo que nos toca. Com isso, objetivamos investigar as possíveis relações entre experiência e a potência criadora do brincar, como forma de significação, trazida à tona durante a ação lúdica. Com isso, pretendemos delinear as formas de articulação e mobilização dos significados inerentes às práticas corporais experimentadas pelas crianças e seu modo peculiar de (re) significá-los. Discutiremos, também, como os discursos que orientam as práticas de significação, tencionam a produção cultural das crianças, especificamente na escola. Desenvolvemos investigativa qualitativa, de natureza etnográfica,

em espaço escolar institucionalizado, da rede pública de Educação Infantil, da cidade Salto (SP – Brasil); com crianças entre 4 e 5 anos, matriculados na mesma turma, durante o 2ª semestre de 2017. Os resultados apontam que as crianças criam percursos narrativos gestuais em suas brincadeiras, a medida em que os significados passam a fazer sentido e passam a constituir uma forma de saber experiencial. O grande desafio passa a ser a construção de um olhar docente sensível frente a tais (re) criações; o que significa reconhecer, aceitar, sensibilizar-se e, acima de tudo, permitir a livre construção cultural deste patrimônio brincante pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Criança; Experiência; Corporalidade.

1 | E A NARRATIVA COMEÇA ASSIM...

Caros leitores, repletas de indagações, curiosidades, perplexidade diante da convivência com o universo infantil traçamos uma problemática lentamente formulada, lado a lado com o coletivo de crianças, a partir das histórias que eram contadas por meio dos seus gestos; e, que, muitas vezes, transcendiam ou dispensavam qualquer comentário verbal, para que o diálogo se estabelecesse entre elas e nós. A potência desse ato comunicativo

convidou-nos a quietar e (principalmente) silenciar o ilustrado – por mais que se negue - impulso do fazer professoral, para que pudéssemos *ouvir-ver*, em nítida expressão, as narrativas que as crianças criavam em seu brincar. As perguntas não se calavam para nós, ao contrário, só aumentavam.

O que narram as crianças ao brincarem? Quais histórias os gestos brincantes delas têm nos contando? Como criam, através do corpo, tais narrativas silenciosamente ensurdecadoras? De que maneira os coletivos infantis nutrem-se, por meio do brincar, dos enredos gestuais uns dos outros?

Diante dos questionamentos formularmos a presente reflexão, nos norteando pelo pressuposto de que as crianças narram, através do brincar, suas experiências socioculturais, como forma de conhecimento, que emerge da dialógica entre reflexão – ação sobre suas realidades. Nesse sentido, procuramos examinar alguns indícios de que as crianças, em seus coletivos infantis, elaboram brincando, e brincam elaborando, formas expressivas acerca de suas experiências pessoais, bem como de sua capacidade de agência dividida (ALMEIDA, 2004).

Consideramos oportuno apresentar nosso entendimento sobre o conceito de experiência, que se refere a uma forma reflexiva de atribuir sentido à dinâmica dialógica entre aquilo que nos acontece (e, que passa a constituir nossas identidades pessoais) e aquilo que somos (à medida que incorporamos o vasto espectro sociocultural, no qual estamos inseridos). Contudo, a elaboração do sentido não se processa de forma aleatória; ocorre por meio dos códigos simbólicos partilhados entre os membros das culturas, que tem como espaço de realização (mesmo que transitório) a pessoa, que demonstre certa disponibilidade fundamental de agir sobre a fronteira de si mesmo, expondo-se sobre essa última àquilo que lhe chega. Para Bondía (2010, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

No que concerne a ação brincante, consideramos que o processo reflexivo experiencial se expressa / expõe através dos gestos que, como artefatos culturais, dão circulação e passagem aos símbolos de uma cultura corporal específica, que se realiza à medida que se constitui e se apropria do corpo social de cada um, forjando certa corporalidade que se refere “a uma consciência incorporada com propósito, vontade e capacidade de agência [...] fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estruturar as expressões e estas aquelas” (ALMEIDA, 2004, p. 17-18); alicerçando um arcabouço de significações, que se difundem, em nosso caso, por meio da ação social, ou seja, da sociabilidade do brincar.

Nesse sentido, reconhecemos no brincar tantos as dimensões habitualmente estudadas (motoras, cognitivas, afetivas e sociais) como também uma dimensão experiencial, epistêmica, que se manifesta através -do que denominamos de –narrativas lúdico-gestuais. Não se trata de considerar apenas um gesto isoladamente, mas sua extensão significativa, interpretável, que favoreça uma antropologia da experiência,

para nós explicitada no âmbito da corporalidade e de sua potência comunicativa, que devem ser compreendidos como atos de linguagem, ao constituírem períodos discursivos significantes, em forma de verdadeiras tessituras gestuais, que expressam formas de conhecimento e reflexão da criança acerca de suas experiências no mundo, com os outros agentes sociais e consigo.

Tal percurso investigativo se justifica tendo em vista a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos estudos acerca dos coletivos infantis que atualmente já reconhecem as crianças como produtoras culturais. À medida que buscamos conferir maior visibilidade às crianças e suas culturas, compreendidas como agentes socioculturais do seu tempo, e que devem ser cotejadas no processo reflexivo de entendimento acerca dos documentos oficiais curriculares da Educação Infantil, que objetivam delimitar e caracterizar o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos. Dentre os quais destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a nosso ver, emprega equivocadamente o conceito de experiência naquilo que denomina como “Campo de Experiência” (BRASIL, 2017, s/p).

