

## **COMO A CRIANÇA APRENDE?:** as perspectivas de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental<sup>1</sup>

Rafael Gomes de Jesus Martins – Acadêmico do Curso de Educação Física, FAEFI/UFU, Uberlândia, MG – rafael.martins@ufu.br

Wagner Wey Moreira – Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM, Uberaba, MG – weymoreira@uol.com.br

Vickele Sobreira – Prof.<sup>a</sup> Ma. do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica, Cap Eseba/UFU, Uberlândia, MG – vicksobreira@ufu.br

**RESUMO:** Enquanto tema de investigação sabemos que a educação tem sido muito discutida e pesquisada na contemporaneidade, mas apesar das mudanças que ocorreram historicamente é possível perceber que há pouca preocupação com o aprendizado. Por meio de uma pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico, pretendemos compreender como os/as docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem a aprendizagem. 11 participantes responderam à pergunta: “Como a criança aprende?”. As percepções dos pesquisadores realizadas durante as participações foram anotadas em um diário de campo. Os resultados foram interpretados a partir da Técnica de Criação de Unidades Significados (U.S). Foram elencadas as seguintes U.S e seus percentuais de ocorrência: “*A pergunta gera reflexões sobre criança e educação*” (54%); “*Experimentando*” (63%); “*O aprendizado é multifacetado*” (27%); “*Construindo seu aprendizado*” (45%); “*Estímulos e mediações*” (45%); “*Motivação e necessidade*” (54%); “*Questão difícil*” (54%); “*Pausas Reflexivas*” (54%); “*Suspiros e/ou sorrisos*” (36%); “*Utilizou rascunho*” (27%); “*Respondeu com eficiência*” (45%); “*Respondeu com agilidade*” (36%); “*Gerar contribuições*” (54%). Chegamos à conclusão de que a criança aprende vivendo e seu corpo, enquanto sua forma de estar presente no mundo, deve estar no centro das nossas preocupações direcionando os processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Corporeidade, Corpo, Educação, Escola, Criança.

---

<sup>1</sup> Pesquisa parte do Projeto Bolsa Produtividade do CNPq coordenado pelo professor Dr. Wagner Wey Moreira.

## INTRODUÇÃO

As crianças hoje aprendem muito pouco ou quase nada brincando, dançando, imaginando, correndo e pulando. Elas são inseridas cada vez mais cedo na escola e há casos de muitas não desejarem adentrar neste espaço por acharem chato, sem diversão, sem prazer. Crianças entram mudas e saem caladas, ficam estáticas, silenciadas. A imaginação perde espaço, a ludicidade aparece pouco, os corpos tomam-se objeto de disciplinarização. (SANTOS, 2020 p. 12)

As reflexões desenvolvidas sobre como a criança aprende estão diretamente ligadas a questionamentos que dizem respeito a infância, a escola e a educação da criança. Buscando encontrar recursos que me permitissem adentrar em reflexões e pensamentos sobre o aprendizado da criança e não somente sobre as teorias criadas para explicar o desenvolvimento da criança, encontrei em minhas memórias as lembranças da minha infância e do início do meu processo de escolarização. Resolvi descrever essas experiências vividas e manifestadas no ambiente escolar por acreditar que elas representem o cerne desta pesquisa. Início este estudo compartilhando, de forma breve, um relato pessoal que expõe um pouco do meu mundo-vida para me comunicar de forma sensível e expor que as preocupações que se referem a criança, a infância e a Educação presentes neste estudo carregam partes de quem eu sou e dos valores que eu carrego comigo como ser humano.

Enquanto criança, tive o privilégio de poder compartilhar meu universo de fantasias, risos, choros, sonhos e segredos com a minha irmã mais velha. Nos tempos da infância o tempo parecia não passar, todos os dias eram dias divertidos, recheados de brincadeiras, cobertos de imaginação e eu nunca estava sozinho.

