

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL À  
LUZ DE MERLEAU-PONTY**

Manaus - AM  
2018

**JADE CRISTINA CORRÊA PEIXOTO**

**SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL À  
LUZ DE MERLEAU-PONTY**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – Escola Normal Superior como requisito para obtenção de título de graduada.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

P379s Peixoto, Jade Cristina Corrêa  
Ser criança e viver a infância na escola de educação infantil  
à luz de Merleau-Ponty / Jade Cristina Corrêa Peixoto.  
Manaus : [s.n], 2018. 49 f.: il.; 30 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -  
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018. Inclui  
bibliografia Orientador: Aguiar, José Vicente de Souza

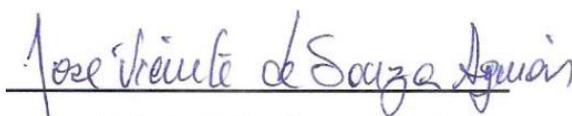
1. Fenomenologia. 2. Criança. 3. Existenciais. 4. Ensino-  
Aprendizagem. I. Aguiar, José Vicente de Souza (Orient.). II.  
Universidade do Estado do Amazonas. III. Ser criança e  
viver a infância na escola de educação infantil à luz de  
Merleau-Ponty

**JADE CRISTINA CORRÊA PEIXOTO**

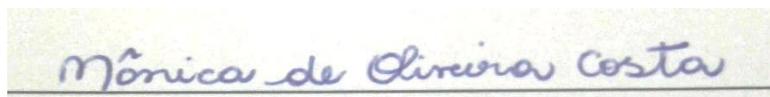
Monografia apresentada como requisito final para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas.

DATA DA APROVAÇÃO: 03 / 12 / 2018.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar (Orientador)  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Profa. Dra. Mônica de Oliveira Costa  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)



Prof. Msc. Huanderson Barroso Lobo  
Secretaria Municipal de Educação

*Dedico este trabalho à minha família que em todo meu percurso escolar e acadêmico me instruiu, apoiou, incentivou e acreditou que eu poderia desempenhar o meu melhor nos estudos e nas pesquisas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder sabedoria e forças para continuar na caminhada durante todo o curso e em todo o período de pesquisa deste trabalho.

Bem como, ao professor José Vicente Aguiar pelas orientações desde o início das pesquisas no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC) até o processo de construção desta monografia.

Aos meus pais Edinelson e Maria Aparecida Peixoto por todo amor e por tanto se empenharem na criação de seus filhos, sendo meus maiores exemplos de dedicação.

Aos meus amados irmãos Karen Cristina e Edinelson Júnior por todos os conselhos, por me compreenderem e ajudarem em todos os momentos que recorria a eles.

À todos os amigos de longa data que tanto me apoiaram e incentivaram que não me deixavam desanimar em momento nenhum. E também às amigas que a faculdade proporcionou durante esses quatro anos e meio que tanto contribuíram na minha formação acadêmica.

Agradeço também à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM por conceder a bolsa que permitiu a viabilização da pesquisa.

*“Ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles.”*

Maurice Merleau-Ponty

## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito conhecer como se relacionam as atividades escolares de ensino e as de natureza lúdicas, articulando as duas dimensões do ser em processo de ensino/aprendizagem, considerando a ideia de ser criança a de ter infância como expressão de corporalidade. À luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, busca-se compreender como as experiências escolares de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento pelas crianças estão articuladas simultaneamente à ideia de que são também seres de infância envolvidas no cotidiano escolar, cujas experiências de ser no mundo confrontam-se ou dialogam com as das ações pedagógicas. O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem fenomenológica que destaca o processo de descrição da cotidianidade da vida como recurso para a realização de uma aproximação do conhecimento relativo a um estar no mundo, que reconhece no ato de fazer da criança uma expressão de sua existência. O “ser-no-mundo” para Merleau-Ponty é um estar no mundo que é apresentado pelo adulto, mas só pode ser apreendido a partir do próprio corpo da criança que carrega existenciais de corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, culpabilidade e mundaneidade. A pesquisa procurou conhecer esses existenciais no âmbito escolar, de modo a saber como a escola oferece espaços para as crianças viverem suas infâncias, quais artefatos estruturais e recursos lúdicos dispõem e como os existenciais do ser criança se fazem presentes no cotidiano. Nas duas escolas de educação infantil, *lócus* dessa pesquisa, constatou-se o ser criança e o viver a infância em contextos e experiências diferenciadas; uma escola estava mais voltada à dimensão cognitiva, com poucos momentos de ações pedagógicas destinadas ao brincar, mas, apesar disso, as crianças criavam suas brincadeiras em momentos oportunos e na outra escola era mais presente o respeito pelos existenciais da criança como ser-no-mundo. Com isso, demonstra-se que pensar a criança pela ideia dos seus âmbitos existenciais nos faz aproximar do seu mundo.

**Palavras-chave:** Fenomenologia; Criança; Existenciais; Ensino-Aprendizagem.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to understand how school activities are articulated and those of a playful nature, articulating the two dimensions of being in the teaching / learning process, considering the idea of being a child to have childhood as an expression of corporality. In the light of Merleau-Ponty's phenomenology, it is sought to understand how the school experiences of teaching, learning and knowledge construction by children are simultaneously articulated to the idea that they are also childhood beings involved in everyday school life, whose experiences of being in the world they confront or dialogue with those of pedagogical actions. The study developed from a phenomenological approach that highlights the process of describing the everyday life as a resource for the realization of an approximation of knowledge relative to a being in the world, which recognizes in the act of making the child an expression of its existence . Merleau-Ponty's "being-in-the-world" is a being in the world that is presented by the adult, but can only be apprehended from the child's own body that carries existences of corporality, otherness, linguistics, temporality, spatiality, guilt and worldliness. The research sought to know these existentials in the school context, so as to know how the school offers spaces for children to live their childhoods, what structural artifacts and recreational resources have and how the existential ones of being a child are present in daily life. In the two schools of early childhood education, locus of this research, it was verified being a child and living the childhood in different contexts and experiences; a school was more focused on the cognitive dimension, with few moments of pedagogical actions destined to play, but nevertheless, the children created their games in opportune moments and the other school was more present the respect for the existential of the child as being- world. With this, it is demonstrated that to think the child by the idea of its existential scopes allows the approximation of its world.

**Keywords:** Phenomenology; Child; Existential; Teaching-learning.

## **LISTA DE SIGLAS**

PAIC – Programa de Apoio à Iniciação Científica

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CSU – Centro Social Urbano

PESC – Programa de Ensino Sistematizado das Ciências

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I –A CRIANÇA COMO SER NO MUNDO</b> .....	14
1.1 A PERCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA .....	14
1.2 SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA .....	17
<b>CAPÍTULO II –O CAMINHO DA PESQUISA</b> .....	22
2.1 MÉTODO .....	22
2.2 SUJEITOS .....	24
2.3 PROCEDIMENTOS .....	25
<b>CAPÍTULO III –OS ÂMBITOS EXISTENCIAIS DO SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA A PARTIR DE MERLEAU-PONTY</b> .....	28
3.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS E LÚDICOS DAS ESCOLAS .....	29
3.2 CORPORALIDADE .....	32
3.3 OUTRIDADE .....	35
3.4 LINGUISTICIDADE .....	37
3.5 TEMPORALIDADE E ESPACIALIDADE .....	39
3.6 CULPABILIDADE .....	41
3.1 MUNDANEIDADE .....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## INTRODUÇÃO

O ser criança e viver a infância à luz da fenomenologia tem o propósito de conhecer como as atividades escolares de ensino e as de natureza lúdicas se realizam articulando as duas dimensões do ser em processo de ensino/aprendizagem, ou seja, como contemplam a ideia de ser criança simultaneamente à de ter infância como expressão de corporalidade, de um estar no mundo.

Toma-se como base para a reflexão e análise o filósofo Maurice Merleau-Ponty que fundamenta a percepção, sendo esta o elemento inaugural do conhecimento, articulada ao ensino na escola e à compreensão de criança como ser-no-mundo, outros autores da perspectiva fenomenológica como Marina Machado na sua tese “A Flor da Vida” baseada nos estudos de Merleau-Ponty também subsidiarão o estudo. Assim como, Jean Piaget no trato da compreensão sobre o processo de inteligência-aprendizagem da criança, entre outros.

Desenvolveu-se o interesse por esta pesquisa a partir dos estudos das obras de Jean Piaget (2014) e Merleau-Ponty (2006) durante os três anos de atividades do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), vinculado ao Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. As observações da pesquisa de campo para subsidiar o estudo foram feitas no componente curricular de estágio e o período consta de um ano, seis meses em uma escola no bairro da Cachoeirinha e outros seis meses em outra escola localizada no bairro Parque Dez de Novembro.

O estudo contribui para a comunidade acadêmica e escolar pensarem sobre a criança como ser no mundo, cujas experiências são possíveis a partir da relação e contato com os objetos de conhecimentos, ou seja, âmbitos existenciais de corporalidade, outridade, linguística, temporalidade, espacialidade, culpabilidade e mundaneidade tornando-se elementos centrais da aprendizagem, pois de acordo com Merleau-Ponty (2006) tudo em nós está integrado e interligado não havendo separação de sentidos e o corpo é o modo fundamental de ser no mundo, ele detém os sentidos, a consciência, os pensamentos. Busca-se investigar as ações docentes verificando se respeitam as percepções que cada criança tem do mundo; utilizando

o diálogo, uma vez que este exerce um papel fundamental para o desenvolvimento infantil.

A problemática a ser investigada nesta pesquisa consiste em conhecer as atividades escolares de ensino-aprendizagem e como elas se articulam ao desenvolvimento dos âmbitos existenciais das crianças, priorizando-as como ser no mundo e dando espaço para elas viverem suas infâncias.

Dessa forma, objetiva-se compreender, à luz fenomenologia de Merleau-Ponty, como as experiências escolares de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento pelas crianças estão articuladas simultaneamente à ideia de que são também seres de infâncias envolvidas no cotidiano escolar, cujas experiências de ser no mundo confrontam-se ou dialogam com as das ações pedagógicas.

