

Corporeidade criança na aprendizagem: uma perspectiva fenomenológica

Child's corporeity in learning: a phenomenological perspective

Rafael Gomes de Jesus Martins¹, Wagner Wey Moreira², Vickele Sobreira³

RESUMO: Entendemos que as discussões sobre corpo, criança e infância carecem de reflexões mais sensíveis no que tange o contexto escolar. Com uma abordagem qualitativa descritiva e enfoque fenomenológico, pretendemos compreender como é o entendimento da corporeidade criança na aprendizagem a partir da perspectiva de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os/As participantes responderam duas perguntas: “Como a criança aprende?” e “Que é corpo-criança na aprendizagem?”. Os resultados foram interpretados por meio da Técnica de Elaboração e Interpretação de Unidades Significados (U.S.). Elencamos aqui as U.S. e seus percentuais de ocorrência com relação à primeira pergunta: “Experimentando” (63%); “Motivação e Necessidade” (54%); “A pergunta gera reflexões sobre criança e educação” (54%); “Construindo seu aprendizado” (45%); “Estímulos e mediações” (45%); “O aprendizado é multifacetado” (27%). Já com relação ao segundo questionamento, obtivemos as seguintes U.S.: “Reflexões sobre criança e educação” (72%); “Ser integral” (54%); “Expressão e existência” (54%); “Primeiro contato com o termo” (27%); “O termo desperta atenção” (27%); “É o corpo” (27%); “Corporeidade” (9%), “Não sei” (9%). A partir dos resultados encontrados nas respostas dos/as docentes verificamos que a criança aprende vivendo na plenitude das suas experiências e o seu aprendizado é processado pelo corpo de forma integral e não apenas na mente. Buscar pelo entendimento de que a mente e o corpo não se separam pode nos guiar, e esta é a nossa perspectiva, em direção a uma aprendizagem mais humana e sensível que evidencie a corporeidade criança no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Corporeidade; Corpo; Criança.

ABSTRACT: We understand that discussions about the body, child and childhood require more sensitive reflections in terms of the school context. With a descriptive qualitative approach and a phenomenological focus, we intend to understand how is the understanding of the child's corporeality in learning from the perspective of teachers working in the early years of Elementary

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia- FAEFI/UFU (2023). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5667-3460>. E-mail: rafael.martins@ufu.br

² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pesquisador Produtividade em Educação pelo CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319>. E-mail: weymoreira@uol.com.br

³ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Docente do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6778-006X>. E-mail: vicksobreira@ufu.br

School. The participants answered two questions : “How does the child learn ?” and “What is the child-body in learning?”. The results were interpreted using the Technique of Elaboration and Interpretation of Meaning Units (M.U.). We list here the M.U. and their percentages of occurrence in relation to the first question : “Experimenting” (63%) ; “Motivation and Need” (54%); "The question generates reflections about children and education" (54%); “Building your learning” (45%); “Stimuli and mediations” (45%); “Learning is multifaceted” (27%). In relation to the second question, we obtained the following M.U.: “Reflections on children and education” (72%) ; “Being integral” (54%), “Expression and existence” (54%); “First contact with the term” (27%); “The term draws attention” (27%); “It's the body” (27%); “Corporeality” (9%), “I don't know” (9%). Based on the results found in the teachers' answers, we verified that the child learns by living in the fullness of his experiences and his learning is processed by the body in an integral way and not only in the mind. Searching for the understanding that the mind and body are not separated can guide us, and this is our perspective, towards a more humane and sensitive learning that highlights the child's corporeality in the school environment.

KEYWORDS: Corporeality; Body; Child.

INTRODUÇÃO

“Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso”. (Saint-Exupéry, 2021, p.5)

As recordações de como foi ser criança e viver a infância podem nos ajudar a desenvolver pensamentos e reflexões cada vez mais entrelaçados e emaranhados, como um belo tapete de crochê, em que cada um dos pontos realizados no fio contínuo do barbante enlaça memórias, experiências, vivências, conhecimentos e aprendizados que unem o passado enquanto criança ao presente como pessoa grande nos permitindo acessar, por meio do corpo, as memórias do que fomos.

Relembrar é viver! Viver é sentir! Todos nós podemos nos lembrar de experiências e sensações vivenciadas na infância como uma curiosidade inesgotável para descobrir coisas novas, uma imaginação sem limites que abastecia a vida para todas as coisas, fantasias de princesas, castelos e super-heróis, os sonhos, as brincadeiras, os risos, as lágrimas e as cicatrizes. Como foi bom ser criança!

Citamos estes exemplos para promover uma comunicação acadêmica e sensível contextualizando o mundo da criança cheio de movimentos, sensações e sentimentos apresentando cenários que falam da vida infantil em seu espaço de forma expressiva superando os conceitos linguísticos que foram utilizados e ofertando significados existenciais para as palavras. Essa contextualização nos remete a epígrafe inicial deste estudo, pois entendemos que rememorar essas experiências nos auxilia a perceber seu valor e sua importância contribuindo para nos tornar mais atentos e sensíveis em relação as questões que envolvem a criança.

Enquanto adultos devemos entender que as capacidades de pensar, refletir e interpretar a experiência da infância podem se traduzir em possibilidades que serão essenciais para encontrar caminhos para compreender e acessar a vida infantil, afinal, todos os adultos já foram crianças. Santos e Moreira (2020, p.11) ressaltam que cada criança traz consigo as mais variadas experiências, diversas vivências e conhecimentos anteriores que não devem ser ignorados, pois traduzem suas subjetividades e especificidades, ou seja, suas “características humanas”, sua “corporeidade criança”.

