

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

■ JADE CRISTINA CORRÊA PEIXOTO

<https://orcid.org/0000-0002-1928-6251>

Universidade do Estado do Amazonas

■ JOSÉ VICENTE DE SOUZA AGUIAR

<https://orcid.org/0000-0001-7754-1620>

Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO

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 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. Desenvolveu-se o trabalho a partir da abordagem fenomenológica, destacando a descrição da cotidianidade da vida como recurso para realização de uma aproximação do conhecimento relativo a um estar no mundo, reconhecendo no fazer da criança expressões de sua existência. O “ser-no-mundo” consiste estar no mundo 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. 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 mais voltada à dimensão cognitiva da aprendizagem, com poucos momentos de ações pedagógicas destinadas ao brincar; na outra, era mais presente o respeito pelos existenciais da criança como ser no mundo. Pensar a criança pela ideia dos seus âmbitos existenciais nos aproxima do seu mundo vivido, articulando à sua condição de sujeito em atividades de aprendizagem escolarizada.

Palavras-chave: Fenomenologia. Criança. Existenciais. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT **BEING A CHILD AND LIVING THE CHILDHOOD IN THE SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE LIGHT OF MERLEAU-PONTY**

In the light of Merleau-Ponty's phenomenology, we seek to understand how the school experiences of teaching, learning and knowledge building by children are simultaneously articulated to the idea that they are also childhood beings involved in the school routine. This research was developed by means of the phenomenological approach which emphasizes the description of everyday life, recognizing in the child's making, an expression of its existence. "Being-in-the-world" consists of being in a world that is introduced by adults, but it can only be apprehended from the child's own body, which carries existences of corporality, otherness, linguistics, temporality, spatiality, culpability and worldliness. In the two schools of child education, the locus of this research, we viewed child being and living childhood in different contexts and experiences; one was more focused on the cognitive dimension of learning, with few moments of pedagogical actions destined to playing; in the other, respect for the existence of the child as a being-in-the-world was more present. Thinking of children by means of the idea of their existential scopes brings us closer to the world experienced by them, which can be articulated to their condition as subjects in school-based learning activities.

Keywords: Phenomenology. Child. Existential. Teaching-Learning.

RESUMEN **SER UN NIÑO Y VIVIR LA INFANCIA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA A LA LUZ DE MERLEAU-PONTY**

A la luz de la fenomenología de Merleau-Ponty, buscamos comprender cómo las experiencias escolares de enseñanza, aprendizaje y construcción del conocimiento de los niños están vinculadas a la idea de que también son seres infantiles involucrados en la rutina escolar. El trabajo se desarrolló a partir del enfoque fenomenológico, destacando la descripción de la vida cotidiana y reconociendo en el niño la expresión de su existencia. El "ser en el mundo" consiste en estar en el mundo presentado por el adulto, pero solo puede ser aprehendido del propio cuerpo del niño, que conlleva existenciales de corporeidad, alteridad, lingüística, temporalidad, espacialidad, culpa y mundanalidad. En las dos escuelas de la primera infancia de esta investigación se descubrió lo niño y lo vivir la infancia en diferentes contextos; uno más centrado en la dimensión cognitiva del

aprendizaje, con pocos momentos de acciones pedagógicas destinadas a jugar; en el otro, el respeto por los existenciales del niño como ser en el mundo estaba más presente. Pensar en el niño a través de la idea de sus esferas existenciales nos acerca a su mundo vivido, articulando su condición como sujeto en actividades de aprendizaje basadas en la escuela.

Palabras clave: Fenomenología. Niño. Existenciales. Enseñanza-Aprendizaje.

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/corporeidade, de uma condição de estar no mundo e viver no mundo considerando o paralelo entre ser criança e ter infância, estado com fronteiras tênues.

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, entre diálogos realizados com Marina Machado na sua tese *A flor da vida*, baseada nos estudos de Merleau-Ponty, entre outros que também subsidiaram o estudo.

As observações de campo foram realizadas durante seis meses em uma escola da rede pública no bairro da Cachoeirinha e outros seis meses em outra escola localizada no bairro Parque Dez de Novembro, ambas na cidade de Manaus (AM). Para preservar a identidade das escolas e dos sujeitos, não foram citados nomes.