Para alcançar tal objetivo perpassou-se pelas seguintes etapas: primeiramente foi desenvolvida a pesquisa exploratória, de modo que fosse fundamentado a partir da fenomenologia o ser criança e ter infância; em seguida, foi identificado o percurso da pesquisa acerca do ser criança e ter infância no ambiente escolar, considerando o processo de ensino, aprendizagem e construção de conhecimento e finalmente articulamos o referencial teórico às observações das práticas pedagógicas, compreendendo a simultaneidade da existência entre ser criança e ter infância no ambiente escolar e como ela se envolve com eles ou são envolvidas pedagogicamente neles.

Pensar em uma pesquisa voltada para a concepção fenomenológica de Merleau-Ponty é um desafio, já que no Brasil as pesquisas fundamentadas neste autor não são de tal maneira presentes no meio educacional, porém, por mais desafiador que seja, torna-se viável uma vez que foi possível articular as leituras com a vivência no estágio de educação infantil. Profundas contribuições podem ser extraídas dos estudos deste autor e da fenomenologia. Desse modo, o estudo é necessário para os adultos olharem a criança não como um depósito de conhecimento, mas como sujeito de sua aprendizagem que constantemente se renova.

## **CAPÍTULO I – A CRIANÇA COMO SER NO MUNDO**

Pensar na criança como ser no mundo e que também vive sua infância no espaço escolar requer observá-la tal como ela é, olhar cuidadosamente para as interações com o outro, para o seu brincar e o seu silenciar, sem pré-julgamentos. Neste capítulo, apresenta-se algumas análises da obra de Maurice Merleau-Ponty, filósofo francês, no qual se analisa a questão da infância numa perspectiva fenomenológica do seu universo.

Para chegar a compreensão da ideia de ser criança articulada ao ensino, precisa-se conhecer primeiramente o campo fenomenológico, que busca refletir sobre o irrefletido, cujo propósito consiste em “entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.5). Para a concepção fenomenológica a compreensão dos fatos em si mesmos ocorre através da percepção.

### **1.1 A PERCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA**

Na percepção fenomenológica a ação do corpo e o sentir são elementos chaves para compreender a si e ao outro. Tudo o que se percebe é algo a que nosso corpo se alia, ou seja, é pelo corpo que se compreende o outro, assim como é pelo corpo que se percebe as coisas. Segundo Merleau-Ponty “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (1999, p. 114). Dessa forma, compreende-se que o próprio sujeito precisa vivenciar as experiências para construir aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesmo. É ele quem percebe o mundo ao seu redor e lhe atribui significados (TALAMONI e BERTOLLI, 2010), o outro não poderá fazer isto por ele já que o eu e o outro são duas consciências distintas, o modo como um sujeito percebe um fenômeno pode diferenciar-se do modo como outro sujeito o percebe.

Acredita-se que o ser humano não é um ser definido, mas que está em constante criação uma vez que as diversas experiências podem modificar seu modo de ser e estar (NÓBREGA, 2008). Para Piaget (2014) o conhecimento é resultado de interações entre o sujeito e o objeto, todo sujeito nasce com as capacidades para apreensão, porém são necessários estímulos para desenvolver essas capacidades e tais estímulos provêm dos objetos com os quais se tem contato. A partir desse

procedimento ocorrerão as chamadas organizações mentais que inserirão o novo no universo da mente, ou seja, é devido às experiências que se torna possível a interiorização ou aprendizagem que leva à inteligência.

Dito isto, é inegável a relação entre o eu e o mundo, pois o que se pensa está ligado também à cultura, por isso, as experiências que ocorrem por meio da ação corporal não se reduzem apenas a um processamento de informações. A dor, por exemplo, para alguns povos indígenas é considerada um ritual de passagem da infância para a fase adulta que demonstra coragem, como o ritual da tucandeira que consiste em o menino colocar a mão em uma luva com formigas tucandeiras<sup>1</sup>, receber as ferroadas e aguentar a dor por um tempo determinado, a partir do qual passa a ser considerado um homem adulto, conforme o que prega a tradição de passagem do povo Sateré-Mawé. Já para a nossa cultura, a dor é algo que não se deseja.

Não há separação entre o corpo e a mente, entre a consciência e o mundo e entre o sujeito e o objeto. Nós, seres humanos, não somos uma consciência cognitiva pura, somos uma consciência encarnada em um corpo, nosso corpo por sua vez é habitado e animado por uma consciência, não somos um pensamento puro porque somos um corpo e não somos simplesmente uma coisa porque somos uma consciência (CHAUÍ, 2014).

Merleau-Ponty diz que:

Quando pressiono minhas mãos uma contra a outra, não se trata então de duas sensações que eu sentiria em conjunto, como se percebem dois objetos justapostos, mas uma organização ambígua em que as duas mãos podem alternar-se na função de tocante e tocada (1999, p. 137).

Isto é, tudo em nós está interligado, diferentemente dos objetos como um quadro ou uma cadeira que para movê-los de lugar, por exemplo, precisa-se tomar a atitude de movê-los pois sozinhos não se moverão; já o corpo humano se direciona aos lugares sozinho através de toda estrutura mental e física que funcionam conjuntamente. Sendo assim, fragmentar o conhecimento na educação seria ferir esse conjunto que é o ser no mundo.

A fim de explicar essa relação entre o corpo, o mundo e o movimento, Merleau-Ponty diz:

---

<sup>1</sup> Nome científico: Paponeira clavata (Fabricios, 1775). É muito conhecida por seu tamanho gigante e sua picada severa.

Se o espaço corporal e o espaço exterior formam um sistema prático, o primeiro sendo o fundo sobre o qual pode destacar-se ou o vazio diante do qual o objeto pode aparecer como meta de nossa ação, é evidentemente na ação que a espacialidade do corpo se realiza, e a análise do movimento próprio deve levar-nos a compreendê-la melhor. Considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente (1999, p. 149)

Desse modo, no âmbito escolar mesmo que se exija somente o alfabetizar priorizando o uso da dimensão cognitiva do ser, o aluno sendo antes de tudo um corpo e não somente uma consciência, não se submeterá unicamente quatro horas sentado numa cadeira na sala de aula, inerte, como em algumas instituições se impõem, contudo, sendo ele esse corpo considerado o fundo perceptivo e encarnado numa consciência, necessita também da ação/movimento.

Na relação entre o eu e o outro presentes constantemente no cotidiano, como foi dito, é preciso compreender que são duas consciências distintas sendo impossível perceber o outro em sua totalidade, tal como ele se percebe. Mas, através da corporalidade é possível compreendê-lo, numa queimadura, só a pessoa que se queima sente a dor, mas tudo que a queimadura representa (ameaça do fogo, perigo para a integridade do corpo, a significação da dor) pode ser comunicado ao outro, assim também se o outro um dia se queimar sentirá no seu próprio corpo o que a outra pessoa sentiu, percebendo assim aquilo que o outro queria lhe comunicar.

Perceber, para Merleau-Ponty, é “captar a soma de experiências sensíveis que posso ter desta ou daquela coisa, sendo tais experiências sensíveis possíveis ou atuais” (2006, p. 246). As experiências sensíveis estão ligadas aos nossos sentidos, isto é, experiências que nossos sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato) nos permitem ter, por exemplo, experimentar coisas novas como uma comida, uma música, um lugar, um filme ou até mesmo algo desagradável como a dor conforme foi exemplificado com a queimadura ou o ritual da formiga tucandeira. Mas também existem experiências sensíveis possíveis que se encontram no âmbito do imaginário, Merleau-Ponty (2006) diz que está ligado à emoção, pois ao imaginar diminuo a distância entre os objetos percebidos, ou seja, o objeto que imagino não está na distância real, o imaginário traz para perto tornando-o também uma experiência sensível.

Pode-se questionar qual a função essencial da percepção, Talamoni e Bertolli parafraseando Merleau-Ponty, dizem: “É a de inaugurar o conhecimento, o que se dará sempre de forma subjetiva, já que todo conhecimento advém da experiência sobre o qual se desdobra a linguagem que permite o pensar sobre” (2010, p. 100). Com a percepção sendo o fundo sobre o qual as ações se destacam é necessário dar ênfase mais uma vez à importância das experiências no processo de desenvolvimento de aprendizagens e construção do conhecimento.

## 1.2 SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA

Compreendendo, inicialmente, na concepção fenomenológica a percepção na relação corpo-mente, sujeito-objeto, eu-outro se começa a pensar na estrutura da consciência infantil que é marcada pela maturação desenvolvida devido aos fatores internos (endógenos), e a aprendizagem desenvolvida devido aos fatores externos (exógenos).

Jean Piaget (2014) em seus estudos referentes à estrutura da consciência infantil enfatiza a relação entre os fatores internos e externos, sujeito e objeto, biológico e meio social, apresentando o processo pelo qual perpassa a aquisição da inteligência e aprendizagem. Começa pela chamada assimilação que consiste na soma de um novo conhecimento, ou seja, o ato de assimilação implica sempre a incorporação de um dado atual às estruturas cognitivas já pré-existentes. Por conseguinte, a acomodação ocorre quando o organismo se modifica de alguma maneira de modo a incorporar dinamicamente a nova informação. A equilibração das organizações mentais proporcionam certa estabilidade para a assimilação do novo conhecimento, que culmina com a acomodação deste nas estruturas cognitivas.

Pensando, por exemplo, em uma sala de aula onde o professor está expondo um novo conteúdo, os alunos sendo os sujeitos estão em contato com novo objeto e assimilando a nova informação, que será somada às já existentes, uma vez que a criança no âmbito escolar não é uma folha de papel em branco e já traz para sala de aula alguma experiência de vida. Após a assimilação da nova informação o processo de acomodação das estruturas mentais se modificam para incorporar tal informação transformando-a em conhecimento. Consequentemente, se os processos de assimilação e acomodação forem bem-sucedidos acontece a equilibração, quando os alunos poderão praticar aquilo que acomodaram de modo satisfatório em outras

situações como em uma avaliação da aprendizagem ou qualquer outra circunstância da vida cotidiana.