Entendemos que no âmbito da Educação da Infância seja possível que crianças e adultos convivam, de modo a relacionar-se intencional e simultaneamente com o patrimônio histórico, cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade, mediados por práticas didático-pedagógicas que favoreçam a elaboração de formas de conhecimentos e saberes fortemente imbricados à realidade de cada coletivo infantil.

Nesse sentido, nós embasamos em um arcabouço teórico de leituras complementares, constituído pela Antropologia; Sociologia da Infância; Educação Infantil; Filosofia e Estética, que visam contribuir para uma reflexão múltipla e dialogada entre diferentes interlocutores, de modo a constituir um panorama mais plural, porém não único, de investigação das culturas infantis.

Ao assumir essa múltipla perspectiva teórica não pretendemos alimentar polaridades analíticas, no interior do fenômeno cultural do brincar, ou da ideia de experiência; nem tampouco negá-las. Contudo, visamos manifestar outra forma de significação fronteiriça, que tragam à pauta o campo de lutas em que as diversas culturas, conhecimentos, significados e grupos coexistem e quiçá podem vir a contribuir uns com os outros através da construção de um diálogo fecundo e sensível às diferenças.

Com isso, objetivamos investigar as possíveis relações entre experiência e a criação de narrativas brincantes, compreendidas como formas de significação; de modo a delinear as formas de articulação e mobilização dos significados inerentes às práticas corporais experimentadas pelas crianças, aqui compreendidas como expressão comunicativa das culturas por elas produzidas, em seus coletivos, como forma de (re)conhecimento constituinte de suas realidades, dotando-as de sentido.

Nossa estratégia de pesquisa caracterizou-se por assumirmos uma abordagem investigativa etnográfica, que nos levou a conviver, ao longo de seis meses, com um agrupamento de 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas em escola pública, de

Educação Infantil, da rede de ensino brasileira do município de Salto/SP.

Para entrada ao campo de pesquisa, apresentamos nosso projeto, como carta de intenções; bem como, nos dispusemos a esclarecer as dúvidas da comunidade escolar. Nessa mesma ocasião, entregamos às responsáveis pela unidade escolar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que posteriormente foi encaminhado às famílias, para que conjuntamente autorizassem nossa observação das práticas culturais do coletivo de crianças; e, consecutivamente, a realização de registros audiovisuais, fotográficos e anotações descritivas em caderno de campo, de falas e situações vivenciadas junto àquela comunidade de crianças.

A partir destas ponderações iniciais, o presente artigo se desenvolve em três seções: na primeira, abordaremos a dimensão epistêmica do brincar como forma representacional de um saber em reflexão, deflagrado pelas experiências socioculturais das crianças; em seguida, na segunda parte, procuramos articular a perspectiva sócioantropológica da infância à prerrogativa da garantia do direito a uma educação voltada às especificidades das crianças; e, no terceiro momento, refletiremos sobre algumas implicações do currículo da Educação Infantil, sobre experiência das crianças.

2 | O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA: GESTOS E NARRATIVAS BRINCANTES.

A maneira como nos relacionamos com o mundo, com o outro e conosco, possibilita que haja uma (re)organização da realidade ao inaugurar novos rearranjos dos significados acessados no meio cultural. Essa noção é, por nós, entendida a partir do conceito de experiência que, inspirado pelo pensamento benjaminiano (BENJAMIN, 1989), assume-a como tudo aquilo que nos afeta, e que deixam marcas impressas na forma como conhecemos.

Entretanto, é preciso delimitar, que tal saber de experiência, não se dá pelo acúmulo sucessivo de informações, advindas das mais diversas fontes; mas, como aponta Walter Benjamin (1987), a experiência tornou-se pobre, pelo excesso de informação; pois, fatigada por uma mentalidade utilitarista, esfacela a possibilidade de um saber cultivado pela relação genuína do humano com aquilo que o afeta.

O processo de elaboração de uma experiência não é imediato, exige tempo e disponibilidade para depurar aquilo que acontece, ao invés de somar-se informações. Pois, aquilo acontece exige reflexão e demanda agência pessoal, na forma como vamos relacionar aquele evento com o mundo que nos cerca: nos colocamos na fronteira entre o acontecimento e o mundo que se realiza a partir dele; por meio de uma abertura essencial (BONDÍA, 2010) para, no transcurso do tempo, (re)construir sentido; isto é, vir a constituir um saber de experiência, tal qual um conhecimento (trans)formador da relação consigo, com o(s) outro(s), e com o mundo.

Ao tomarmos a linguagem corporal como código, cujos gestos constituem textos portadores de significados e de formas representacionais da cultura em que

está inserido (NEIRA, 2014); também, devemos considerar o modo como os agentes sociais constituem sua corporalidade, a medida que produzem e são produzidos pela corporificação da experiência sociocultural.