O estudo visa perceber a criança como ser no mundo, cujas experiências são possíveis a partir da relação e contato com os objetos de

conhecimento, ou seja, os âmbitos existenciais de corporalidade, outridade, linguisticidade, 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. Com isso, o corpo constitui o modo fundamental de ser no mundo, detém os sentidos, a consciência, os pensamentos. Corresponde na linguagem de Merleau-Ponty aos elementos estabelecidos no contato com o mundo, pelo qual nos inserimos nele e somos por ele inserido. Há um imbricamento, um entrelaçamento entre o corpo e o mundo.

É preciso que nos habituemos a pensar que todo visível é moldado no sensível, todo ser tátil está votado de alguma maneira à visibilidade, havendo, assim, imbricação e cruzamento, não apenas entre o que é tocado e quem toca, mas também entre o tangível e o visível que está nele incrustado, do mesmo modo que, inversamente, este não é uma visibilidade nula, não é sem uma existência visual. Já que o mesmo corpo vê e toca, o visível e o tangível pertencem ao mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 133, grifos dos autores)

Para Merleau-Ponty (2014), o corpo nem é coisa, nem ideia, mas mensurador de todas as coisas. Dada a essa condição de existência do corpo, a problemática investigada 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 da 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. O que demonstra que elas não são autômatos mediante o ato de aprender os saberes escolares.

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 vivencia o processo de aprendizagem, olhar cuidadosamente para as interações com o outro, para o seu brincar e o seu silenciar, com a suspensão pedagógica dos pré-julgamentos. Para chegar à 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, ou seja, de como aprendemos os fenômenos vivenciados.

Na percepção fenomenológica, a ação do corpo e o sentir são elementos-chave para compreender a si e ao outro. Tudo o que se percebe está articulado ao corpo, 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).

O corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese, soldando um a outro os dois esboços de que é feito, seus dois lábios: a massa sensível que ele é e a massa do sensível de onde nasce por segregação, e à qual, como vidente, permanece aberto. E ele é unicamente ele, porque é um ser em duas dimensões, que nos pode levar às próprias coisas, que não são seres planos mas seres em profundidade, inacessíveis a um sujeito que os sobrevoe, só abertas, se possível, para aquele que com elas coexista no mesmo mundo. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 134)

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, e o modo como um sujeito percebe um fenômeno pode diferenciar-se do modo como outro sujeito o percebe. Se, de fato, não é possível experienciar como e igualmente o outro experiencia o mundo, então, no processo de ensino aprendizagem, a criança promove uma experiência com os saberes ensinados e dirigidos a ela pelos professores não da forma como eles(as) idealizaram, mas da forma como o seu ser no mundo está estabelecido, como sua condição de existência no mundo lhe permite o ato de experiência de aprendizagem.

Dito isso, 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 ocorre no ritual da tucandeira, que consiste em o menino colocar a mão em uma luva artesanal com os esporões das formigas tucandeiras presos na sua parte interna, de modo a proporcionar o contato à mão da criança que recebe as ferroadas, e necessita resistir à 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 cultura ocidentalizada, 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. Isto é, tudo em nós está interligado, diferentemente de objetos como um quadro ou uma cadeira, que para movê-los de lugar, por exemplo, precisa-se tomar a atitude de praticar a ação, pois sozinhos não se moverão; já o corpo humano se direciona aos lugares sozinhos através de toda estrutura mental e física, que funcionam conjuntamente. Sendo assim, compreender a criança no seu processo de aquisição/construção do conhecimento escolarizado requer um esforço para pensá-la como um ser na sua unidade, como ela constitui sua existência como ser no mundo vivido mediada pelas suas experiências. A inseparabilidade do corpo foi apresentada por Merleau-Ponty, quando diz que

[...] nosso corpo, como uma folha de papel, é um ser de duas faces, de um lado, coisa entre as coisas e, de outro, aquilo que as vê e toca; dizemos, porque é evidente, que nele reúne essas duas propriedades, e sua dupla pertencença à ordem do 'objeto' e à ordem do 'sujeito' nos revela entre as duas ordens relações muito inesperadas. Se o corpo possui essa dupla referência, isso não pode advir de um acaso incompreensível. Ele nos ensina que uma referência chama a outra. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 135)

No âmbito escolar, mesmo que se exija somente o alfabetizar priorizando o uso da di-

mensão 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 impõe, portanto, sendo ele esse corpo considerado o fundo perceptivo e encarnado numa consciência, necessita também da ação/movimento, necessita também de ação que envolva as suas duas ordens de existências, de "objeto" e de "sujeito".