Para que ocorra a equilibração do processo de aprendizagem, uma das fontes de progresso no desenvolvimento, é necessário que sejam promovidos processos de desequilíbrios das estruturas mentais. São essas condições que obrigam o ser humano a ultrapassar sua zona de conforto e procurar novas alternativas para os seus propósitos. São os desequilíbrios das estruturas mentais que nos fazem móveis; sem eles o conhecimento permaneceria estático. Para Piaget (2007), o desenvolvimento do conhecimento é necessariamente um processo contínuo que se equilibra, desequilibra e reequilibra permeado pelas diversas experiências e interações entre o sujeito-objeto, corpo-mente, eu-outro.

Desse modo, as sensações se interligam e “em suma para a criança, assim como para o adulto, a percepção implica, por um lado, uma relação entre as diferentes partes do corpo entre si e, por outro, uma relação com o mundo exterior” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 174). À medida que a criança se desenvolve e vivencia experiências sensíveis ocorrem transformações e reorganizações na sua percepção e consciência.

A característica do ser humano é de se desenvolver cognitivamente ao longo de sua vida, sendo assim, os processos de assimilação, acomodação e equilibração se refazem continuamente. Partindo do princípio que o conhecimento é uma construção contínua, resultado de interações entre o sujeito e o objeto, sempre haverá estímulos que o instigará a mudanças, culminando com o ciclo de construção, desconstrução e reconstrução que se refaz ao longo da sua trajetória de vida escolar e cotidiana.

Considera-se por “criança” o ser que vivencia níveis diversos e sucessíveis na construção de competências e habilidades, os quais formam sua personalidade, ou seja, trata-se de uma etapa da vida. E por “infância” acredita-se ter início quando se nasce, mas seu limite varia de cultura para cultura (JAVEAU, 2000). Nas sociedades indígenas que tem o ritual da tucandeira como passagem para a vida adulta, temos a evidência do encerramento da etapa de ser criança e ter infância passando às responsabilidades de adulto. Na sociedade ocidentalizada costuma-se ver o término do ter infância quando o sujeito deixa de lado os brinquedos que costumava brincar quando criança e passa ter outros interesses. Sendo assim, não existe um único modo de ter infância e nem se pode definir que toda criança tem infância, pois em

alguns lugares muito cedo as crianças são exploradas no trabalho infantil não tendo a oportunidade de vivenciar sua infância brincando, principalmente quando o trabalho torna-se um dever, cujo resultado consiste em sustentar outros seres, aqui se refere ao trabalho infantil relacionado às famílias que vivem em estado de vulnerabilidade social, devido à fatores socioeconômicos.

As crianças inseridas no âmbito escolar vivenciam as mais diversas experiências de aprendizagens e construção de conhecimento. Merleau-Ponty (2006) aborda em sua obra sobre as manifestações expressivas que muitas vezes são pouco percebidas por pais e professores. O que consiste num desafio na sala de aula, pois as crianças, por vezes, não conseguem exprimir em palavras o que sentem, principalmente as da educação infantil que ainda não possuem um repertório linguístico variado como os adultos, mas através das suas expressões é possível perceber se estão felizes, tristes, com dores ou com fome. Ter a sensibilidade de notar as manifestações expressivas das crianças é uma tarefa árdua, pois na sala o professor se depara com vários alunos e afazeres para serem realizados, o que torna difícil a aproximação com cada criança individualmente.

Estas manifestações expressivas demonstram o quanto a criança responde aos estímulos do meio através de atitudes, por isso é necessário estimulá-la também na linguagem. Merleau-Ponty (2006) fala sobre a percepção de estruturas estáveis na linguagem, os fonemas, que não tem sentido por eles mesmos, mas diferenciam as palavras umas das outras. A criança fica atenta ao modo como as pessoas que a cercam falam e à medida que percebe os contrastes fonêmicos e seu valor significativo, os organiza construindo as palavras. Por isso, a importância de se comunicar com elas. Quando a criança aponta querendo algo, simplesmente os adultos, pais ou professores, vão até o objeto e o pegam para ela ao invés de estimular a fala nominando os objetos a fim de que a criança perceba a relação entre o objeto, sua nomenclatura e o significado.

Um fenômeno muito presente no ser criança e ter infância diz respeito à imitação. De acordo com o filósofo Merleau-Ponty (2006) a criança ao imitar não busca reproduzir as mesmas causas motrizes e motoras do adulto, mas ela imita o resultado da ação com seus próprios meios. Como, por exemplo, uma criança numa aula de dança, por mais que o professor mostre o movimento a ser seguido a criança buscará do seu modo chegar ao resultado que pode não ser igual ao do

professor, mas aproximado, pois é a percepção que ela terá do movimento e que sua condição corporal a permitirá ter.

Nas escolas costuma-se ver alguns professores projetando resultados para seus alunos e quando estes não executam da maneira que o professor espera, causa decepções. O fato do adulto depositar sobre a criança a pressão do que ele deseja que ela seja pode gerar um obstáculo na aprendizagem, uma vez que as experiências vivenciadas influenciam diretamente na formação e construção do sujeito.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) destaca que, para compreender um acontecimento, um fenômeno, precisa-se olhá-lo por todos os ângulos, compreender os contextos e não isolar uma única verdade, mas reencontrar todos os aspectos que compõem a estrutura do ser, do fenômeno. O contexto no qual o sujeito está inserido é formado por uma cultura com vários elementos como o meio físico, histórico, a personalidade de cada sujeito, mas, o modo de vida é o fenômeno central que é transmitido para a criança formando sua personalidade que atua no meio físico e reflete na história.

Ao chegar à escola a criança já traz inúmeras informações transmitidas por diversos meios presentes no seu modo de vida, pelos adultos que convivem com ela, pelas mídias como televisão, internet, entre outros. Todos esses meios influenciam na personalidade dela e nas suas ações, o professor precisa buscar conhecer as diferentes realidades presentes numa única sala de aula para assim criar estratégias de ensino que alcancem o máximo de alunos possíveis.

Merleau-Ponty (2006) acredita ser impossível separar a criança das influências culturais como as vitrines, os anúncios publicitários, as mídias, pois em algum momento exercerão influência nos modos de expressão da criança, como no desenho que as crianças costumam retratar o seu modo de perceber a experiência sensível possível ou atual. É preciso lembrar que a consciência infantil difere da consciência do adulto, algumas vezes nos equivoca-se e exige-se que elas tenham uma postura de adulto. Ao analisar o desenho de uma criança, por vezes, pode-se enxergar somente as falhas e o que ela pode melhorar, mas a criança desenha conforme sua perspectiva no momento. É comum ver na escola professores pedindo para os alunos melhorem seus desenhos, precisa-se incentivá-los, mas não julgar e dizer que aquilo que fazem não está bom.

As influências do meio social atingem diretamente as crianças e a escola deveria ser um espaço que proporcionasse diferentes experiências como aulas em espaços não formais como em museus, em zoológicos, em parques, em bibliotecas, entre outros. A fim de estimular o uso da corporalidade para que a criança se desenvolva integralmente, sempre respeitando seus níveis de aprendizagens, pois a consciência infantil e a consciência do adulto se diferem.

Na obra, *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Jean Piaget (2014) nos ajuda a refletir sobre os atos de inteligência na criança e descreve que se desenvolvem quando há a busca da utilização de meios para atingir determinados fins, ou seja, quando há intencionalidade na ação, a criança já começa a criar alternativas para solucionar problemas. Por isso, a importância do ambiente escolar para estimular a criança manifestar atos e desenvolver a inteligência e a aprendizagem, por meio de atividades que possam usar materiais concretos, de maneira que ela tenha acesso para manusear, principalmente na educação infantil, onde ocorre o primeiro contato com a educação formal. É fundamental que ela tenha oportunidade para se autodescobrir e descobrir um mundo diferente do que anteriormente estava acostumada.

## CAPÍTULO II – O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo, descreve-se como ocorreu o caminho da pesquisa desde a escolha do método, percorrendo até quem são os sujeitos protagonistas neste processo e os procedimentos para obter a percepção dos fenômenos apresentados no decorrer da pesquisa.

### 2.1 MÉTODO

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem fenomenológica, segundo Merleau-Ponty, a fenomenologia “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é” (1999, p. 1). Logo, a fenomenologia para o autor enfatiza a importância das experiências, revelando o mundo tal como ele é, isto a faz inacabada no sentido que não se pode chegar a uma conclusão definitiva já que o mundo por ser histórico está em constante mudança, ou seja, o que é certeza hoje amanhã pode não ser mais.

Nas palavras de Creswell (2010) a pesquisa fenomenológica:

[...] é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas (CRESWELL, 2010, p. 38).

Deste modo, a abordagem fenomenológica nesta pesquisa destaca através da observação o processo de descrição da cotidianidade da vida como recurso para a realização de uma aproximação do conhecimento relativo a um estar no mundo, reconhecendo no ato de fazer da criança uma expressão de sua existência.

Esta abordagem fenomenológica é de natureza qualitativa sendo que esta segundo Creswell (2010)

[...] envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados [...] Aqueles que se envolvem nesta forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco de significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação (CRESWELL, 2010, p. 26).

O estilo indutivo na pesquisa qualitativa possibilita uma maior interação dos participantes com a pesquisa, pois eles contribuem diretamente no processo oferecendo as suas significações a respeito do tema em estudo; essa forma de contribuir na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty pode ocorrer através da linguagem falante tanto pela oralidade como também pelas expressões corporais, uma vez que ambos são um “revelar-se sobre si”. A interpretação das observações necessita de cautela e atenção, envolvendo uma reflexão contínua dos fenômenos apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda sobre a natureza qualitativa da pesquisa, Lüdke e André contribuem para o estudo dizendo que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (1986, p. 13). Desse modo, durante o percurso desta pesquisa buscou-se atentar para estas questões que nortearam o estudo focalizando nas experiências das crianças e seus contextos.

Na descrição dos dados obtidos considerou-se a importância de se manter fiel aos fatos ocorridos durante a pesquisa de campo e ao mesmo tempo descrever de modo que o leitor compreenda todo o processo. Porém, a pesquisa na abordagem fenomenológica não se limita somente à descrição, simultaneamente a isso a interpretação se faz presente para compreender os fenômenos embasados por uma fundamentação, tendo o entendimento que na Fenomenologia a compreensão leva a uma interpretação que esta leva a uma nova compreensão e esse ciclo se refaz na apropriação do conhecimento (MASINI, 2002).