As reflexões desenvolvidas sobre a criança estão diretamente ligadas a questionamentos que dizem respeito a corpo, infância e escola e não somente sobre as teorias criadas para explicar seu desenvolvimento. Pensar em uma Educação que coloque a criança no centro do processo de ensino entendendo que “a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 606) é caminhar em direção a uma educação humana que evidencia a corporeidade na sala de aula. Permitir que a criança possa brincar, jogar, imaginar, comunicar e se expressar, cria condições favoráveis para que a criança se compreenda como ser existencial manifestando cada vez mais sua corporeidade:

Acredito veementemente que a criança tem o poder e a possibilidade de aprender brincando, jogando, dançando, imaginando, cantando. Ela, através da sua criatividade, pode nos dar a chance de olhar a educação a partir de uma ótica que facilite e estimule os sentidos. Uma educação com espaço para comunicação, que permita o ser criança a expressar a corporeidade (SANTOS; MOREIRA, 2020, p.11).

Ao considerar cada criança como uma presença única e validar suas experiências e vivências, poderemos compreender melhor o seu mundo-vida e a sua infância (MACHADO, 2010). Este caminho pode parecer distante da realidade, mas compartilhamos com Machado (2010), Nóbrega (2010) e Santos e Moreira (2020) o desejo de poder contribuir para que possamos desenvolver um olhar mais sensível para nossas crianças.

Nesse sentido, este estudo pretende responder os questionamentos: “Como a criança aprende?” e “Que é corpo-criança na aprendizagem?”, buscando respostas a partir da concepção de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dialogando com a literatura já publicada, com o intuito de identificar como a criança e seu aprendizado são concebidos dentro da escola e como essa concepção pode influenciar os processos educacionais.

CORPOREIDADE CRIANÇA

“O universo da corporeidade é polimorfo, paradoxal, incerto, desafiador e poético. Um universo de imagens, cores, formas, sons, movimento, comunicação e expressão [...]”. (Nóbrega, 2010, p. 42)

Pensar sobre o corpo é uma empreitada trabalhosa que exige de nós uma imersão reflexiva que vá em direção ao ser humano. No decorrer da história essa tarefa foi assumida por vários filósofos e pensadores como Platão (século IV a.C.), Bento de Espinoza (século XVII), René Descartes (século XVIII) e Friedrich Nietzsche (século XIX), que buscando compreender e explicar o ser humano de acordo com contexto histórico e cultural em que viviam, desenvolveram e difundiram várias concepções sobre o corpo (GALLO; ZEPPINI, 2016).

Sobre o interesse em compreender e explicar o corpo Nóbrega comenta:

A partir de quando e por quais motivos surge o interesse pelo corpo? Esse interesse é antigo. Da magia à ciência, passando pela religião e por diferentes disciplinas, encontramos o desejo de conhecer o corpo e seus processos misteriosos, seus humores, seus ritmos, sua linguagem. Espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana. Pesquisar seus segredos tem sido o objeto de muitas culturas. (NÓBREGA, 2005, p. 611).

Dentre as diferentes filosofias construídas para pensar o corpo, destacamos o filósofo Platão (IV a.C.) que durante a antiguidade grega desenvolveu seu pensamento propondo que o corpo era o resultado da união de dois elementos: a matéria física e a matéria imaterial; respectivamente *soma* (corpo, em grego) e *psiche* (alma, em grego) (GALLO; ZEPPINI, 2016). Essa forma de pensar se tornou conhecida como dualismo psicofísico e nela o corpo era tido como imperfeito e perecível e a alma como perfeita e imortal. Em meados do século XVIII o dualismo psicofísico foi reapresentado por René Descartes que concebia o ser humano composto por *res extensa* (corpo, em latim) e *res cogitans* (mente, em latim). Nessa concepção é possível percebermos a valorização da mente que tinha como função fornecer os comandos em detrimento do corpo que, por ser considerado falho e perecível, recebia o status de objeto e se tornava uma coisa a ser comandada (GALLO E ZEPPINI, 2016).

No decorrer deste estudo poderemos identificar como essa forma de pensamento influenciou, em diferentes aspectos, o modo de se pensar o corpo desde o século XVIII e tem se estendido até nossos dias. Ao considerarmos as diferentes concepções e ideias difundidas sobre o corpo ao longo dos anos percebemos que apesar das particularidades, características e demandas diferentes não haviam grandes distinções de tratamento entre adultos e crianças. O corpo-criança

embora estivesse presente durante todo o percurso da história humana não foi considerado, filosoficamente, como uma realidade de ser e estar no mundo.

Durante muitos séculos as crianças, enquanto seres existenciais, foram desprezadas tanto pela sociedade, quanto pelas pesquisas e produções científicas e, em alguns momentos, foram esquecidas e ignoradas até mesmo no que diz respeito aos cuidados relacionados a sua qualidade de vida (ARIÈS, 1981). Este desprezo da infância e das necessidades específicas da criança perdurou através dos séculos mantendo-se por muitos anos numa conjuntura cultural e social que não dava espaço para criança ser criança e não considerava a infância como uma fase importante no desenvolvimento humano. A criança era “diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força” sendo considerada e tratada como um homem de tamanho reduzido (ARIÈS, 1981, p.14).

Buscando elementos para compreender o ser criança e a infância, filósofos da área da Educação, historiadores e cientistas sociais como Philippe Ariès e Sergio Buarque de Holanda teorizaram a história social da infância e apresentaram em seus estudos as transformações que ocorrem ao longo da história. Ariès (1981) expõe de forma cronológica como a concepção social evoluiu com o decorrer da história humana desde a idade média até a modernidade e como essas mudanças foram diferentes em seu contexto, apresentando especificidades de uma região para outra, de uma cultura para outra e até mesmo de uma família para outra, sendo impossível conceber uma única infância e sim infâncias diferentes.

O mesmo autor afirma que a preocupação com o desenvolvimento moral e educativo da criança surgiu de forma consolidada na Europa, aproximadamente no século XV, quando foram criados os primeiros colégios. Ariès (1981) destaca que a invenção da prensa tipográfica e a expansão e difusão dos livros na sociedade gerou a necessidade do domínio da leitura em um momento histórico e cultural em que poucos adultos na sociedade sabiam ler. As crianças, enquanto homens de tamanho reduzido, para adentrar no mundo e alcançar a vida adulta deveriam ser escolarizadas perspectivando sucesso. A escola assumiu então a função de educar antes pertencente à família (ARIÈS, 1981).