A função essencial da percepção "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" (TALAMONI e BERTOLLI, 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. Todavia, circunscrita no âmbito da reversibilidade, como destaca Merleau-Ponty (2014, p. 145):

[...] falamos sumariamente de uma reversibilidade do vidente e do visível, do tacto e do tangível. É tempo de sublinhar que se trata de uma reversibilidade sempre iminente e nunca realizada de fato. Minha mão esquerda está sempre em vias de tocar a direita no ato de tocar as coisas, mas nunca chego à coincidência; eclipsa-se no momento de produzir-se, cabendo sempre a seguinte alternativa: ou verdadeiramente minha mão direita passa para o lado do que é palpado mas então interrompe sua apreensão do mundo - ou ela a conserva mas então não a toco verdadeiramente, dela apenas apalpo, com minha mão esquerda, o invólucro exterior.

Compreendendo a percepção na concepção fenomenológica, começa-se a pensar na estrutura da consciência infantil, que é marcada pela maturação desenvolvida devido aos fatores internos (endógenos), e pela aprendizagem desenvolvida devido aos fatores exter-

nos (exógenos). 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 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. A configuração na qual o sujeito está inserido é formada por uma cultura com vários elementos, como o meio físico, histórico, a personalidade de cada sujeito, mas o modo, a experiência de vida, sua corporeidade, é o fenômeno central.

Não há mais essências acima de nós, objetos positivos, oferecidos a um olho espiritual, há, porém, uma essência sob nós, nervura comum do significante e do significado, aderência e reversibilidade de um a outro, como as coisas visíveis são as dobras secretas de nossa carne e de nosso corpo, embora este também seja uma das coisas visíveis. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 119)

Ao chegar à escola, a criança não é um corpo vazio, pois leva consigo inúmeras informações transmitidas por diversos meios presentes no seu modo de vida, pelos adultos que convivem com ela, pelas mídias como televisão, internet, dentre outras. Todos esses meios influenciam na sua forma de existir no mundo e, conseqüentemente, nas suas ações. Então, 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 possível, visto que suas corporeidades não se constituem ao

ingressar nos espaços escolares, mas pelas suas existências no mundo vivido, que antecedem as experiências escolarizadas.

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, já que algumas vezes os professores equivocam-se exigindo delas uma postura de adulto, ou seja, silenciosa, comportada a todo instante, que não se distrai e consegue perceber o momento certo de falar e o que falar. A consciência infantil a que se refere é a que se focaliza no espaço-temporal do aqui e agora, que se expressa através do corpo com atitudes, falas e até mesmo desenhando a partir do seu universo de percepção das coisas e com os contornos por elas imaginados, ao mesmo tempo que apresentam um caráter de plasticidade, isto é, que se modifica constantemente, despreocupada com julgamentos.

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 de mundo vivido expresso naquele momento histórico. É comum ver na escola professores pedindo para que os alunos melhorem seus desenhos, porém, precisa-se incentivá-los, não julgar e dizer que aquilo que fazem não está bom. Isso requereria do adulto a habilidade de pôr em suspensão o julgamento sobre a criança realizado pela sua forma de compreensão do mundo, pela sua compreensão e expressão dos fenômenos.

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 museus, zoológicos, parques, bibliotecas, dentre outros, a fim de estimular o uso da corporeidade para que a criança se desenvolva integralmente, sempre respeitando seus níveis de aprendizagem, pois a consciência infantil e a consciência do adulto se diferem. Esses estímulos podem ser pensados como condições de possibilidades para que as crianças possam vivenciar outras experiências com o mundo, de modo a atualizar suas condições de existências e de consciência.

