



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS

**INFÂNCIA VIVIDA: as experiências da corporeidade criança brincando
de ser super-herói na escola**

Uberaba
2025

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS

**INFÂNCIA VIVIDA: as experiências da corporeidade criança brincando
de ser super-herói na escola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito final para obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Uberaba
2025

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S235i Santos, José Carlos dos
Infância vivida: as experiências da corporeidade criança
brincando na escola / José Carlos dos Santos. -- 2025.
200 p. : il., fig.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

1. Brincadeiras. 2. Imaginação. 3. Fenomenologia. 4. Educação
de crianças. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 379.8

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS

INFÂNCIA VIVA: AS EXPERIÊNCIAS DA CORPOREIDADE CRIANÇA BRINCANDO DE SER SUPER-HEROI NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Uberaba, 17 de julho de 2025

Banca Examinadora:

Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Lúcio Álvaro Marques
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Rafael Guimarães Botelho
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Dr. Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida
Universidade Federal do Ceará



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA**, Usuário Externo, em 31/07/2025, às 17:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **WAGNER WEY MOREIRA**, Usuário Externo, em 14/08/2025, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Guimarães Botelho**, Usuário Externo, em 14/08/2025, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA**, Professor do Magistério Superior, em 14/08/2025, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Álvaro Marques**, Professor do Magistério Superior, em 08/09/2025, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1535962** e o código CRC **216FCE77**.

Dedico às crianças que, mesmo diante de um mundo caótico, ainda colocam em evidência outros modos de enxergar o mundo-vida através de sua sensibilidade, primeira verdade e muita imaginação.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio imprescindível que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, reafirmando a importância do investimento público na produção de conhecimento.

Às crianças que se aventuraram nesta pesquisa, pela generosidade em compartilhar suas vivências e imaginações, permitindo que este trabalho se tornasse possível e significativo.

Ao meu orientador, professor Doutor Wagner Wey Moreira, pela orientação competente, pelo diálogo sempre aberto e pela confiança depositada em mim ao longo desta caminhada acadêmica.

Aos meus familiares, que foram meu alicerce e fonte de força em todos os momentos. Em especial, à minha avó Raimunda Nonata, cuja sabedoria e carinho me inspiram; à minha irmã Maria Leideana, pela presença constante e apoio incondicional; e à minha sobrinha Railanny, cuja alegria me impulsiona a acreditar em futuros mais leves e cheios de esperança.

*Se desde o nascimento sou projeto,
impossível distinguir em mim o dado e o
criado, impossível portanto designar um só
gesto que não seja senão hereditário ou
inato e que não seja espontâneo, mas
também um só gesto que seja
absolutamente novo em relação a esta
maneira de ser no mundo que me é dado
desde o início. É o mesmo que dizer que
nossa vida é inteiramente construída ou
inteiramente dada. Se há uma verdadeira
liberdade, só pode existir no percurso da
vida, pela situação de partida e sem que
deixemos, contudo, de ser o mesmo – eis o
problema. Duas coisas são certas sobre
liberdade: que nunca somos determinados e
que não mudamos nunca, que,
retrospectivamente, poderemos sempre
encontrar em nosso passado o prenúncio do
que nos tornamos. Cabe-nos entender as
duas coisas e como a liberdade irrompe em
nós sem romper nossos elos com o mundo.
Sempre há elos, mesmo e sobretudo quando
nos recusamos a admiti-los. [...]*

Maurice Merleau-Ponty

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir sobre a importância da infância vivida dentro do contexto escolar. A tese foi construída a partir das seguintes problemáticas: há espaço para o acolhimento do mundo imaginário e da brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Como a corporeidade criança vivencia sua liberdade, criatividade e invenção dentro da escola? É possível que a corporeidade criança desenvolva relações sensíveis, valores, princípios e atitudes a partir da brincadeira de ser super-herói? Como objetivo central tivemos: compreender como a corporeidade criança presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental vivencia e explora o mundo imaginário através da brincadeira e da construção de valores, princípios e atitudes, a partir de uma proposta pedagógica intitulada “Brincando de ser super-herói”. A pesquisa se configura como qualitativa, entrelaçada pelo enfoque fenomenológico, do tipo descritiva, tendo como protagonistas crianças regularmente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola na cidade Uberaba, Minas Gerais. Como instrumentos foram utilizados a entrevista semiestruturada, três diários de campo, um celular no modelo A53 da marca Samsung. Para análise dos resultados utilizamos as Técnicas de Análise de Interpretação Fenomenológica e Análise do Fenômeno Situado. Os resultados mostraram que é possível construir uma proposta pedagógica alicerçada na brincadeira de ser super-herói das crianças, de modo que o espaço educativo proporcione experiências lúdicas que possibilitem as crianças explorarem os valores vividos no brincar. Apesar de ainda haver pouca produção de conhecimento voltada à criação de propostas educativas fundamentadas nos interesses das crianças quanto ao brincar de ser super-herói, conseguimos evidenciar alguns pontos fundamentais, a nosso ver, sendo: a corporeidade e a imaginação são dimensões centrais da/s infância/s e que se manifestam com potência nas experiências simbólicas vividas pelas crianças, como nas brincadeiras de ser super-herói. Tais experiências, longe de serem apenas distrações ou fantasias passageiras, constituem formas legítimas de expressão, construção de sentido e elaboração de valores humanos, como justiça, coragem, amizade, proteção e solidariedade.

Palavras-chave: brincar; criança; corporeidade; fenomenologia; imaginação.

ABSTRACT

This research seeks to reflect on the importance of lived childhood within the school context. The thesis was built around the following questions: Is there room for welcoming the imaginary world and play in the early years of Elementary Education? How does the child's corporeality experience its freedom, creativity, and invention within the school? Is it possible for the child's corporeality to develop sensitive relationships, values, principles, and attitudes through the play of being a superhero? The central objective was to understand how the child's corporeality, present in the early years of Elementary Education, experiences and explores the imaginary world through play and the construction of values, principles, and attitudes, based on a pedagogical proposal entitled "Playing at Being a Superhero." The research is qualitative in nature, interwoven with a phenomenological approach, and of a descriptive type, having as protagonists children regularly enrolled in the 1st year of Elementary School I in a school located in the city of Uberaba, Minas Gerais. The instruments used were semi-structured interviews, three field diaries, and a Samsung brand A53 model cell phone. For data analysis, we used the Phenomenological Interpretation Analysis Technique and the Situated Phenomenon Analysis Technique. The results showed that it is possible to build a pedagogical proposal grounded in children's play of being a superhero, in such a way that the educational environment provides playful experiences enabling children to explore the values lived through play. Although there is still little production of knowledge aimed at creating educational proposals based on children's interests regarding the play of being a superhero, we were able to highlight some fundamental points, in our view, namely: corporeality and imagination are central dimensions of childhood(s) and manifest powerfully in the symbolic experiences lived by children, such as in superhero play. Such experiences, far from being mere distractions or fleeting fantasies, constitute legitimate forms of expression, meaning-making, and the development of human values, such as justice, courage, friendship, protection, and solidarity.

Keywords: playing; child; corporeality; phenomenology; imagination.

RESUMEN

Esta investigación busca reflexionar sobre la importancia de la infancia vivida dentro del contexto escolar. La tesis fue construida a partir de las siguientes problemáticas: ¿existe espacio para la acogida del mundo imaginario y del juego en los primeros años de la Educación Primaria? ¿Cómo la corporeidad infantil vive su libertad, creatividad e invención dentro de la escuela? ¿Es posible que la corporeidad infantil desarrolle relaciones sensibles, valores, principios y actitudes a partir del juego de ser superhéroe? Como objetivo central se planteó: comprender cómo la corporeidad infantil presente en los primeros años de la Educación Primaria vive y explora el mundo imaginario a través del juego y de la construcción de valores, principios y actitudes, a partir de una propuesta pedagógica titulada “Jugando a ser superhéroe”. La investigación se configura como cualitativa, entrelazada por el enfoque fenomenológico, de tipo descriptivo, teniendo como protagonistas a niños y niñas matriculados regularmente en el 1º año de la Educación Primaria de una escuela en la ciudad de Uberaba, Minas Gerais. Como instrumentos se utilizaron la entrevista semiestructurada, tres diarios de campo y un teléfono móvil modelo A53 de la marca Samsung. Para el análisis de los resultados se emplearon las Técnicas de Análisis de Interpretación Fenomenológica y Análisis del Fenómeno Situado. Los resultados mostraron que es posible construir una propuesta pedagógica basada en el juego de ser superhéroe de los niños, de modo que el espacio educativo proporcione experiencias lúdicas que les permitan explorar los valores vividos en el juego. A pesar de que aún existe poca producción de conocimiento orientada a la creación de propuestas educativas fundamentadas en los intereses de los niños respecto al juego de ser superhéroe, pudimos evidenciar algunos puntos que consideramos fundamentales: la corporeidad y la imaginación son dimensiones centrales de la/s infancia/s y se manifiestan con potencia en las experiencias simbólicas vividas por los niños, como en los juegos de ser superhéroe. Tales experiencias, lejos de ser simples distracciones o fantasías pasajeras, constituyen formas legítimas de expresión, construcción de sentido y elaboración de valores humanos, como la justicia, el valor, la amistad, la protección y la solidaridad.

Palabras clave: niño; corporeidad; fenomenología; imaginación.

LISTA DE ILUTRAÇÕES

Quadro 1 — Sistematização do <i>corpus</i>	50
Quadro 2 — Estados e Instituições de Ensino.....	50
Quadro 3 — Categorização do <i>corpus</i>	51
Quadro 4 — Categorização do <i>corpus</i>	54-55
Quadro 5 — Roteiro da proposta pedagógica.....	109-110
Quadro 6 — Respostas das entrevistas.....	112
Quadro 7 — Respostas das entrevistas	115
Quadro 8 — Matriz nomotética	149
Quadro 9 — Matriz nomotética	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Esquema de compreensão para o jogo da criança via fenomenologia	83
Figura 2 — Desenho de super-herói chegando do sol	123
Figura 3 — Desenho de super-heroína lançando uma chuva de corações....	124
Figura 4 — Desenho de super-herói animal segurando um chicote e uma espada.	125
Figura 5 — Super-herói soltando luzes pelas mãos	126
Figura 6 — Super-herói criando uma barreira	1277
Figura 7 — Super-herói criando um campo de flores e corações coloridos .	1299
Figura 8 — Super-herói caminhando com sua capa flutuante	130
Figura 9 — Super-herói amigo do Batman.....	131
Figura 10 — Super-herói amigo do homem aranha 1	131
Figura 11 — Super-herói amigo do homem aranha 2	132
Figura 12 — Super-heroínas tipo fada do amor	133
Figura 13 — Super-heroínas tipo fada do amor.....	133
Figura 14 — Super-heroínas tipo fada do amor.....	133
Figura 15 — Super-heróis com seus irmãos também heróis.....	134
Figura 16 — Super-heróis com seus irmãos também heróis.....	134
Figura 17 — Super-heróis com seus irmãos também heróis.....	134
Figura 18 — Super-heróis prontos para a ação na escola.....	138
Figura 19 — Super-heroína sobrevoando o escorregador.....	139
Figura 20 — Super-heroína sobrevoando o escorregador.....	140
Figura 21 — Super-herói em sua pose para voar.....	141
Figura 22 — Super-heróis em sua pose para voar.....	141
Figura 23 — Super-heróis superandos desafios	143
Figura 24 — Super-heróis superandos desafios	143
Figura 25 — Super-heróis explorando a coragem.....	144
Figura 26 — Super-heróis explorando a coragem.....	144
Figura 27 — Super-heróis em ação	145
Figura 28 — Super-heróis em ação	145
Figura 29 — Super-heróis finalizando seus desafios	147
Figura 30 — Super-heróis finalizando seus desafios	147

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO — AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DA CORPOREIDADE EXISTENCIAL QUE SOU	14
1.1	PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	20
2	POR UMA FENOMENOLOGIA PARA COMPREENDER A/S INFÂNCIA/S	24
3	MUNDO VIVIDO E EXPERIÊNCIA: APRENDER COM E SOBRE AS CRIANÇAS	35
4	PANORAMA DA PRODUÇÃO DAS TESES BRASILEIRAS SOBRE A INFÂNCIA, FENOMENOLOGIA E CORPOREIDADE.....	48
5	O CORPO EM CENA: QUAL O LUGAR DA CORPOREIDADE CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL?	58
6	ABRAM ALAS PARA A CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A VIDA.....	69
7	EU SOU UM SUPER-HERÓI: FENOMENOLOGIA E A COMPREENSÃO DO JOGO SIMBÓLICO E SUAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS	82
7.1	A CRIANÇA E SUA CAPACIDADE MÍTICA: ENTRELACES FENOMENOLÓGICOS	95
7.2	ENSAIOS SOBRE A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY	98
8	FENOMENOLOGIA NA PESQUISA PRÁTICA PARA ACOLHER O BRINCAR E A IMAGINAÇÃO DA CORPOREIDADE CRIANÇA	107
8.1	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	107
8.2	LUGAR E PROTAGONISTAS DA PESQUISA	107
8.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	108