De acordo com Merleau-Ponty “o mundo fenomenológico é não um ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18). Considera-se as experiências humanas a forma de comunicação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Por isso, na pesquisa de natureza qualitativa aqui proposta, procura-se dar ênfase à compreensão das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

## 2.2 SUJEITOS

Nesta pesquisa, considerou-se a modalidade da Educação Infantil com alunos do primeiro período na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, realizada, através do estágio supervisionado do curso de Pedagogia, em duas escolas da rede pública da cidade de Manaus, o primeiro, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Cachoeirinha e o segundo CMEI, no bairro Parque Dez de Novembro.

Observar as ações pedagógicas de duas escolas proporciona visões mais abrangentes e diferenciadas do ser criança e ter infância, pois são realidades e contextos particulares revelando o quanto há diversas experiências, por isso a importância de olhar a sua constituição social e cultural das escolas e de cada criança que se encontra naquele ambiente sem fazer generalizações, uma vez que a intenção da pesquisa fenomenológica e qualitativa, segundo Creswell:

[...] não é generalizar os resultados para os indivíduos, os locais ou as situações fora daqueles que estão sendo estudados [...] Na verdade, o valor da pesquisa qualitativa está na descrição específica e nos temas desenvolvidos no *contexto* de um local específico. É mais a *particularidade* do que a *generalizabilidade* (Greene e Caracelli, 1997) que constitui a marca da pesquisa qualitativa (2010, p. 227-228)

A primeira escola tinha um uma estrutura mais fechada, visto que diversas vezes ocorreram casos de furtos no local; já a segunda era mais aberta à comunidade, mesmo com a ocorrência de casos de assaltos pela redondeza. Sendo dois ambientes distintos, as práticas pedagógicas em ambos, igualmente, diferenciavam-se e, conseqüentemente, o modo de tratar o ser criança e o ter infância também. No decorrer da pesquisa detalha-se ambas situações, pois considera-se importante conhecer os aspectos estruturais e artefatos lúdicos das escolas, uma vez que um ambiente facilitador também contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens.

Além das crianças como participantes principais desta pesquisa, procurou-se contar com a participação das professoras, pedagogas e diretoras das duas escolas para conhecer suas percepções do ser criança e ter infância no ambiente escolar, bem como observar as ações pedagógicas e sua articulação com todas as dimensões e existenciais próprios do ser criança no mundo.

De acordo com Creswell “em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão” (2010, p. 209). Por isso, buscou-se um olhar atento aos sujeitos da pesquisa, para as falas, expressões corporais, modo de ser e estar no mundo.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa foram identificados quando necessário como “criança A”, “criança B” e assim por diante. As escolas onde ocorreram as observações estão localizadas no bairro Cachoeirinha e Parque Dez de Novembro, ambas da rede pública de ensino de Manaus.

### 2.3 PROCEDIMENTOS

O instrumento de pesquisa pelo qual optou-se encaminhar o olhar direcionado no estudo foi baseado nos âmbitos existenciais abordados por Merleau-Ponty que estão sistematizados no diagrama “Flor da Vida” contido na tese de Marina Machado (2007), estudiosa de Merleau-Ponty. Neste diagrama “o cabo da flor tem a legenda mundaneidade; os âmbitos existenciais estão distribuídos nas pétalas outridade, corporalidade, linguística, temporalidade, espacialidade e culpabilidade” (MACHADO, 2007, p.19), conforme mostra a figura abaixo:

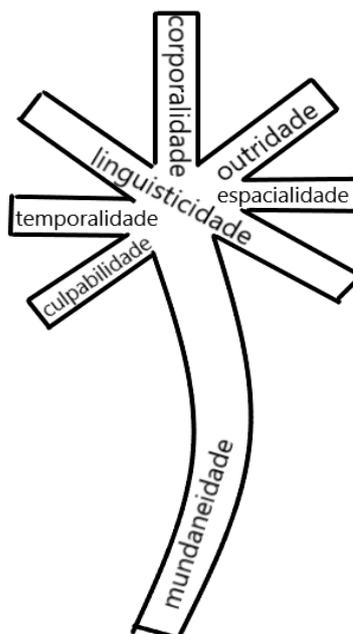


Figura 1 Diagrama Flor da Vida

Cada um dos âmbitos existenciais trazem a terminologia “idade” referente a uma condição própria do ser criança, o que nos leva a perceber que cada criança tem a sua condição própria que não é a mesma de uma outra criança. Logo, a sala de aula não é um lugar homogêneo com todas as crianças iguais umas às outras, mas um lugar com variadas realidades, contextos, vivencias e condições próprias de ser e existir no mundo e com o mundo.

Os âmbitos existenciais foram tratados separadamente como um recurso didático, a fim de compreender como eles são vivenciados na escola e se as ações pedagógicas realmente os valorizam no ensino e aprendizagem ou se somente prioriza a dimensão cognitiva. Porém todos os existenciais juntos compõem o ser criança no mundo, articulando-se continuamente pois tudo no ser humano está interligado.

A pesquisa fenomenológica requer atenção e quietude, distanciamento e envolvimento para compreender de fato o fenômeno:

Pela linguagem, pelo registro em palavras, o pesquisador faz da sua observação um texto. Este texto será passível da análise compreensiva ou hermenêutica. A descrição fenomenológica é uma interpretação inicial. Conforme o pesquisador obtém diferentes observações de relações criança-adulto, com foco na relação criança-corpo, ele procurará ler seu Diário de Bordo inúmeras vezes [...] Pouco a pouco, a análise das observações, a leitura e re-leitura [...] permitirá àquele que escreve a aproximação a algo que emerge em comum a todas as crianças observadas. Este algo comum pode ser nomeado a essência da corporalidade da criança pequena (MACHADO, 2007, p. 74).

Destaca-se a observação como ponto de partida da investigação. Ao definir a delimitação do objeto de estudo nos âmbitos existenciais do ser criança e como vivenciam suas infâncias, o olhar na observação focaliza-se nos aspectos mais evidentes. Lüdke e André consideram a observação como um principais procedimentos de investigação:

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (1986, p. 26).

O contato que se teve através da observação foi de extrema importância na pesquisa, pois possibilitou conhecer, compreender e descrever como ocorrem as experiências escolares envolvendo a criança como ser-no-mundo. Considera-se fundamental destacar o grau de participação que se teve nesta pesquisa, tendo em vista que o propósito era compreender como as experiências escolares articulam o ser criança e o ter infância, valorizando os âmbitos existenciais que compõem o ser-no-mundo, logo, a participação necessitou, como foi dito, de distanciamento e envolvimento. Desse modo, a imersão na realidade, de acordo com Lüdke e André, ocorreu da forma de “participante como observador”, o qual

Não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado (1986, p. 29).

Procurou-se não influenciar os comportamentos dos sujeitos para que eles revelassem os seus modos de ser e estar no mundo. Porém em alguns momentos, como na intervenção exigida no componente curricular de Estágio I no final da vivência na primeira escola localizada no bairro Cachoeirinha, propôs-se práticas pedagógicas a fim de também observar como seriam os comportamentos em dadas situações.

Os procedimentos de pesquisa, buscou-se obter os resultados através da observação, de aproximação dos sujeitos para conhecer de fato o ser criança e o ter infância na escola, conversando com o corpo docente e com as próprias crianças, além da descrição no caderno de campo dos fenômenos ocorridos no cotidiano escolar, atentando-se para não fazer generalizações.

### **CAPÍTULO III – OS ÂMBITOS EXISTENCIAIS DO SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA A PARTIR DE MERLEAU-PONTY**

A criança como “ser-no-mundo”, para Merleau-Ponty, significa estar no mundo que é apresentado pelo adulto, mas que só pode ser apreendido a partir do próprio corpo da criança. Na escola, apresenta-se o mundo à criança de diversas maneiras; nas duas escolas de Educação Infantil nas quais ocorreram o estágio supervisionado, observou-se isso através, por exemplo, da contação de histórias, de filmes, de algumas brincadeiras e da roda de conversa. Porém, vale ressaltar que na perspectiva fenomenológica, em se tratando de aprendizagem, a criança só interioriza quando ela própria passa pela experiência de apreender pelo próprio corpo, seja por dramatizações, desenhando, brincando ou estudando.

A modalidade da Educação Infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29)” (BRASIL, 2013, p. 83). Logo, as escolas precisam de ações/práticas pedagógicas conjuntamente com a família para que estimulem as crianças integralmente, tanto no âmbito cognitivo quanto no físico/corporal, além também do social.

As práticas pedagógicas para esta modalidade de ensino propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais consistem em atividades

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

A intencionalidade é primordial para o êxito nas práticas pedagógicas, não é pelo fato da Educação Infantil ser voltada para as crianças pequenas que professores(as) prestem somente o serviço de cuidadores, sem nenhuma prática previamente planejada considerando cada ser-no-mundo presente na sala de aula. O simples ato de criar uma rotina tanto diária como semanal, que inclusive eram muito presentes nas duas escolas *lócus* desta pesquisa, é importante para a criança

perceber que existe determinado tempo para cada ação como, por exemplo, tempo para estudar, brincar, comer, descansar, dentre outros e que se deve respeitar tais momentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil a interação e a brincadeira e completa pontuando:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (2017, p.35)

Sabendo disso, buscou-se observar como ocorrem essas práticas pedagógicas escolares e principalmente como as crianças utilizam seus existenciais de ser-no-mundo, de modo a viverem suas infâncias ou se o ensino prioriza mais a dimensão cognitiva.

De tal modo, neste capítulo, destaca-se a descrição das observações de campo as quais se direcionaram às experiências relativas ao uso dos âmbitos existenciais do ser criança e ter infância no ambiente escolar.

### 3.1 ASPECTOS ESTRUTURAIS E LÚDICOS DAS ESCOLAS

Considera-se importante descrever os aspectos estruturais e recursos lúdicos das escolas para situar os contextos que ocorrem as práticas pedagógicas e as experiências das crianças. Os Indicadores de Qualidade (2009) para a Educação Infantil definem que se deveria ter um ambiente aconchegante, seguro, com espaço para o divertimento das crianças a fim delas desenvolverem suas capacidades físicas e cognitivas.