O caminho da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem fenomenológica, sendo a fenomenologia, segundo Merleau-Ponty, “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é” (1999, p. 1). Logo, a fenomenologia enfatiza a importância das experiências, revelando o mundo tal como ele é, e isso 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, nossos exercícios de compreensão do mundo são constantemente atualizados, o que impede de pensarmos nossas experiências com ele de maneira fechada, absoluta.

Entendido isso, a pesquisa foi desenvolvida por meio da descrição das experiências de escolarização de crianças na modalidade da Educação Infantil com alunos do primeiro período, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, em duas escolas da rede pública da cidade de Manaus – o primeiro, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Cachoeirinha; e o segundo, também CMEI, situado no bairro Parque Dez de Novembro – no ano de 2018.

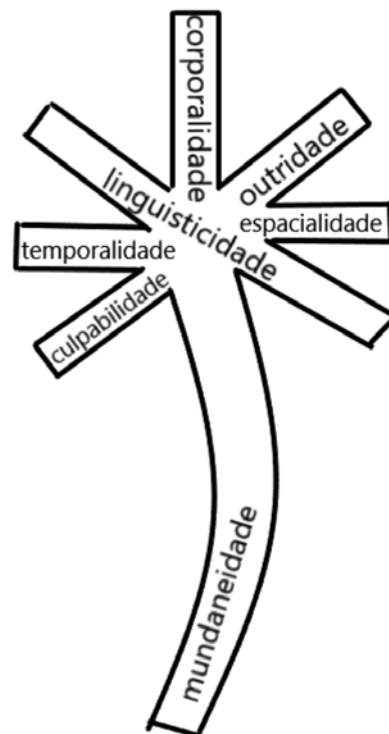
As escolhas das escolas foram feitas mediante o encaminhamento do estágio supervisionado realizado no curso de Pedagogia. Optou-se por realizar esta pesquisa na Educa-

ção Infantil por ser uma modalidade que ainda não é tão marcada pela fragmentação do ensino em disciplinas, havendo mais possibilidade de visualizar a criança criando, inventando e movimentando-se.

Observar as ações pedagógicas de duas escolas proporcionou visões mais abrangentes e diferenciadas do ser criança e ter infância, pois são realidades e contextos particulares, o que revelou diversas experiências das crianças que se encontravam naqueles ambientes escolares.

O instrumento de pesquisa consistiu na descrição das realidades escolares com o olhar direcionado aos âmbitos existenciais abordados por Merleau-Ponty, sistematizados no diagrama “Flor da Vida” contido na tese de Marina Machado (2007). Conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1 Diagrama “flor da vida” abstraído da obra de Marina Machado (2007)



Nesse diagrama, “o cabo da flor tem a legenda mundaneidade; os âmbitos existenciais

estão distribuídos nas pétalas outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade e culpabilidade” (MACHADO, 2007, p. 19).

Cada um dos âmbitos existenciais traz a terminologia “idade” referente a uma condição própria do ser e viver o mundo como criança, o que nos leva a perceber que cada criança tem a sua condição própria de existência, 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, vivências 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, visto que todos os existenciais juntos compõem o ser criança no mundo, articulando-se continuamente – uma vez que tudo no ser humano está interligado – ou se somente priorizam a dimensão cognitiva.

Buscou-se obter os resultados através da observação e da aproximação aos sujeitos para conhecer a experiência do ser criança e ter infância na escola. Para isso, foram realizados diálogos com o corpo docente e com as próprias crianças, além da descrição dos fenômenos envolvendo as crianças ocorridos no cotidiano escolar, com a preocupação fenomenológica de não fazer generalizações. A aproximação tanto com as crianças como também com as professoras foi feita de modo desprendido de um roteiro, mas sim buscando conversar livremente sobre a docência na Educação Infantil, seguido de observações e diálogos, de modo que os envolvidos da pesquisa não se sentissem constrangidos nem pressionados a responder.