8.4	SUPER-HERÓIS EM AÇÃO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	108
8.5	ANÁLISE HERÓICA — ANÁLISE INTERPRETATIVA FENOMENOLÓGICA, ANÁLISE DO FENÔMENO SITUADO E LEITURAS FENOMENOLÓGICAS DO DESENHO INFANTIL.....	110
8.5.1	Análise Interpretativa Fenomenológica	110
8.5.2	Leituras fenomenológicas dos desenhos infantis	110
9	ANÁLISE INTERPRETATIVA FENOMENOLÓGICA: OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DO QUE É UM SUPER-HERÓI PARA A CORPOREIDADE CRIANÇA.....	111
10	ANÁLISE QUALITATIVA DO FENÔMENO SITUADO	119
10.1	ANÁLISE IDEOGRÁFICA: A ARTE E AS SUPERAVENTURAS DA CORPOREIDADE CRIANÇA.	120
10.1.1	A arte da infância em desenhar sobre si e as aventuras do pequenos super-heróis — descrição, redução e interpretação do fenômeno.	120
10.1.2	A arte de desenhar sobre si como um super-herói: leituras fenomenológicas do desenho infantil.	121
10.1.3	As superaventuras da corporeidade criança: explorando o espaço educativo.....	135
10.2	ANÁLISE NOMOTÉTICA.....	148
11	DISCUSSÃO: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA VIVIDA NA ESCOLA	152
11.1	A CORPOREIDADE CRIANÇA E A IMAGINAÇÃO À LUZ DA FENOMENOLOGIA.....	152
11.2	A CORPOREIDADE CRIANÇA E OS VALORES VIVIDOS NA BRINCADEIRA DE SER SUPER-HERÓI.....	158
11.3	EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR COMO MODO DE EXISTÊNCIA DA CRIANÇA	165

12	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR MAIS INFÂNCIA/S VIVIDA/S!.....	168
13	REFERÊNCIAS	175
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	191
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO – PAIS.....	194
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO – CRIANÇAS.....	196
	APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE COPARTICIPAÇÃO.....	197
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS.....	198
	APÊNDICE E – ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA.....	199

1 APRESENTAÇÃO — AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DA CORPOREIDADE EXISTENCIAL QUE SOU

A cura¹
 Existirá
 Em todo porto tremulará
 A velha bandeira da vida
 Acenderá
 Todo farol iluminará
 Uma ponta de esperança
 E se virá
 Será quando menos se esperar
 Da onde ninguém imagina
 Demolirá
 Toda certeza vã, não sobrará
 Pedra sobre pedra
 Enquanto isso, não nos custa insistir
 Na questão do desejo, não deixar se extinguir
 Desafiando de vez a noção
 Na qual se crê que o inferno é aqui
 Existirá
 E toda raça, então, experimentará
 Para todo mal, a cura
 Existirá
 Em todo porto se hasteará
 A velha bandeira da vida
 Acenderá
 Todo farol iluminará
 Uma ponta de esperança
 E se virá
 Será quando menos se esperar
 Da onde ninguém imagina
 Demolirá
 Toda certeza vã, não sobrará
 Pedra sobre pedra
 Enquanto isso, não nos custa insistir
 Na questão do desejo, não deixar se extinguir
 Desafiando de vez a noção
 Na qual se crê que o inferno é aqui
 Existirá
 E toda raça, então, experimentará
 Para todo mal, a cura
 Enquanto isso, não nos custa insistir
 Na questão do desejo, não deixar se extinguir
 Desafiando de vez a noção
 Na qual se crê que o inferno é aqui
 Existirá E toda raça, então, experimentará
 Para todo mal, a cura

Nem mesmo um impulso irrefreável das causalidades e/ou consequências dos atos, ora pulsantes, ora descontroláveis, me fizeram parar de acreditar na potência existencial de escrever esta tese de Doutorado em Educação.

¹ A cura – canção composta e interpretada por Lulu Santos, 1998.

É na existência que tudo nasce, é nesse espaço-tempo que a inteireza de quem sou começa. Então, posso dizer, assim, que é na confluência da existência que a corporeidade se mostra como fenômeno.

Tem sido fácil? Não! Pego-me na indubitável ideia de “SER” um alguém que já se levantou inúmeras vezes diante das incontáveis quedas.

Existe, ou melhor, aqui existe, um ser plenamente fenomenológico que, ao longo de seu caminho existencial, se levantou, indagou, dançou, chorou e, como numa coreografia de dança contemporânea ou num espetáculo teatral em que atuei, ora como bailarino, ora como ator, sempre encontrou um jeito de permanecer em pé.

Talvez eu não seja muito diferente das outras pessoas, ou sim, completamente estranho em relação a elas. Uma verdade sobre mim seja dita, como um grito existencial pulsante: EU EXISTO! O meu existir é pulsante, corajoso, teimoso, mas lá no fundo, bem lá no fundo, existe um menino assustado com o mundo-vida. Porém, nada que me faça desistir. Pelo contrário: é esse impulso me faz renascer, ressignificar, demonstrar que sou alguém, genuinamente, que se reconstrói.

Há tantos modos de ver o mundo, de apreciar a companhia do outro, de estar e ser com o outro. Aqui, quero mostrar quem eu sou, da criança sonhadora ao adulto inquieto e fora da curva...

Antes mesmo de me jogar na dança do juízo de valor, quero me apresentar do jeito que considero ser o mais fenomenológico possível: sendo poesia. É um poema que fiz em meados de 2021, quando fui convidado como palestrante em um congresso para Educadores na cidade de Uberaba, Minas Gerais. O mais curioso era que o evento, de cunho formativo, aconteceu na época da pandemia do Covid-19. Por isso, ao aceitar a missão, optei por um diálogo mais sensível e sem “teorizar” demais. Queria, definitivamente, falar com outros professores deixando um pouco de lado quase todo o arcabouço teórico. Foi nesse instante que me tive a ideia: queria me apresentar com um poema.

Escolher me apresentar com um poema é mais do que escolher palavras bonitas para causar uma boa impressão. É um gesto de abertura sensível ao outro, uma forma de dizer quem se é, não apenas com dados ou informações, mas com sentimentos e sentidos que escapam à linguagem cotidiana. O poema permite que eu me mostre de forma mais profunda, simbólica e verdadeira,

acolhendo o que em mim não cabe em um currículo, uma biografia ou uma fala racional.

O poema dá corpo àquilo que vive em silêncio dentro de mim: memórias, sonhos, feridas e desejos. Ele me autoriza a falar desde um lugar mais humano, onde a vulnerabilidade não é fraqueza, mas potência de encontro. Apresentar-me com um poema é permitir que minha identidade se revele não como algo pronto ou fixo, mas como processo, movimento, invenção, assim como a própria linguagem poética.

Ao me apresentar com um poema, afirmo que sou mais do que uma função, uma formação ou um nome. Sou alguém que sente, que observa o mundo com encantamento, que valoriza a beleza das palavras e o poder de significar a vida de forma mais sensível. O poema não é uma máscara, mas uma chave: ele abre portas para que a relação com o outro se faça com mais presença, profundidade e humanidade.

Por isso, escolho me apresentar com um poema. Porque ele diz o que eu ainda não sei dizer. Porque ele fala de mim com palavras que não são apenas minhas. E porque, no fundo, somos todos um pouco poema — incompletos, simbólicos, cheios de entrelinhas e silêncios a serem compartilhados.

Foi sendo, refletindo e me questionando que o poema foi nomeado de “José, o professor”. Quero deixá-lo registrado em um lugar que sempre terei o prazer de revisitar, por isso, irei immortalizá-lo nesta tese. É importante frisar que o poema retrata, em essência, aquilo que defendo.

Quero sonhar mais, brincar mais, cantar mais, amar mais, mais e mais...

Assim como as crianças, quero explorar mais a minha imaginação, quero poder continuar assistindo mais animes², quero poder ler com calma os inúmeros livros não acadêmicos que comprei e só comecei a desvendá-los há pouquíssimo tempo. Bom, quase esqueço do poema... espero, sinceramente, que se você estiver lendo esta tese, tenha calma com este José...

***José, o professor!*³**

² Animes são animações japonesas, reconhecidas pelo seu estilo visual distinto e narrativas diversificadas.

³ Poema criado por mim em 2021 em referência a minha participação como palestrante no Congresso de Educadores do município de Uberaba com a temática “De professor para professor: corpo e autonomia na Educação” transmitida em 5 de out. de 2021 no canal da Coordenação Pedagógica Casa do Educador. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vX67OLkMuDc>.

Eis aqui um José, filho de Maria e neto de Raimunda, nomes comuns, mas sensíveis e potencialmente brasileiros, nordestinos, piauienses, teresinenses.

Um José que mesmo sem “foice” e sem “facão” viu na educação e na arte uma esperança para mudar essa nação...

Um José que armado com seu giz, sua dança, seu canto, sua caneta e seu papel, redesenhou sua vida em função de um céu...

José que de tanto caminhar, ouviu cotidianamente o povo questionar: - e agora, José?

E esse José humanamente sonhador se pôs a falar: - a festa não acabou, o mundo mudou e a humanidade continua a caminhar...

Eis aqui um José, professor, que não abandonou suas origens, sua humanidade, em função do tecnicismo, pelo contrário, José redescobriu o valor...

O valor de ser mais, mas não de ser maior do que o outro. O valor de ser melhor, mas não mais do que outro...

Esse valor foi de ser professor, educador. De ser um agente que acredita na gente e em um povo acolhedor...

Então, eis aqui neste momento, um José que existe e vive cotidianamente sem medo de ser professor!!!

O poema, à primeira vista, pode até não parecer, mas está profundamente conectado com um pouco do que defendo e/ou apresento de forma simples nesta tese. Ele me faz pensar no quanto é importante usar o imaginário, do quanto é fundamental sairmos da centralidade racional, às vezes, é claro. Do quando é importante, necessário e bonito, explorar outras formas de escrever sobre si, para além dos intermináveis artigos.

Eu sei que minha tese não vai salvar o mundo, mas acredito que ela, de alguma forma, pode deixar algum ser humano por aí, ao menos, curioso. Falar das experiências vividas, da corporeidade que sou, é bastante complexo, até mesmo na terapia ainda tenho alguns entraves.

Eu, homem negro, gay, o único, até o presente momento, da minha família a ter um diploma de graduação, de pós-graduação, de ocupar um cargo de servidor público. No entanto, como eu mesmo aponto no poema, isso não me

faz ser maior e/ou menor do que os outros, porque aprendi na Fenomenologia que a nossa essência é única, portanto, jamais comparável.

Ao mostrar minhas vulnerabilidades, nesta tese, coloco em evidência a coragem que aprendo cotidianamente com as crianças e com os adolescentes. Como professor, vivo os extremos: 1. Na Educação Infantil (EI), com crianças de três a cinco anos; 2. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3. No Ensino Médio (EM), com adolescentes. Transitar por esses diferentes níveis de ensino revela, não apenas os desafios de ser professor, mas, sobretudo, a importância de construirmos uma educação centrada no aluno

Os meus alunos me ensinam todos os dias! Eu aprendo a ser e estar professor com eles. Talvez, seja por esse motivo que a minha tese de doutoramento busca explorar um pouco do protagonismo da criança. Em 2019, quando defendi a minha dissertação “A corporeidade criança vai à escola?” (Santos, 2019), eu sequer cogitava em fazer doutorado. Queria mesmo era explorar outros caminhos e foi na docência, digo, na Educação Básica, que meus valores e o meu jeito de ser e estar professor foram se modificando.

Na minha dissertação, estive presente em três escolas públicas e acompanhei de perto como as crianças se expressavam. Para mim, foi pulsante demais reconhecer que, mesmo diante de tantas burocracias e tentativas de silenciamento, as crianças ainda conseguiam sorrir, brincar, dançar, cantar e correr... aliás, correr era o que elas mais faziam.

Lembro como fosse aqui e agora: logo quando terminei as observações, fui cada escola agradecer aos gestores e, claro, aos professores que tiveram paciência e educação com um professor-pesquisador que estava presente em suas escolas, anotando tudo que podia na relação criança-escola, criança-criança, criança-professor(a) e por aí vai.

Quando fui à última escola me despedir, soube pelo gestor da época que eles estavam com um problema: o professor de Educação Física havia sofrido um acidente no trânsito e uma das turmas ficaria sem aula. Eu logo me dispus. Para minha surpresa, era uma das turmas que eu acompanhava. Eu já não era mais estranho para as crianças, nem mesmo para a professora regente de turma. E foi assim, como uma complexa brincadeira de correr pela quadra, que surgiu a ideia desta tese de doutoramento.

O gestor me disse que não sabia se havia material suficiente para a aula, a turma era relativamente numerosa. Arrisquei-me assim mesmo, levei todas as crianças para a quadra de esportes.

Percebi que elas estranharam o meu posicionamento, afinal, eu estava no lugar do Professor de Educação Física (PEF) da turma. Pedi que formássemos um círculo e passamos alguns minutos dialogando sobre o que elas gostariam de realizar naquele dia. E como em um estalar de dedos, todos eles gritaram: QUEREMOS BRINCAR, PROFESSOR!

Eu não tive opção, brincar ali era a única forma de garantir que todos participassem ativamente de uma aula que eu não havia planejado. Ao solicitar que eles ficassem próximos à entrada da quadra, sou surpreendido por um saco preto gigante voando na quadra, enquanto as crianças ficavam apontando diretamente para ele, de modo que eu percebesse. Até que um dos pequenos foi corajoso e resolveu recolher o saco plástico.