Segundo Maluf (2001, p. 96), a centralidade da experiência corporal, nas narrativas sociais, atribui um tipo especial de agência social aos sujeitos de corpo inteiro, pois

[...] deixa de ser mero objeto da ação social e simbólica, receptáculo da inscrição de símbolos culturais e objeto a ser modelado pelas representações sociais e coletivas, e passa a ser agente e sujeito da experiência individual e coletiva, veículo e produtor de significados, instrumento e motor de constituição de novas subjetividades e novas formas do sujeito.

Com isso, podemos inferir que a gestualidade configura, simultaneamente, as formas significantes (manifestação de formas culturais específicas) e seus significados. Pois, os gestos tratam-se de artefatos culturais organizados sistematicamente, podendo ser compreendidos como signos, que manifestam em sua realização formas expressivas que qualificam as diversas experiências socioculturais, ao passo que enunciam e denunciam o modo como nos colocamos e agimos diante do mundo, dos outros e de nós mesmos (BONDÍA, 2010), intencionando interpretar e elaborar a realidade.

Assim, atuando como pano de fundo epistêmico, a experiência corporal nutre as ações brincantes das crianças; uma vez que manifestam formas representacionais próprias de suas corporalidades. Contribuindo para ampliar, aprofundar e ressignificar àquilo que experimentam no mundo, dotando-o de sentido. É, nesse contexto sociocultural, que as ações lúdicas se realizam, por meio de

[...] um *self* ativo, em situações de intersubjetividade [...] (e) a noção de experiência é completada pela de 'expressões' (representações, performances, objetificações, textos), fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estrutura as expressões e estas aquela (ALMEIDA, 2004, p. 18).

Tal proposição encontra ressonância na noção de “*habitus*”, como descrita por Mauss (2015, p. 402), a partir da qual designa uma forma de existência adquirida pela experiência, que não apenas varia de pessoa para pessoa, mas variam segundo as culturas e sociedades nas quais se encontram, ao mostrar-se campo de lutas dos discursos que tentam se fazer hegemônicos em relação àqueles que são marginalizados.

Os discursos, por sua vez, são elaborados a partir de uma base cultural que os situam; mas, também, implicam na eleição de significados deliberadamente selecionados pelos membros que exercem algum tipo de poder nessas sociedades. Considerando tal pressuposto, para que se realize uma antropologia da experiência será necessário a interpretação das narrativas corporais através da busca pelos significados de forma específica, contextualizados ao modo próprio de interação de determinado coletivo; haja vista ser através “da ação social que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 2017, p. 4), significado e sentido.

Logo, as narrativas lúdicas podem expressar formas de conhecimento, que ao longo do processo de (re)criação dos gestos revelam formas imateriais com as quais os coletivos infantis realizam e comunicam suas experiências (OSTROWER, 2014); como, também, tornam-se formas manifestas da agência infantil, de maneira a tornar visível suas culturas, sua ação e presença no mundo, demonstrando as relações que criam e estabelecem entre os símbolos contidos nos “*habitus*” socioculturais.

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, 1989, p. 107)

Através das narrativas brincantes, torna-se possível comunicar e intercambiar saberes de experiência, que emergem da agência infantil sobre o que objetivamente podemos denominar de “condições de vida”, compreendidos como núcleo duro da experiência, a partir do qual se origina. Para Benjamin (1987), narrar implica em lidar com uma certa sabedoria experiencial que se encontra difusa na vida, sob a qual o agente não espera ter uma pergunta respondida; entretanto, segue problematizando-a, aconselhando e sugerindo-lhe sobre a continuação da história que está sendo narrada.

Durante a pesquisa, observamos a forma como as crianças interrogam as questões de gênero que perpassam suas brincadeiras, como por exemplo: a “casinha”. No processo de estruturação da narrativa brincante, as crianças manifestam uma forma de vida social, ou seja, uma história que já vem sendo contada; porém, a seu modo, sugerem uma outra maneira de dar continuação a essa história; em que a responsabilidade pelo bem-estar de todos, seja também de todos. Não verificamos o destaque de papéis sociais mais ou menos destacado por “cuidar da casa” ou “trabalhar fora”. O que se colocou em perspectiva, foi a vida realmente comunitária, inerente aos primórdios de qualquer sociedade.

Assim, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198), através da interação sócioantropológica é que se torna possível realizar o exercício interpretativo, seja daqueles que viveram a experiência, do contexto coletivo no qual é manifestada (cultura de pares), ou mesmo, do espectador que se esforça por manter em associação significado e sentido (pois, também, assume papel de narrador de uma forma interpretativa da experiência), pois, a separação dessas duas dimensões implicaria em tornar vazio aquilo que se vê. (GEERTZ, 2017).

Somos levados a refletir acerca da dimensão epistêmica que se configura como cenário para (re)criação de gestos realizados de maneira dividida, a medida que expressam as dimensões: coletiva e relacional; processual e sistemática; e, contextual do saber de experiência, que se (trans)forma apenas através do convívio social. Embora, sejam no espaço coletivo que se realizam as identidades pessoais; é, também, o *locus* daquilo que Mauss (2015, p. 403) chamou de “imitação prestigiosa”, em que se evidencia a predominância dos discursos hegemônicos. Discursos que,

no interior das narrativas brincantes, articulam-se e convivem com as formas de conhecimentos periféricas, experienciais, oriundas do exercício reflexivo das crianças, que emergem em sua corporalidade, como resultado de um processo dialógico entre sujeito e mundo, comunicadas através da linguagem gestual.