Os âmbitos existenciais do ser criança e ter infância a partir de Merleau-Ponty

A criança como ser no mundo, para Merleau-Ponty (2006), 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 as descrições, observou-se isso através, por exemplo, da contação de histórias, da exibição de filmes, da realização 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 dramatizando, desenhando, brincando ou estudando. Ocorre que as crianças, entre 4 e 5 anos, observadas nesta pesquisa, mantiveram-se mais na condição de existência passiva, como ouvintes de histórias contadas por adultos. Contudo, cabe aos professores além de contar histórias, exibir filmes, dentre outras metodologias, possibilitar também oportunidades para as crianças atuarem participando ativamente na aprendizagem.

A modalidade da Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 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).

As práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais consistem em atividades intencionalmente planejadas (BRASIL, 2013). A intencionalidade é primordial para o êxito

nas práticas pedagógicas. Não é pelo fato de a 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, o que inclusive era muito presente 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, para brincar, para comer, para descansar, 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 (BRASIL, 2019). 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.

Consideram-se importantes para a modalidade da Educação Infantil as interações e brincadeiras, pois são momentos nos quais as crianças enriquecem aprendizagens e trocas umas com as outras. 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. Assim, 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.

A respeito dos contextos das crianças nas duas escolas, a maioria delas moravam próximos delas. Chegavam e saíam acompanhadas por familiares ou responsáveis. Contudo, observou-se na escola no bairro da Cachoeirinha que algumas crianças faltavam bastante

e havia certa dificuldade dos pais ou responsáveis comparecerem às reuniões escolares. As atividades escolares solicitadas para casa muitas vezes voltavam sem serem realizadas. Entende-se que se deve ao fato de os pais estarem ausentes por motivos de trabalho e não poderem acompanhá-las nas tarefas escolares. Para as confraternizações, eram realizadas rifas e as próprias professoras colaboravam financeiramente.

Já na escola no bairro do Parque 10, os pais e a própria comunidade eram mais presentes e envolvidos com a escola, com suas participações nas inúmeras atividades realizadas, como dia das mães, dia dos pais, festival literário, olimpíadas de jogos e brincadeiras. Notou-se que havia mais diálogo entre a professora e os pais, que por vezes se juntavam para comprar materiais escolares que faltavam; além disso, a frequência das crianças também era maior na escola. Percebe-se o quanto as especificidades de cada escola, cada condição socioeconômica, cada família, refletem diretamente na criança como ser no mundo.

• **Aspectos estruturais e lúdicos das escolas**

Os aspectos estruturais e recursos lúdicos das escolas foram observados de forma articulada às práticas pedagógicas e às experiências das crianças. Os Indicadores de Qualidade (2009) para a Educação Infantil definem que se deve ter um ambiente acolhedor, seguro, com espaço para o divertimento das crianças, a fim de que elas possam desenvolver suas capacidades físicas e cognitivas.

A primeira escola onde ocorreu a pesquisa, localizada no bairro Cachoeirinha, não possuía esse ambiente previsto nos Indicadores de Qualidade. O espaço interno da escola era pouco iluminado, as salas, principalmente as de primeiro período, eram pequenas, com espaço limitado para as crianças se movimenta-

rem. O espaço externo se resumia a um pátio coberto – de aproximadamente uns 15m de comprimento, 8m de largura e 6m de altura –, onde ocorria a atividade chamada de “Hora cívica” e outros eventos. Não existia jardim nem área para brincadeiras, como um parquinho; embora houvesse um pequeno espaço após a entrada na escola, ele não era utilizado.

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. Nesse período, elas utilizaram apenas blocos de montar (lego), que distribuíam mais para passar o tempo do que como forma de ensino. Observou-se também que, pela falta de estrutura física, a escola não possuía 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 orientadas pelos saberes escolarizados.