Essa ação chamou bastante a minha atenção, pois ao invés de colocar o saco onde jogamos o lixo, ele optou por criar uma capa e saiu correndo gritando alto e em bom tom: EU SOU UM SUPER-HERÓI, PROFESSOR! EU SEI VOAR! EU TENHO UMA CAPA!

Essa atitude fenomenológica encarada de forma divertida apenas na infância, me deixou bastante intrigado. Primeiro, era apenas um saco (na minha visão de adulto); então, por que ele ficou feliz com algo tão simples? Segundo, como ele havia ganhado o poder de voar com tanta facilidade ali?

Anotei brevemente em um caderno o seguinte título – *“Brincando de ser super-herói – a corporeidade criança em cena”*. Isso ecoou por bastante tempo na corporeidade que sou, ao mesmo tempo em que me fez lembrar-se de Nóbrega (2010, p. 11) ao dizer: “[...] É a realidade do corpo nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolar. [...]”

A ação do não dito, a imprevisibilidade da criança em criar algo tão mágico de repente e a exploração do mundo da imaginação, passaram, então, a ser meu foco, entrelaçado pelos estudos sobre a corporeidade criança. Percebi ali, naquele momento, que é impossível fragmentar a criança no brincar.

Dito isso, não quero romantizar como a proposta da Tese de Doutorado surgiu. Quero, no entanto, e de forma cientificamente

comprometida, apontar algumas coisas que fui aprendendo ao longo dessa minha jornada existencial.

1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Na atual conjuntura social e educacional, tem havido inúmeros debates e discussões centradas na criança e em sua infância nos mais diversos espaços sociais, destacando especialmente como os pequenos habitam e se relacionam no ambiente escolar e familiar (Tonucci, 2020).

Há também, no contexto atual da educação brasileira, determinadas imposições e obrigações precoces destinadas às crianças no ambiente escolar que são denunciadas em pesquisas que apresentaram diagnósticos a respeito da presença da criança na escola (Farias; Wiggers, 2015; Tonucci, 2020).

Santos e Moreira (2020) Staviski e Kunz (2015) são categóricos ao afirmarem que ser criança é, demasiadamente, muito difícil. Para esses autores, ser criança é travar lutas constantes relacionadas ao seu processo de desenvolvimento é conviver com conflitos e disputas internas e externas por espaço, compreensão, poder e até mesmo reconhecimento em um mundo que, em sua maioria, é pensado e idealizado por adultos que desconsideram os sentidos e significados da criança e sua infância.

Muitas pesquisas científicas têm buscado destacar a criança e a infância (Costa; Barros; Kunz, 2016; Farias; Wiggers, 2015; Kunz; Costa, 2015; Santos e Moreira, 2020), tendo como foco principal as ações intencionais, as subjetividades e criatividade dos pequenos balizadas pela lente da Fenomenologia e interpenetrada pela busca da vivacidade da corporeidade criança no ambiente escolar.

Assim, nos colocamos na condição de educadores preocupados com a corporeidade criança que vai à escola (Santos; Moreira, 2020), especialmente, com a capacidade criativa, o mundo imaginário, as curiosidades (Souza; Kunz, 2015), as experiências corporais e sua relação com o mundo-escola-vida, principalmente por haver denúncias da instrumentalização das práticas educacionais, centradas nos conteúdos que valorizam muitas vezes os saberes cognitivos e desconsideram as experiências de corpo inteiro (Moreira, 2019).

Corroborando com Moreira (2019), Freire (2011, p. 11) aponta:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará.

Freire (2011, p. 11) nos faz uma importante reflexão sobre a escola:

A escola, entre outras instituições, cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante.

Entre as mais diversas formas da manifestação da corporeidade criança na escola, o brincar e a brincadeira se destacam como potencialidades capazes de conferir vantagens sociais, explorando a capacidade criativa e sensível dos pequenos e possibilitando ações significativas, e a construção de valores humanos a partir das relações existenciais entre elas (Kunz; Costa, 2015).

Hirsh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006, p. 245) destacam que:

“[...] Pesquisadores do mundo inteiro concordam que o brincar prevê um forte alicerce para o desenvolvimento do intelectual, para a criatividade e para a resolução dos problemas. E serve também, como veículo para o desenvolvimento emocional [...]”.

A capacidade criativa do brincar da criança é um mundo repleto de saberes, emoções e aventuras, portanto, ao voltarmos nosso olhar para o imaginário da criança, concordamos com Bachelard (1998, p. 126) ao dizer que “[...] o imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio, ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material”.

Quando a criança fica imersa no campo da imaginação, ela poderá adquirir valores e estabelecer relações com o mundo-vida, dando asas à sua liberdade e criatividade de ser e estar no mundo infantil como aponta Durand (1997, p. 41) ao dizer que “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”.

Esta tese tem como norte para o seu desenvolvimento as seguintes problemáticas: Há espaço para o acolhimento do mundo imaginário e da

brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Como a corporeidade criança vivencia sua liberdade, criatividade e invenção dentro da escola? É possível que a corporeidade criança desenvolva relações sensíveis, valores, princípios e atitudes a partir da brincadeira de ser super-herói?

Para chegarmos a possíveis respostas, traçamos como objetivo geral: compreender como a corporeidade criança que vai à escola de Ensino Fundamental I vivencia e explora o mundo imaginário através da brincadeira e da construção de valores, princípios e atitudes a partir de uma proposta pedagógica intitulada “Brincando de ser super-herói”.

Como objetivos específicos apresentamos: compreender as relações da corporeidade criança e o brincar das crianças; identificar como a imaginação pode ser explorada pelas crianças na proposta pedagógica; interpretar se a proposta pedagógica “brincando de ser super-herói” proporciona a exploração da capacidade criativa e contribui para as relações da sensibilidade entre as crianças.

A Tese se mostra da seguinte forma: A primeira seção discorre sobre a possibilidade de haver uma Fenomenologia para compreender a/s infância/s, buscando estabelecer uma relação com o mundo vivido e as experiências de aprender com e sobre as crianças; a segunda seção evidencia o panorama brasileiro a respeito da produção de estudos sobre Infância, Fenomenologia e Corporeidade no recorte temporal dos últimos 10 anos; a terceira seção questiona o lugar do corpo/corporeidade criança no Ensino Fundamental I, destacando o brincar como elemento vital para as artes de ser/fazer criança; a quarta seção destaca a ideia das crianças serem super-heróis atravessada por uma proposta pedagógica, reforçando a importância da capacidade mítica e da exploração da imaginação da criança; na quinta seção apresentamos os modos fenomenológicos de se fazer/ser/estar na pesquisa com as crianças; na sexta seção apresentamos os resultados e discussão; na sétima seção as considerações finais.

Não temos a pretensão de salvar o mundo, algo que é impossível (ao menos, por enquanto) mas, se for possível alterar a realidade de uma só criança com a forma que lidamos e encaramos a vida, através das práticas educativas, já nos sentiremos plenamente realizados.

Por isso, defendemos a importância de uma abordagem fenomenológica na Educação (Santos; Reis; Moreira, 2020) que esteja voltada para uma preservação da pessoa, de modo que supere a visão de uma educação conteudista/mecanicista, dando condições de reaprender a ver o mundo pela lente da criatividade, sensibilidade e imaginação, abrindo assim, novos horizontes.

Precisamos reencantar a educação e ir na direção de uma sociedade aprendente que possibilite as crianças brincarem e explorarem o seu mundo-vida-imaginação sem medo, tolhimento e com muita curiosidade.

2 POR UMA FENOMENOLOGIA PARA COMPREENDER A/S INFÂNCIA/S

O que é a infância? Ou seriam infâncias? Quem é a criança, ou quem são as crianças? Essas perguntas continuam sendo colocadas em pauta por diferentes campos do saber. É importante reconhecer que as respostas a tais questionamentos estão, quase sempre, vinculadas a uma história e a um saber construído sob uma perspectiva adultocêntrica. Isso reflete, inevitavelmente, o olhar do adulto sobre o que se entende por infância e sobre as múltiplas formas de vivenciar esse fenômeno no mundo vivido da/na infância.

Segundo Freitas (2015), do ponto de vista histórico, são escassos os registros sobre a infância narrados pela própria perspectiva da criança. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que, por muito tempo, a infância não foi valorizada o suficiente para que suas expressões e produções fossem consideradas dignas de cuidado, preservação e interesse para a compreensão de sua condição.

Altamente competitiva, a sociedade contemporânea se apresenta demarcada pela crescente institucionalização da criança, tendo como consequência um afastamento da infância (Rocha, 2016; Santos, 2020).

Cunha e Kunz (2017), convidam à reflexão ao afirmarem que, no campo educativo, a criança continua sendo, em sua maioria, compreendida sob uma ótica racionalista histórica, política, sociológica, psicológica e biológica, enquanto a abordagem fenomenológica e existencialista permanece pouco valorizada ou, muitas vezes, ignorada. Essa constatação evidencia a necessidade de deslocarmos o olhar para além das categorias tradicionais de análise, propondo uma abertura à compreensão da/s infância/s por meio de uma perspectiva fenomenológica.

Situar a criança, e suas múltiplas infâncias, dentro de um arcabouço teórico é, antes de tudo, um exercício complexo e desafiador. Ao mesmo tempo, essa tarefa impulsiona a pensar fenomenologicamente a cultura lúdica como um campo fértil de investigação e de possibilidades — não apenas educativas, mas também como um fenômeno fundamental da existência. Como propõe a Filosofia Fenomenológica, trata-se de retornar “às coisas mesmas”, buscando compreender o que se revela na experiência vivida.

Falar sobre a(s) infância(s) é, sobretudo, adentrar um universo polissêmico, atravessado por múltiplas compreensões e interpretações. Historicamente, houve períodos em que a infância foi compreendida quase exclusivamente como uma fase de vulnerabilidade, em que a criança era vista como um ser indefeso, dependente dos adultos e existencialmente vazio, ainda em processo de descoberta do mundo. No entanto, essa concepção precisa ser superada por uma abordagem que reconheça a criança como sujeito de existência plena, alguém que sente, pensa, age, vive e se expressa de maneira singular no mundo.

A proposta aqui é provocar um olhar fenomenológico sobre a criança e as possibilidades do imaginário e do brincar, no contexto escolar. Isso implica acolher os múltiplos modos de ser da criança — suas formas próprias de existir, perceber e interagir — reconhecendo a corporeidade como condição essencial de sua existência e sua inserção no mundo-vida-brincar.

A Fenomenologia, como movimento filosófico, não se dedicou diretamente a prescrever métodos ou caminhos específicos para refletir sobre a infância. Ainda assim, há importantes contribuições nos pensamentos de Edmund Husserl (1935) e, sobretudo, de Maurice Merleau-Ponty (2001, 2006). Esse último será uma referência central na construção das reflexões desenvolvidas nesta tese.

Merleau-Ponty, filósofo francês do século XX, foi um dos pensadores que mais se dedicou à discussão fenomenológica da infância, buscando compreender a criança e suas experiências a partir da percepção e da corporeidade. Ele convida a pensar a infância não como um estado de carência, mas como uma forma própria de presença no mundo.

Assim, a construção deste argumento teórico exige uma travessia pelo campo da Fenomenologia, buscando nela subsídios sensíveis para sustentar a ideia de uma infância ancorada na corporeidade existencial — uma corporeidade que vai além do mero movimento dirigido ou funcional. Trata-se de mergulhar na experiência da percepção de si mesmo em relação ao mundo, exercendo uma atitude fenomenológica que reconhece o envolvimento do corpo como mediação fundamental na nossa relação com a vida, com os outros e com o brincar.

Buscamos, nesta tese, a íntima relação da contribuição fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), que aponta que toda e qualquer expressão humana é amplamente gestual.

Para Freitas (2015) a Fenomenologia, como método, possibilita compreender, ou ao menos buscar compreender, a passagem da experiência do mundo adulto para a experiência singular da criança. Isso ocorre por meio do próprio método fenomenológico, que propõe, fundamentalmente, um retorno “às coisas mesmas”, ou seja, àquilo que se revela na experiência vivida, tal como ela se apresenta.

Eis, então, o nosso desafio: sentir, pensar, agir e existir, enquanto ato/condução/postura fenomenológica, para que, nesta tese, o meu eu-íntimo não se aventure na ideia de fragmentar e dividir o que outros estudos/pesquisas na área da Educação e Educação Física já fizeram sobre as crianças e a/s infância/s. A intencionalidade do meu pulsar de pesquisador-professor é, antes de tudo, buscar totalidades. Comungamos com Merleau-Ponty (1990, p. 230), ao apontar que “[...] a criança é um corpo fenomênico e indiviso”. Ou seja, a criança assume aquilo que o autor chama de “Corpo Próprio”, tendo as experiências vividas como ponto central da sua existência.

Assim, compreendermos como Merleau-Ponty (1999) se debruça na ideia de “corpo próprio”, trazendo à cena as crianças e as infâncias, torna-se um pulsar envolvido por um olhar brincante e um se-movimentar possível. Promove em nossas existências um buscar pelos modos criativos de se relacionar com a escrita sensível, nos movendo de forma dançante para um diálogo tecido entre o corpo-mundo-vida do nosso eu-íntimo de educador.

Aqui, ao pensar e olhar fenomenologicamente a criança e sua/s infância/s, afirmamos que o interesse é se debruçar sobre nível filosófico do ser criança e não apenas da perspectiva das Ciências Biológicas que tende a privilegiar o enfoque fisiológico do organismo.