Sobre as mudanças ocorridas na sociedade, podemos mencionar Holanda (1995) ao expor em seus estudos as diferenciações sociais entre crianças e adultos, a forma como as crianças eram vistas e percebidas provenientes do tratamento proporcionado pela sociedade. O autor menciona o Brasil Colonial e Imperial (1500 - 1889), um período da história em que a exploração infantil de crianças, dos povos originários e crianças negras escravizadas era aceita e justificada por toda a sociedade, pois não existia uma representação social no imaginário comum do que era a infância, e isso alimentava um processo de desumanização (HOLANDA, 1995). Vasconcelos (2008) argumenta que com o evoluir da sociedade moderna a infância, considerada um momento

transitório, irrelevante e sem importância, passou a ser considerada uma fase de fragilidade, dependência e de muitos cuidados.

A partir dos argumentos apresentados podemos perceber que a infância e a criança têm sido concebidas a partir da ótica, conceitos e determinações e necessidades de pessoas que não são mais crianças. Telles (2014, p.5) afirma que a grande dificuldade para compreender a infância como “fenômeno tal qual ele ocorre” se deve ao fato de a observarmos como adultos.

Machado (2010) e Telles (2014) argumentam que a transposição ingênua do nosso olhar como adultos para as crianças, concebe erros, como o de fazer comparações entre as experiências vividas pelas crianças ao se relacionarem com o outro e com o mundo. Estas experiências não devem ser estereotipadas ou enquadradas dentro da conotativa de uma atitude que seria natural para todas; precisam ser positivadas como fenômenos infantis.

É de nossa responsabilidade enquanto adultos buscar reconhecer a criança como um ser que é. E não como um ser que futuramente se tornará adulto. A criança já é por si só uma existência singular e é de nosso interesse olhar para ela da forma com que se apresenta.

Telles (2014, p.5) aponta que tratar da questão da infância em uma perspectiva fenomenológica é “uma empreitada que urge ser pensada e discutida”. Santos e Moreira (2020, p.19) em seu estudo sobre corporeidade criança e escola propõe uma educação “mais sensível, que considere as crianças como seres humanos de corpo inteiro” e complementam dizendo que reconhecer a criança em sua totalidade, através de suas mais variadas experiências e vivências, é uma atitude fenomenológica que demonstra preocupação com a existência da criança em seu contexto escolar e em proporcionar experiências de aprendizado que articulem sentidos e significados existenciais para a criança.

Sobre esse pensamento mencionamos:

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas [...] não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais. (NÓBREGA, 2005, p. 610)

Nóbrega (2005) expõe que de modo geral, a compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante e demonstra indícios de um modo de pensar fundamentado no cartesianismo. Nesse sentido entendemos que nos distanciar das dicotomias presentes nessa forma de pensar e nos aproximar da Fenomenologia do corpo é uma forma de trilhar um novo caminho compreensivo, prezando uma educação mais sensível capaz de evidenciar a corporeidade criança.

CORPOREIDADE CRIANÇA NA APRENDIZAGEM

“[...] Toda educação seria uma educação física ou mesmo uma educação de corpo? Sim e não. Sim, se pensarmos do ponto de vista ontológico, e não, se pensarmos com uma razão didática”. (NÓBREGA, 2010, p. 117).

Atualmente, podemos dizer que a aprendizagem formal que acontece nas escolas se fundamenta em uma perspectiva fragmentada, valoriza processos de ensino e aprendizagem que priorizam conteúdos e conceitos, mas despreza o sujeito, que deveria ser o alvo do aprendizado. Dentro de sua aparente simplicidade, a epígrafe anteriormente descrita revela um ponto de reflexão capaz de nos direcionar a novas perspectivas para o corpo e para a educação.

As críticas presentes neste estudo feitas ao nosso modelo de Educação, podem ser evidenciadas quando olhamos para a escola e vemos que os aspectos ditos cognitivos e racionais são priorizados e o brincar, imaginar, sentir, pensar e agir são limitados, impedindo as crianças de encontrarem sentidos ou significados no que está sendo ensinado, criando uma separação entre brincar e aprender, tornando a escola o local de instruções sérias e de aprendizado fragmentado.

Dessa forma, ao privilegiar mais os conteúdos do que o próprio sujeito, o ambiente escolar acaba por ser “dominado por práticas educativas direcionadas para supervalorização da racionalidade, da objetividade, da disciplina e da desvalorização da subjetividade e das relações humanas” (SANTOS; MOREIRA, 2020 p. 26).

Sobre esse pensamento enfatizamos que “nas escolas, o brincar e o imaginar ficam limitados, dando prioridade aos conteúdos e aos ensinamentos sérios” (SCHOLZE; BRANCHER; NASCIMENTO, 2019).

Santos e Moreira (2020) nos apresentam que a criança, ao ser matriculada na escola, passa por mudanças súbitas em seu mundo-vida, principalmente em relação às suas experiências anteriores. Mas, mesmo adentrando um espaço completamente novo e desconhecido, a criança continuará sendo o que é. Uma criança e ações como brincar, imaginar e imitar estarão presentes no seu comportamento, pois esta é sua forma de estar presente no mundo.

É necessário reconhecer a infância dentro do espaço escolar e validar o brincar e o faz-de-conta como as maneiras da criança ser e estar no mundo se desenvolvendo, estabelecendo relações e acionando diversos outros elementos como o experimentar, o questionar e o imaginar. Buscar uma educação dita de corpo inteiro nos “desloca em direção ao fenômeno corporeidade”, pois considera o corpo como base da experiência vivida e esta será uma condição essencial para que sejam atribuídos sentidos e significados ao que está sendo aprendido (NÓBREGA, 2010, p.74).