A segunda escola, localizada no bairro Parque Dez de Novembro, está inserida no Centro Social Urbano da cidade de Manaus e tem um amplo ambiente. No período de observação, a escola possuía diversos espaços de aprendizagens, a biblioteca, um deles, era bastante ampla – aproximadamente 8m de comprimento, 7m de largura e 4,5m de altura –, o acervo era diversificado, possuindo as mais variadas histórias, desde os clássicos da literatura infantil a livros voltados para o folclore da região amazônica, além de livros para os professores, como as diretrizes, livros sobre inclusão, sobre a história de Manaus, dicionários, a coleção Barsa, atlas e livros da literatura brasileira. A Ludoteca também possuía um amplo espaço – aproximadamente do mesmo tamanho da biblioteca –, com os mais variados jogos, como

boliche, quebra-cabeça, lego, brinquedos de montar, bem como alfabeto móvel, blocos lógicos. Além disso, havia também materiais do Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC), como binóculos, microscópio – porém este não estava montado –, um modelo de arcada dentária, fantoches, dentre outros.

O espaço físico do primeiro período B, turma que foi acompanhada durante a pesquisa, era amplo – seguia o mesmo padrão da biblioteca e Ludoteca, com 8m de comprimento, 7m de largura e 4,5m de altura –, e as crianças ficavam em mesas, o que é importante para a socialização. Inicialmente, a sala não possuía tantos recursos visuais e isso dificultava quando as crianças procuravam referências para os seus desenhos, mas, com o tempo, passou-se a ter mais cartazes e um cantinho da leitura.

Havia 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.

Em relação a essa última escola é possível afirmar que a simultaneidade da existência do ser criança e ter infância consistiu numa experiência possivelmente mais significativa para as crianças, permeadas por seus âmbitos existenciais, uma vez que se envolveram com as brincadeiras e foram envolvidas pedagogicamente nelas.

- **Corporalidade**

O existencial da corporalidade 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. Este também pode ser denominado de um mundo em construção mediada pelas experiências entre as crianças e delas com os adultos, daí o grande cuidado para com elas, sobretudo no sentido de oferecer experiências que possam refletir a formação de um ser acolhedor. Há o que Merleau-Ponty denominou de reversibilidade do corpo nas suas relações de experiências como o mundo vivido.

Com a reversibilidade do visível e do tangível abre-se, pois, se não ainda o incorporal, ao menos um ser intercorporal, um domínio presuntivo do visível e do tangível que se estende além das coisas que toco e vejo atualmente. Há um círculo do palpado e do palpante, o palpado apreende o palpante; há um círculo do visível e do vidente, o vidente não existe sem existência visível; há até mesmo inscrição do palpante no visível, do vidente no tangível e reciprocamente. (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 140-141)

O corpo sendo o mediador entre o mundo e tudo o que percebemos permeia os nossos sentidos – visão, tato, audição –, 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 adquirir essas experiências com sua corporeidade.

Na escola do bairro Cachoeirinha, preocupava-se mais em alfabetizar as crianças rapidamente, uma espécie de corrida dirigida pelo esforço focado nas suas cognições, levando-as a fazerem repetitivos exercícios de escrita de letras e números. Mesmo com os momentos de brincadeiras pedagógicas disponíveis na sala do primeiro período, as crianças buscavam de alguma maneira se movimentarem e brincar em outros momentos.

Certo dia, no final da manhã, a professora precisou atualizar seu diário de classe, por isso deixou que as crianças brincassem livre-

mente, solicitando que quando faltassem dez minutos para o fim da aula, fossem guardados os brinquedos a fim de esperar os pais. Então, recolhi uma bola pequena que estava entre os brinquedos e comecei a lançá-la no chão com uma mão e quando a bola subia de volta a pegava com a outra. As crianças se aproximaram pedindo para tentarem também, assim, solicitou-se que elas ficassem em círculo, e cada uma teria a sua vez de jogar, depois, 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 com pouca força e a bola não subia suficientemente para conseguirem pegá-la. Mas depois de algumas tentativas, a maioria das crianças conseguiu encontrar a intensidade adequada para arremessar a bola contra o piso da escola. Isso 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 afirma que “imitar não é fazer como outrem, mas chegar ao mesmo resultado [...] visa o resultado global, e não ao detalhe do gesto” (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 de corporeidade utilizado por Merleau-Ponty (1999), que a entende como 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 arremessar a bola contra o piso a fim de chegarem ao resultado apresentado primeiro.

A escola do bairro Parque Dez de Novembro, por ter um ambiente mais aberto, uma vez que se localiza dentro de um Centro Social Urbano, possuía muitas árvores ao redor. Em um determinado dia, 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, proporcionando-lhes novas experiências.