Embora não exista ainda, de forma estruturada, uma “educação fenomenológica a ser dada às crianças” (Machado, 2010, p. 13), propomos aqui um modo fenomenológico de pensar a infância e a criança, por meio de atitudes fenomenológicas para que pensadores, professores, pesquisadores, seres humanos, vejam e reflitam sobre a importância dos olhares fenomenológicos de se pensar a/s infância/s e a criança. Isso implica dizer que precisaremos estudar sobre as crianças e a/s infância/s, de modo que haja contributos para compreender suas especificidades e experiências do mundo vivido,

possibilitando, assim, novas práticas pedagógicas que sejam amplamente sensíveis, bem como novos olhares para o mundo do infante.

É nesse trilhar de retorno “às coisas mesmas” que, no âmbito desta tese, nos aproximamos de autores que se debruçam numa perspectiva fenomenológica e existencial, como Oliveira, Rosa e Freitas (2017), que têm defendido a importância de se considerar a experiência vivida da criança a partir do seu próprio ponto de vista, rompendo com abordagens que interpretam essa experiência unicamente a partir das categorias e compreensões do mundo adulto. Em vez de teorizá-la a partir da condição adulta, propõem uma escuta mais sensível à vivência singular da criança, em sua maneira própria de estar no mundo.

Cabe elucidar que se torna um desafio se aproximar, mesmo pelo olhar fenomenológico, da experiência infantil e da vivência da criança, por um motivo claro e objetivo: somos adultos. Isso significa dizer que a Fenomenologia até pode nos ajudar e auxiliar, numa possível aproximação das vivências existenciais das crianças, mas, ainda assim, é preciso ter clareza que, como adulto, existe ainda um certo distanciamento.

Concordamos com Oliveira, Rosa e Freitas (2017, p. 363) ao dizerem que “[...] pensar a infância tendo como ponto de partida a própria experiência infantil, para além do olhar desenvolvimentista, se torna um desafio não apenas para a Fenomenologia, como também para as ciências humanas [...]”.

A criança, concebida como ser fenomenológico, é a mais pura essência. A sua existência é, indescritivelmente, ação que se move e em diálogo corporal, permanentemente, com o mundo-vida, no qual sua consciência, como um vento, se apresenta para o mundo-infância, e, dentro dele, revela uma corporeidade repleta de intencionalidades.

Apresentamos um dos motivos que sustentam a defesa, nesta tese, de uma Fenomenologia para compreender a(s) Infância(s), tendo a criança em sua essência mais pura: brincar aprendendo, aprender brincando.

É salutar da nossa parte, como educadores, compreender que não há mais razões para continuarmos a dicotomizar as crianças e suas infâncias. É preciso, dentro das nossas práticas pedagógicas sensíveis, chegar ao mais próximo do que a criança vive, tecendo assim, não apenas diálogos, mas sim olhares plurais na busca de uma totalidade; interpretando e compreendendo a

corporeidade criança como um corpo fenomênico e indiviso, criador de um mundo-vida para além dos olhos adultos.

Como adultos, estamos todos imbricados numa ideia visceral de atualidade que, muitas vezes, esquecemos de contemplar o fenômeno infância. No entanto, a criança se apresenta no mundo-vida como ser ativo atuante e participativo. Por isso, é mais do que fundamental termos o foco na criança como uma pessoa que pensa, sente, age e existe.

Merleau-Ponty (2006) aponta que é preciso termos, enraizada na nossa capacidade adulta, a consciência e a sensibilidade de observar, descrever e tentar, dentro do possível, ver pelo olhar da criança. Tal tomada de decisão irá nos ajudar a não falsear o pensamento infantil. Portanto, ancorar-se pelo método fenomenológico é, sobretudo, colocar parênteses nos conceitos já preestabelecidos pelos adultos e até mesmo em nosso vocabulário.

Ao discorrer sobre a nossa capacidade adulta, torna-se fundamental buscarmos abandonar a ideia predominante da racionalidade, em que o adulto passa a se preocupar com a criança por ela aparentar, no ponto de vista adultocêntrico, ser irracional e extremamente dependente das condutas das pessoas maiores. Além disso, a tendência de idealizarem a infância como um alvo de controle das experiências e dos modos pelos quais a criança adentra e explora os espaços.

Distanciar-se desse olhar preconceituoso que insiste em enxergar a criança e a/s infância/s como um “ainda não” é o que nos impulsiona na busca contínua por outros modos de compreender as infâncias. Nesse caminho, encontramos na Fenomenologia de Merleau-Ponty, de forma sensível, uma outra possibilidade de olhar e entender esse fenômeno.

Olhar fenomenologicamente para as crianças e a/s infância/s está para além do equívoco em considerar o trabalho fenomenológico como um mero registro descritivo do que a criança faz em seu espaço cotidiano. Silva e Gomes (2020), na pesquisa sobre “Fenomenologia e Educação e suas implicações metodológicas”, são categóricos ao dizerem que um olhar fenomenológico vai muito além de um registro. Para os autores, lidar com a Fenomenologia significa trazer para o centro da investigação toda a intersubjetividade e a dinâmica que constitui o fenômeno. Segundo Merleau-Ponty (2006), esse saber investigado não é subjetivo, indo muito além. Na verdade, é intersubjetivo, uma

vez que ele nos possibilita descrever aquilo que é observável para todos os envolvidos.

Em relação ao trabalho fenomenológico realizado com as crianças, Silva e Gomes (2020, p. 21, grifo nosso) dizem que:

No caso dos estudos com a criança, isso nos leva à produção ou à **recuperação de uma espontaneidade**, que, uma vez ativa, permite-nos chegar-nos ao **devir infantil** posto no mundo, levando-nos a não mais prendermo-nos a noções que, como bem aponta o filósofo **Merleau-Ponty**, mantêm a análise fixada em um conjunto limitador de ideias pré-definidas.

Como defendemos nesta tese uma ideia de Fenomenologia para compreender a/s infância/s, comungamos da afirmação de Merleau-Ponty (2006) quando afirma que devemos evitar qualquer concepção rígida ou meramente estatística dos estágios da infância como, por exemplo, definir a natureza da criança com base apenas em sua idade, assim como concepções inflexíveis sobre a psicologia dos sexos. Nos testes, os resultados não devem ser tomados como verdades absolutas, pois refletem apenas um momento específico dentro da dinâmica pessoal e interpessoal.

Reis e Alvim (2021, p. 2) dizem:

Na compreensão Merleau-Pontyana, ao trabalharmos com a criança, em nosso papel educativo, não podemos criar pressupostos evolutivos, muito menos tarefas desenvolvimentistas com o objetivo pré-determinados, visando saltos para outra fase.

Um ponto de vista amplamente aceito na Fenomenologia é o fato de que se deve ir a fundo na exploração. Tratando-se do universo da criança, é sensível da nossa parte como educadores estarmos atentos à maneira de como será conduzido todo o processo de busca da compreensão e da representação do mundo-vida que é instituindo pela própria criança na sua infância.

Quanto a isso, nos amparamos em Merleau-Ponty (2006), quando solicitamos à criança que formule enunciados sobre questões gerais, estamos, na verdade, pedindo que ela sintetize e condense sua experiência em algumas poucas fórmulas.

Tal atitude fenomenológica concorda com a proposição de Heidegger (2012), segundo a qual o ser humano constrói o mundo ao mesmo tempo em

que o compreende. Sua existência é marcada por um constante lançar-se em possibilidades, e, nesse movimento, ele não apenas transforma o mundo, mas também se deixa transformar por ele.

Seria correto concluir, a partir disso, que ela entende o pensamento como algo material, no sentido adulto do termo? Que ainda não distingue entre corpo e pensamento? No entanto, palavras como respiração, voz e garganta possuem, para a criança, significados vividos, relacionados à sua experiência interna. Elas não indicam, necessariamente, uma confusão entre pensamento e objeto. O que se revela, na verdade, é uma noção de corpo vivido, um corpo fenomênico, no qual não há separação rígida entre pensamento e extensão.

As problemáticas que norteiam esta tese é/são a/s infância/s e a/s criança/s. Sendo assim, buscamos contribuir, de forma reflexiva, para as práticas educativas sensíveis que tenham o foco nas crianças e com o intuito de possibilitar um avanço do conhecimento, quanto à orientação de uma possível Fenomenologia da/para a/s infância/s e, conseqüentemente, da corporeidade criança. Para isso, recorreremos às reflexões de Merleau-Ponty, que nos permitem compreender a corporeidade como via de humanização. Desse modo, a tarefa fenomenológica de ir além, para olhar a criança e sua multiplicidade, precisa também estar ancorada no corpo.

Nóbrega (2010), pesquisadora das obras de Merleau-Ponty, revela que, para esse autor, o corpo não pode e nem deve ser encarado como um conjunto envolvido por partes distintas, assim como não se trata de um objeto e/ou uma coisa. Para ele, o corpo é entendido como uma obra de arte: é vivo/vivido, é plena condição de vida, de puro conhecimento e existência.

Marcondes (2010, p. 35), ancorada pela lente da Fenomenologia, afirma que:

A corporeidade é uma noção central para compreender e realizar uma fenomenologia das relações das crianças consigo mesma, com o outro e com o mundo: implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu – algo vivenciado e completado muito aos pouquinhos, algo nunca plenamente situado ou satisfeito.

Eis aqui um dos motivos pelos quais defendemos uma ideia de Fenomenologia para compreender a/s infância/s. Primeiro, trata-se de considerar aquilo que é real, que é tido na experiência vivida da criança e na sua

multiplicidade da linguagem corporal expressada em seus atos, movimentos e gestos, rompendo uma visão cartesiana, racionalista e adultocêntrica de enxergar o mundo-vida-infância.

Ainda, ancorado nas reflexões de Merleau-Ponty (2018, p.1) sobre a Fenomenologia, devemos compreender que:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali” antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.

Quando defendemos uma ideia de Fenomenologia para compreender a/s infância/s, entramos em consonância com o pensamento de Reis e Alvim (2021), para quem, assim como qualquer ser humano, a criança é um corpo que existe no mundo em relação aos outros, possuindo uma condição própria que, em parte, permanece inacessível ao adulto. Investigar a infância, portanto, é enfrentar o desafio de revelar esse fenômeno que mantém uma distância física, cognitiva, social e política em relação ao mundo adulto.

De acordo com Merleau-Ponty (2006), para compreender e estudar a criança é, antes de tudo, necessário que nos afastemos do foco daquilo que reside em nós e passemos a considerar o que a criança é por ela mesma. Por isso, é tão salutar pesquisas com as crianças e não apenas sobre elas.

Merleau-Ponty (1990, p. 223) indica: “[...] a criança não vive num mundo com dois pólos do adulto despertado, ela habita numa zona híbrida, que é a zona da ambiguidade do onirismo”.

Alinhando-se à discussão empreendida pela Fenomenologia e tendo como foco as crianças e a/s infância/s, é fundamental que tenhamos um olhar e um diálogo mais atento acerca da corporeidade criança. Isso implica, em tese, tecer compreensões de que o ser humano é a sua própria expressão de consciência.

Oliva (2024, p. 27) destaca:

“[...] Em se tratando de uma educação da e para a infância, a compreensão da importância da corporeidade na vida da criança é essencial para que se estabeleça, de fato, uma educação que priorize os direitos, as características, vontades, atitudes, gestos, sentimentos, potencialidades e vivências prévias do ser criança. [...]”.

Convergindo com esse pensamento, Kuhn e Cunha (2014), destacam que a complexa trajetória histórica das noções de criança e de infância é atravessada pelo fascínio difuso que o adulto projeta sobre elas. Assim, compreender a criança e a infância, no âmbito de nossos estudos, implica também adentrar os tempos e espaços profundos da Ontologia e da Fenomenologia. Esse percurso exige suspender — ou colocar entre parênteses, as representações sociais, culturais, históricas, ideológicas e políticas construídas sobre a infância, num esforço autêntico de alcançar “as coisas mesmas”, ou seja, aquilo que se revela na essência do ser, na intencionalidade fenomenológica e no sentido intuído da experiência vivida.

Quando aqui costuramos um discurso arraigado num olhar fenomenológico, buscamos evitar a definição da infância e da criança como um simples feixe de características naturais que se desenvolvem com o tempo.

Na verdade, o nosso pulsar é, antes de tudo, chamar a atenção para uma corporeidade fenomenológica complexa que é atravessada constantemente por ideias culturais, históricas e educacionais.

Não temos como propósito incutir a infância e a criança num racionalismo objetivista, tão presente nas questões sociais e educacionais que tanto se apresentam em forma de quantificação e com formalização, regras, anulações do mundo imaginário, do brincar e das possíveis relações estabelecidas entre as crianças e o seu modo de ver o mundo.

Defender uma Fenomenologia da/para a/s infância/s significa desafiar-se não apenas em reflexões, mas, principalmente delinear um olhar possível de fenômeno vital que permita ampliar a intensidade da criança de novas formas de vida, em consonância com a inventividade, intersubjetividade e imaginação. Trata-se de reconhecer a existência da criança em uma sociedade que tolhe a infância, a partir de um cultivo lógico e racional, desconsiderando as dimensões da existência humana, tampouco com a potência brincante, no sentido de ludicidade que a criança cria, recria e tanto precisa.