Direcionar nossas reflexões para a criança enquanto ser existencial será fundamental na busca por um caminho sensível que preze pela formação humana e não apenas o desenvolvimento cognitivo e a produtividade. Consideramos que o aprendizado acontece no corpo todo de maneira integral, visto que não seria possível aprender apenas com a cabeça. Compreendemos, também, que a Educação “depende necessariamente da partilha de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento efetivo” (SANTOS; MOREIRA 2020 p. 23).

Falar de educação escolar não é somente falar de reflexões sobre a criança e o exercício da infância na escola, mas é, também, falar de ações e práticas pedagógicas intencionais capazes de promover o desenvolvimento da autonomia. O papel da escola é fundamental na educação da criança, portanto defender a escola enquanto um local privilegiado para a emancipação e a conquista da autenticidade é defender uma escola sensível que reconheça a criança enquanto ser humano existencial.

Podemos observar em nosso modelo atual de sociedade, dificuldades quanto ao desenvolvimento de um olhar sensível para a criança e sua infância. Para nós, é de comum acordo que esta é uma questão preocupante, por isso este estudo se propõe a buscar elementos que possam evidenciar a compreensão corporeidade criança na escola.

CAMINHOS PERCORRIDOS

Buscando o entendimento do fenômeno corpo e corporeidade criança na perspectiva de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental optamos por realizar uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004) com enfoque fenomenológico (MARTINS; BICUDO, 2005). Acreditamos que esta abordagem nos permite captar e evidenciar as relações, representações e opiniões dos/as participantes e ir além do que é apresentado trazendo a possibilidade de nos aproximarmos do fenômeno que buscamos compreender.

Esta investigação foi realizada em Minas Gerais em um Colégio de Aplicação/Cap, a partir da aprovação dos CEPs das instituições envolvidas (CAAE: 61450222.7.0000.5154). Vale ressaltar que este estudo é parte de um projeto de Doutorado em Educação, de uma Universidade Federal e de um projeto de Bolsa Produtividade e Pesquisa em Educação (CNPq).

Foram convidados/as a participar da pesquisa, por meio de um formulário online enviado por e-mail e pela plataforma de trabalho remoto Microsoft Teams, todos/as os/as docentes que estavam atuando nos terceiros e quartos anos de ensino, no momento da pesquisa. Do total de 24 docentes, 11 aceitaram participar, 3 docentes negaram a participação justificando e 10 docentes se abstiveram de participar sem apresentar justificativas.

Foram escolhidos/as, especificamente, os/as docentes dos terceiros e quartos anos de ensino porque esses anos de ensino representam o momento de transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo na organização da escola, momento que gera mudanças significativas que ocorrem nas dinâmicas escolares da criança e da infância como um todo: a) a mudança do turno vespertino para o turno matutino; b) diferentes e maior quantidade de docentes; c) novas e maior quantidade de disciplinas curriculares; d) processos de enturmação mais específicos; e outras mudanças influenciam o desenvolvimento das crianças e intensificam o processo de formação das suas dimensões humanas. Neste cenário entendemos que é significativo para os propósitos dessa investigação compreender como é o entendimento desses/as docentes a respeito da criança neste momento.

Os critérios para participação da pesquisa foram: 1) responder o formulário aceitando participar da pesquisa; 2) agendar com o pesquisador a data e a hora da participação presencial. A coleta de informações ocorreu a partir do aceite dos/as docentes em participar da pesquisa e todos os documentos (TCLE, questionário) foram entregues no dia agendado.

Por meio de um questionário, os/as docentes participantes responderam: “Como a criança aprende?” e “Que é corpo-criança na aprendizagem?”. Os/As participantes foram orientados/as a responder utilizando o tempo que julgassem necessário sob a orientação de usar o maior número de detalhes possíveis.

Técnica de Elaboração e Interpretação de Unidades de Significado e Matriz Nomotética

Criada por Moreira, Simões e Porto (2005) a Técnica de Elaboração e Interpretação de Unidades de Significado é uma ferramenta que possibilita a compreensão e interpretação de um determinado fenômeno. Esta técnica nos permite interpretar os relatos dos sujeitos a partir de seus discursos, pois estes estão cheios de valores, sentidos e significados que podem nos ajudar a desvelar suas opiniões (MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO 2005). Sobre esse pensamento mencionamos:

Assim, em nosso dia a dia, temos opiniões sobre as coisas, sobre as outras pessoas, sobre os fenômenos e sempre manifestamos essas opiniões através de juízos de valor. Essas opiniões podem ser positivas ou negativas, amigáveis ou hostis, otimistas ou pessimistas, com julgamentos favoráveis ou desfavoráveis. No entanto, entre esses dois polos e outros possíveis de confrontação, existem estados intermediários, ambivalências, que cabe ao pesquisador garimpar e interpretar buscando identificar os significados do fenômeno estudado (MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO 2005, p.110).

A Técnica de Elaboração e Interpretação de Unidades de Significado é composta, metodologicamente, por três momentos (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005): - 1)Relato

Ingênuo: Relato obtido através da aplicação de uma questão geradora a respeito do fenômeno que está sendo estudado. A construção da pergunta geradora é de extrema importância, pois a partir dela o discurso dos sujeitos será obtido. 2) Identificação de Atitudes: Concentrando-se no relato ingênuo o pesquisador deve criar indicadores que posteriormente se tornarão as Unidades de Significado e servirão como referencial para interpretação do fenômeno estudado. A intenção é de criar Unidades de Significado a partir de expressões concretas e não por meio de abstrações.; 3) -Interpretação: Após organizar o quadro geral das ideias de cada sujeito caracterizado pela identificação das Unidades de Significado contendo as convergências e divergências, sem fazer generalizações, o pesquisador deverá fazer a interpretação do fenômeno.

Considerando uma visão ampla do fenômeno criamos os Quadros Nomotéticos. Estes quadros serão compostos por linhas e colunas interrelacionadas com o intuito de pôr em evidência as divergências, as convergências e as individualidades apresentadas nos discursos dos sujeitos através da interpretação das variantes qualitativas. A partir das Unidades de Significados dispostas pretendemos evidenciar uma estrutura geral que possa compreender esses aspectos. Portanto, as Matrizes Nomotéticas constarão das Unidades de Significado que mais chamaram a nossa atenção dentro do tema de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das Unidades de Significado (U.S.) explicitadas, foram produzidos para nossas interpretações, os Quadros 01 e 02.