Não me recordo exatamente o dia, mas me recordo que a rotina que eu conhecia subitamente mudou, me dei conta da ausência da minha companheira de aventuras que havia começado a frequentar a escola. Por não entender bem o que era ou para o que servia a escola eu me contentava em assistir desenhos animados, explorar o quintal ou fazer companhia para minha mãe na cozinha enquanto aguardava até que minha irmã pudesse retornar da escola para brincarmos juntos. Porém, com a escola vieram os uniformes, os livros, as regras, as tarefas de casa e o tempo para brincar juntos começou a se tornar mais curto. Brincar sozinho não era tão divertido, eu também queria ir para a escola. Não sabia o que esperar da escola, mas sabia que era o lugar que minha irmã frequentava todos os dias.

Aproximadamente aos sete anos de idade chegou minha vez, meus pais me disseram que eu seria matriculado na mesma escola da minha irmã e lá eu poderia estudar, aprender e me divertir. Não sabia o que era estudar ou aprender, mas já sabia brincar e me divertir. No primeiro dia de aula muito empolgado acordei cedo, tomei meu café da manhã, vesti meu uniforme e acompanhado por meus pais e minha irmã fomos para a escola. Ao chegar na escola tomei um susto: A escola não era bem o que eu esperava!

Na escola as crianças eram separadas por salas, ficávamos sentados a maior parte do tempo em uma sala era cheia de brinquedos que não podíamos usar, a professora sempre nos pedia para ficarmos quietos e prestar atenção, eu só podia ver a minha irmã durante o recreio e ainda por cima ela preferia brincar com as colegas da sala dela do que comigo! Cadê a parte da diversão? Esse é o lugar certo? Em casa o desabafava para meus pais “ir para a escola é chato”.

Naquela semana, sem muitas expectativas e sem tanta empolgação eu vestia meu uniforme, colocava meus materiais escolares na minha mochila e acompanhado por meus pais e pela minha irmã caminhava até a escola e me direcionava para minha sala de aula, quase de forma automática, assim como no dia anterior. As aulas pareciam ser sempre parecidas e a rotina era monótona.

Tudo parecia continuar igual aos dias anteriores, até que para minha surpresa um novo professor chegou na sala, se apresentou e disse que nos levaria para a quadra. Ao chegar na quadra o professor explicou que aquela era a sala de aula da Educação Física e nessa aula faríamos várias atividades diferentes junto com nossos colegas. A quadra era um lugar sem paredes e sem cadeiras e que em vez de ficarmos sentados e quietos podíamos correr e brincar. Neste dia encontrei o prazer de ir para a escola, pois enquanto brincava me aproximei dos meus colegas de turma, do professor e me distanciei da sensação de estar sozinho por estar longe de casa e da minha irmã. O medo, a estranheza e a insegurança foram cedendo espaço para a diversão, as brincadeiras e a imaginação tudo isso sendo compartilhado com vários colegas que gostavam de muitas coisas que eu também gostava. Aos poucos a escola se tornou meu lugar favorito, afinal, eu passava mais tempo na escola do que em qualquer outro lugar.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram cheios de aprendizados e descobertas: ouvir histórias, aprender nomes, aprender a ler, aprender a escrever, aprender a contar nos dedos e fazer matemática. Tudo era novo e muito empolgante, mas o

momento do recreio e das aulas de Educação Física era o que eu mais gostava, poder brincar e interagir com meus colegas de turma era o que me cativava dentro do ambiente escolar. Tive uma infância que tenho o prazer de me lembrar: brinquei, briguei, chorei, sorri, estudei, aprendi. Fui criança, isso é belo.

Descrevo essas experiências pessoais buscando me comunicar de uma forma mais sensível contextualizando meu mundo infantil a partir de relatos que atribuem sentidos e significados para minha vida até os dias de hoje. Permitir que as minhas memórias da infância pudessem permeiar as minhas reflexões me possibilitou direcionar um olhar mais sensível para mim mesmo valorizando a minha vivência como criança e a minha infância, mas ao mesmo tempo me levaram a refletir sobre alguns questionamentos que permeiam a vida infantil e sobre como é a entrada da criança na escola. Sobre esse pensamento:

A entrada da criança na escola é de total estranheza, principalmente por ser um espaço novo, repleto de regras, com cobranças sobre o desempenho na sala de aula. O brincar e o faz-de-conta, que antes eram tidos como uma das atividades principais da criança, acabam cedendo espaço (de forma obrigatória) para as atividades cognitivas que são cobradas na escola (SANTOS 2020, p. 19).