Em relação a isso, Machado diz que “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 e seus frutos foi um estímulo ao uso da sensorialidade. As diferenças entre as árvores foram importantes para o desenvolvimento infantil e para que ocorressem aprendizagens no sentido de atualização de suas experiências com o mundo no processo de construção do conhecimento, o que de fato aconteceu, pois, dias depois, quando passavam pelas árvores do espaço onde ocorreu a atividade, a caminho da 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 (2007, p. 57), “as crianças pequenas olham com as mãos, pensam com seu corpo”. Ao oferecer oportunidades adequadas para o desenvolvimento corporal, motor e cognitivo, respeitando a condição de

ser no mundo, de sujeitos com infância, pode-se colaborar para ricas experiências em um ambiente facilitador de aprendizagens.

• **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 ou a atualização de suas experiências com o mundo. Os âmbitos existenciais se realizam por meio das experiências, nas quais as crianças são, principalmente, as protagonistas, podendo agir e interagir no mundo.

Na relação criança-criança, conforme o que foi visto na pesquisa, o que se torna mais presente é o brincar. Por meio do brincar se conhece, descobre-se e se experimenta o contato com o outro e com o mundo. Dito isso, 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. Isso demonstrou 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 (2006, p. 174), “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”. 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.

Na escola do bairro Parque Dez, ocorria de as 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 há possibilidade de começarem 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, tenha diálogos, seja 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.

• **Linguisticidade**

A linguisticidade revela as formas daquilo que se deseja expressar na relação entre os sujeitos. Machado (2007, p. 76) a 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 [...].

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 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 a uma certa distância da professora perguntou: “e agora, professora, como a senhora vai pra casa?”. Isso retrata o quanto as crianças estão atentas para as falas e conversas, já que, algumas vezes, até repetem expressões e palavras que ouvem. Por isso, é necessário atenção e cuidado também para o modo como se fala com as crianças e ao redor delas.

Nas observações realizadas na escola do bairro Parque Dez, enquanto os alunos do primeiro período B esperavam para entrar no refeitório, outra turma – primeiro período A – chegou e os alunos também ficaram esperando. Nessa outra turma, estudava a irmã gêmea de uma criança do primeiro período B. Então, uma das alunas que estava perto de mim, na condição de pesquisadora, ficou olhando para as duas como se tentasse entender que havia duas delas, olhou-me e apontou para as duas, foi lhe dito “sim, elas são irmãs”, então a criança disse empolgada “ah, são gêmeas”, e respondeu-se “sim, elas são gêmeas”. O primeiro ponto a ser destacado aqui diz respeito à 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 se compreende o outro, assim como é pelo corpo que se percebe as coisas, tudo isso direcionado pelos sentidos que compõem 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 ocorrida, destacando a outridade no papel do adulto como mediador para auxiliar a criança a chegar às suas próprias conclusões sem oferecer respostas prontas, conseguiu compreender o porquê da existência de duas crianças “iguais”.

O segundo ponto a ser destacado é referente à linguisticidade, e envolve 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, dessa forma, a criança percebesse sua pronúncia. 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, organiza-os construindo as palavras.

- **Temporalidade e espacialidade**

Precisa-se compreender primeiramente que a estrutura espaço-temporal de cada criança tem o 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, 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 quatro já escreviam seus nomes sozinhos, enquanto a maioria absoluta não havia acompanhado o mesmo ritmo de aprendizagem.

Uma situação muito significativa ocorreu na escola do bairro Parque Dez, em que tivemos a oportunidade de identificar que as atividades escolares dirigidas às crianças não respeitavam 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, assim, disse que não sabia desenhar um elefante e perguntou se eles sabiam, imediatamente disseram que sim, então ela chamou cada um para ir à lousa desenhar seu elefante, as mais variadas formas surgiram e sempre que 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-pontyana 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 de criar. Mesmo que o resultado saia diferente do objeto real, deve ser respeitado, pois é a forma como ela enxerga o mundo, é a sua condição tempo-espacial naquele momento de existência no mundo.