O Quadro 1, composto pelas U.S. referentes à pergunta “Como a criança aprende”, revelou-nos como estes/as docentes entendem o aprendizado de seus/suas estudantes.

Quadro 1: Matriz Nomotética das Respostas produzidas.

Matriz Nomotética – Respostas produzidas “Como a criança aprende?”													
Unidades de Significado	Docentes											Ocorrências/ Percentual	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Experimentando	X		X	X		X	X		X		X	7	63%
Motivação e necessidade	X	X	X			X		X	X			6	54%
A pergunta gera reflexões sobre criança e educação	X		X			X		X		X	X	6	54%
Construindo seu aprendizado		X		X	X		X				X	5	45%
Estímulos e mediações		X	X	X			X	X				5	45%
O aprendizado é multifacetado		X				X		X				3	27%

Fonte: criado pelos autores

No Quadro 1 pontuamos a U.S. “*Experimentando*” com 63% de ocorrências. Esta U.S., a partir dos relatos dos/as docentes, se refere a concepção de que a criança deve experimentar, ser ativa durante o processo, interagir e se relacionar com as outras crianças, com o/a professor/a e com o ambiente, explorando todos os seus sentidos e suas emocionalidades para ter mais oportunidades de ter seu aprendizado consolidado. Essa U.S. (*Experimentando*) está relacionada com a U.S. “*Motivação e necessidade*”, que teve 54% de ocorrências, e diz respeito aos elementos subjetivos que agregam sentidos e significados ao que está sendo aprendido.

Diante da complexidade da aprendizagem de cada criança as experiências vivenciadas, a motivação e a necessidade foram apontadas como os elementos mais efetivos que a mobilizam em direção ao aprendizado. O entrecruzamento desses elementos pode gerar sensações, percepções, relações e conhecimentos que se articulam no próprio corpo abrindo possibilidades para que a criança tenha melhores condições de efetivar a experiência. A seguir citamos dois trechos de respostas que foram produzidas:

“*Todo ser humano aprende por motivação e necessidade, portanto aprender tem a ver com ser e estar no mundo sendo visto/percebido de forma holística*”. (Docente 3)

“*A criança aprende a partir do momento que o conhecimento passa a ter sentido nas situações cotidianas da mesma*”. (Docente 9)

Rezende (1990) já mencionava em seus estudos, como os sistemas educacionais são organizados e estruturados na contramão das motivações e necessidades humanas, pois buscam sempre os bons resultados e a funcionalidade do próprio sistema e não elegem como fundante as pessoas envolvidas, ou seja, professores/as e estudantes. O autor critica a reprodutividade que os sistemas educacionais seguem ano após ano, desprovendo os seres humanos de pensarem crítica, pessoal, política, cultural e historicamente.

Entendemos, que apesar dos/as professores/as responderem que crianças aprendem a partir da experimentação, motivação e necessidade, no dia a dia do planejamento escolar há uma imposição muito forte dos processos, programas e estruturas educacionais que acabam ditando o que elas deveriam aprender, muitas vezes sem uma busca próxima do sentido e significado que esse processo de ensino e aprendizado gera nos indivíduos. Vemos cada vez mais os produtos, representados por notas e classificações, ditarem o que e como as crianças devem aprender.

Merleau-Ponty (2006) já destacava que lógicas e racionalidades matemáticas não são capazes de determinar o caráter científico de uma pesquisa, principalmente se suas interpretações forem entendidas no sentido genérico e abstrato. Reforçando seus argumentos em outros estudiosos,

dizia que os conhecimentos científicos não podem ser aplicados cegamente. No caso das crianças, o autor evidenciava a importância de captarmos “a totalidade do devir da criança, reconstituir o desenvolvimento dinâmico, e não arrolar certo número de desempenhos em que a criança tem ou não sucesso em dado momento”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 481).

Compreendemos que a leitura da questão, por si própria, foi capaz de induzir processos reflexivos nos/as docentes que em suas repostas trouxeram algumas percepções adquiridas em seu mundo-vida e compartilharam algumas das experiências acumuladas no exercício da docência. A U.S. “*A pergunta gera reflexões sobre criança e educação*” com 54% de ocorrências está relacionada com todas as demais U.S. e retrata a conexão entre as reflexões realizadas ao entendimento dos/das docentes sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Para enriquecer nossa argumentação mencionamos um trecho da resposta produzida pelo Docente 1:

“Essa pergunta me faz remotar meu contexto de vida para além da escola, ou seja, a minha relação com meus filhos”.

A argumentação apresentada pelos/as docentes contou com elementos significativos como: a experiência de paternidade; entendimento de corporeidade; emocionalidades; espiritualidades; demonstrando que a aparente simplicidade, presente na pergunta proposta, entra em contraste com a complexidade apresentada na produção das respostas guiando reflexões que perpassam as dimensões do corpo, da criança, da infância, da escola e do aprendizado, comprovando o quanto as experiências do eu vivido no mundo são fundamentais para a construção dos nossos conhecimentos. Esse ir e vir nas experiências adquiridas é fundamental para a efetivação das interpretações do que penso. “Assim, o adquirido só está verdadeiramente adquirido se é retomado em um novo movimento de pensamento, e um pensamento só está situado se ele mesmo assume sua situação” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 183).

Nóbrega (2016) reforça a ideia de que o conhecimento precisa partir de uma construção que é muito maior do que a cognição ao afirmar o quanto os estudos da fenomenologia, baseados na percepção, podem ampliar o entendimento do conhecer. “A cognição depende da experiência que acontece na ação corporal. Essa ação se vincula às capacidades sensório-motoras envolvidas no contexto biopsicocultural”. (NÓBREGA, 2016, p. 104).