Santos (2020) nos apresenta 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, ou seja, criança e ações como brincar, imaginar e imitar estarão presentes no seu comportamento, pois esta é sua forma de estar no mundo, entretanto, devemos nos atentar para as tentativas de distanciamento da criança de sua infância que estão presentes na escola:

A criança na escola está deixando de experimentar o exercício da infância, em prol de modelos estreitos, com práticas homogêneas que só respeitam o tempo cronológico, com um ensino caracterizado pelo excesso de tarefas formais e modelos avaliativos, com exigências para que se tenham um excelente desempenho, afastando cada vez mais do espaço para a brincadeira e dos questionamentos. (SANTOS, 2020, p.19).

Pensar em uma Educação que coloque a criança no centro do processo de ensino entendendo a apropriação da cultura e não só a aprendizagem de conceitos e conteúdos é caminhar em direção a uma aprendizagem humana que está intimamente ligada à presença da corporeidade na sala de aula (MOREIRA *et all.*, 2006).

Nesse sentido, este estudo pretende questionar: “*Como a criança aprende?*”, buscando possíveis respostas a partir da concepção de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dialogando com a literatura já publicada, com o intuito de identificar como a criança e seu aprendizado são concebidos dentro das escolas e como essa concepção pode influenciar os processos educacionais.

### **CRIANÇA NA ESCOLA: a aprendizagem em uma perspectiva fenomenológica**

*“A aprendizagem do mundo se faz com o corpo”  
(MOREIRA, 2012a).*

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 e as crianças eram consideradas como “adultos em miniatura” mantendo-se por muitos anos uma conjuntura cultural e social que não dava espaço para criança ser criança e não considerava a infância como uma fase importante no desenvolvimento humano (ARIÈS, 1981). Nesse sentido concordamos com Ariès (1981 p.18) e assentimos que “A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido”

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 as transformações que ocorrem ao longo da história. Ariès (1981), em seus estudos, expõe de forma cronológica como o pensamento da sociedade, em um sentido mais amplo, evoluiu com o decorrer da história humana desde a idade média até a modernidade e como essas mudanças são diferentes em seu contexto e apresentam 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 (ARIÈS, 1981). Apesar de todas as diferenças que podem ser consideradas destaca que uma coisa é sempre comum: estamos falando de crianças.

Ainda de acordo com os estudos do mesmo autor existiram diversas fases na evolução da concepção social do ser criança e da representatividade da infância, mas a preocupação com o desenvolvimento moral e/ou educativo da criança surgiu de forma consolidada na Europa, aproximadamente no século XV, quando foram criados os primeiros colégios. Ariès (1981) destacou 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 no mundo dos homens (ARIÈS, 1981). Esse foi um marco importante na separação entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Sobre as mudanças que ocorreram na sociedade no que diz respeito a concepção social de criança e infância apresentadas por Ariès (1991) podemos mencionar também Holanda (1995) que expõe em seus estudos que as diferenciações sociais entre crianças e adultos, ou seja, a forma com que as crianças eram vistas e percebidas pelos adultos eram provenientes do tratamento que era proporcionado pela sociedade. Trazendo como um exemplo dessas diferenciações sociais o autor apresenta que esta distinção fica muito clara quando olhamos para o Brasil Colonial e Imperial (1500 - 1889), um período da história do Brasil 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).

Na Europa, Ariès (1981) nos apresenta que, no século XV a criação de colégios com o objetivo de alfabetizar as crianças já demonstrava uma preocupação com a criança e seu desenvolvimento, ao passo que no Brasil, Holanda (1995) expõe que as discussões sobre o reconhecimento social da criança e da infância enquanto uma fase de desenvolvimento importante na vida das crianças faz parte de um processo mais amplo que só começou a ganhar espaço no decorrer do século XX. Podemos perceber que ao longo da história da humanidade os conceitos de criança e de infância foram construídos historicamente e a evolução da instituição escolar está intimamente ligada a uma evolução do sentimento social acerca das crianças e da infância.