A articulação significativa se dá no espaço comunal, de forma pública e coletiva; e, de modo mais ou menos acessível, a depender dos agrupamentos sociais, a significação vai sendo incorporada à medida que seus membros seguem afetos, ao mesmo tempo, pelas experiências individuais e coletivas, que interagem os significados difusos no contexto cultural. A criança mobiliza seus saberes para melhor se apropriar dos significados e elaborar sentido ao que lhe passou.

Naturalmente, não se pode adivinhar aleatoriamente os sentidos que estão sendo (re)elaborados; porém, podemos nos atentarmos aos conjuntos de convenções sociais, que pautam a constituição da teia de significados que as crianças se encontram enredados. Nesse sentido, Paul Ricoeur (1994, p. 93) afirma que o ambiente sociocultural

[...] fornece assim um *contexto de descrição* (grifo do autor) para ações particulares. Em outros termos, é em 'função de...' tal convenção (...) que podemos interpretar tal gesto como significando isto ou aquilo: o próprio gesto de levantar o braço pode, segundo o contexto, ser compreendido *como* maneira de saudar, de chamar um taxi, ou de votar.

Constituindo-se, assim, um ciclo hermenêutico - que situa e contextualiza - o narrado, o narrador e o espectador. Criando certa realidade, motivada pela experiência individual ou coletiva, por meio de formas representacionais, que encerram determinados significados, bem como os sentidos que emergem dessa dinâmica triangulação cultural dos significantes.

Para elucidar tal afirmação, recorreremos há certa situação observada durante a pesquisa de campo, que se deu em uma escola da rede pública municipal, da cidade de Salto, no interior do estado de São Paulo (Brasil). Nesta unidade escolar, funcionam, no mesmo prédio, porém em horários alternados, a primeira etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), no em período matutino; e, à tarde, eram atendidas crianças de 4 e 5 anos, etapa obrigatória da Educação Infantil, conforme estabelecido pelos documentos oficiais brasileiros.

Não havia adaptação da mobília para o atendimento das crianças menores, desta forma elas faziam uso de mesas e cadeiras desproporcionais a sua altura; contudo, quase todo o espaço escolar era estruturado para atender às demandas das crianças mais velhas. Situação crítica, que evidência o lugar que ocupa a educação das crianças pequenas no projeto de governo municipal, que apenas ilustra o típico discurso hegemônico que valoriza a etapa do Ensino Fundamental, e todo seu currículo formulado para privilegiar certos conhecimentos importantes para o mundo do trabalho; em detrimento da Educação Infantil, que ainda hoje é fatigada por uma mentalidade de desprezo e desvalorização, que marginalizam crianças e professores.

Durante a pesquisa de campo, convivemos com 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas na mesma turma, no período vespertino, em uma sala de aula utilizada no contraturno por uma classe de alunos do 5º ano. Como dito, anteriormente, as crianças pequenas precisam adaptar-se ao mobiliário e sua disposição espacial, que em nada favoreciam as especificidades da ação pedagógica adequadamente destinadas à primeira infância; pois, os móveis eram altos, a disposição das mesas e cadeiras enfileiradas e voltadas para um quadro negro (de difícil acesso às crianças, pois o giz (típico riscador utilizado nesse tipo de suporte) era controlado pela professora, apenas alguns poucos cartazes denunciavam a ocupação desse espaço pelas crianças pequenas.

Permeando a não conformidade da mobília às necessidades das crianças, pudemos observar certas formas de expressão lúdica, que elas realizam com os pés e pernas, já que a altura da cadeira não permitia que tocassem o chão. Os pés brincavam, gesticulando narrativas lúdica a medida que: buscavam tocar o chão; tentavam tocar o corpo de outra criança; em outros momentos, moviam-se ritmicamente, ao som de alguma melodia memorizada; mas, também, era corriqueiro vê-los campear o chinelo, sob a mesa e/ou cadeira, através unicamente do tato dos pés; já em outros momentos, chamou-nos a atenção a maneira como organizam o gesto e a postura dos pés e das pernas a fim de criarem pontos de apoio para estabilizar os movimentos do corpo, para que as mãos pudessem realizar as atividades solicitadas pela professora (escrita, contagem, escuta de história, ou mesmo para brincar com a massa de modelar).

Brougère (2010) nos alerta para o fato de que o brincar não é um comportamento inato. Por se tratar de uma prática cultural, as crianças vão sendo paulatinamente iniciadas ao código gestual específico da linguagem corporal a qual pertencem; onde modulam, organizam e articulam os significados de forma a gerar uma corporalidade específica, contextualizada. Contexto que, por sua vez, define-se baseado em um conjunto de signos, elencados por um discurso de poder, que estabelecem os limites significativos da agência lúdica.

As crianças elaboravam pequenas narrativas brincantes, por meio da gestualidade de seus pés e pernas, pressionadas por um contexto ambiental pouco acolhedor. E, expressavam uma corporalidade própria daquele coletivo infantil, fundada sob os signos de uma mesma cultura contextualizada em um modo de organização espacial; ambos subordinados à um discurso de poder que aponta o lugar social da criança.