A U.S. “*Construindo o aprendizado*” representa 45% das ocorrências. Esta U.S mostra forte relação com a U.S. “*Estímulos e mediações*” com 45% de ocorrências. Tendo como ponto de partida as situações de aprendizado vivenciadas pela criança, os/as docentes trouxeram em suas argumentações que cada criança em sua particularidade irá construir por associação seus próprios conhecimentos de forma direta e indireta. As mediações, ou seja, as relações e interações que a criança desenvolve com a ajuda de um mediador podem ser feitas por um/a professor/a, um familiar

ou outra criança. O aprendizado então é concebido como uma resposta apresentada ao final desses processos e pode ser influenciado pela qualidade das mediações e pela quantidade de estímulos que são propostos. Esse processo de construção acontece de forma cumulativa e torna cada novo aprendizado um subsídio para um aprendizado posterior.

Considerando as duas U.S. percebemos o quanto o entendimento da aprendizagem ainda se respalda nas questões exteriores ao indivíduo que aprende, intrinsecamente desconsiderando o sujeito que é central no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental entender que independente dos caminhos utilizados na Educação, o sujeito que aprende é um Ser, portanto, elemento indispensável para uma nova concepção de aprendizado. “Além disso, precisam considerar que os padrões de ser e de viver, colocados por nossa condição corpórea, são bem mais flexíveis que os dispositivos normalizadores das instituições”. (NÓBREGA, 2016, p. 115).

A U.S. “*O aprendizado é multifacetado*” teve 27% de ocorrências. Ao manifestar em suas opiniões que o aprendizado pode ocorrer de forma espontânea e em qualquer ambiente os/as docentes argumentam que a aprendizagem é um processo amplo que engloba várias formas de conhecimento, experiências variadas e mediações diferentes. Para enriquecer nossa argumentação destacamos a resposta produzida pelo Docente 7:

“A criança aprende em todos os lugares que frequenta, com todas as pessoas que convive”.

Em nossa sociedade é notável como a presença do pensamento cartesiano exerce influências em diferentes instâncias, dentre elas na educação, e nesse sentido acreditamos que o/a docente em seu fazer educacional ao se afastar das dicotomias presentes nessa concepção e assumir o sentido da corporeidade pode potencializar o aprendizado ao exercitar suas habilidades de olhar, escutar e compreender a criança conectando o ensino e a aprendizagem de forma significativa ao promover formas de ensinar que atendam às diferentes formas de aprender.

Figueiredo (2010) aponta que a fenomenologia é uma maneira de pensar que pode nos ajudar a ressignificar o ensino e a aprendizagem e destaca o corpo como lugar de sentidos e significados enfatizando que a criança em seu processo de aprendizagem relaciona aquilo que aprende com sua história de vida, suas expectativas e concepções incorporando o aprendizado ao interagir com o outro, com o mundo e com a imagem que produz de si unindo e contextualizando os conhecimentos experienciados.

Acordamos que buscar pela superação do cartesianismo que tem se mostrado inadequado e insuficiente não é uma tarefa fácil e exige de nós a disposição de ir além de discursos sistematizados e palavras bonitas, mas esta é uma atitude que vai ao encontro da abordagem fenomenológica que se preocupa com desafios e possibilidades.

Passemos para a Matriz Nomotética relacionada às U.S. correspondentes à pergunta “Que é corpo-criança na aprendizagem?”, a fim de buscarmos trazer as relações dessa concepção de aprendizagem com a percepção de corpo que estes/as docentes possuem.

Quadro 2: Matriz Nomotética das Respostas produzidas.

Matriz Nomotética – Respostas produzidas “Que é corpo-criança na aprendizagem?”														
Unidades de Significado	Docentes											Ocorrências/ Percentual		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
Reflexões sobre criança e educação	X	X	X			X	X	X		X	X	8	72%	
Ser integral	X		X		X	X		X			X	6	54%	
Expressão e existência	X	X	X			X	X				X	6	54%	
Primeiro contato com o termo	X					X	X					3	27%	
O termo desperta a atenção	X					X				X		3	27%	
É o corpo				X			X		X			3	27%	
Corporeidade	X											1	9%	
Não sei										X		1	9%	

Fonte: criado pelos autores

É possível perceber inicialmente que a leitura da questão proposta - “Que é corpo-criança na aprendizagem?” - por si própria, foi capaz de instigar pensamentos e reflexões nos/as participantes. A U.S. “*Reflexões sobre criança e educação*” teve 72% de ocorrências e representa a manifestação de opiniões dos/as docentes desenvolvendo suas reflexões de forma articulada com suas vivências, experiências acumuladas e conhecimentos adquiridos no exercício da docência. Esta U.S. está relacionada com a maioria das demais U.S., pois os processos reflexivos desenvolvidos perpassaram diversas dimensões relacionadas ao mundo-vida dos/das participantes e suas concepções sobre corpo, criança e aprendizagem.

Os/As participantes trouxeram elementos significativos em suas respostas como: considerações sobre o termo corpo-criança; manifestaram interesse e/ou curiosidade sobre a forma com que o termo corpo-criança foi escrito com hífen (-) e não com barra (/); manifestaram interesse e/ou curiosidade na escrita da pergunta “Que é” em vez de “O que é”; noções de uma concepção de corporeidade; diferenciação entre corpo criança e corpo adulto; corpo como uma expressão concreta do ser; corpo como um veículo de linguagem e expressão; corpo enquanto presença física; corpo biológico. Apresentamos dois trechos de respostas para realçar nossa argumentação:

“A escrita com hífen me faz pensar que as duas dimensões são configuradas uma na outra de forma dialética”. (Docente 6)

“Eu acredito que corpo-criança surge na intenção da superação da dicotomia corpo-mente, ou seja, a aprendizagem de um movimento não é inferior ou superior à aprendizagem de uma operação matemática”. (Docente 8)

A partir das informações aqui reveladas pelos participantes da pesquisa, fica evidente a necessidade de ultrapassar as barreiras da fala e da vontade de ter se uma Educação que possa ser mais ampla, e mais ainda “[...] por meio dessas práticas sociais, possamos, quem sabe, transgredir, impulsionados pela paixão, para compor uma nova perspectiva de vida mais ética e mais estética” (NÓBREGA, 2016, p. 115). Como complemento importante nesse contexto nos impulsiona lembrar que tais conceitos, a partir do entendimento fenomenológico, precisam vir acompanhados de um pensar reflexivo e filosófico.