Considerando este contexto, se pensarmos na criança inserida no contexto escolar, nos dias de hoje podemos perceber os traços de uma perspectiva adultocêntrica que tende a limitar a criança dentro de alguns padrões e está sempre considerando o adulto que a criança irá se tornar e desconsiderando a criança que se apresenta naquele momento. Esta perspectiva criticada por Telles (2014) e Santos (2020) dificulta a compreensão da infância enquanto um fenômeno e separa a criança do exercício da infância.

É necessário reconhecer a criança 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. Enquanto adultos, direcionar nossas reflexões para a criança enquanto ser existencial será essencial na busca por um caminho sensível que preze pela formação humana e não apenas o desenvolvimento cognitivo. Desta forma, poderemos ter crianças de corpo inteiro e amadurecidas de forma saudável, sem que deixem de serem crianças (SANTOS, 2020).

Apesar de todas as mudanças sociais e culturais que aconteceram na sociedade no que tange à criança e sua infância, as representações sociais e o valor atribuído a essa fase da vida, podemos identificar em nosso modelo de Educação atual a concepção dualista corpo-mente. Gallo e Zeppini (2016) expõem que Descartes desenvolveu sua filosofia concebendo o ser humano composto por *res extensa* (coisa extensa, em latim) – corpo e *res cogitans* (coisa pensante, em latim) – mente. As dicotomias presentes nessa forma de pensar privilegiam a mente por comandar e inferiorizam o corpo por ser comandado. Petrucia Nóbrega (2010) destaca que essa concepção predominou entre os séculos XVI e XVIII e influenciou o pensamento moderno.

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 fazendo com que as crianças não encontrem sentidos ou significados no que está sendo ensinado tornando a escola o local dos ensinamentos sérios e do aprendizado fragmentado produzido pelo homem. Dessa forma, privilegiam mais o que é ensinado do que o próprio sujeito e 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, 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).

Compreendemos que a Educação é uma prática social e de humanização que “depende necessariamente da partilha de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento efetivo” (SANTOS, 2020 p. 23). Consideramos que a Educação acontece no corpo todo, visto que não seria possível aprender apenas com a cabeça e entendemos que seu objetivo deve ser a formação humana, mas, para que isso ocorra, é necessário superar os equívocos presentes no pensamento cartesiano e ir em direção a uma humanização da escola (SANTOS, 2020).

Falar de educação escolar não é somente falar de reflexões sobre a criança e o exercício da infância na escola, mas também é falar de ações e práticas pedagógicas intencionais que irão promover o desenvolvimento da autonomia. O papel da escola é fundamental na educação da criança, portanto defender que a escola seja um local que privilegie a emancipação e a conquista da autenticidade é defender uma escola sensível que reconheça a criança enquanto ser humano existencial e não valorize apenas a ótica da produtividade escolar (SANTOS, 2019).

Podemos observar que nosso modelo atual de sociedade dificulta o desenvolvimento de um olhar sensível para a criança e sua infância (SANTOS, 2020). Para nós, é de comum acordo que essa uma é questão preocupante, por isso este estudo se propõe a buscar elementos que favoreçam a compreensão da vivência da criança na escola especificamente sobre o seu aprendizado.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

Por meio de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004) com enfoque fenomenológico iremos abordar nosso problema de pesquisa. A abordagem qualitativa (MINAYO, 2004) nos possibilita captar e evidenciar as relações, representações e opiniões dos participantes enquanto o enfoque fenomenológico (MARTINS; BICUDO, 2005) nos permite ir além do que é apresentado nos discursos e traz a possibilidade de nos aproximarmos do fenômeno que buscamos compreender. Dessa forma acreditamos que esta abordagem irá nos permitir compreender como é o entendimento do fenômeno corpo e corporeidade criança na perspectiva de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentar as relações entre esses conhecimentos, fazendo conexões com a literatura já publicada, e suas possíveis influências em diversos aspectos da educação.