Infelizmente, a primeira escola onde ocorreu a pesquisa, localizada no bairro Cachoeirinha, não dispõe desse ambiente previsto nos Indicadores de qualidade. O espaço interno da escola é pouco iluminado, as salas, principalmente, de primeiro período são pequenas com espaço limitado para as crianças se movimentarem, o espaço externo se resume em um pátio onde ocorre as atividades de hora cívica e outros eventos, não existe jardim nem área para brincadeiras como parquinho; até

tinha um pequeno espaço logo depois da entrada na escola, mas não era utilizado. Por isso os alunos não tinham contato nenhum com a natureza.

Após o portão da escola tinha à esquerda e à direita essa área que poderia ser utilizada como horta e como parquinho, mas nesse espaço tinha somente areia. Logo à frente se encontra o pátio coberto e pouco ventilado, após o pátio existe a cantina/refeitório onde havia duas longas mesas nas quais as crianças faziam suas refeições. À esquerda de quem entrava na escola eram as salas de segundo período e um banheiro e à direita as salas de primeiro período, a diretoria, secretaria, sala que guardavam os brinquedos e jogos, o depósito e mais dois banheiros, um para o uso das crianças e outro para os professores.

Em relação aos recursos lúdicos, a escola tinha materiais como jogos (quebra-cabeça, jogo da memória, dominó), material dourado, blocos lógicos, brinquedos como bonecas, pelúcias, carrinhos, massinhas de modelar, mas infelizmente pouco se viu serem utilizados pelas professoras. O máximo que usavam eram uns blocos de montar (legos), que distribuía mais para passar o tempo do que como forma de ensino. Observou-se também que pela falta de estrutura física a escola não tinha espaços como biblioteca ou ludoteca. Acredita-se que as crianças precisam ser protagonistas, logo, é importante adequar o ambiente para elas, para que possam ter experiências de aprendizagens significativas.

A segunda escola localizada no bairro Parque Dez de Novembro, está inserida dentro de um Centro Social Urbano da cidade de Manaus e tem um amplo ambiente. A escola possui ricos espaços de aprendizagens, a biblioteca é um deles sendo bastante ampla, o acervo é diversificado com as mais variadas histórias desde os clássicos da literatura infantil, até releituras e alguns voltados para o folclore da nossa região, além de uma coleção 3D da Turma da Mônica de Mauricio de Souza, a coleção As Aventuras de Zezé de Elson Farias, bem como uma coleção do PESC (Programa de Ensino Sistematizado das Ciências). Também tem livros para os professores como as Diretrizes, livros sobre a inclusão, sobre a história de Manaus, Dicionários, a coleção de Barsa, Atlas, livros da literatura brasileira como Moreninha, Escrava Isaura, Iracema, Memórias Póstumas de Brás Cubas, entre outros.

A ludoteca também tem um amplo espaço, com os mais variados jogos como boliche, quebra-cabeça, legos, brinquedos de montar, bem como alfabeto móvel, blocos lógicos, tinha também materiais do PESC como binóculos, microscópio

(porém este não estava montado), um modelo de arcada dentária, fantoches, entre outros. Alguns estão até mesmo nas caixas e com poeiras, o que leva a questionar se os espaços estão sendo aproveitados para as atividades com as crianças, pois não se viu as professoras junto das crianças com muita frequência nesses lugares e espaços destinados a brincadeiras e interações.

O espaço físico do primeiro período B, turma que foi acompanhada durante a pesquisa, é amplo e as crianças ficam em mesas o que é importante para a socialização. Inicialmente a sala não tinha tantos recursos visuais e isto dificultava quando as crianças procuravam referências nos seus desenhos, mas com o tempo passou-se a ter mais cartazes e também um cantinho da leitura.

Há muitos jogos e durante os horários previstos na rotina para brincadeiras a professora costumava colocar em cada mesa um jogo e fazer um rodízio de acordo com o interesse das crianças, possibilitando que elas brincassem com todos os jogos. Para Piaget (2014) o conhecimento é resultado de interações entre o sujeito e o objeto, sendo assim uma construção contínua.

Esta escola por se localizar em um espaço aberto dentro do Centro Social Urbano (CSU) tem tanto fatores positivos quanto negativos. Em relação aos positivos destaca-se a participação da comunidade nas atividades, a utilização do espaço ao redor, como as árvores, o parquinho instalado nesse centro, a quadra, além de promover trabalhos sociais numa ação conjunta com a comunidade/pessoas que frequentam o Centro Social. Já nos pontos negativos o que mais chama atenção é a falta de segurança. Por se localizar num espaço aberto qualquer pessoa tem livre acesso ao ambiente escolar. Há pouca fiscalização e vigilância dentro e fora.

Ao encarar esta realidade, questiona-se como promover o que as Diretrizes propõem para as crianças, que têm direito a um ambiente possibilitador de experiências saudáveis, “precisam brincar [...] e viver experiências de semear, plantar e colher frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (2013, p. 94). Observa-se que o espaço do CSU no qual a escola se encontra dispõe de um ambiente que poderia promover muitos aprendizados, principalmente na relação da criança com outros ambientes fora da sala de aula, porém, pela falta de segurança muitas atividades não são realizadas ou até são realizadas, mas com pouca frequência devido ao receio de ocorrer algum incidente.

Machado (2007), ao refletir sobre os elementos da natureza, diz que propiciando o contato com a natureza se faz um convite à criança para enriquecer e humanizar sua sensorialidade. Merleau-Ponty quando fala sobre a experiência tátil, por exemplo, diz que “a sensação de liso e rugoso é obtida por um movimento de exploração da superfície; sem movimento do corpo que procura obter uma informação tátil, não há sensação do tato” (2006, p. 174). Dessa forma, proporcionar experiências que envolvam todos os existenciais do ser criança fica fragilizado se as escolas não possuírem estruturas para tais vivências.

Após a descrição destas realidades, conhecendo os artefatos estruturais e os recursos lúdicos disponíveis nas escolas, com os seus pontos positivos e negativos, a partir de agora descreve-se, a partir de então, a simultaneidade da existência do ser criança e ter infância nesses ambientes escolares e como as crianças permeadas por seus âmbitos existenciais, se envolvem nesses ambientes ou são envolvidas pedagogicamente neles.

### 3.2 CORPORALIDADE

O existencial da corporalidade para Merleau-Ponty compreende o mundo circundante, sendo este o ambiente no qual nos encontramos; o mundo das inter-relações que são os contextos, as situações e o outro; e o mundo próprio que Machado (2007) chama de “um rabisco de si”, o qual é passível de transformações com tempo, com as experiências e as vivências. O que também se pode denominá-lo de um mundo em construção mediada pelas experiências entre as crianças e delas com os adultos, daí o grande cuidado com as crianças, sobretudo no sentido de oferecer experiências que possam refletir a formação de um ser acolhedor.

O corpo sendo o mediador entre o mundo e tudo o que percebemos, permeia os nossos sentidos (visão, tato, audição, corpo) que interrogam as coisas e elas lhes respondem, sendo assim, as relações entre as coisas são sempre mediadas pelo nosso corpo (PERIUS, 2012). A criança só percebe isso se existirem ações que a incentivem a ter essas experiências com sua corporalidade.

Observou-se no estágio na escola do bairro Cachoeirinha o fato de muitas crianças terem apenas o ambiente escolar para desenvolver e aprimorar habilidades de lateralidade, espacialidade, coordenação motora e interação com o outro, pois no âmbito familiar, segundo relatos da professora de sala, era pouco incentivado. Algumas crianças diziam que ficavam apenas em casa, que brincavam sozinhas e

as atividades de cobrir ou envolvendo colagem que a professora passava para casa voltavam muitas vezes não concluídas.

A escola ao visualizar todas essas situações nas quais as crianças estão inseridas, precisaria de ações/práticas que suprissem esta lacuna no desenvolvimento delas e proporcionassem mais momentos que se fizesse o uso efetivo da corporalidade. Porém, viu-se que o corpo docente da escola do bairro Cachoeirinha se preocupava mais em alfabetizar, o quanto antes, melhor as crianças, levando-as a fazerem repetitivos exercícios de escrita de letras e números.

Mesmo que os momentos de brincadeiras pedagógicas na sala do primeiro período dessa primeira escola fossem mínimos, as crianças buscavam de alguma maneira se movimentarem e brincarem. Certo dia, no final da manhã, a professora precisava atualizar seu diário de classe, deixou que as crianças brincassem livremente, solicitando que quando faltassem dez minutos para o fim da aula, fossem guardados os brinquedos a fim de esperar os pais para buscarem as crianças. Faltando os dez minutos a pesquisadora falou às crianças que os brinquedos precisavam ser guardados e elas próprias foram guardando. De repente, foi pega uma bola pequena, pela pesquisadora, que estava entre os brinquedos, a qual começou a lançá-la no chão com uma mão e quando a bola subia de volta pegava com a outra mão, as crianças se aproximaram pedindo para tentarem também, solicitou-se que ficassem em círculo e que cada uma teria a sua vez de jogar, mostrou-se novamente como fazia e passou-se a bola.

Inicialmente, nessa situação descrita, notou-se que as crianças tiveram dificuldade para conseguirem êxito, algumas vezes jogavam com muita força não conseguindo pegar a bola de volta; outras vezes jogavam fraco demais e a bola não subia suficientemente para conseguirem pegar. Mas depois de algumas tentativas a maioria das crianças conseguiu encontrar a intensidade adequada. O que demonstra a relação da corporalidade como meio de articular o ser ao mundo, ao mesmo tempo em que proporciona a aprendizagem.

A respeito do fenômeno da imitação como ocorreu na situação descrita, Merleau-Ponty diz que “imitar não é fazer como outrem, mas chegar ao mesmo resultado [...] visa o resultado global, e não ao detalhe do gesto” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 25). O adulto, nesse processo, torna-se o intermediário entre o mundo e a criança. É pela ação do outro que a criança descobre coisas novas, enfatizando nesse ponto um conceito utilizado por Merleau-Ponty de corporeidade,

isto é, a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Como ocorreu quando as crianças descobriram a intensidade adequada para jogar a bola a fim de chegarem ao resultado que apresentado primeiro.