- **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 para com as 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, ausen-

te para que ela possa descobrir o mundo por ela mesma com a autonomia possível que sua existência permita” (MACHADO, 2007, p. 120).

A professora da escola no bairro da Cachoeirinha atuou por muito tempo no Ensino Fundamental, tinha muita experiência em alfabetizar, relatando que certa vez conseguiu alfabetizar cerca de 90% de uma turma de 2º ano; contudo, ao mudar para o 3º ano, acreditando continuar com a mesma turma que alfabetizou para que pudesse dar continuidade ao processo de aprendizagem, para sua surpresa, pegou uma turma totalmente nova, na qual muitos ainda não sabiam ler e teve que começar o processo de alfabetização novamente, tal situação lhe desgastou e estressou muito, refletindo até mesmo na sua saúde, até que ela decidiu se transferir e atuar na Educação Infantil. Esse perfil alfabetizador da professora refletia na sua prática na turma pesquisada de passar muitas atividades de escrita.

Já a professora que atuava na escola do bairro Parque Dez possui formação em magistério e havia concluído licenciatura em Pedagogia recentemente, por isso, chegou a relatar que muitas das suas práticas se renovaram após a graduação, passando a valorizar mais atividades corporais como circuitos, fazendo alongamentos antes das aulas, utilizando músicas como instrumentos para as crianças movimentarem-se e aprender, além de que buscava bastante trabalhar em conjunto com as outras professoras compartilhando ideias de atividades.

A formação das professoras reflete muito na noção de responsabilidade que se tem na relação com as crianças, no sentido de buscar se renovar para compreender as crianças nas suas formas de ser e estar no mundo.

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, 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.

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. Isso demonstra que o sistema escolar, pelo menos na primeira escola, onde realizamos as observações e descrições, prioriza principalmente o cognitivo, já os existenciais, que formam o ser no mundo, são muitas vezes desconsiderados.

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

• **Mundaneidade**

Toda a vivência da corporalidade, da outridade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade da criança constitui sua

mundaneidade. 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 sendo recomendado oferecer todas as informações e os conhecimentos de uma só vez, tampouco privá-la de conhecer e explorá-lo.

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 (2007, p. 111), “a fenomenologia da descoberta do mundo é complementar à fenomenologia da descoberta das palavras e da possibilidade do diálogo, da conversa, da comunicação – e do acolhimento, do companheirismo”. O mundo fica mais acessível, interessante e instigante para a criança a partir de sua relação com o adulto, sobretudo quando passa a ser acolhida e a ter oportunidades de experienciar o mundo considerando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Considerações finais

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

Dessa forma, a escola de Educação Infantil do bairro Cachoeirinha estava mais voltada para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, para o ato de alfabetizar. Fato esse que pode estar relacionado às experiências de vida das professoras, uma vez que, certamente, no seu processo formativo foi priori-

zado o modo mais tradicional de ensino, que envolve a memorização e repetição de exercícios.

Já no 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 das crianças. Esse ambiente levava as crianças a serem mais espontâneas e expressivas, pois mostravam suas criações e apresentavam vontade de participar sem medo de repressões.

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, considera-se de fundamental importância aproximar-se da criança, pois, como afirma 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 a elas. Assim, o ensino precisa ser construído gradativamente com a criança em sucessivas experiências de aprendizagem que possam repercutir significativamente nos processos de atualização dela, ao mesmo tempo em que é necessário perceber a indissociabilidade entre ser criança e ser aluno.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1º abr. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 8 nov. 2018.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.
- MACHADO, Marina Marcondes. **A flor da Vida**: sementeira para a fenomenologia da pequena infância. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp030954.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 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. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1805/1516>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; BERTOLLI FILHO, Cláudio. **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.

Recebido em: 29/04/2020
Revisado em: 30/10/2020
Aprovado em: 10/02/2021

Jade Cristina Corrêa Peixoto é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em licenciatura em Pedagogia pela UEA. *E-mail*: jadecristina08@gmail.com

José Vicente de Souza Aguiar é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), do doutorado Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática (Reamec) e do doutorado em Educação na Amazônia (Educante) doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail*: jvicente@uea.edu.br