Esta investigação foi realizada na cidade de Uberlândia – Minas Gerais no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica – CAp Eseba/UFU.

Foram convidados/as a participar da pesquisa, por meio de um formulário online enviado por e-mail e pela plataforma de trabalho remoto dos/as docentes Microsoft Teams, todos/as docentes dos terceiros e quartos anos de ensino que estavam atuando no momento em que a pesquisa foi realizada. Do total de 24 docentes, 11 aceitaram participar da pesquisa, 3 docentes negaram participar da pesquisa justificando a não participação 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 um momento de transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo na organização da escola. As mudanças significativas que ocorrem nas dinâmicas escolares da criança como: a) a mudança do turno vespertino para o turno matutino; b) novos/as e maior quantidade de docentes; c) novas e mais disciplinas curriculares; d) processos de enturmação mais específicos; e outras mudanças influenciam o desenvolvimento da criança e intensificam o processo de formação das suas dimensões humanas.

Neste cenário entendemos que é extremamente significativo para os propósitos dessa investigação compreender como é o entendimento desses/as docentes sobre a criança neste momento e refletir sobre como na passagem dos/as alunos/as de um ciclo do Ensino Fundamental para outro ações como o brincar e o movimentar-se estão cada vez menos presentes e cedem lugar para os conhecimentos sérios, o aprendizado da escrita, leitura e cálculo produzindo no trabalho pedagógico uma dicotomia entre brincar e aprender.

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 no Colégio de Aplicação. A coleta de informações ocorreu a partir do aceite dos/as docentes em participarem 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?*”. Os/As participantes foram orientados/as a responder no tempo que julgassem necessário utilizando o maior número de detalhes possíveis. Para registrar as observações realizadas pelo pesquisador, bem como as percepções relacionadas ao tempo, ações/reações, comportamentos, gestos e os possíveis complementos realizados pelos sujeitos foi utilizado um Diário de Campo (OLIVEIRA, 2014).

## ANÁLISE E CRIAÇÃO DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

Criada por Moreira, Simões e Porto a Técnica de Elaboração e Análise 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 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 pólos 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 Análise de Unidades de Significado é composta, metodologicamente, por três momentos:

- 1) Relato Ingênuo: Neste momento Moreira, Simões e Porto (2005, p. 110) salientam que o “pesquisador preocupa-se em conseguir o sentido geral das proposições prendendo-se à capacidade de compreender a linguagem do sujeito”. Destacamos que o relato ingênuo é o discurso do sujeito em sua forma original sem alterar a grafia ou substituir termos por outros equivalentes. Este será obtido através da aplicação de uma questão geradora a respeito do fenômeno que está sendo estudado, logo, a construção da pergunta geradora é de extrema importância, pois a partir dela o discurso dos sujeitos será obtido, logo, a pergunta deve possibilitar os sujeitos emitirem seus pensamentos com detalhes.
- 2) Identificação de Atitudes: Neste momento, a partir dos relatos ingênuos obtidos o pesquisador deve buscar entender o sentido geral apresentado. Para isso será necessário que o pesquisador retorne várias vezes à leitura dos discursos dos sujeitos. 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. Os itens selecionados que irão compor as

Unidades de Significado surgem como uma consequência da análise das evidências que foram percebidas nas descrições dos sujeitos, na perspectiva do pesquisador, em relação ao fenômeno estudado. A intenção é de criar unidades de significado a partir de expressões concretas e não por meio de abstrações (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

- 3) Interpretação: Neste último momento da análise, 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 análise interpretativa do fenômeno utilizando: a) os *insights* gerais, ou seja, a estrutura do pensamento individual dos sujeitos que pode, como um todo, pertencer a vários outros indivíduos; b) o significado destes *insights* para o fenômeno estudado fundamentando sua estrutura levando em consideração todas as unidades de significados criadas. Para isso o pesquisador deve reler as estruturas dos discursos individuais e identificar quais proposições podem ser tomadas como verdadeiras no contexto geral e quais não.