Kuhn (2017, p. 16) diz que “[...] é preciso reconhecer que o casulo da infância não é insignificante. O mundo da vida da criança forjado por ela mesma metamorfoseia-se constantemente e, por isso, mostra-se misterioso e complexo.

Podemos, por assim dizer que, pensar em uma concepção fenomenológica para compreender a/s infâncias se direciona ao reconhecimento de que as crianças também sabem o que fazem e do que precisam. É difícil para um adulto não invadir a liberdade delas. Merleau-Ponty (2006, p. 102) reforça nosso argumento ao apontar que “[...] o dever do adulto é, porém, reduzir essa invasão ao que é estritamente necessário”.

Para Kuhn (2017), ser criança, na condição de sujeito da educação, significa, etimologicamente, “alimentar-se”. No entanto, os adultos não devem nutrir as crianças em excesso. É fundamental permitir que elas vivam com liberdade, para que possam germinar e respirar por si mesmas. Para isso, é preciso reconhecer que o casulo da infância possui uma vida própria, que não pode ser reduzida, aprisionada ou tratada como algo insignificante. O mundo vivido da criança precisa ser construído com autonomia, por ela mesma.

O jardim de infância, nesse sentido, representa o espaço ideal para acolher esses pequenos seres em transformação, como pupas que se preparam para se tornarem borboletas. Da mesma forma, escutar verdadeiramente a voz das crianças é corresponder a essa metáfora: sua expressão e seus movimentos corporais brotam de dentro, de sua interioridade. Se a criança sabe o que sente, o que deseja e o que necessita, os adultos não devem sobrecarregá-la com estímulos externos. Devem, sobretudo, permitir que ela viva — livre, inteira e em processo de autogerminação.

Concordamos com Saint-Exupéry (2015, p. 10-23):

As pessoas crescidas aconselharam-me a pôr de parte os desenhos de jiboias, abertas ou fechadas, e a dedicar-me antes à geografia, à história, à aritmética e à gramática. Foi assim que, aos seis anos, abandonei uma brilhante carreira de pintor. [...] As pessoas crescidas gostam de números. Quando se lhes fala de um novo amigo, nunca perguntam o essencial. Nunca dizem: «Como é a voz dele? Quais são os seus jogos preferidos? Será que coleciona borboletas?» Em vez disso perguntam: «Quantos anos tem? Quantos irmãos tem? Quanto pesa? Quanto ganha o pai dele?» Só assim julgam conhecê-lo. Se disserem às pessoas crescidas: «Vi uma casa muito bonita de tijolos cor-de-rosa, com gerânios nas janelas e pombas no telhado...», elas não conseguem imaginar a casa. É preciso dizer-lhes: «Vi uma casa de quinhentos mil euros». E, então, exclamam: «Mas que linda casa!» [...] As crianças devem ser muito benevolentes com as pessoas

crescidas. Mas, claro, nós que entendemos a vida, não ligamos nada a números!

Podemos, a partir das palavras de Saint-Exupéry (2015), apontar alguns argumentos reflexivos, tendo como pressuposto a interpretação fenomenológica das relações adulto-criança: 1. A criança tem um modo de se revelar de forma ativa, atuante e participante do mundo-vida-infância; 2. O mundo-vida não é vivido e tampouco enxergado com base no modo quantitativo, pelo contrário, a criança vive explorando os significados e, claro, as experiências que dele provêm.

Quando apontamos para o direcionamento de uma Fenomenologia de maneira a compreender a(s) infância(s), buscamos um olhar em que o adulto reconheça a criança no seu agora, como síntese plural da sua experiência.

3 MUNDO VIVIDO E EXPERIÊNCIA: APRENDER COM E SOBRE AS CRIANÇAS

A criança, para nós, pode ser vista e encarada como um símbolo filosófico de liberdade criadora. Nietzsche (2016) em “Assim falava Zaratrustra”, aponta a criança como uma figura que melhor encarna a vontade de potência, a força criativa que afirma a vida em sua totalidade. Para ele, a criança diz “sim” ao mundo, brinca com a vida, reinventa sentidos e valores.

Permeiar as considerações mencionadas até o momento sobre a criança e a(s) infância(s) é refletir que a existência, segundo Azevedo e Caminha (2015, p. 17) “[...] é marcada pela ambiguidade entre o corpo objeto ou fisiológico e o corpo próprio que não somente está no mundo, mas habita o mundo, fazendo dele um mundo vivido”.

É preciso dizer, de forma contundente, que nós, adultos, somos responsáveis (em parte) por tornar as crianças, ainda na infância, vítimas de um envelhecimento precoce. Isso porque desconsideramos a criança como ser ontológico, passamos a fazer com que ela perca sua espontaneidade, sua capacidade mítica de explorar o mundo-vida-infância e, claro, o seu impulso criativo.

Isso, infelizmente, acaba por fazer com que a criança estabeleça uma (quase) renúncia à percepção do mundo vivido e das possíveis experiências brincantes de compreender e/ou se relacionar com os sentidos da vida.

Quando voltamos nosso olhar para o mundo vivido, ou seja, da criança, convocamos para a cena as singularidades existenciais, de modo que a experiência, os impulsos, os sentimentos e as emoções envolvidas pelas vontades, podem, a nosso ver, serem fontes genuínas e salutares do conhecimento e da ação em aprender com e sobre as crianças.

Concordamos com Kuhn e Cunha (2014, p. 9):

O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. Portanto, o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tampouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até com o próprio tempo.

No mundo vivido da criança, a infância é o lugar e o tempo em que a sua experiência, a partir do movimento, é mediada por uma dimensão lúdica que é

também corporal. Assim, ela consegue dar abertura a experiência, dando lugar às possibilidades de apreensão do sensível transcendendo a polaridade do aprender certo e/ou errado.

A vivência da criança em seu mundo vivido, infelizmente, está condicionada, de certo modo, pela submissão dos adultos e suas regras de silenciamento. Nesse contexto de reflexões, não é sensível da nossa parte tratar o sujeito-criança como coisa no mundo, definindo sempre, e a todo momento, aquilo que será e/ou seria melhor para sua formação futura.

Enfatizando sobre o sujeito no mundo, Lima (2014, p. 106-107) diz:

Em Merleau-Ponty, o sujeito no mundo é o corpo no mundo, então o sujeito da percepção é o corpo, porque é ele que percebe, é ele que sente, é uma unidade perceptiva viva. A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty e não mais a consciência concebida separadamente da experiência vivida, consciência da qual provém o conhecimento.

Enquanto nós, adultos, ficamos imersos em um mundo repleto de palavras, códigos, regras, formulações e contagem das horas e minutos, as crianças, em uma outra perspectiva, vivenciam as ações das suas potencialidades criativas: exploram o mundo-vida a partir das curiosidades, da experiência real em se colocar diante da situação-problema e do Se-movimentar, estabelecendo assim, vivências e experiências consigo mesmas, com os outros e com os objetos.

Essa, talvez, seja a maior grandeza da infância e das crianças que nós, pessoas já crescidas, deveríamos ter como lição primordial para a vida que levamos: poder olhar o mundo pela lente do vivenciar e do experienciar junto de si e com o mundo-vida.

Concordamos com Kunz (2017), ao dizer:

A criança, quando consegue inserir-se no mundo social, cultural e linguístico de seu meio, começar a gerar o seu *eu* autônomo. Ela começa a ter interesses, desejos, necessidades e iniciativas para entender e construir o mundo em que se encontra. [...].

Sabemos que as crianças e suas infâncias, a depender do lugar de origem, podem manifestar ações/atitudes/reações distintas. Afinal, a sua condição

existencial é única e não deveria ser encarada apenas como um elemento reprodutor, pois a corporeidade criança⁴ é, acima de tudo, sua própria existência.

Nós, adultos, somos e fomos cotidianamente invadidos, moldados, lapidados, engessados, enclausurados e até mesmo, silenciados. Talvez, seja esse o motivo pelo qual as nossas emoções sejam tão mal compreendidas por muitos a nossa volta. Podemos, de certo modo, até questionar o porquê de transitarmos em um discurso que ora, atravessa a ideia de sermos adultos, ora, mergulha no mundo vivido, vivência e experiência das crianças e infâncias.

Pedimos permissão, primeiramente, nesse mundo da vida, para usar a conceituação de Zur Lippe (1987 *apud* Kunz, 2017 p. 20), sobre vida, vivência e experiência:

[...] a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestações dessa consciência. Assim, na história de vida de cada ser humano acontece este inter-relacionamento em todas as situações e em diferentes planos e níveis de ocorrência [...] da vida para as vivências e das vivências para as experiências [...].

Esta reflexão nos leva a pensar o quanto nós, adultos, podemos aprender com e sobre as crianças e suas infâncias, especialmente, porque elas, em tese, rompem com as regras de silenciamento do “EU” (ao menos, em um determinado período de sua existência). Talvez, nem saibamos, ao certo, quando aprendemos a nos perder no mundo das palavras. Esse é um mistério que paira sobre nossa existência. Somos cobrados a amadurecer, a relativizar, a obedecer e isso vai se tornando “natural” nosso existir.

Inclusive, até mesmo o brincar, passa a ser um elemento presente apenas na vida das crianças e em algumas infâncias (o que, a meu ver, é extremamente necessário para os pequenos), pois para muitos e inúmeros adultos, brincar é coisa de criança. Em contramão a este pensamento, Kunz (2017) diz que a nossa sensibilidade, bem como as nossas percepções e intuição humana se desenvolvem de forma mais aberta e intensa, quando for maior o grau e as

⁴ Terminologia utilizada por mim na Dissertação de Mestrado “**A corporeidade criança vai à escola?**” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no ano de 2019, disponível em: <https://bdtd.ufbm.edu.br/handle/tede/683>

oportunidades de vida, principalmente vivência e experiência alicerçadas por atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre.

Aliás, essa é uma “coisa” que as crianças o fazem bem quando não são atravessadas por um mundo de racionalização dos adultos e suas condutas a partir do olhar pautado no adulcentrismo⁵.

Tal afirmação se deve ao motivo de que, segundo Kunz e Costa (2017) as crianças sempre foram, de certa forma, uma preocupação central para diversas áreas do conhecimento ao longo da história, especialmente em relação à sobrevivência, saúde e educação. Contudo, é na contemporaneidade que essa preocupação com o futuro delas se torna mais evidente e intensificada.

Honoré (2009, p. 31) nos convida à reflexão quando diz que a criança, e sua infância, parece estar cada vez mais sob a influência e pressão do próprio adulto e de uma perspectiva do seu futuro (profissional):

A infância é demasiadamente preciosa para ser deixada às crianças e as crianças são demasiadamente preciosas para serem deixadas sozinhas. Toda essa intromissão está forjando um novo tipo de infância. No passado, a criança trabalhadora labutava nos campos, e depois, nas fábricas da Revolução Industrial. O século XX testemunhou a ascensão da Criança Sem Limites. Agora ingressamos na era da Criança Gerenciada.

Destacamos um ponto que nós, adultos, devemos aprender com as crianças: é preciso que deixemos de olhar as crianças como “ainda não”, ou seja, como seres incompletos, inacabados. Da mesma forma, torna-se necessário, na ótica de Castro (2013), que os adultos da sociedade não mais encarem as crianças como aquelas que precisam ser completadas pela razão e por uma idealização.

Santos (2019) nos mostra, sensivelmente, a sua visão da criança e sua infância quando diz:

A criança em sua tenra infância adentra de forma avassaladora em seu jeito de ser e estar no mundo existencial através do corpo e das suas múltiplas linguagens expressivas. A carga de possibilidades e de descobertas nesta fase mostra uma íntima relação entre a fantasia, as canções, o mundo imaginário, as aventuras nos “porquês” e na

⁵ Segundo Cavalcante (2021), a perspectiva adultocêntrica baseia-se na ideia de que a sociedade em suas diversas dimensões se organiza a partir da figura do adulto. Estudo disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/15814>

corriqueira vontade de ser quem é: criança livre, leve e solta para aprender, rir e chorar.

Pensando no modo como Santos (2019) retrata o seu olhar sobre a criança, Rocha (2008) vai mais além ao abordar que é preciso, sim, conhecer as crianças, da mesma forma que é fundamental aprender mais sobre elas, sobre o que elas têm produzido, reproduzido e, claro, transformado por meio das suas relações sociais. Na visão da autora, é imprescindível buscar conhecer os significados sociais que as crianças estão construindo e transmitindo.

Para Sarmiento (2003, p. 3) “[...] a capacidade das crianças em construírem de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

Um dos pontos centrais que, a nosso ver, devemos aprender sobre e com as crianças é reconhecer a magnitude da capacidade delas em construírem culturas de jeitos e modos diferentes. Para Prado (2011, p. 115) é preciso, sobretudo, “[...] a negação da condição hierarquizada, cronológica e ‘etapista’ da construção dos sujeitos [...]”, principalmente, porque as crianças, do seu modo, são extremamente ativas na história.

Urge, então, a real necessidade de haver mais estudos e pesquisas com e sobre as crianças. Em outras palavras, é preciso que elas sejam vistas, respeitadas e ouvidas por nós, adultos. Para esse caminho, devemos estudar não os seus brinquedos, apenas o desenvolvimento das suas habilidades motoras e/ou psicológicos, mas sim a criança que Se-movimenta⁶, como aponta Kunz (2009, p. 174), “[...] onde o Ser humano que se movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser humano.” Olhar fenomenologicamente as crianças significa, vê-las não apenas como corpos que correm ou brincam, mas como seres humanos que, via movimento, estabelecem relações e diálogos com o mundo-vida, manifestando assim suas ideias, percepções, vontades e sentidos.

