

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

Jade Cristina Corrêa Peixoto¹
José Vicente de Souza Aguiar²

Resumo: Este artigo tem o propósito de conhecer como se articulam 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 dispõe e como os existenciais do ser criança se fazem presentes no cotidiano. Na escola de educação infantil, foco dessa pesquisa, constatou-se que o ser criança e o viver a infância estão estritamente relacionados à dimensão cognitiva, com poucos momentos de ações pedagógicas destinadas ao brincar, mas mesmo assim as crianças criavam suas brincadeiras e, quando podiam, relacionavam-se, comunicavam-se desenvolvendo interações uns com os outros e consigo mesmo. Isso demonstra que pensar a criança pela ideia da corporalidade nos faz aproximar do seu mundo.

Palavras-chave: Criança; existenciais; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This article has the purpose *to know* how to articulate the teaching activities and those of a *ludic* nature, articulating the two dimensions of being in the process of teaching / learning, 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 confront or dialogue with those of pedagogical actions. The study developed from a phenomenological approach that highlights the *description process of* 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

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Bolsista do Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC - FAPEAM. E-mail: jadecristina08@gmail.com

² Orientador, professor da Universidade do Estado do Amazonas, doutor em Educação. E-mail: vicenteaguiar1401@gmail.com

own body that carries *existential* 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 they have and how the existential ones of being a child are present in daily life. In the school of early childhood education, the focus of this research, *it was found* that of being a child and living a childhood are strictly related to the cognitive dimension, with few moments of pedagogical actions intended to play, but even so children created their games and, when they could, interacted, communicated developing interactions with each other and with themselves. This demonstrates that *think* about the child through the idea of corporality *makes us to approach your world*.

Keywords: Child; existential; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC), vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. A pesquisa teve como propósito fazer estudo sobre ser criança e viver a infância na escola à luz de Merleau-Ponty, considerando a modalidade da educação infantil, principalmente com crianças entre 04 a 06 anos de idade, em uma escola pública de Manaus, onde foi desenvolvido o estágio supervisionado I, do curso de Pedagogia, a partir da ideia de infância que destaca a sua existência como ser-no-mundo.

Inicialmente identificou-se os principais conceitos e categorias usados por Merleau-Ponty para entender a ideia de corporalidade como recurso de articulação do ser com o mundo. Como trata-se do ensino na perspectiva fenomenológica, procura-se compreender como os existenciais tanto de corporalidade como de outridade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, culpabilidade e mundaneidade (MACHADO, 2007) vividos na escola se relacionam aos processos de ensino, aprendizagem e construção de conhecimentos pelos alunos considerando suas dimensões de infância ou se o ato de ensino prioriza exclusivamente a dimensão cognitiva do desenvolvimento da inteligência e do conhecimento.

Após o desenvolvimento da pesquisa exploratória do ser criança na escola e nos referenciais teóricos, realizou-se a descrição e análise da infraestrutura da escola de modo a conhecer como os artefatos estruturais e recursos lúdicos colaboram nas experiências do ser criança e ter infância no ambiente formal escolar.

Merleau-Ponty, filósofo francês, centraliza seus estudos na perspectiva fenomenológica, isto é, busca refletir sobre o irrefletido (MARQUES, 2015). Para o filósofo, na percepção fenomenológica a ação do corpo e o sentir são elementos chaves para compreender o outro. Desta forma, pelo fato desse estudo ter sido desenvolvido a partir da abordagem fenomenológica, processamos a descrição da cotidianidade da vida da criança na

escola 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.

DESENVOLVIMENTO

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 infância envolvidas no cotidiano escolar, cujas experiências de ser no mundo confrontam-se ou dialogam com as das ações pedagógicas.

Para Merleau-Ponty (2006) tudo em nós está integrado e interligado não havendo separação de sentidos, o corpo é o meio pelo qual articulamos o nosso ser no mundo, ele detêm os sentidos, a consciência, o pensamento. O corpo é a forma como nos relacionamos com o meio onde vivemos, afetando-o e sendo afetado por ele. E mais do que isso o corpo também é forma como nos relacionamos com nós mesmos, porque assim como podemos tocar os outros também podemos nos tocar, podemos ouvir os outros e nos ouvir, olhar os outros e também nos olhar. Desse modo, a criança como “ser-no-mundo” 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, especificamente na escola de educação infantil na qual ocorreu o estágio supervisionado, locus da nossa observação sobre o ser criança na escola. Observou-se através, por exemplo, da contação de histórias, de filmes, de algumas brincadeiras e roda de conversa a atuação das crianças. 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 ou brincando.

Machado (2007) estudiosa de Merleau-Ponty, contribui na pesquisa com o diagrama “Flor da Vida”, no qual “o cabo da flor tem a legenda mundaneidade; os âmbitos existenciais estão distribuídos nas pétalas outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade e culpabilidade” (2007, p. 19). Todos estes existenciais compõem o ser criança e articulam-se continuamente, simultaneamente e nunca se separam. Trataremos deles separadamente neste artigo 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.

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. A corporalidade se realiza por meios das experiências em que as crianças são principalmente as protagonistas, em que possam agir interagir no mundo.