## **ANÁLISE NOMOTÉTICA**

Considerando uma visão ampla do fenômeno – “*Como a criança aprende?*” e buscando compreender o possível conjunto de ações e atitudes que foram adquiridas a partir das anotações feitas no diário de campo e das respostas produzidas pelos sujeitos criamos os Quadros Nomotéticos. Estes quadros serão compostos por linhas e colunas inter-relacionadas 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 (LIMA, 2015). Portanto, a matriz Nomotética constará das unidades de significado que mais chamaram a nossa atenção.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A partir das Unidades de Significado (U.S) criadas foram produzidos os Quadros 01 e 02. Nestes quadros podemos evidenciar as convergências, divergências e individualidades encontradas nas ações, comportamentos, atitudes e opiniões manifestadas pelos/as docentes entrevistados e desenvolver algumas reflexões.

**Quadro 1:**Matriz Nomotética das Respostas produzidas.

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

**Quadro 2:** Matriz Nomotética do Diário de campo.

Matriz Nomotética – Diário de Campo													
“Como a criança aprende?”													
Unidades de Significado	Docentes											Ocorrências/ Percentual	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Questão difícil	x		x					x		x	x	5	54%
Pausas reflexivas	x		x			x		x		x	x	6	54%
Suspiros e/ou sorrisos	x		x			x					x	4	36%
Utilizou rascunho			x							x	x	3	27%
Respondeu com eficiência			x	x		x	x	x				5	45%
Respondeu com agilidade		x			x				x		x	4	36%
Gerar contribuições	x			x						x		3	27%

No Quadro 1 pontuamos a U.S “*A pergunta gera reflexões sobre criança e educação*” com 54% de ocorrências. Entendemos 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. Desenvolvendo seus pensamentos relacionados à criança e escola estes/as docentes trouxeram elementos significativos em suas respostas como: a experiência de paternidade; corporeidade; emocionalidades; espiritualidade; demonstrando que a aparente simplicidade presente na pergunta geradora entra em contraste com a complexidade apresentada na produção das respostas, como é possível perceber a partir da descrição de alguns trechos:

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

Docente 1

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

Fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a criança e a educação para responder o questionamento os/as docentes articularam esses elementos de formas variadas e apresentaram indícios sobre como se dá o aprendizado da criança apontando: experiências concretas; aprendizado multifacetado; construção do próprio aprendizado; estímulos e mediações; motivação e necessidade; como os principais fatores que favorecem o aprendizado.

A U.S “*experimentando*” teve 63% de ocorrências. Esta U.S se refere a concepção de que a criança deve experimentar, ser ativa durante o processo, interagir e 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.

A U.S “*o aprendizado é multifacetado*” teve 27% de ocorrências. Manifestando em suas opiniões que o aprendizado pode ocorrer de qualquer forma e em qualquer ambiente os/as docentes apresentam em suas opiniões que a aprendizagem é um processo amplo que engloba várias formas de conhecimento podendo ocorrer de forma sistematizada ou de forma espontânea.

A U.S “*construindo o aprendizado*” representa 45% das 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. Esse processo de construção acontece de forma cumulativa e torna cada novo aprendizado um subsídio para um aprendizado posterior.

A U.S “*estímulos e mediações*” apresentou 45% de ocorrências e se refere aos processos mediatizados, ou seja, as relações e interações que a criança desenvolve com o objeto cultural e com a ajuda de um mediador. As mediações podem ser feitas por um/a professor/a, um familiar ou outra criança. O aprendizado 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 podendo uma mediação melhor/mais rica produzir mais respostas aos estímulos ofertados.

U.S “*motivação e necessidade*” com 54% de ocorrências retrata a motivação e a necessidade enquanto elementos subjetivos que agregam sentidos e significados ao que está sendo aprendido. Diante da complexidade da aprendizagem de cada criança a

motivação e a necessidade são apontadas como os elementos mais efetivos que a mobilizam na busca por respostas sendo que os conhecimentos considerados mais significativos terão melhores condições de se efetivarem como aprendizados ao longo do tempo.