Embora a relação que o coletivo infantil estabeleça com o espaço seja conformada pela dimensão político do discurso hegemônico, que anuncia desde cedo o lugar dessas pessoas na sociedade, cujos textos corporais são produto, mas que acabam (re)formulando o sentido pessoal de tal inadequação, à medida que se relacionam de forma criadora e lúdica ela: seus gestos expressavam um saber de experiência dinâmico e (trans)formando dos sentidos ali encerrados, a despeito de qual discurso de poder, justamente porque agem sob aquilo que está dado e as afeta.

Embora as crianças sejam introduzidas na cultura do brincar pelos adultos, como por outras crianças mais experientes (cultura de pares), que ao apresentá-las a situações metacomunicativas explícitas ou não, pelas quais se instaura a brincadeira, as crianças aprendem muito sobre o brincar, a partir de suas próprias descobertas, isto é, brincando. Isso ocorre à medida que vão ampliando e aprofundando os significados culturais, e passam a expressar a intencionalidade significativa através do “simples gesto de estender um brinquedo (que) pode servir de metacomunicação suficiente e deflagrar a brincadeira, espaço específico onde as atividades vão ter outro valor”, como corrobora Brougère (2010, p. 105).

Como ilustra o trecho seguir, retirado do caderno de campo:

As crianças receberam da professora de Artes largas camisetas que tinham a função de proteger suas roupas de respingos da atividade. Fomos todos para o pátio. Sentadas no chão, as crianças aguardavam sua vez de fazer as bolotas de argila com semente. Enquanto esperava, Antônio decidiu colocar as pernas por dentro da camiseta, assumindo uma postura curvada para frente, para brincar de ser bola. Guilherme, rapidamente dialoga com a brincadeira do colega, e (re)cria o proposta lúdica inicial: prendendo a barra da camiseta com os dedos dos pés flexionados, inclina a coluna aproximadamente 45° graus para trás, mantendo as pernas levemente esticadas, produziu uma oscilação do seu eixo de equilíbrio, provocando um balanceio do corpo. Até que gritou: “Olha! Sou uma rede! Como as da casa da minha Vó (sic)”. Todos riram. E, enquanto esperavam para participar da atividade da professora, testavam a brincadeira de “rede”; incluindo certas variações, porque foi aberto um canal comunicativo entre os pares, um intercâmbio de significados e saberes experienciais.

Conseqüentemente, o brincar implica em um processo íntegro que associa comunicação e interpretação de significados, e diz respeito a tomada de decisão por parte dos sujeitos envolvidos; ao se manifestarem a partir de um conjunto de regras acordadas, delimitam o que é e o que não é próprio na ação brincante. Essa convenção estabelecida a partir das circunstâncias contextuais, incita-lhes a tomada de decisão que vão, à medida que avançam em seu enredo lúdico, formular proposições particulares de interpretação dos significados.

Entretanto, é preciso evidenciar que as regras não preexistem à brincadeira, são acordos internos e circunstanciais aos coletivos infantis; cujas matizes estabelecem os limites dos significados; podendo até mesmo questioná-los, alterá-los, explorando-os em suas nuances sgnicas. Essa flexibilização fronteiriça, abre espaço para a criação, para a experimentação representacional de situações, de práticas corporais e sociais correntes, bem como dos discursos a que estão expostos: tal movimento lúdico do saber de experiência, a nosso ver é condição essencial, a partir da qual, as crianças conhecem sobre si-mesmas, os outros e o mundo.

3 | EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA: O (AN)VERSO DA EXPERIÊNCIA?

Considerando as produções culturais das crianças como formas mediatizadas de significação das experiências vividas em determinado tempo e espaço; podemos

repensar o contexto escolar da Educação Infantil, como um ambiente que não apenas institucionaliza a infância, mas também formaliza e condiciona algumas vivências socialmente reconhecidas como importantes às crianças.

Nesses espaços são reunidos indivíduos, que contemporaneamente compõem essa categoria estruturante da sociedade; por isso, tornar-se um cenário privilegiado para a produção cultural dos coletivos de crianças, em articulação com a ação social institucionalizada que, em linhas gerais, visa mediar o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

As práticas pedagógicas empregadas, no contexto da Educação Infantil, influenciam – mas, não determinam - as ações dos coletivos infantis, agregando elementos sociais que impactam suas formas de expressão, os significados e os sentidos permutados entre as crianças. Fato que evidencia o quanto as pressões e disputas sociais não apenas se desdobram sobre os aspectos curriculares formais explícitos, como também alimentam os discursos sociais que circunscrevem veladamente as relações entre as crianças, os adultos e a instituição (compreendida como representante da sociedade); e, terminam por compelir as condições, a natureza e as formas simbólicas agenciadas pelas narrativas infantis.

De modo que o currículo (explícito e oculto) da Educação Infantil assume a versão institucional de um projeto social, que diz respeito a um modelo de dominação hegemônica adulta, acerca das condições de vida em sociedade, pautada pela primazia das tradições culturais orquestradas pelas gerações mais velhas. Essa dimensão política-pedagógica se evidencia, nos programas educacionais, por meio da intencionalidade que permeia a eleição de certos conhecimentos e detrimento de outros, no que tange o currículo escolares.