A U.S. “*ser integral*” teve 54% de recorrências nas respostas dos/as participantes, o mesmo percentual da U.S. “*Expressão e existência*”. Em um aspecto geral os/as docentes que apresentaram em seus discursos que o corpo não se separa da mente referem-se a uma expressão concreta do ser e as suas manifestações ativas, vontades e necessidades, que são elementos que ajudam na construção da própria existência e se unem em todas as suas possibilidades trazendo consigo uma grande riqueza de experiências e conhecimentos que perpassam as dimensões lúdicas, corporais, sociais, emocionais, éticas e estéticas que influenciam no processo de aprendizagem.

A existência pessoal é intermitente, e, quando essa maré reflui, a decisão só pode dar à minha vida uma significação forçada. A fusão entre a alma e o corpo no ato, a sublimação da existência biológica em existência pessoal, do mundo natural em mundo cultural, é tornada ao mesmo tempo possível e precária pela estrutura temporal de nossa experiência. (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 125).

A U.S. “*é o corpo*” que teve 27% de ocorrências está relacionada com a concepção de um corpo físico que se separa da mente. Este corpo é concebido apenas em sua presença física sendo descrito como um organismo possuidor de um conjunto de órgãos sensoriais e sistemas biológicos que estão preparados para receber estímulos e responder a situações de aprendizagem. Neste contexto esta visão fragmentada do corpo considera a mente e os processos ditos cognitivos e racionais como os alvos da aprendizagem. Sobre esse pensamento, mencionamos o trecho:

“O corpo-criança é um conjunto de órgãos, tecidos e células que trabalham (devem trabalhar) em harmonia e de forma complementar para que seja possível a aprendizagem”. (Docente 9)

Destacamos que

De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante. Nossa reflexão busca apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que visa buscar superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento [...]. (NÓBREGA, 2016, p. 101).

Para discussão da U.S. “*Não sei*” que representou 9% de ocorrências e retratou a singularidade de pensamento presente na argumentação dos sujeitos, resgatamos as U.S. “*Primeiro contato com o termo*” e “*O termo desperta a atenção*”, ambas com 27% de ocorrências. Isso porque estas U.S., apesar de apresentarem justificativas diferentes para suas criações, remetem ao conhecimento limitado do assunto, mas, ao mesmo tempo, curiosidade em tentar compreender no contexto de participação do estudo. Isso tem um significado especial para nós já que “a fenomenologia busca a compreensão, embora com a certeza de nunca a alcançar em sentido pleno”. (REZENDE, 1990, p. 27).

Podemos também destacar da U.S “*Não sei*” que, apesar do método fenomenológico não buscar pelo certo/errado em moldes estreitos, o mesmo cria a dificuldade instaurada em refletir se distanciando de dicotomias, dessa forma gerando incômodos. A justificativa de que a pergunta feita não deixou aberturas para manifestar opiniões pessoais e a falta de conhecimentos específicos sobre a origem e o significado do termo resultou na resposta – “*Não sei*”, o que nos leva a entender que mesmo com conhecimentos prévios ou já construídos, algumas pessoas precisam da “certeza” ou do caminho para construir o que acreditam ser o certo, mesmo quando isso é apenas um registrar de suas opiniões. Ao solicitarmos aos participantes o máximo de detalhes em suas respostas, estamos buscando interpretar o fenômeno investigado a partir da descrição feita.

Falamos da descrição fenomenológica como devendo ser suficiente, o que não quer dizer completa e acabada. Ao contrário, é preciso entender a questão semântica como dizendo respeito à existência, à história, ao mesmo tempo que à consciência individual e coletiva, e por isso mesmo inesgotável. O discurso humano é necessariamente inacabado. No entanto, ele precisa ser suficiente. (REZENDE, 1990, p. 26)

Levando em consideração a U.S. “*Corporeidade*”, que teve 27% de ocorrência entendemos que a utilização do termo indica a presença de conhecimentos prévios sobre a base epistêmica e a articulação entre a concepção de corporeidade e as próprias reflexões foi a base da construção da resposta. Pontuamos que o entendimento fenomenológico de corporeidade possibilita a compreensão do corpo criança para além de explicações e teorias contidos dentro dos limites da razão e transcende para a compreensão da própria vida. Citamos:

A criança é o que melhor representa a expressão da corporeidade, de forma real, autêntica e atualizada. (Docente 1)

A partir dos resultados apresentados podemos desenvolver algumas ponderações.

Em seu livro “Merleau-Ponty e a Educação (2010)” Marina Marcondes Machado defende que primeiro devemos, enquanto docentes, nos distanciar da dicotomia corpo e mente proposta pelo modo de pensar cartesiano e nos aproximar do entendimento de um corpo-sujeito que a todo momento está assumindo sentidos e significados para a própria existência para depois então caminharmos em direção a uma reflexão epistemológica da Corporeidade.

Segundo a autora assumir o sentido existencial de Corporeidade pode nos ajudar a superar dualidades presentes no cartesianismo e favorecer o entendimento do ser humano em sua condição existencial nas práticas pedagógicas possibilitando revisões epistemológicas que favorecerão o surgimento de novos olhares para o fenômeno educativo.