No Quadro 2 podemos observar que a U.S “*questão difícil*” teve 54% de ocorrências, ela representa os/as docentes que manifestaram comentários ou opiniões sobre a dificuldade e/ou complexidade da questão durante o momento de sua participação na pesquisa. Neste contexto entendemos que a dificuldade mencionada pelos/as participantes está diretamente relacionada com a pergunta geradora que ao provocar processos reflexivos que são pouco comuns gerou sensações de insegurança e incerteza.

A U.S “*pausas reflexivas*” apresentou 54% de ocorrências e se refere ao comportamento reflexivo adotado pelos/as participantes durante a participação na pesquisa. Esse comportamento foi demonstrado ao realizar pausas antes de iniciar a produção da resposta e/ou durante a sua produção. Entendemos que esses momentos são extremamente significativos, pois revelam a necessidade de organizar pensamentos e reflexões que estão entrelaçados entre os conhecimentos tragos para então discorrer uma resposta.

A U.S “*suspiros e sorrisos*” apresentou 36% de ocorrências e descreve o comportamento de suspirar, rir e/ou sorrir ao ler a pergunta e/ou construir a resposta. Este comportamento surgiu em diferentes docentes e em momentos variados da participação, mas em um cenário geral demonstra a estranheza e a insegurança sentida pelos/as participantes ao serem instigados a refletir fenomenologicamente, uma forma de refletir que ainda é pouco incentivada nas pesquisas científicas.

A U.S “*utilizou rascunho*” teve 27% de ocorrências e representa os/as participantes que solicitaram um rascunho para poderem organizar seus pensamentos antes de produzir sua resposta. Olhando para o Quadro 2 podemos pontuar que a ocorrência da U.S “*utilizou rascunho*” converge com a ocorrência das U.S “*questão difícil*” e “*pausas reflexivas*”. Compreendemos que a atitude de solicitar um rascunho indica uma maior necessidade de organização das reflexões e pensamentos produzidos e também um cuidado maior com a resposta produzida quando consideramos que o rascunho traz a possibilidade fazer alterações buscando melhorias no texto produzido.

Apontamos que a U.S “*respondeu com eficiência*” com 45% das ocorrências retrata o comportamento dos/as participantes de serem eficientes no sentido de trazerem reflexões pontuais, elementos significativos e mais detalhamentos em suas respostas. Esta U.S diverge da U.S “*respondeu com agilidade*” que teve 36% de ocorrências e caracteriza os/as participantes que desenvolveram suas respostas de forma breve e sucinta sem trazer muitos detalhamentos e sem realizar complementos. Ressaltamos que todos/as participantes poderiam utilizar o tempo que julgassem necessário para produzir sua resposta, mas dentro de suas particularidades e demandas pessoais os/as participantes valeram-se do tempo que tinham disponível.

Destacamos para discussão a U.S “*gerar contribuições*” com 27% das ocorrências. Esta U.S foi elaborada a partir da necessidade demonstrada por alguns/mas participantes de desenvolver uma resposta correta ou de gerar boas contribuições para a pesquisa realizada. Assentimos que o convite a reflexão proposto pela pesquisa tem a finalidade de auxiliar na compreensão do fenômeno pesquisado, como ele se mostra, e nesse contexto não buscamos o certo/errado em definições estabelecidas.

Reconhecendo que o aprendizado é um processo amplo que pode ser influenciado por diversos fatores, de forma geral, os/as docentes não o atribuem a uma única causa ou único motivo, mas sim a diferentes experiências, formas de conhecimento, estímulos e mediações. Nesse cenário a escola se torna o local privilegiado do aprendizado sistematizado e os/as professores são vistos como os protagonistas. Neste sentido citamos trechos das respostas produzidas:

A escola foi criada como espaço privilegiado para o ensino da criança, mas não para seu aprendizado. Existe ensino sem aprendizagem?

Docente 1

A perspectiva tradicional que considera a escola como lócus do saber especializado, responsável pela formação do pensamento lógico, do raciocínio e da compreensão de conteúdos considera o sujeito de forma fragmentada.

Docente 6

A criança aprende em todos os lugares que frequenta, com todas as pessoas que convive. Neste contexto a escola e seus professores são vistos culturalmente como os protagonistas nesse processo.