No âmbito dos conteúdos e objetivos de aprendizagens, revelam-se os princípios sociais e filosóficos, que caracterizam e qualificam o discurso de poder que se condensa nos currículos. Ao naturalizar o devir, aquilo que as novas gerações devem ser, cultivados sob uma mentalidade moderna, que valoriza o progresso por meio do acúmulo de informações, e que tem procurado mostrar-se mais simpática ao tempo corrente, introduzindo tecnologias contemporâneas para reproduzir o modelo escolar dominante e anacrônico. Visando produzir uma formação condicionante e impessoal, a fim de provisionar as condições de manutenção e controle da vida em sociedade, intencionando garantir apreensão (BOUTINET, 1996) daquilo que é, segundo os discursos hegemônicos imprescindível para a continuidade de suas formas de governo.

Entretanto, ao longo da história, tal modelo de dominação tem sofrido resistência dos contingentes marginalizados, dentre os quais se encontram as crianças. Por isso, seria temerário negar, que a infância tem conseguido gradativa visibilidade; porém, segundo Sarmiento (2011, p. 27), as crianças continuam “silenciadas na afirmação da sua diferença [...], e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo”.

Assim, o que o projeto sócio-pedagógico moderno pretende é garantir, através

do currículo escolar, o aprendizado de competências e habilidades diversas, que visam tornar os indivíduos socialmente funcionais, instruídos, ao que nos remete a Bondía (2010, p. 22), com as cabeças cheias de informações. Assumindo, de modo ambíguo, uma concepção positiva que historicamente vem reconhecendo o lugar social da infância, ao passo que projeta formas e estruturas que conformam o modelo de ingresso dos mais jovens a um modelo de vida útil em sociedade. Realizando seu intento, ao salvaguardar, via currículo escolar, formas de garantir que a maior parte dos indivíduos integrem e realimentam as engrenagens sistêmicas da sociedade (garantindo-lhe continuidade, crescimento econômico e soberania); mas que, também, remetem as zonas intersistêmicas ocupadas pelos marginalizados e/ou segregados do exercício social, porque não conseguiram aderir (por diversos motivos) ao projeto societário vigente.

Nesse sentido, ao projeto-pedagógico moderno nada é mais desviante e ameaçador que as “vozes” das novas gerações expressando-se de forma crítica, problematizando a estrutura pedagógica e o discurso de poder que dela emanam: colocando frente a frente sujeitos que pertencem a grupos geracionais distintos, com condições específicas de vida, mas que deveriam estabelecer um diálogo sob o mesmo horizonte: a constituição do saber.

Embora, o currículo prescrito pela BNCC (BRASIL, 2017) defina a Educação Infantil brasileira como articuladora de experiências e saberes das crianças e os conhecimentos socialmente compartilhados, somada a uma concepção de criança que a compreende como sujeito de direitos e autora de seu próprio aprendizado; ainda, assim, conforme demonstramos anteriormente, o projeto sócio-pedagógico contemporâneo enfrenta uma letargia que pauta as escolhas e práticas institucionais, concebidas a luz de uma *práxis* já anacrônica.

Mesmo as mais recentes tentativas de estabelecer parâmetros curriculares à Educação Infantil enfrentam problemas conceituais básicos, que evidenciam a incoerência entre o que se pode entender como princípios essenciais da educação para infância, e o modelo sistêmico de sua operacionalização. Esse descompasso fica evidente, por exemplo, quando os documentos curriculares, como a BNCC, subordinam os direitos de aprendizagem, a uma intencionalidade educativa não qualificada; aspecto que amplia em demasiada a natureza referencial do documento e não estabelece de forma precisa o escopo de entendimento daquilo que ele considera aprendizagem, remetendo-nos a uma série de objetivos, que não se tem clareza da forma como se relacionam.

Desse modo, os Eixos estruturantes das práticas pedagógicas, estabelecidas no artigo 9, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2009) são resgatados pela BNCC e nomeados de “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”; os quais devem ser assegurados pelo trabalho pedagógico, sistematizados em núcleos de saberes sob o título “Campo de Experiência”, que se realizam a medida que os “Objetivos de Aprendizagem” são atingidos.

Nesse sentido, o aspecto mais alarmante, da inconsistência do projeto político-pedagógico que alicerça a BNCC, para Educação Infantil, refira-se ao emprego equivocado das noções de Experiência e Vivência, compreendidos como sinônimos. Destacar tal equívoco não se limita a um virtuosismo conceitual, mas coloca em risco toda proposta do documento; uma vez que, reconhecemos, na acepção assumida no presente trabalho, a impossibilidade de imputar (de forma externa e alheia) intencionalidades a qualquer experiência de outrem; tendo em vista que não se pode gerir a intensidade, os desdobramentos e a repercussão das coisas do mundo sobre cada pessoa; ou seja, não se pode controlar externamente se algo afetará ou não os sujeitos.

A priori, a experiência não tem compromisso algum com nenhuma instância externa ao sujeito; pois, é intransferível e pessoal, diz respeito unicamente a quem sofre e realiza-se por meio da dinâmica experiencial, a medida que lhe atribuí sentido. Para nós, tal discrepância conceitual não se trata de um mero equívoco; beira ao barbarismo de uma conspiração, que visa colonizar a infância, sob o discurso de um utilitarista que busca aprimorar os resultados das crianças em exames padronizados a medida que progridem nas etapas escolares; e que, ao limite, resultarão em mão-de-obra prestável a uma economia cada vez mais devastadora do humano e do mundo.