Há aqui uma diferença que nos distingue das crianças e das inúmeras perspectivas de infâncias existentes: a ação! É certo que, cotidianamente, as crianças preferem a ação, a descoberta pelo mundo-vida não analisado, não engessado, sem cor. Elas, diferente de nós (adultos), ampliam os seus ritos de

⁶ A Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) é amplamente defendida e difundida por Elenor Kunz. Esta teoria tem uma íntima relação com a Fenomenologia.

viver não somente no que lhe é dito, mas, especialmente, no não dito. Isso só acontece porque a criança é sujeito de experiência do concreto, do sentir, pensar e agir fenomenológico expressando o seu modo pulsar de ser: atitude/ação/realização.

Esse modo “pulsar de ser” pode ser encarado como elemento primordial para o acesso ao mundo vivido, ou seja, surge estritamente da descrição da experiência. Por isso, nossa escolha se aproxima, carinhosamente, da Fenomenologia existencial. Ao tentarmos olhar o mundo pela lente da criança, nós não buscamos o lógico e o explicativo, ao contrário, buscamos um olhar pautado na descrição e na compreensão.

Assim, concordamos com Rocha (2008) quando a autora afirma que urge a necessidade de os adultos escutarem as crianças. Isso significa envolver não somente o que as crianças nos dizem, mas, principalmente, a percepção daquilo que pode acompanhar a fala, como as suas expressões corporais, gestuais e faciais. Para que isso ocorra é fundamental afastar-se do ponto de vista adultocêntrico, já que, em tese, as crianças produzem e reproduzem a cultura adulta no seu dia a dia, produzindo significações sobre a sua existência.

Cabe-nos a recorrer a Merleau-Ponty (2011), uma vez que as suas contribuições no âmbito das atitudes fenomenológicas podem nos possibilitar a adentrar o mundo vivido das crianças, aprendendo com elas sobre o mundo-vida que está intimamente ligado a elas na(s) sua(s) infância(s).

Assim, ao considerarmos aqui, nesta tese, um mundo vivido e a experiência das crianças, buscamos evidenciar modos de escuta e de diálogo sensível que seja capaz de se entrelaçar com as singularidades dos pequenos, bem como nos seus processos de subjetivação, nos auxiliando a interpretar e compreender a(s) infância(s) a partir da sua condição existencial (corporeidade) e da sua temporalidade, espacialidade, dialogicidade e alteridade, assegurados na filosofia de Merleau-Ponty.

É mais do que salutar que passemos a compreender a criança corpórea como sujeito de experiência. Para tanto, isso só será possível se considerarmos que a experiência vivenciada pela corporeidade criança esteja para além do que consideramos como fisiológico, anatômico e biomédico, como aponta Nóbrega (2016).

A lógica do mundo adulto, infelizmente, desconsidera a experiência da

criança, encarcerando-a em uma rede de superproteção dos pais, dos professores, impossibilitando-a, muitas vezes, de agir por si mesma.

Pensando nos modos como a desconsideração da experiência da criança pode ser algo extremamente maléfico, concordamos com Castro e Kunz (2017, p. 120):

[...] Essas situações, constantemente repetidas ao longo da vida, moldam a criança, que pode conformar-se com as experiências dos outros, além de ter inibidas algumas outras características suas e próprias do ser humano, como a criatividade e a curiosidade. [...].

Há na sociedade diversos exemplos de como nós, adultos, tolhemos a experiência do mundo vivido da criança na sua infância, entre eles: 1. Não reconhecer a criança como sujeito de sua própria existência; 2. Não permitir que ela tome banho de chuva; 3. Não possibilitar que ela brinque livremente; 4. que a criança corra livremente pelos espaços; 5. Não permitir que ela suba em árvores; 6. Não deixar que ela se lambuze na lama etc.

Gadamer (1997) nos ajuda a compreender o sentido produtivo da experiência quando diz que ela é a busca pela descoberta de algo, de alguma coisa. Porém, concordamos que nem sempre a descoberta de algo é extremamente previsível, assim, ela também pode traduzir-se em algo maravilhoso para a criança que experimenta, mas também pode ser algo completamente desastroso.

Concordamos com Castro e Kunz (2017, p. 120) ao dizerem:

[...] Talvez esteja aí a característica (imprevisibilidade) que torna (?) a experiência um fenômeno único e insubstituível. Sua singularidade denuncia a impossibilidade de a realizarmos mais de uma vez, dado que a experiência em sua autenticidade é única.

Cabe a nós compreendermos que quando o fazer da criança é vivenciado na sua relação com o movimento, a experiência é sempre de quem a realizou, sendo o único resultado possível desse processo a experiência do mundo vivido pela/na criança. Ou seja, a criança mantém a sua autenticidade quando se relaciona dialogicamente com os outros e o com o mundo-vida.

É importante considerarmos que a criança só terá acesso ao mundo vivido por sua experiência. Castro e Kunz (2017, p. 121) complementam nosso argumento quando dizem que:

Essa autenticidade do fazer experiência da criança não somente é autêntica porque é dela, mas também porque é por meio da sua experiência que seus movimentos e suas percepções estão em constante mudança [...].

A experiência, segundo Larossa Bondía (2002), é o que toca profundamente o ser humano e fica embrenhado na sua existência deixando marcas futuras. E, quando a pessoa está envolvida de forma visceral, essa experiência poder ser um marco significativo para o resto da vida dessa pessoa. Então, por que desconsiderar a experiência da criança na infância?

Machado (2013, p. 252) é contundente ao dizer que é fundamental que nós adultos passemos a:

[...] buscar a compreensão da criança em seus modos de ser e estar, em seu aqui-agora, na sua presença possível, pela observação adulta atenta e cuidadosa, necessariamente simples e pueril, para comunicar-se de forma direta e concreta com a criança, na presentificação de estados e atmosferas relacionais, conjuntas: gesto e palavra de co-pertença.

Pensando no modo como Machado (2013), aborda a necessidade de olharmos a criança e os seus modos de existir, chegamos à compreensão do quanto se tornam necessárias, nas palavras de Carvalho (2017, p. 23), “[...] A volta à criança mesma abre um acesso privilegiado à sua vida própria, com suas singularidades, seus tempos, seus espaços, sua fala, entre outras”.

Merleau-Ponty (2002) já deixou claro que a criança não é um projeto a ser completado, como se lhe faltasse algo para atingir o estatuto de humano. A criança está inserida desde sempre no mundo e é um ser-no-mundo como qualquer outro existente.

Aqui, concordamos com Quintiliano (2014) que, de certa forma, a maneira como a criança aprende e se desenvolve contém as raízes de toda atividade humana madura, indicando que não existe uma diferença essencial entre o pensamento infantil e o adulto. Vai além disso: a infância é marcada por uma constante possibilidade de transição entre diferentes modos de relação com o mundo. Embora os adultos criem categorias estáveis para registrar e comunicar suas ideias e sentimentos, isso não significa que essas classificações sejam ontologicamente fixas. Assim, compreender como as crianças aprendem a partir

de uma indeterminação do Ser implica reconhecer que elas podem estar, de forma natural, mais próximas das formas maduras de conhecimento.

Aprender com e sobre as crianças significa encontrar, urgentemente, uma forma de impedir a ideia precoce de tornar a infância uma fase de preparação para a vida adulta e o mundo moderno, ou seja, precisamos repensar sobre o que significa ser criança e o que significa ser adulto em pleno século XXI.

Assim, destacamos o que diz Kunz e Costa (2017) a criança necessita realizar atividades práticas e envolver-se diretamente com o mundo ao seu redor — experimentar o ar, a luz, o vento e a terra; manipular ferramentas e objetos que produzam sons musicais; construir seus próprios brinquedos. Ela precisa tocar e cheirar plantas e animais, desconstruir e reconstruir objetos e brinquedos, além de participar e colaborar na preparação dos alimentos, entre tantas outras experiências. Tudo isso deve ocorrer com o apoio do adulto, que atua como um facilitador, e não como alguém que controla, conduz ou proíbe constantemente.

Staviski e Kunz (2017) reforçam essa noção ao dizer que as crianças pensam e aprendem de maneira diferente dos adultos. Quando o que lhes é oferecido ou ensinado não faz sentido para elas, tendem a perder o interesse. Partindo dessa constatação, torna-se fundamental refletir sobre o que, como adultos, temos feito com o tempo de ser criança das crianças, já que raramente respeitamos suas vontades e necessidades.

Para Kunz (2007), as crianças são seres existenciais conscientes do que sentem e quando se sentem amplamente ameaçadas por condutas/ações dos adultos de algo que as impedem de avançar e crescer, elas podem agir facilmente de modo agressivo, hostil, irado ou hiperativo.

Santos (2008) nos faz refletir quando diz que parece existir uma grande inversão lógica quando pensamos e desejamos tratar sobre as crianças. Para o autor, primeiro existe a tendência de estudar o que ela precisa, sem ouvi-la, para ajustar ao modo de vida pensado pelo adulto e, apenas quando lhe convém, passam a estudar quais seriam os interesses reais e os desejos e necessidades manifestados pelas crianças.

Em outras palavras, quando se tenta estudar, a tendência é, primeiramente, abordar a criança para adaptá-la aos interesses corriqueiros da visão adultocêntrica e, apenas depois, se interessa-se em conhecer a essência do que é ser criança, muitas coisas perdem o sentido para ela. Assim, não

aprendemos com e sobre as crianças, pelo contrário, nós tentamos, a todo custo, impor a nossa visão de mundo sobre o que consideramos ser o melhor.

Merleau-Ponty (2006) é pontual ao afirmar que o adulto tem a tendência de não buscar compreender os modos de sentir, pensar e agir da criança, mas sim de inferir o seu modo de ver o mundo a partir do seu sistema de conceitos e vocabulários, concebendo a sua realidade, pensamento e condição como a melhor e correta.

Para Merleau-Ponty (2006), é preciso que os adultos passem a considerar como fundamental a vida cotidiana para entender a criança, bem como para tentar, com mais sensibilidade, observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo-vida.

Em consonância com as inquietações aqui apresentadas, trazemos para a cena o pensamento de Machado (2010) ao dizer que a proposta inicial da Fenomenologia da infância é justamente buscar olhar com os olhos para o ser humano, de modo a captar melhor suas formas de contato, dos modos de se expressar e de se comunicar a partir das delas.

Pensar e propor numa Fenomenologia para compreender a/s infância/s é, entre outras coisas, perceber que para as crianças, a cada nova descoberta, um novo mundo. Elas mergulham na realidade do que é vivido, de que não há incertezas, pelo contrário, só há certeza: experiência do concreto, mergulhando em um mar de ações que representam o agora, que apontem para o progresso. É na infância (aquela não roubada por uma sociedade capitalista) que as crianças vivem aquilo que não é dito, pois elas passam a experienciar aquilo que é feito, aquilo que é concreto, aquilo que parte da experiência real do mundo vivido, da experiência vivida, do corpo sujeito.

Refletindo a necessidade de compreender as crianças, Santos e Moreira (2020) apontam que a criança, na condição de ser fenomenológico, age naturalmente segundo suas características humanas, buscando a intersubjetividade para se relacionar de maneira igualitária com outras crianças, seja por meio da brincadeira, da dança, do jogo ou do diálogo. Ela necessita explorar e construir suas próprias experiências, sem que haja um controle constante e rígido sobre suas ações e atitudes.

Pensando na criança como ser fenomenológico, precisamos compreender que é na infância que uma possibilidade rica de espaço externo para explorar e

criar a partir do movimento brincante. É na infância que as crianças são totalmente livres para brincar, a partir de uma imaginação autoiniciada em que tudo parte delas.

Com base nisso, refletir, fenomenologicamente sobre a(s) infância(s) requer, de nós, adultos, uma modificação de pensamento e ações progressivas em que possamos não mais encarar a criança como maquete do adulto. É preciso olhar por lentes mais sensíveis no aqui e agora, rompendo as barreiras do espaço-tempo da vida adulta, buscando modos de encarar a infância e seu pulsar de vida.

Por isso, concordamos com Kunz e Costa (2017, p. 21) quando dizem que “[...] a criança, quando participa da descoberta do mundo, dos outros e de si própria de forma livre, age de modo extremamente criativo [...]”.

Defender uma Fenomenologia para compreender a(s) infância(s) é entender que a corporeidade criança consegue encontrar os sentidos e significados do seu existir esquecendo do mundo externo, ao mesmo tempo em que ela se apropria do seu mundo-eu. Isso significa dizer que a corporeidade, a imaginação e os sentidos se tornam mais conscientes, descobrindo-se assim, sujeitos capazes de melhorarem a si próprios.

Quando tecemos um discurso arraigado num olhar fenomenológico, estamos tentando não definir a infância e a criança como um simples feixe de características naturais que passam a se desenvolver com o tempo. Na verdade, o nosso pulsar é, antes de tudo, uma sinalização para olharmos para uma corporeidade fenomenológica complexa que é atravessada constantemente por ideias culturais, históricas e educacionais.