Docente 8

A função social da escola é proporcionar transformação e os/as professores/as sendo um dos sujeitos fundamentais nesse processo deverá estimular os/as alunos/as para o despertar do aprender de forma significativa (SANTOS, 2020). Trazemos conosco a consciência de que a escola não é um lugar milagroso onde o aprendizado ocorre, sabemos também que a escola não é o único espaço social que promove o desenvolvimento humano, contudo, a escola é o local primordial que deve reconhecer o corpo inteiro da criança e a evidenciar dentro de seus processos de ensino e aprendizagem se tornando um lugar que resgata o ser humano, a sua sensibilidade e a sua criatividade (SANTOS, 2020).

Petrúcia 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 seriam 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)

Nesse contexto concordamos com Rios e Moreira (2015), Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) e Santos (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. Parece utópico e distante da nossa realidade a forma com que buscamos olhar para a criança, para a infância e para a escola, mas tornar a corporeidade presente no ambiente escolar é compreender o fenômeno corpo em sua essência e evidenciá-lo como expressão da existência (RIOS; MOREIRA, 2015).

## CONCLUSÕES

*“As crianças são inspiradoras e isso nós não podemos negar” (SANTOS, 2020).*

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 participantes. 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 com que ele se mostra. Entendemos que esta é uma ação pouco incentivada em pesquisas científicas, mas trilhar este caminho, que em alguns momentos pode parecer utópico e distante da realidade, pode se revelar como uma forma de superar os erros e recuos presentes na educação escolar.

Partindo da questão *“Como a criança aprende?”*, chegamos à conclusão de que a criança aprende vivendo, a todo momento, e seu corpo enquanto manifestação de sua existência no mundo precisa estar presente nos processos de ensino e aprendizagem para que ela como ser fenomenológico esteja no centro do nosso modelo de educação e os aspectos sensíveis e expressivos como a brincadeira, a imaginação e a fantasia sejam validados enquanto sua forma de estar presente no mundo. 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 (SANTOS, 2020).

## REFERÊNCIAS

---

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

GALLO, Silvio; ZEPPINI, Paola Sanfelice. “**O que pode um corpo?**”: perspectivas filosóficas para a corporeidade, In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (org.). Educação física e esportes no século XXI. Campinas: Papirus, 2016. p. 107-131.

GIORGI, Amedeo. **A psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Luiz Augusto, Normanha. O método da estrutura do fenômeno situado: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ETNOMOTRICIDADES DO SUL / COLLOQUIUM OF 140 QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ETNOMOTRICITY OF SOUTH / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anais...** São Carlos: SPQMH, 2015. p. 241-251.

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

MARTINS, Joel.; BICUDO, Maria Aparecida, Viggiane. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília, de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Wagner, Wey.; SIMÕES, Regina.; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci. e Mov.**, 2005; 13(4):107-114.

MOREIRA, Wagner, Wey. *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 137-154.

MOREIRA, Wagner, Wey. Formação Profissional em Ciência do esporte: Homo Sportivus e humanismo. In: BENTO, Jorge, Olímpio.; MOREIRA, Wagner, Wey. **Homo Sportivus: O humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012(a). p. 112-180.

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

OLIVEIRA, Rita de Cássia, Magalhães. (Entre) Linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto) biográfica. **Revista brasileira de educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

RIOS, Fabíola, Teixeira, Araujo.; MOREIRA, Wagner, Wey. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

SANTOS, José, Carlos dos. **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.

SANTOS, José, Carlos dos. MOREIRA, Wagner, Wey. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**, 45(1), e70/ 1–27. 2020.

SCHOLZE, Darlene.; BRANCHER, Vantoir. Roberto.; NASCIMENTO, Cláudia, Terra do. (2019). O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Da Faculdade De Educação**, 8(2), 69–82.

SOBREIRA, Vickele.; NISTA-PICCOLO, Vilma.; MOREIRA, Wagner, Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, 2016.

TELLES, Thabata, Castelo Branco. 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.

VASCONCELLOS, Tânia de. Infância e narrativa. In: Vasconcelos, T. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2008, p. 93-126.