Os Campos de Experiências esquadrihados por objetivos de aprendizagem denotam um funcionalismo simplista da criança(s)-mundo; configurando uma tentativa antiética (imoral) que contraria o que a comunidade científica, no âmbito das Humanidades, tem apontado acerca da visibilidade, voz e vez da agência infantil.

Felizmente, como educadores nos é impossível determinar os sentidos que as crianças atribuem as coisas que lhes passam; mas tampouco podemos negar-lhe a autonomia de atribuir os significados que melhor elaborem o sentido de sua realidade, como procuramos defender aqui. O que nos interessa é considerar o brincar como um fenômeno cultural e epistêmico importante, fundado a partir daquilo que suas narrativas lúdicas nos anunciam (e denunciam) no silêncio sonoro de seu brincar.

Para tanto, pretende constituir uma antropologia da experiência, por meio de uma hermenêutica dos gestos brincantes, que compõem sua corporalidade, ao remetermos a uma dimensão comunicativa sensível, que desvele os conhecimentos e saberes elaborados pelas crianças, no seu “fazer-ser” pessoa de todos os dias. Pois, convidamos a ultrapassar os códigos da linguagem corporal, e suas interpretações aligeiradas: chamando nosso olhar atento às representações que expressam e realizam a mais sutis tessituras emergentes de suas experiências referenciais.

Quiçá, isso sim, possa nos interessar como pesquisadores da infância e educadores, caso queiramos, juntamente com as crianças, elaborarmos ações pedagógica realmente relevantes aos seus interesses coletivos. Servindo para além da ação educativa, mas dando a ver o que no visível se esconde: a existência por inteiro das crianças.

4 | RECRIANDO SIGNIFICADOS... TECENDO SENTIDOS À EXPERIÊNCIA.

Logo ao nascer, as crianças contatam os símbolos culturais, e os experimentam através das relações que estabelecem com as pessoas com quem convivem e com o ambiente no qual estão inseridas. Desse modo a experiência cultural se constitui, na perspectiva da corporalidade, a partir de uma agência infantil que interage com tudo aquilo que lhe acontece, articulando-se aos saberes compartilháveis em seus coletivos.

Podemos inferir que os pontos destacados ao longo do texto corroboram nosso pressuposto inicial, no qual afirmamos que as crianças, em seus coletivos, criam e recriam, por meio de sua agência, narrativas brincantes que expressam o processo de constituição da corporalidade, entendida como *locus* pessoal da experiência sociocultural, isto é, onde os acontecimentos se dão, e impulsionam o movimento dialógico entre as dimensões sofrimento – ação, que é mediado por processos reflexivos, dos quais emergem o saber de experiência.

A agência sociocultural das crianças convida-nos a aprender sobre a qualidade dos seus processos de conhecimento, expressados através do brincar. Pois, o termo conhecimento diz respeito ao que deriva das experiências, cujo aquilo que passou foi refletido, e incorporado através de um processo de revisão do que se conhecia (MAYALL, 2005).

Entre todos os componentes do legado sócio-histórico-cultural realizados a partir das diversas práticas corporais (como lutas, jogos, esportes e danças), o brincar pode ser tanto uma manifestação pessoal como coletiva que expressa, formas de saber experiencial, através de formas simbólicas que enredadas pelos processos cognitivos, constituem as narrativas brincantes.

Considerar a dimensão individual da cultura, implica em afirmar que a cultura é um processo dinâmico, em que os significados transitam entre a(s) pessoa(s) – mundo e, entre pessoa(s) -pessoa(s) . Portanto, colocando a cultura no cerne de um processo dinâmico, simultaneamente, conservador e formador, por isso transformador. Tal argumento concorre, no sentido de recolocar a experiência (como um processo ininterrupto de “significações” e “ressignificações”) no centro da problemática epistêmica, a medida que o conhecimento, e não simplesmente a informação, nos interessa como resultada a agência da humanidade no mundo.

Dessa maneira, podemos considerar o brincar como um ato de significação, poético, que nos convida a compreendê-lo e compreendermo-nos dentro dele (OSTROWER, 2014), evidenciando que as formas expressivas dos gestos são constituídas em uma dimensão que é, de uma só vez, epistêmica e sensível; já que emerge da tensão dialógica entre pessoa e o saber da experiência.

Esse aspecto é fundamental para restituirmos, a centralidade da pessoa no ato de conhecer; em que, portanto, a dimensão corporal deve ser compreendida, não mais através de formulações maniqueístas, que a marginalizam; contudo, restaurada

na dimensão de sua integralidade e potência epistêmica, que vai conferir ao processo cognitivo-cultural uma noção de inteireza, concretizado nas ações, práticas e modos de vida realizadas pelo ser humano de corpo inteiro. Ou seja, é no corpo e através dele, quando provocado pela experiência, que o conhecimento se elabora, ao integrar dinamicamente sentido e significado.