Não temos como propósito incutir a infância e a criança num racionalismo objetivista, tão presente nas questões sociais e educacionais que tanto se apresentam em forma de quantificação e com formalização, regras, anulações do mundo imaginário, do brincar e das possíveis relações estabelecidas entre as crianças e o seu modo de ver o mundo.

Defender uma Fenomenologia para compreender a/s infância/s significa desafiar-se não apenas em reflexões, mas principalmente delinear um olhar possível de fenômeno vital que permite ampliar a intencionalidade da criança em outras possíveis formas de experiências vividas, em consonância com a inventividade, intersubjetividade e imaginação da corporeidade da criança.

Desse modo, concordamos com Kunz e Costa (2017, p. 23) quando, de forma contundente, dizem que “[...] É lamentável conhecermos tão pouco o ser humano que ‘se-movimenta’”. E damos tanta importância ao movimento que o ser humano, para contextos predefinidos realiza, leia-se, é capaz de copiar e imitar”.

Em outras palavras, valorizamos uma sociedade que tolhe as experiências do mundo vivido na infância, a partir de um cultivo lógico e racional, não se importando com as dimensões da existência humana, tampouco com a potência brincante, no sentido de ludicidade que a criança cria, recria e tanto precisa. Na lógica dos adultos, a infância torna-se um objeto da temporalidade na qual reside uma ordem do progresso e da razão, devendo a infância ser um espaço para investimentos com perspectivas de um resultado futuro.

Sob essa ótica, Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016, p. 1028) dizem:

[...] as crianças, como sujeitos da incompletude, ganham visibilidade como aprendizes de um conjunto de conhecimentos, regras e práticas sociais que os prepara para a vida adulta, tempo consagrado pela plenitude da autonomia, da racionalidade e da produtividade. Todavia, as experiências infantis rompem com essa perspectiva progressista do tempo, prescrita em muitos espaços. Em se tratando de crianças, a escola configura-se como um desses espaços sociais, no qual emergem experiências em que rupturas com o tempo cronos se tornam possíveis. Seu caráter normalizador, que determina o quê, quando e como se deve aprender, contribui para reforçar a visão linear e etapista da vida.

Precisamos, então, na posição de adultos, repensar a forma que encaramos o tempo para as crianças, do mesmo modo que é extremamente importante ampliar as possibilidades de experiências no mundo vivido das crianças para elas possam vivenciar os sentidos e valores subjetivamente significativos ainda na infância para que assim possam, a partir de suas escolhas, explorar naturalmente a fantasia, a imaginação e a criatividade, tendo, assim, a chance de um desenvolvimento pleno do seu sentir, pensar, agir e existir.

Também compartilhamos da forma parodiada com que Kunz (2009) ressignifica “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi da Escola Reggio Emilia. Kunz (2009) em tom exagerado diz que das mil linguagens, caminhos existenciais, possibilidades e sonhos que a criança encontra na infância e no seu despertar para o mundo vivido e para a experiência do

concreto, tanto a escola quanto os adultos próximos lhes retiram até 999 de chances de elas aproveitarem o máximo de suas potencialidades.

4 PANORAMA DA PRODUÇÃO DAS TESES BRASILEIRAS SOBRE A INFÂNCIA, FENOMENOLOGIA E CORPOREIDADE

No âmbito do fazer científico, é imprescindível compreender como os pesquisadores da área da Educação têm abordado os estudos relacionados às temáticas de infância, Fenomenologia e Corporeidade, bem como sua possível relação com o brincar de ser super-herói pelas crianças. Com esse intuito, desenvolveremos discussões acerca do que tem sido considerado e tratado dentro dessas áreas.

Nada é mais proveitoso do que obter uma visão panorâmica das produções acadêmicas brasileiras, especialmente das teses publicadas entre 2017 e agosto de 2024. Observa-se que existe apenas uma tese na área da Educação que se aproxima do tema aqui proposto, embora sua autora não tenha investigado exatamente o mesmo recorte. A justificativa para essa delimitação temporal e temática reside na necessidade de entender as discussões que vêm sendo desenvolvidas, as quais reforçam a importância de pesquisar sobre e com as crianças.

Assim, nos ancoramos na construção de um Estado do Conhecimento (EC) que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p.158):

Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

É preciso reconhecer que as etapas de construção de um EC tornam-se fundamentais e indispensáveis em qualquer processo de pesquisa científica, até mesmo naquelas que lidam e buscam discutir sobre a infância, Fenomenologia e corporeidade.

Além disso, é importante recordar que uma tese é considerada como literatura cinzenta. Como esclarecem Botelho e Oliveira (2015, p. 511), estas publicações: “Apresentam informação e conhecimento altamente atualizados e mais detalhados, alcançam um público reduzido e não são determinadas apenas por interesses comerciais”. Esta é mais uma justificativa que reforça a análise,

neste trabalho, do panorama das teses brasileiras sobre infância, fenomenologia e corporeidade.

Iremos apresentar o mapeamento realizado sobre as produções das Teses brasileiras encontradas, que, de certa forma, também se interrelacionam com o objeto de estudo da tese em questão. Tudo isso foi realizado com a pretensão de apontar como as pesquisas têm apresentado as discussões sobre infância, Fenomenologia e corporeidade no âmbito do Brasil.

Ao lidarmos com um mapeamento das Teses brasileiras que se propuseram a discutir sobre o objeto de estudo, reconhecemos a importância dessas investigações, principalmente, para termos ciência do que tem sido discutido de forma sensível e humana quando se trata da infância e das crianças. Sendo assim, por meio de uma busca exploratória, bibliográfica e documental, nossa proposta com este levantamento foi de conhecer a profundidade das discussões sobre o campo de pesquisa, bem como o contexto sociocultural em que, nós professores-pesquisadores, estamos inseridos.

Para tanto, concordamos com Morosini e Fernandes (2014, p.155) quando afirmam que:

Estado de Conhecimento é a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

As bases de dados escolhidas intencionalmente foram: 1. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES); 2. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Os descritores utilizados nessa etapa da pesquisa foram: 1. “fenomenologia e corporeidade”; 2. “Infância e fenomenologia; 3. Infância e super-heróis; 4. “Crianças + super-heróis”. Utilizamos nessa etapa da pesquisa a opção “todos os campos”, em prol da ampliar as possibilidades das Teses.

Como resultado, o Quadro 1 destaca os descritores utilizados, as bases de dados, o recorte temporal de oito anos, bem como o quantitativo dos estudos que foram desenvolvidos com crianças até 6 anos e/ou estudos teóricos sobre as crianças.

De modo geral, foram encontrados 317 estudos que, logo após a leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave, resultaram em um total de 12 Teses que compuseram a nossa análise dos estudos, como aponta o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1—Sistematização do *corpus*

DESCRIPTORES UTILIZADOS	IBICT	CAPE	COM RECORTE TEMPORAL – 2017-2024 IBICT/CAPE	ESTUDOS DESENVOLVIDOS COM CRIANÇAS ATÉ 6 ANOS E/OU TEÓRICOS SOBRE CRIANÇAS. IBICT/CAPE
Fenomenologia + corporeidade	77 teses	158 teses	4 teses/5 teses	4 teses/ 0 tese
Infância + Fenomenologia	47 teses	27 teses	6 teses/2 teses	2 teses/2 teses
Infância + super-heróis	0	0	0 tese/0 tese	Não há produção sobre a temática
Crianças + super-heróis	0	12 teses	0 tese/ 0 tese	Não há produção sobre a temática
SUBTOTAL	121	197	-	-
TOTAL	317		18	8

Fonte: Autores (2025)

Para facilitar a compreensão em relação a produção das Teses brasileiras por estados, destacamos no Quadro 2 abaixo, as instituições e seus respectivos estados pertencente na qual foram produzidos os estudos.

Quadro 2 — Instituições de Ensino Superior produtoras dos estudos

Estado Brasileiro	Instituição de Ensino Superior	Nº de estudos produzidos pelos Programas de Pós-Graduação
Rio Grande do Norte	UFRN	1
Bahia	UFBA	1
Minas Gerais	UNIFOR	1
São Paulo	USP	1
	UNESP	1
Santa Catarina	UFSC	2
Rio Grande do Sul	PUCRS	1

Fonte: autores (2025)

Após sinalizar o quantitativo dos estudos e os estados nos quais eles foram produzidos, realizamos o levantamento da bibliografia consultada, posteriormente os estudos foram classificados para uma leitura mais aprofundada e destacando, dessa vez, uma relação entre Infância, Fenomenologia e corporeidade.

Para tanto, buscamos elaborar quadros categorizados com os descritores, de modo que, pudessem ser identificados o estudo, nome do autor, título da produção, ano, tipo de estudo e lugar onde foi realizada a pesquisa, como aponta o Quadro 3.

Quadro 3 — Categorização do *corpus* – Fenomenologia e Corporeidade

TESES BRASILEIRAS SOBRE FENOMENOLOGIA E CORPOREIDADE			
AUTOR(ES/AS)	TÍTULO	ANO	LUGAR
Mauricio Bueno da rosa	Logos estético e educação: um estudo a partir da percepção infantil em Merleau-Ponty	2018	UFSC
Alexandre Medeiros de Oliveira	Brincar, imagina, criar – a iniciação artística com crianças e a poética na educação	2022	USP
Rubiane Severo Oliva	A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo	2024	PUCRS
Rosa Ângela Cortez de Brito	A Psicoterapia com Crianças na Clínica Humanista-Fenomenológica	2020	UNIFOR

Fonte: autores (2025)

Ao longo desse processo das leituras, encontramos algumas relações entre os estudos quando se trata sobre Fenomenologia, a saber: Merleau-Ponty é um teórico muito recorrente na construção dos argumentos teóricos das teses pesquisadas, permitindo aos autores refletirem sobre a corporeidade e o corpo, apontando reflexões acerca das vivências, experiências e outras formas de enxergar os modos da condição existencial.

A primeira tese analisada, intitulada “*Logos estético e educação: um estudo a partir da percepção infantil em Merleau-Ponty*”, teve como objetivo central determinar as conexões entre noção de logos estético e a possibilidade de uma prática focada na educação com a perspectiva de uma corporeidade que não se apresentava unicamente como uma consciência puramente reflexiva. O autor da tese, encontrou em Merleau-Ponty a possibilidade de sustentação da noção de corpo-próprio, compreendida a partir de elementos que se mostravam presentes na infância.

Rosa (2018, p. 171) conclui na tese *Logos estético e educação: um estudo a partir da percepção infantil em Merleau-Ponty* que “[...] Partindo da

compreensão de infância por Merleau-Ponty, é possível compreender que a experiência sensível do corpo com o mundo é caracterizada pela ingenuidade, livre de uma intencionalidade de racionalização.”

A segunda tese analisa, intitula-se “*Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação*”. O principal objetivo do estudo foi investigar a dimensão lúdica, poética, estética e imaginária em processos educativos de iniciação artística entre educadores (as) artistas e as crianças de uma escola municipal de iniciação artística de São Paulo.

Oliveira (2022) se ancora em estudos que tratam da intencionalidade de discutir sobre o brincar, sobre a Educação das infâncias, nas Artes e na Filosofia, bem como na Fenomenologia do Imaginário e da Percepção. Por vezes, o autor se apropria dos estudos de Merleau-Ponty para compreender as dimensões da corporeidade e da infância.

A terceira tese analisa foi “*A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo*”, cujo objetivo central era investigar como a corporeidade, como conceito fenomenológico, possibilita a garantia dos direitos de aprendizagem e a prática dos campos de experiência, assim devendo ser considerada como um 3º eixo estruturante da Educação Infantil, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Oliva (2024), a partir dos aprofundamentos nos estudos de Merleau-Ponty, chega à conclusão de que a corporeidade na perspectiva fenomenológica se constituindo como um 3º eixo possibilitará um novo olhar para a criança, por meio de uma concepção da sua totalidade. Será um processo essencial para a construção pedagógica, na qual o corpo da criança não ficará mais relegado a um segundo plano; e os professores contarão com repertório para desenvolver, sobretudo, uma educação do cuidado, da sensibilidade, da escuta e do olhar atencioso.

A quarta tese analisada se intitula “*A psicoterapia com crianças na clínica humanista-fenomenológica*”, cujo objetivo foi de compreender como se dava a psicoterapia com crianças na perspectiva humanista-fenomenológica. Brito (2020) utiliza as discussões de Merleau-Ponty, especialmente, sobre o fenômeno infância, para buscar entender, de forma sensível, que as crianças possuem uma outra forma de ver e se relacionar com o mundo, diferenciada da representação que nós, adultos, temos.

De modo geral, embora sejam poucos os estudos que versam sobre “Fenomenologia e Corporeidade” em formato de teses, essas conseguiram colocar em evidência a importância de termos um olhar sensível e humano para lidar com questões complexas relacionadas ao ser humano.

Entre tantas as similaridades, talvez as de maior interesse nosso, sejam os estudos que situam uma filosofia preocupada com o ser humano, mais na sua existência do que na sua essência. As teses mostraram que devemos pensar o ser humano em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como ser-no-mundo, mais do que ideal.

Os estudos mostraram o quanto é salutar mergulhar no sensível. Por isso, optamos por nos aprofundar no sensível do infante a partir da filosofia do corpo, tendo como princípio que é por meio da nossa corporeidade, assim como todo ser humano, consegue estabelecer sua existência no mundo.