Na escola do bairro Parque Dez de Novembro, diferentemente da primeira escola, todas as manhãs a professora do primeiro período trabalhava alguns exercícios corporais com as crianças, movimentos físicos e movimentos com as mãos para estimular o movimento de pinça. No uso da corporalidade a criança recebe a mensagem/instrução e seu corpo executa da maneira que for possível para ela. Por exemplo, um dos exercícios que a professora praticou com as crianças, era segurar uma perna e se equilibrar com a outra, muitas não conseguiam por muito tempo, isto porque cada criança tem sua forma de executar o movimento e estão em processo de desenvolvimento das suas habilidades e com a prática o movimento se torna mais natural. Quando a criança percebe o seu corpo, é possível que ela compreenda mais sobre si, sobre os outros e sobre o mundo no tempo-espaço ao seu redor também.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que se desenvolva “progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar rasgar, folhear, entre outros” (BRASIL, 2017, p. 45). Logo, fazer exercícios que estimulem práticas como o movimento de pinça é necessário, a fim de que a criança se familiarize com o movimento para quando for pegar o lápis ou uma colher. Em algumas situações quando elas mostravam dificuldade para pegar no lápis, perguntava-se como era o movimento que tinham feito no início da manhã, as crianças mostravam e a partir disso pegavam o lápis.

Pelo fato dessa escola do bairro Parque Dez de Novembro ter um ambiente mais aberto, uma vez que se localiza dentro de um Centro Social Urbano, tem muitas árvores ao redor. Em um determinado momento a professora leu uma história chamada “As frutas do meu quintal”, da autora amazonense Ana Peixoto (2010), dialogando sobre os tipos de frutas presentes na nossa região. No dia seguinte levou as crianças para explorarem as árvores, relacionarem-se com a natureza e com o espaço fora das quatro paredes da sala de aula, proporcionado novas experiências às crianças.

Machado diz: “Cada adulto que propiciar à criança contato com os elementos da natureza, faz a ela um convite para enriquecer e humanizar sua sensorialidade

algo realizado especialmente pelo diálogo, pela conversação entre o adulto e a criança” (2007, p. 61). A ação pedagógica da professora de, a partir da história, realizar uma atividade que permitisse novas experiências concretas, fazendo uso da corporalidade ao olhar, tocar e sentir as árvores, suas folhas, seus frutos, as diferenças entre elas, foi importante para o desenvolvimento infantil e para que ocorra aprendizagens significativas no processo de construção do conhecimento, o que de fato aconteceu pois dias depois quando passavam pelas árvores onde ocorreu a atividade, a caminho para a cantina, as crianças apontavam e diziam quais eram as árvores, contavam que tiraram fotos e colheram as frutas que caíram.

A corporalidade sendo a característica do que é corpóreo, abarca todos os nossos sentidos, segundo Machado, “as crianças pequenas olham com as mãos, pensam com seu corpo” (2007, p. 57). Ao oferecer oportunidades adequadas para o desenvolvimento corporal, motor e cognitivo, respeitando a condição de ser no mundo, de sujeitos com infância, colabora-se para ricas experiências em um ambiente facilitador de aprendizagens.

### 3.3 OUTRIDADE

A existência humana está destinada à convivência, a um existir social. Logo, a capacidade humana de relacionar-se possibilita a descoberta do outro e do mundo (MACHADO, 2007). Na escola, as crianças se relacionam tanto umas com as outras, como também com o adulto. Desses relacionamentos estabelecidos entre as crianças e os adultos decorrem as aprendizagens significativas. Os âmbitos existenciais se realizam por meio das experiências, nas quais as crianças são, principalmente, as protagonistas e que possam agir e interagir no mundo.

Na relação criança-criança o que se torna mais presente é o brincar, por meio do brincar se conhece, se descobre e se experimenta o contato com o outro e com o mundo. Em um dos momentos de brincadeiras na sala do primeiro período da escola no bairro Cachoeirinha, uma criança queria brincar com o brinquedo do seu colega, mas este não queria emprestá-lo. Então a criança ofereceu o seu brinquedo para conseguir negociar uma troca entre os brinquedos e por fim conseguiu o desejado. O que demonstra a necessidade da criação desses momentos oportunistas de experiências de viver no mundo e em interação com ele, ou seja, a criança se faz no contato com as outras, com quem negocia e aprende a viver.

Segundo Merleau-Ponty “há um elo essencial entre sentir e assumir uma atitude perante o mundo exterior; todo movimento se desenrola sobre um fundo perceptivo, e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 174). A criança sentindo o desejo de conseguir o brinquedo percebeu que precisava tomar uma atitude que envolvia se relacionar com o seu colega e, além disso, descobriu que através da negociação com ele poderia conseguir o que desejava.

Em outra situação, uma criança, a qual será chamada de “criança A”, fez de uma caixa que estava na sala o que chamou de “a casa do coelho”. Colocou nela diversos objetos e o coelho de pelúcia. Uma das outras crianças observando se aproximou e tentou colocar na caixa a sua boneca, porém a “criança A” não quis deixar e as duas começaram uma pequena discussão. Vendo a situação, a pesquisadora se aproxima da “criança A” e pergunta o motivo dela não querer dividir a casa do coelho com sua colega e ela respondeu que não tinha espaço na casa, olhou-se para dentro da caixa a fim de verificar o que tinha ali e pergunta-se para a “criança A”: “mas se você arrumar a casa, não pode sobrar espaço *pro* coelho dividir com a boneca *pra* ele não ficar sozinho?”. A “criança A” observou, começou afastar os objetos, pegou a boneca que estava com sua colega e a colocou dentro da “casa do coelho”.

A situação mostra mais uma vez que, na experiência do brincar, se conhece e se descobre mais do mundo, pois a criança atua ativamente e toma as decisões. E neste caso, destaca-se a presença do adulto como mediador, apresentando o mundo à criança, e por isso é necessário estar atento na sala de aula para as relações que se fazem presentes.

Na segunda escola do bairro do Parque Dez ocorria das crianças assumirem o papel de ajudante do dia, a professora compartilhava algumas responsabilidades com elas como distribuir os lápis ou os brinquedos nas mesas, depois recolhê-los, bem como organizar a fila para o lanche. As relações criança-outro e criança-cultura estão ligadas, uma vez que o adulto atua como mediador, apresentando o mundo e conseqüentemente apresentando também a cultura (MACHADO, 2007). Compartilhar algumas responsabilidades com as crianças é mostrar um pouco da cultura e do mundo, pois assim começarão a fazer descobertas e perceber que o mundo não se centraliza somente nelas próprias, sendo necessário também pensar e fazer algo pelos outros.

A fenomenologia da outridade depende que o adulto esteja presente, seja paciente, conversador, cuidadoso e observador. Já a convivência das crianças umas com as outras possibilita, como foi relatado, descobertas quando a criança negocia os brinquedos e acolhimento quando outra criança divide os brinquedos ou assume o papel de ajudante do dia.

### 3.4 LINGUISTICIDADE

A linguisticidade revela as formas daquilo que se deseja expressar na relação entre os sujeitos. Machado conceitua como “o âmbito existencial do dizer, da linguagem falada e escrita, é o modo que sofisticada as trocas, intercâmbio, diálogo e comunicação entre crianças e adultos, permite fazer uso de intermediação – dos sons, das palavras, do canto, do grito e do silêncio – para fazer ver a expressão do mundo vivido” (MACHADO, 2007, p. 76).

Há dois tipos de linguagem, a primeira é a “linguagem falada” aquela corriqueira, superficial e descompromissada, mas que constitui a existência humana; a segunda se trata da “linguagem falante” sendo um revelar-se a outro, envolve compreensão e comunicação. É importante destacar que a “linguagem falante” ocorre tanto na fala como também nas expressões corporais. Um sorriso, um choro ou até mesmo o silêncio são manifestações expressivas que revelam algo a outro, como uma satisfação ou mesmo um problema que a criança não consegue manifestar através de palavras, mas suas expressões revelam. Pais e professores precisam atentar-se para isso, aproximando-se e mantendo contato com a criança.

Para Merleau-Ponty (2006) as crianças não estão isentas da cultura do adulto, uma vez que estão atentas para o modo como os adultos ao seu redor falam. No estágio na primeira escola do bairro Cachoeirinha em determinada ocasião a professora comentou que havia deixado seu carro na oficina mecânica pois estava com algum problema, neste momento um dos alunos que estava até mesmo a uma certa distância perguntou: “E agora professora como a senhora vai *pra* casa?”. Isto retrata o quanto as crianças estão atentas para as falas e conversas, algumas vezes, até repetem expressões e palavras que ouvem. Por isso, é necessário atenção e cuidado também para o modo como falamos com as crianças e ao redor delas.

Durante o estágio, na segunda escola do bairro Parque Dez, ocorreu uma situação envolvendo os existenciais de linguisticidade, outridade, corporalidade,

permeados pela percepção da criança. Enquanto os alunos do primeiro período B, turma na qual a pesquisadora estava estagiando, esperavam para entrar no refeitório, outra turma chegou e também ficaram esperando. Nessa outra turma estuda a irmã gêmea de uma criança do primeiro período B, uma das alunas que estava perto da pesquisadora ficou olhando para as duas como se tentasse entender que tinham duas delas, olhou para a pesquisadora e apontou para as duas, foi lhe dito “sim, elas são irmãs”, então a criança disse empolgada “ah são *gemas*”, respondeu-se “sim, elas são gêmeas”. O primeiro ponto a ser destacado aqui é sobre a percepção da criança em achar intrigante ver duas pessoas “iguais”, visivelmente por alguns instantes ela tentou entender o que estava vendo. Como foi dito anteriormente é pelo corpo que compreende-se o outro, assim como é pelo corpo que percebe-se as coisas, tudo isso direcionado pelos sentidos (visão, tato, audição, etc) que compõe a corporalidade.

Observa-se na situação descrita aquilo que Merleau-Ponty (2006) diz sobre o nosso corpo ser o modo fundamental de ser no mundo, pois ele detém os sentidos, a consciência e o pensamento, por isso a criança percebeu algo interessante e com a ajuda da pesquisadora, destacando a outridade no papel do adulto como mediador para auxiliar a criança chegar às suas próprias conclusões sem dar respostas prontas, conseguiu compreender o porquê da existência de duas crianças “iguais”.