No que tange o plano estrutural da sociedade, seja na dimensão das práticas de significação, quanto no processo mediático do conhecimento através das linguagens, o atendimento educacional às crianças deve (ou deveria) dar garantias, mesmo que mínimas, para que a população infantil possa usufruir de direitos básicos, mas que também se resguarde condições (tempo e espaço) para elas possam efetivamente experimentar, isto é, na concepção benjaminiana (1987) aqui defendida. Fica evidente que as crianças são, ao mesmo tempo, sensíveis e agentes no mundo, e que constituem ativamente suas realidades através das relações sociais que estabelecem, a medida que vão (re)criando significados e tecendo (novos) sentidos às suas experiências.

Como a escola é um campo social em que diferentes significados são dinamizados e, conseqüentemente disputam entre si, faz-se necessário refletir a maneira como os discursos produzidos pelas práticas de significação tencionam a produção cultural das crianças, de modo a conformar e confrontar os sentidos e a realidade delas através de percursos pedagógicos dominantes, em detrimento ao que expressam gestualmente em suas narrativas lúdicas.

Nesse panorama, as crianças se percebem como pessoas, localizadas em um esquema espaço-temporal (RICOEUR, 2014); compartilhando de uma teia cultural, que permeia todas as dimensões de sua vida, ao passo que dá sentido as experiências. Contudo, os significados não são inócuos, porque são constituídos sob chancela de uma forma de poder, que luta para ver-se legitimada, em suas mais diversas formas de manifestação macroestruturais: geracionais, econômicas, raciais, de gênero, e etc.

Nosso intuito ao evidenciar as narrativas brincantes dos coletivos infantis, foi demonstrar que o olhar atento, investigativo e sensível em relação às crianças e suas realidades, pode contribuir para que possamos em parceria (criança, seus coletivos e educadores) gestar ações pedagógicas que favoreçam as práticas de significação, nutrindo processos de ampliação cultural, aprofundamento e diferenciação dos saberes (sobre si-mesmo, o outro e o mundo), a medida que (re)significam a realidade.

Conforme a corporalidade traz à tona gestos e expressões que manifestam os percursos existenciais das pessoas (crianças e adultos), defendemos que a Educação Infantil se torne espaço de elaboração de uma forma de conhecimento dialogado coletivamente, de abertura e superação da dicotomia geracional. Mas, que somente será possível quando os sujeitos se dispuserem a olhar e ver a presença do outro por inteiro: como uma fenda existencial e necessária; por onde transitem, não apenas troca de experiências, mas a constituição colaborativa da fina tessitura de humanidade, que enreda e anima a vida em sociedade.

Contudo, a disposição de conhecer junto às crianças precisa superar aos discursos

pedagógicos reacionários e utilitaristas, que ainda engendram às concepções de infância, aprendizagem e conhecimento, como bem ilustra o recente texto da BNCC. Isto posto, é preciso questionar os elementos conceituais e discursivos que legitimam certos significados e marginalizam outros, já que temos claro ser a cultura (e, nesse sentido, o currículo escolar como seu representante) campo de disputa de diversas visões e intencionalidades acerca dos modelos de vida em sociedade.

Nosso desejo último é fortalecer a visibilidade das narrativas brincantes, de seus enredos e semânticas próprias, como forma de conhecer e manifestar os saberes de experiência, pautando-nos por uma agenda ética, que venha a ultrapassar os maniqueísmos heteronômicos, em prol da infância e de suas histórias em todo seu potencial de (re)criação e (re)significação. Tendo em vista de que não se tratam apenas da representação mimética das formas aparentes da realidade; as crianças inscrevem em sua corporalidade formas interpretativas, que (re)inauguram o mundo.

Para que isso seja possível, pressupõe-se a compreensão de que a infância e sua agência sociocultural são autoras de uma sociabilidade, que não se realiza em um tempo constituído por linearidades factuais; mas, através de enredos (lúdicos) interpretativos e interpretáveis, que se alicerçam sob um senso histórico pessoal e coletivo; a medida que estruturam suas brincadeiras, compõem metanarrativas identitárias, e criam formas únicas de ser, estar e experienciar o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. V. de. O corpo na teoria antropológica. In **Revista de Comunicação e Linguagens**, 33; 49 – 66; 2004. Disponível em: <<http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf>>. Acessado em: 12 jun. 2018.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Coleção Obras Escolhidas; vol. 1; 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Coleção Obras Escolhidas; vol. 3. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In **Revista Brasileira de Educação**, nº 19; 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acessado em: 6 jun. 2018.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget, 1996.

BRASIL. [Resolução normativa n.º 5 / 2009]. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação [MEC / CNE]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 16 jun. 2018.

_____. [Resolução normativa n.º 2 / 2017]. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação [MEC / CNE] (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/>

RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acessado em: 24 jun. 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Coleção Questões da Nossa Época; vol. 20; 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora G.E.N. / L.T.C., 2017.

MALUF, S. W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *In Revista Esboços: Dossiê Corpo e História*, v. 9, nº 9, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>>. Acessado em: 11 set. 2018.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.

MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. *In* CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. (orgs.). **Investigando com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas (SP): Editora Papirus, 1994.

_____. **O Si-mesmo como Outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In* MARTINS FILHO, A. J. e PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com as crianças à complexidade da infância**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2011.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-463-4



9 788572 474634