Nóbrega (2010) baseada em seus estudos da Fenomenologia a partir da ótica de Merleau-Ponty expõe que o corpo é condição existencial e sua linguagem não pode ser silenciada no ato educativo, pois enquanto fenômeno, ele está presente na Educação e apresenta que uma possível forma de resgatar os caminhos de compreensão do corpo na escola seria via corporeidade. Sobre esse pensamento citamos:

Educar tendo como princípio a corporeidade, significa acreditar na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura. Para isto há que se alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar transcendência, caminhar na direção do conhecimento contextualizado que englobe outros e mundo. (SOBREIRA, NISTA-PICCOLO E MOREIRA 2016, p. 72)

Nóbrega (2010) indica que atitudes fenomenológicas podem evidenciar e positivar os fenômenos subjetivos e as individualidades existentes perspectivando a superação das dicotomias e das condições mecanicistas indo em direção a emancipação humana contribuindo para uma ampliação da consciência do ser que está sendo educado.

Nesse contexto concordamos com Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) e Santos e Moreira (2020) quando nos alertam que não é mais possível termos uma educação fragmentada, que não considera as individualidades e subjetividades presentes na criança e propõem uma educação via Corporeidade, que considere o corpo inteiro e veja a criança de forma integral.

Acordamos com Nóbrega (2010) no pensamento de que a sala de aula é mais do que um espaço educacional, é um momento situado no espaço e no tempo em que as experiências de ensino

e aprendizagem podem ser potencializadas. É na sala de aula onde o agir natural das crianças pode ser evidenciado, ao criar, brincar, jogar, sentir e se expressar.

Entendemos que partir de uma discussão filosófica para criar possibilidades de compreender a Corporeidade como uma presença indispensável no ambiente escolar é uma tarefa que exige uma forma sensível de refletir, nesse sentido assentimos:

A corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade de interpretativa do ser vivo desde níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível. Assim posto, a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas. (NÓBREGA, 2010, p.35)

A criança, por ser criança, ainda não compreende de forma plena o mundo e as relações sociais e culturais presentes, ela se relaciona com o mundo do jeito que consegue criando com ele relações diferentes das criadas pelos adultos. Não devemos menosprezar ou supervalorizar a criança, mas devemos olhar para ela de modo sensível buscando compreendê-la e compreender o fenômeno da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As crianças têm que ter muita paciência com as pessoas grandes”. (SAINT-EXUPÉRY, 2021, p.20)

Partindo das questões *“Como a criança aprende?”* e *“Que é corpo-criança na aprendizagem”*, compreendemos que a criança aprende vivendo todos os momentos. E que seu corpo, enquanto manifestação de sua existência no mundo, precisa estar presente nos processos de ensino e aprendizagem para que ela (a criança), como ser, esteja no centro do nosso modelo de Educação. Aspectos sensíveis e expressivos como a brincadeira, a imaginação e a fantasia necessitam ser validadas potencializando seus saberes e conhecimentos. Para isso é necessário desenvolvermos um olhar mais sensível e humano, pois a criança na escola não pode ser distanciada do exercício da infância; ela precisa ser criança, evidenciando sua Corporeidade, que só o é a partir de suas experiências histórico e culturalmente construídas.

Há na educação uma dimensão ético-existencial. À busca da compreensão do sentido, corresponde o desejo de melhores respostas. Como tal, semelhante desejo mobiliza nossa generosidade, nosso amor, como gosta de repetir Paulo Freire. Sem o desenvolvimento de nossa capacidade de dar respostas, que realmente correspondam ao sentido da estrutura de um mundo concreto, continuamos

correndo o risco de reproduzir o mesmo, sem perspectivas de chegarmos a um mundo outro, outro melhor que o atual. Afinal, que queremos? (REZENDE, 1990, p. 85)

A pesquisa Fenomenológica e os métodos utilizados por ela, em um primeiro momento, causam desconfortos e estranhezas ao instigar processos reflexivos que não são comuns para os/as participantes de pesquisas. O convite a uma reflexão, que não se prende a dicotomias como bom/ruim e certo/errado, está centrado em compreender o fenômeno da maneira como ele se mostra, e não na maneira como deveria ou que gostaria que fosse. A Fenomenologia busca interpretar os fenômenos sem reduzi-los a nenhum de seus elementos. E a Educação precisa ser interpretada assim.

Nosso estudo mostrou o quando a concepção, a ideia, o entendimento e a interpretação dos/as professores/as sobre a aprendizagem e a corporeidade criança vai ao encontro do humano no homem, buscando cada vez mais a aproximação do que é racional daquilo que é sensível e subjetivo; afinal o fenômeno humano é tudo isso.

Entendemos que trilhar caminhos reflexivos em busca de possíveis respostas continua sendo uma ação pouco incentivada em pesquisas científicas, mas propomos seguir por uma trilha mais sensível que vá em direção às necessidades da criança e entendemos que será necessário tempo e paciência para que mudanças possam ocorrer. No entanto, este é um caminho que pode se revelar como uma forma de superar os erros e recuos presentes na Educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012, 179 p.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89–111, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2827>

GALLO, S.; ZEPPINI, P. S.. “O que pode um corpo?”: perspectivas filosóficas para a corporeidade, In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação física e esportes no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. pp. 107-131.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Pensadores e Educação, 19).

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Centauro, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e Pedagogia da criança**: curso de Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci. e Mov.**, 2005; 13(4):107-114. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v13i4.665>

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>

NÓBREGA, T. P. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 126p. (Coleção Contextos da Ciência).

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno Príncipe**. 1.ed. Tricaju: Editora Ciranda Cultural, 2021. 96 p.

SANTOS, J. C. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683>. Acesso em: 11/06/2023.

SANTOS, J. C.; MOREIRA, W. W. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**, 45(1), e70/ 1–27. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644442535>

SCHOLZE, D.; BRANCHER, V. R.; NASCIMENTO, C. T. O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Da Faculdade De Educação**, 8(2), 69–82, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3584>. Acesso em: 11 jun.2023.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>

TELLES, T. C. B. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista do NUFEN**, Belém, v.6, n.2, p.4-14, out. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217525912014000200002. Acesso em: 11 jun. 2023.

VASCONCELLOS, T. Infância e narrativa. In: VASCONCELOS, T. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2008, pp. 93-126.