Por mais que pareça ser algo simples chegar à conclusão que a criança chegou, não é fácil, mas sim um processo complexo. Jean Piaget (2014) relata que a criança toma atitudes movida por espetáculos interessantes que no caso da criança em questão foi encontrar duas pessoas “iguais”. A partir desse espetáculo interessante inicia um processo de exploração que consiste, conforme explicado no primeiro capítulo desta monografia, na assimilação, sendo a soma de um novo conhecimento, ocorrido quando expliquei que as crianças eram irmãs e ela percebeu o motivo de serem parecidas; seguido pela acomodação quando há uma modificação das estruturas mentais para incorporar este novo conhecimento que neste caso envolveu a questão linguística da palavra ser gêmeas e não *gemas*; e finalmente a equilíbrio, ou seja, a estabilidade desse novo conhecimento.

O segundo ponto a ser destacado é referente a linguisticidade, a resposta da criança: “ah elas são *gemas*”. O que a criança estava dizendo é que suas colegas eram gêmeas, dizer de imediato que ela estava errada interromperia completamente seu momento de descoberta e admiração, todavia deixar que ela achasse que se

falava “gemas” seria deixar passar um momento de aprendizagem, por isso se respondeu concordando com a conclusão que a criança chegou, mas dando ênfase na palavra gêmeas para que a criança percebesse a pronúncia da palavra. Merleau-Ponty (2006) diz que a criança fica atenta ao modo como as pessoas que a cercam falam e à medida que percebe os contrastes fonêmicos e seu valor significativo, os organiza construindo as palavras.

Mas ao mesmo tempo em que a criança não está isenta da cultura dos adultos, ela não é apenas uma consumidora passiva dessa cultura. Seu modo de ser no mundo pode revelar-se atuante e participativo, desde que seja incentivada a exercer a capacidade que tem de expressão e discursividade (MACHADO, 2007). A escola precisa estimular atividades de cunho social e em grupo para as crianças conversarem e dialogarem, ou seja, para que tenham experiências em que possam aprender a viver em sociedade. Infelizmente, vemos o quanto a cultura do silêncio está presente nas salas de aula, no sentido em que, alguns professores não permitem conversas o que acaba inibindo muitos alunos, podendo refletir na vida adulta dessas crianças com a timidez e o medo de falar e se comunicar, principalmente em público, justamente pela falta de incentivo na infância. O silêncio imposto na sala de aula como uma condição desejada pelo docente inibe a linguisticidade das crianças, obstrui uma experiência com o mundo mediada pela fala.

### 3.5 TEMPORALIDADE E ESPACIALIDADE

Precisa-se compreender primeiramente que a estrutura espaço-temporal de cada criança tem seu tempo de se desenvolver, ocorrendo de maneira diferenciada para cada uma. Um exemplo disso está relacionado à escrita. A professora, desde o começo do ano, na escola do bairro Cachoeirinha foco dessa pesquisa, passava atividades de cobrir o nome para todos os alunos, cujo propósito, segundo ela, consistia em que as crianças fossem para o segundo período já sabendo escrever seus nomes. Meses depois, dos 17 alunos matriculados na sala, somente uns 4 já escreviam seus nomes sozinhos, enquanto a maioria absoluta não havia acompanhado o mesmo ritmo de aprendizagem.

O adulto como mediador oferece as oportunidades para a criança ter experiências de desenvolvimento, mas precisa respeitar o processo de cada uma, sendo papel do professor buscar outros meios/metodologias para que aqueles que

não conseguiram acompanhar o mesmo ritmo dos demais possam ter as mesmas oportunidades de aprendizado. De acordo com Machado “para deixar fluir a temporalidade da criança, há que deixá-la ser, permitindo que experiencie o mundo” (MACHADO, 2007, p. 97). Por vezes, o adulto deposita na criança a pressão do que ele deseja para ela, sem considerar que a sua consciência se difere da consciência do adulto.

A organização tempo-espacial da criança é baseada no que ela vê no presente momento. Para observar fenomenologicamente a noção de espacialidade infantil, Merleau-Ponty (2006) aponta o desenho como um caminho rico e fértil. É através do desenho que a criança expressa a sua visão do mundo, seu modo de enxergar o espaço ao seu redor e nas suas criações podemos enxergar sua forma de ser e estar no mundo naquele momento, pois logo em seguida ela poderá mudar sua forma de ver o mundo.

Machado pontua que:

Rabiscar é colocar em marcha algo que se encontra no corpo, corpo vivo, atento e em movimento, corpo que encontrou no mundo lápis e papel tal como um chamado. A criança sente-se chamada para entrar em contato com as coisas do mundo, e o faz de forma própria se deixada à vontade pelo adulto; observar sua forma de rabiscar é enxergar formas de ser e estar no mundo (2007, p. 98)

Por volta do dia dos pais, a professora pediu que as crianças desenhassem seus pais. Observando os desenhos, percebeu-se como as crianças ressaltavam mais certas características, alguns os olhos, outras os cabelos ou outra parte do corpo. Certamente se comparassem os seus desenhos com os seus pais seriam muito diferentes um do outro, mas aquele era o modo como elas extraíram, no momento, o real para o desenho, pois “a criança está no mundo tanto quanto o mundo está nela. Sua percepção tempo-espacial é vivencial, e sua experiência é polimorfa, flexível, maleável, mutante” (MACHADO, 2007, p. 100).

Desse modo, compreende-se o quanto para a criança ter as mais diversas experiências é importante, porque assim há possibilidade dela abranger seu repertório de experiências, dando-lhe a possibilidade de enriquecer e humanizar sua sensorialidade.

Segundo Merleau-Ponty “podemos ver no desenho da criança a prova de sua liberdade em relação aos postulados de nossa cultura” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.

167), pois, como foi dito, é a percepção da criança em relação ao mundo. Isso, quando o adulto a deixa ser o sujeito para desenhar livremente e ao mesmo tempo exercer sua criatividade, o que não é mais tão comum já que, na maioria das vezes, os professores já dizem como querem que seja o desenho, apontando depois o que para eles são erros e falhas, mas para a criança é a sua percepção global de uma realidade que necessita ser considerada no seu tempo-espaço vividos.

Uma situação muito significativa ocorreu na segunda escola do bairro Parque Dez, envolvendo essa oportunidade de vivenciar a organização espacial da criança e ao mesmo tempo respeitar a temporalidade de cada uma no sentido de não impor um único modelo a ser seguido. A professora em determinado dia começou a trabalhar a letra “E”, as crianças logo falaram “E de elefante”, a professora disse que não sabia desenhar um elefante e perguntou se eles sabiam, imediatamente disseram que sim, então ela chamou cada um para ir na lousa desenhar seu elefante, as mais variadas formas surgiram e sempre quando um terminava todos batiam palmas para o desenho do colega.

Oportunizar momentos para os alunos criarem mesmo que o resultado seja totalmente diferente da forma como o objeto é na realidade (no caso o elefante), é uma forma de exercitar a criatividade e inibir o medo de errar, permitindo que sejam protagonistas e demonstrando respeito com a criação da criança, quando ao final todos aplaudem.

A fenomenologia merleau-pontiana sugere que se olhe para a criança tal como ela se apresenta, sem julgamentos ou generalizações; é no desenho que a criança tem a liberdade criar, mesmo que o resultado saia diferente do objeto real, mas deve ser respeitado, pois é a forma como ela enxerga o mundo, é a sua condição tempo-espacial naquele momento.

### 3.6 CULPABILIDADE

O termo culpabilidade é abordado por Marina Machado mais voltado para o adulto, pois esse existencial traz o desdobramento da noção de responsabilidade da sociedade adulta frente às crianças. Para não haver culpa por parte do adulto em relação à criança, é necessário que se esteja presente e ausente ao mesmo tempo. “[...] presente, de modo que a criança se veja assistida e acolhida, ausente para que ela possa descobrir o mundo por ela mesma com a autonomia possível que sua existência permita” (MACHADO, 2007, p. 120).

Voltando ao exemplo citado anteriormente, sobre o papel de ajudante do dia instituído na sala do primeiro período B na escola do bairro Parque Dez desta pesquisa, considera-se uma forma de estar presente quando a professora mostra e pede o que se deve fazer, ao mesmo tempo estando ausente no sentido de deixar que a criança tenha autonomia de ser atuante na sala executando tarefas de acordo com suas capacidades naquele momento.

Essa noção de responsabilidade, que envolve a culpabilidade, necessita que o professor como também pesquisador analise o contexto e:

Compreenda existencialmente QUEM são as crianças, seus pais, sua comunidade [...] QUEM são os governantes que pensam e executam políticas públicas educacionais da cidade, estado e país; QUEM são os produtores culturais que programam a televisão, criam jogos eletrônicos, desenham brinquedos, indústria cultural da qual crianças e jovens usufruem horas por dia (MACHADO, 2007, p. 119).

Além de analisar o contexto das crianças pra compreendê-las nas suas próprias condições de seres no mundo, também é importante a autoanálise para detectar quais pontos existem falhas e necessitam melhorar. A professora, na escola do bairro Cachoeirinha, comentou que para uma melhor educação precisava da presença e do apoio familiar nas decisões e práticas pedagógicas, mas que também assumia a responsabilidade de errar quando precisava responder vários documentos burocráticos que a Secretaria de Educação enviava e por vezes deixava as crianças livremente sem nenhuma atividade direcionada.

Vê-se pelas falas das professoras a burocratização como um dos problemas para o melhor desenvolvimento das atividades com as crianças, uma vez que as professoras muitas vezes precisam até mesmo se ausentar da sala de aula para conseguirem responder e assinar vários documentos e pareceres dos alunos.

Merleau-Ponty (2006) quando discute a relação do adulto com a criança fala sobre atitudes possessivas que, por vezes, são depositadas nas crianças, desconsiderando todos os existenciais vistos até este momento (corporalidade, outridade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade). Os sistemas de ensino impõem índices para serem alcançados e os professores cada vez mais cedo precisam alfabetizar o que leva muitas crianças a não aproveitarem suas infâncias para experienciar a vida. Elas passam grande parte do seu tempo fazendo exercícios escolares. Demonstrando que o sistema escolar, pelo menos na primeira

escola onde realizamos o estágio, prioriza-se principalmente o cognitivo, já os existenciais que formam o ser-no-mundo são muitas vezes desconsiderados.