Na relação criança-criança o que se torna mais presente é o brincar, por meio do brincar se conhece, descobre e experimenta o contato com o outro e com o mundo. Em um dos momentos de brincadeiras na sala do primeiro período, 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, que 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, aproximei-me da “criança A” e perguntei o motivo dela não querer dividir a casa do coelho com sua colega e ela respondeu que não tinha espaço na casa, olhei para dentro da caixa e perguntei “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 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, por isso é necessário estar atento na sala de aula para as relações que se fazem presentes.

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.

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 denomina-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.

Tudo o que percebemos 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. Os nossos sentidos (visão, tato, audição, corpo) 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 tiverem ações que a incentive ter essas experiências com sua corporalidade.

Observou-se no estágio 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, as atividades de cobrir ou envolvendo colagem que a professora passava para casa voltavam muitas vezes não concluídas.

O papel da escola ao visualizar todas essas situações nas quais as crianças estão inseridas, precisaria de ações/práticas que suprissem esta lacuna no desenvolvimento das crianças e proporcionassem mais momentos que se fizesse o uso efetivo da corporalidade. Porém, viu-se que o corpo docente da escola se preocupa 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 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 eu guardasse os brinquedos a fim de esperar os pais para buscarem as crianças. Faltando os dez minutos falei às crianças que os brinquedos precisavam ser guardados e elas próprias foram guardando. De repente, eu pego 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 pegava com a outra mão, as crianças se aproximaram pedindo para tentarem também, solicitei que ficassem em círculo e que cada uma teria a sua vez de jogar, mostrei novamente como fazia e passei a bola. Inicialmente tiveram dificuldade para conseguirem êxito, algumas vezes jogam 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, assim como descobriram a intensidade adequada para jogar a bola a fim de chegarem ao resultado que apresentei primeiro.

A corporalidade abarca todos os nossos sentidos, segundo Machado, “as crianças pequenas olham com as mãos, pensam com seu corpo” (MACHADO, 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.

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 sofisticas 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 certa vez a professora comentou comigo 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 quando 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.

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, 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 de 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.

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 foco dessa pesquisa, passava atividades de cobrir o nome para todos os alunos, cujo propósito consistia que eles fossem para o segundo período já sabendo escrever seus nomes. Meses

depois, de 16 alunos matriculados, 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. 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 baseado 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.

Por volta do dia dos pais, a professora pediu que as crianças desenhassem seus pais. Observando os desenhos, percebeu-se que as crianças ressaltavam mais certas características, alguns os olhos, outras os cabelos ou outra parte do corpo. Certamente se comparássemos os seus desenhos com os seus pais seria muito diferente 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 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. Isto 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.

Culpabilidade

O termo culpabilidade é discutido 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).

Merleau-Ponty (2006) quando discute a relação do adulto com a criança fala sobre atitudes possessivas que, por vezes, são depositadas nas crianças, desconsiderando sua temporalidade. 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. O que demonstra que o sistema escolar, pelo menos a escola onde realizamos o estágio, prioriza-se principalmente na escola o cognitivo, já os existenciais que formam o ser-no-mundo são muitas vezes desconsiderados.

Embora não existem fórmulas e maneiras exatas de educar uma criança, podemos 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 constituem sua mundaneidade. Ela se encontra aberta para conhecer, explorar e viver o mundo, bem como o mundo está ao seu redor para ser encontrado e descoberto para ela.

É direito da criança conhecer o mundo em pequenas doses, não se pode oferecer todas as informações e os conhecimentos de uma só vez. 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 experienciar 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 percebeu-se pouca utilização de experiências

com jogos, por isso na intervenção de estágio propus o jogo da memória e das formas geométricas em que as crianças deveriam agrupar cores e formas semelhantes. 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.

Aspectos estruturais e lúdicos da escola

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 escola dessa pesquisa 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. O espaço externo se resume em um pátio e não existe jardim, nem área para brincadeiras; até tinha um espaço, mas não era utilizado. Por isso os alunos não tinham contato nenhum com a natureza.

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, não há como proporcionar experiências que envolvam todos os existenciais descritos neste artigo se a escola não possui estrutura para tais vivências.

Em relação aos recursos lúdicos, a escola tinha materiais como jogos, material dourado, blocos lógicos, brinquedos, mas infelizmente pouco se viu as professoras utilizarem. O máximo que usavam era uns blocos de montar (legos), que distribuíam mais para passar o tempo do que como forma de ensino. Acredita-se que as crianças precisam ser protagonistas, logo, é importante adequar o ambiente para elas, para que possam ter experiências de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser criança e o viver a infância precisamente nesta escola de educação infantil de estágio supervisionado estava mais voltado para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, para o ato de alfabetizar. 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 de criança.

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 neste artigo, os processos de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento serão construídos naturalmente e não impostos.

Portanto, nesta pesquisa considera-se de fundamental importância se aproximar da criança, pois como dizia Merleau-Ponty 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. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

MARQUES, Paulo Pimenta. **Fenomenologia E Fenômeno Em Maurice Merleau-Ponty**. Belo Horizonte, v. 6 – n. 12, p. 832-840, Jul./Dez. 2015

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

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