Embora não existam fórmulas e maneiras exatas de educar uma criança, visto que na educação não existem receitas prontas para serem seguidas, deve-se compreender que cada criança tem sua subjetividade. Desse modo, cada turma é única com suas próprias características e seu modo de apreender, o mesmo pode não se aplicar a outra turma ou outra criança, mas pode-se desenvolver continuamente o diálogo e acolhê-la para compreendê-la no seu modo de ser e estar no mundo.

### 3.1 MUNDANEIDADE

Toda a vivência da corporalidade, da outridade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade da criança constituem sua mundaneidade. Desse modo:

A relação criança-mundo, ou a mundaneidade da criança pequena, está dada pela espacialidade – distância entre ela e o outro – pela corporalidade – sempre em relação com outros corpos [...] e pela outridade: o mundo, para ser descoberto pela criança, implica em um adulto para transportá-la (MACHADO, 2007, p.113-114)

A criança se encontra aberta para conhecer, explorar e viver o mundo, bem como o mundo está ao seu redor para ser encontrado e descoberto por ela. Sendo assim é direito da criança conhecer o mundo em pequenas doses, não se pode oferecer todas as informações e os conhecimentos de uma só vez nem tampouco privá-la de conhecer e explorar.

Piaget (2007) discute em sua teoria construtivista que o desenvolvimento ocorre gradativamente, dessa forma é importante o estabelecimento do diálogo com a criança. De acordo com Machado “a fenomenologia da descoberta do mundo é complementar à fenomenologia da descoberta das palavras, e da possibilidade do diálogo, conversa, comunicação – e acolhimento, companheirismo” (2007, p. 111). O mundo fica mais acessível, interessante e instigante para a criança a partir de sua relação com o adulto, sobretudo quando é acolhida e passa a ter oportunidades de experimentar o mundo considerando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Algo simples como a aproximação muitas vezes é o que as crianças necessitam para apreenderem sobre o mundo. Durante o estágio na escola do bairro

Cachoeirinha, percebeu-se pouca utilização de experiências com jogos, por isso na intervenção de estágio a pesquisadora propôs o jogo da memória e das formas geométricas em que as crianças deveriam agrupar cores e formas semelhantes, dando a devida importância ao brincar na Educação Infantil, observando que as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para as práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino terem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Vygotsky (1998), um dos autores que discute a importância do brincar, esclarece que o ser humano, sendo um ser social, necessita do outro para se desenvolver e quando proporcionamos através dos jogos e brincadeiras a interação entre as crianças, elas têm oportunidade de conhecerem mais a si mesmas, os outros e as normas que regem o ambiente onde elas se encontram.

Piaget (1975), pontua que no jogo simbólico a criança pensa nos objetos que não estão em seu campo perceptivo e lembra de acontecimentos prevendo mentalmente seus resultados. O jogo da memória estimula o jogo simbólico nas crianças, pois requer atenção e concentração para encontrar dentre tantas cartas aquelas iguais, não se esperava que todas tivessem êxito logo de início, pois entende-se a partir dos estudos de Piaget (2007) que a aprendizagem se dá de forma diferenciada em cada criança. Merleau-Ponty (2006) também contribui com essa reflexão quando diz que a percepção da criança é algo unicamente seu, o modo dela sentir e estar no mundo faz parte de sua consciência.

A atividade foi desenvolvida com o objetivo de aprimorar a atenção, a concentração e a observação, reforçando a interação e socialização durante os jogos. As crianças se mostraram bastante interessadas em jogar. Dias depois da intervenção, elas brincavam nos seus momentos livres com outros objetos fazendo a mesma prática dos jogos usados na intervenção, ou seja, de agrupar objetos com cores iguais e formas semelhantes. Através da aproximação, do diálogo e do mostrar como fazer, não fazendo por elas, as crianças interiorizam e apreendem pela experiência prática mais sobre o mundo e passam a ser sujeitos, atuando ativamente nesse processo.

Segundo Machado, “mais tarde, por meio da leitura, a criança mesma poderá ler inúmeras narrativas, e escrever suas próprias experiências, o que ampliará sua relação consigo, com os outros e com o mundo” (2007, p. 114). Toda semana na segunda escola da pesquisa, a professora disponibilizava livros da literatura infantil

para as crianças lerem, folhearem e visualizarem as imagens, isso era feito no cantinho da leitura, no meio da sala com as crianças em um círculo ou até mesmo algumas vezes na biblioteca. Assim havia a possibilidade delas entrarem em contato com o mundo literário desde cedo.

Costella (1997) no livro *Para Apreciar a Arte*, traz a importância da leitura de imagem, relatando vários pontos de vista, por isso mesmo que as crianças pequenas não saibam ainda ler as letras, elas sabem ler as imagens e se as professoras explorassem mais isso muitas aprendizagens poderiam ocorrer, sensibilizando o olhar das crianças para os detalhes das histórias. Quando ocorria os momentos das crianças pegarem os livros, elas tinham autonomia de explorar e interpretar do seu modo, mas quando sentiam necessidade recorriam à professora e estagiárias para lhes explicarem o que estava acontecendo na história.

Percebe-se o quanto a literatura infantil atrai o olhar de muitas crianças, elas ficam atentas e levam pra si a moral da história no final. Frantz (2011) diz que é “por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança aprende a sua realidade, atribuindo significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa” (p. 42-43). Após a semana da literatura amazonense quando as professoras levaram as crianças para conhecerem as árvores ao redor da escola, como foi dito anteriormente, muitas delas sempre que passavam no caminho para o refeitório nos mostravam as árvores dizendo quais eram cada uma. Portanto, houve uma relação entre o que foi contado da história dentro do espaço da sala com a prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser criança e o viver a infância nas duas escolas *lócus* da pesquisa ocorriam de maneira diferenciada, visto que são espaços, culturas, contextos diferentes e singulares. Considerou-se importante trazer ambas as realidades para retratar como o ser criança e o ter infância tem modos próprios de ser e estar que podem até se assemelhar em alguns pontos, mas não será exatamente o mesmo.

Dessa forma, a escola do bairro Cachoeirinha de Educação Infantil do estágio supervisionado I, estava mais voltada para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, para o ato de alfabetizar. Fato este que pode estar relacionado às experiências de vida das professoras que no seu processo formativo priorizaram o modo mais tradicional de ensino que envolve a memorização e repetição de exercícios.

Os existenciais que compõem o ser criança no mundo poderiam ser explorados de maneira mais intensiva para que tivessem experiências diversificadas de explorar o mundo com o próprio corpo, pois assim realmente a criança interioriza e apreende aquilo que se deseja ensinar. Deixá-la confinada na sala de aula sem poder conversar ou se movimentar parece um procedimento que desconsidera os existenciais fundamentais da vida do ser criança e ter infância. Porém, ainda assim, as crianças criavam suas próprias brincadeiras e encontravam momentos para vivenciarem suas infâncias, permeados por seus âmbitos existenciais.

Já na escola de CMEI do bairro Parque Dez de Novembro, notava-se mais presente o respeito e o uso dos existenciais da criança como ser-no-mundo, com práticas intencionais voltadas para o ser criança em sua totalidade e integralmente, ora em momentos de alfabetizar, ora em brincadeiras, priorizando e dando atenção para as falas e modos de expressão. Esse ambiente levava as crianças a serem mais espontâneas e expressivas, pois mostravam suas criações, tinham vontade de participar sem medo de repressões.

Observa-se que os aspectos estruturais influenciam no modo de ensino e de tratar o ser criança, não considera-se que sejam fatores determinantes uma vez que a prática do professor que se preocupa com o desenvolvimento integral do ser criança pode procurar adequar suas práticas em qualquer ambiente, mas nessas escolas percebeu-se que os aspectos estruturais também influenciam nas práticas. A segunda escola, do Parque Dez de Novembro, por ter um amplo espaço para

explorações, conseguia atender mais essa simultaneidade do ser criança e ter infância. Diferentemente da primeira escola, que por ter uma estrutura muito limitada, levava as crianças a limitarem-se também somente à sala de aula. Entretanto, as duas escolas sofriam com a falta de segurança pública, que também impedia possíveis práticas pedagógicas, que favoreçam oportunidades do uso efetivo dos âmbitos existenciais que compõem o ser criança e o ter infância no ambiente escolar.

É importante enfatizar que as escolas precisam atuar para formar sujeitos com valores e carregados de experiências reais, não apenas máquinas que produzem bons resultados quantitativos nas avaliações internas e externas. Ao oferecer oportunidades para a criança vivenciar os existenciais descritos nesta pesquisa, os processos de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento são construídos naturalmente e não impostos.

Portanto, nesta pesquisa, considera-se de fundamental importância se aproximar da criança, pois como dizia Merleau-Ponty (2006) a minha corporalidade torna-se potência de compreensão da corporalidade alheia, sem se aproximar torna-se impossível compreender o outro já que somos duas consciências distintas e somente pela interação há possibilidade de compreensão. As crianças estão abertas para descobrir e explorar o mundo, mas precisam de um mediador que o apresente, o ensino precisa ser construído gradativamente com a criança.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/** Ministério da Educação. Brasília: 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível in: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Merleau-Ponty Editado** (vídeo). Publicado em 22 de maio de 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dUil5VWF7m8> > Acesso em: 20 agosto de 2015

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell ; tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte:** roteiro didático. 3ª edição. Editora Senac: São Paulo, 1997.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? – **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 91. 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Marina Marcondes. **A flor da Vida: sementeira para a fenomenologia da pequena infância.** 2007. PUC: São Paulo. Disponível in: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp030954.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2017.

MASINI, Elcie F. Salzano. *Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação.* In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. São Paulo. Martins Fontes. 1ª edição. 2006

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 1999

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estud. psicol. (Natal) vol.13 no.2 Natal May/Aug. 2008

PERIUS, Cristiano. **A Definição Da Fenomenologia: Merleau-Ponty Leitor De Husserl**. Trans/ Form/ Ação, Marília, v.35, n. 1, p. 137-146,Jan./Abril, 2012

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral – 4ª edição [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini e FILHO, Cláudio Bertolli. Possíveis contribuições metodológicas da Fenomenologia de Merleau-Ponty às pesquisas em Educação em Ciências. São Paulo: **Editora UNESP**, 2010.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.