Encontrar nos estudos a retomada do sensível que tanto insistiu Merleau-Ponty é, antes de tudo, “encorajar-se diante de um confronto em que se faz um esforço para recolocar o pensamento numa base pré-reflexiva, introduzindo como base o mundo sensível, tal como ele existe para o nosso corpo” (Carmo, 2011 p. 31)

De forma positiva, os estudos encontrados e analisados se defrontam em um percurso diferente das mais diversas pesquisas existentes, pois buscam, em sua essência, evitar a divisão sujeito-objeto.

Embora o contexto escolar seja pouco mencionado nos estudos, a Fenomenologia e a corporeidade são elementos que estão presente em todos os espaços, por isso aqui, concordamos com Santos, Reis e Moreira (2020), quando esses advogam por uma corporeidade que esteja presente na escola sob o enfoque de atitudes fenomenológicas, assumindo assim a ideia de superação de uma educação cartesiana e contribuindo para uma educação com característica mais humanas e que assegurem o despertar das potencialidades pela experiência e vivência da corporeidade.

Notoriamente urge a necessidade de termos muitos mais estudos que possam ampliar as discussões sobre a Fenomenologia e a corporeidade nos mais diversos espaços e estudos. É bastante profícuo que os pesquisadores brasileiros possam se interessar mais por estudos em que a Fenomenologia e a corporeidade possam vistos como fundamentais para se debater sobre a

importância da existência e sua relação com o mundo-vida, especialmente, relacionados a criança e a sua infância.

Desse modo, ter estudos sobre Fenomenologia e Corporeidade que passem a abranger a infância é perceber que há possibilidades de dar significado ao sentido originário do infante como a sua forma de estar no mundo, distanciando das objetivações, ou seja, é colocar em ascensão a própria infância. Assim, concordamos com Machado (2010, p. 71) quando ela diz:

[...] a infância representa a possibilidade de estabelecer sentidos diferenciados, de mostrar o novo, confirmando uma base de significações implícitas que dão sentido à vida adulta, possibilitando as reflexões pelo irrefletido, o fundo de silêncio, que fornece sentido às falas, e o fundo perceptivo, que permite gerar a percepção.).

Nunca foi tão importante na contemporaneidade termos mais estudos e pesquisas que tenham como foco a infância, a Fenomenologia e a corporeidade. Uma vez que muitos dos estudos estiveram nos últimos 30 anos centrados em pesquisas sobre o Ensino Superior e focado na formação de professores e continuada que, a nosso ver, é fundamental e importante. Mas termos somente agora pesquisas voltadas para as crianças e a sua infância, parece ser um novo recomeço para se sentir, pensar e agir diante das situações nas pesquisas científicas.

Ainda na ânsia de reconhecer as produções das teses brasileiras, destacamos a seguir os estudos que tiveram como centro principal de investigação a infância e a Fenomenologia como elementos principais na construção das argumentações teóricas.

Desse modo, o quadro 4 abaixo apresenta o *corpus* referente nas teses de autores que escolheram como caminho de aprofundamento a infância e a Fenomenologia:

Quadro 4 – Categorização do *corpus* – Infância e Fenomenologia

TESES BRASILEIRAS SOBRE INFÂNCIA E FENOMENOLOGIA			
AUTOR(ES/AS)	TÍTULO	ANO	LUGAR
Rodrigo Viana Sales	Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo	2018	UFRN
Amanaiara Conceição de Santana Miranda	As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermeneuta	2018	UFBA
Tony Aparecido Moreira	Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores	2019	UNESP

Ana Paula Knaul	Infâncias contemporâneas e relações sociais no uso de tecnologias digitais: inspirações fenomenológicas	2020	UFSC
-----------------	---	------	------

Fonte: autores (2024)

Ainda no sentido de apontar as teses brasileiras, que buscaram se aprofundar em estudos sobre a Infância e a Fenomenologia, apresentamos agora as pesquisas que foram centradas nas experiências com e sobre as crianças, tendo um entrelaçamento com a Fenomenologia.

A tese de Viana (2018) descrita como “*Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo*” produzida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) teve como objetivo central objetivo investigar como (e em que medida) experiências de vivência da infância onírica (noção de Gaston Bachelard) por crianças da Educação Infantil de duas escolas da Grande Natal, Rio Grande do Norte – Brasil, possibilitaram (ou não) um reencantamento do mundo para as crianças e demais atores do processo educacional, incluindo o próprio pesquisador.

Viana (2018) diferente dos estudos sobre “Fenomenologia e Corporeidade” no quais tinham como arcabouço teórico o Merleau-Ponty como um dos principais autores na construção das argumentações teóricas, teve como autor central Gaston Bachelard e a sua Fenomenologia da imaginação, chegando a conclusão de que as experiências escolares investigadas demonstraram a possibilidade de reencantamento do mundo dos sujeitos estudados na medida em que razão e imaginação se articulam de modo equilibrado na prática educativa dos envolvidos no processo.

A tese de Miranda (2018) intitulada como “*As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermeneuta*”, defendida na Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo central cartografar as expressões/significados de ser homem e de ser mulher, atribuídos pelas próprias crianças (03 a 05/06 anos de idade), no espaço escolar/Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI.

Miranda (2018) ancorada em estudos reflexivos de Merleau-Ponty passou a compreender em sua pesquisa que o cartografar das experiências das crianças e suas relações de gênero, era, de fato, uma atitude filosofante, como percepção originária e que resultou em momento instaurador de significados sobre o

mundo. Ou seja, possibilitou a construção do mundo da criança, bem como a sua constituição de um ser-no-mundo.

A tese de Moreira (2019) com o título de *“Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professoras”*, embora não apresente com muita clareza o seu objetivo central, destaca, em outros momentos três objetivos específicos que nos esclarecerem sobre quais pontos foram abordados em sua pesquisa, sendo: 1- fomentar e compreender a experiência do encontro entre professores e crianças; 2- ampliar a experiência da ludicidade e da fantasia entre as professoras e as crianças participantes; 3- identificar as disposições humanas necessárias para o desenvolvimento de uma “educação para o encontro”.

Moreira (2019) ancora a sua investigação tendo como foco os estudiosos da educação para a infância, Filosofia, Fenomenologia, Fenomenologia do Encontro, Pedagogia do Encontro, Literatura Infantil, Sociologia da Infância. O autor, por vezes, se apropria das reflexões de Merleau-Ponty quando esse trata a criança e a infância. Chegando à conclusão de que a ampliação da experiência da ludicidade e da fantasia entre os sujeitos, o levantamento de caminhos para uma educação pautada no encontro, a conscientização dos sujeitos acerca da primordialidade do outro e qualificação das práticas pedagógicas, tempos e espaços dentro da instituição investigada.

Na tese de Knaul (2020), intitulada *“Infâncias contemporâneas e relações sociais no uso de tecnologias digitais: inspirações fenomenológicas”*, teve como objetivo central analisar como se desenvolvem as relações sociais presenciais entre crianças com idades de 6 a 12 anos enquanto utilizam tecnologias digitais, para identificar as mediações e as relações tecnológicas que repercutem sobre a experiência.

Para Knaul (2020) contou como aporte teórico e metodológico a Fenomenologia, tendo como autor principal para abordar a Fenomenologia Merleau-Ponty. A partir do autor supracitado, Knaul (2020) passou a compreender melhor a ideia de mundo-vida das crianças e seus modos de se relacionar com a tecnologia.

Realizar o levantamento das teses brasileiras vinculadas aos mais variados programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil, demonstrou que tem havido um interesse por parte dos pesquisadores em

realizar estudos que possam se aprofundar nas experiências vividas, ora por meio de estudos que envolvam diretamente os participantes, nesse caso, as crianças na sua infância, ora seja por meio de questões mais teóricas que ainda abarcam o infante.

Realizar o levantamento e se aprofundar nos objetivos centrais dos estudos pode nos mostrar que há várias formas de se pensar a Infância, a Fenomenologia e a Corporeidade como elementos a serem inseridos no contexto das pesquisas a nível de mestrado (dissertações) e doutorado (teses).

A criança e a infância voltaram para o cenário das pesquisas científicas e, embora o brincar e a brincadeira sejam elementos constantes para se discutir sobre a infância. Buscamos nesta tese, além de ter como premissa uma pesquisa com e sobre as crianças, nos aventurarmos também em respeitar as experiências vividas alicerçada pelos modos e pela compreensão das crianças em se perceberem como super-heróis entrando em ação no espaço educativo. Essa abordagem confere originalidade à tese tanto no campo das ideias quanto em sua projeção prática, ao propor novas formas de investigar a partir da perspectiva da investigação-ação fundamentada na Fenomenologia Existencial. O objetivo é acolher o brincar das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma proposta educativa/pedagógica que tenha como principal ação colocar em prática aquilo que é dito, desenhado e posto pelas próprias crianças.

5 O CORPO EM CENA: QUAL O LUGAR DA CORPOREIDADE CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Pensar o lugar da corporeidade da criança no Ensino Fundamental é refletir sobre o modo como a escola reconhece ou silencia a presença viva, sensível e expressiva do corpo infantil nos processos de ensinar e aprender. Durante décadas, o corpo foi relegado à condição de instrumento funcional ou de mero suporte biológico da cognição. A escola moderna, marcada por uma tradição racionalista e disciplinadora, historicamente privilegiou o saber que se comunica pela palavra escrita e falada, desvalorizando os saberes que emergem do gesto, do movimento, do olhar e da experiência sensível.

Contudo, a criança não se apresenta no mundo apenas como mente que aprende, mas como corpo que sente, age, percebe e se comunica. Na infância, a corporeidade não é um elemento acessório da experiência, mas o próprio modo de ser-no-mundo. É pelo corpo que a criança se relaciona com os objetos, os espaços, os outros e consigo mesma. Brinca, corre, toca, explora, experimenta. O corpo, portanto, é linguagem primeira — é a expressão concreta do pensamento, da imaginação, do afeto e do desejo.

A estrutura da nossa argumentação, frente ao questionamento sobre a corporeidade da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EFI), apoia-se no exercício reflexivo de alinhar o corpo ao fenômeno da corporeidade em uma etapa da Educação Básica (EB) que enfrenta inúmeros desafios ao lidar com a criança que se movimenta em busca de transcendência por meio do brincar.

Inicialmente, é importante destacar que o corpo tem sido objeto de inúmeras pesquisas científicas na área da Educação e, na contemporaneidade, tem sido revisitado por diversas áreas do conhecimento, especialmente pelos professores de Educação Física (PEF), identificamos nosso espaço privilegiado. Por outro lado, discutir teoricamente o corpo não é mais novidade, dada a vasta produção que busca abarcar suas múltiplas perspectivas.

Nos últimos 30 anos, corpo e corporeidade tornaram-se foco de investigação em diversos espaços, sob diferentes óticas, contextos e significados (Gaio; Porto, 2010; Gallo; Zeppini, 2016; Gallo, 2006; Moreira *et al.*,

). Esse fenômeno se destaca, especialmente no âmbito da educação, tomando proporções significativas (Bezerra; Moreira, 2013).

No Brasil, parece ter ocorrido uma mudança social em que corpo e corporeidade se tornaram protagonistas das análises, principalmente nos espaços educativos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Essa mudança pode parecer irônica, considerando que o modelo de educação formal brasileiro sempre esteve pautado em três aspectos que negligenciavam o ser humano em sua totalidade: 1) a visão do homem como máquina; 2) o dualismo cartesiano corpo-mente; e 3) o método completamente racionalista aplicado aos processos educativos (Barbosa, 1995; Nóbrega, 2010; Nista-Piccolo; Moreira, 2012).

Esses três aspectos contribuíram para uma visão distorcida ao lidar com as experiências corporais, especialmente no ambiente escolar, frequentemente desconsiderando as vivências, o mundo-vida e as possibilidades existenciais que poderiam ser incorporadas ao espaço educativo.

Que isso nos sirva de alerta: não é mais aceitável que o conhecimento relacionado ao corpo e à corporeidade seja reproduzido e fragmentado de forma dicotômica. Caso essa postura persista, continuaremos reféns de processos pedagógicos que reduzem o sentir, pensar e agir à mera reprodução e transmissão passiva de informações, centralizando a aprendizagem na mente.

Pode parecer ousado afirmar que a educação escolar sempre privilegiou a cognição em detrimento das experiências corporais. Nos ambientes educativos, prevalece a ideia de que os aspectos instrutivos e intelectuais são mais necessários e relevantes do que as vivências corporais.

Se isso ainda persiste em nossa sociedade, podemos dizer que as crianças vão às escolas para receberem um conhecimento fragmentado e descontextualizado, destacando os saberes como partes desconexas de um todo, ignorando a integralidade.

Na posição de educadores, é fundamental buscarmos nos afastar dessa fragmentação do saber, ainda que diante dos inúmeros desafios e conflitos presentes na educação escolar.

Embora pareça utópico, acolher a corporeidade existencial nos permite explorar a sensibilidade, as potencialidades e os múltiplos interesses presentes no ambiente educativo — aspectos que, muitas vezes, são reprimidos por

práticas silenciadoras que desrespeitam a dimensão humana e a ética do cuidado com o outro, reforçando intolerância e rejeição a diferentes formas de pensar a educação e a filosofia do corpo no espaço escolar.

É na nossa condição existencial — corpo/corporeidade — que exploramos a unidade na diversidade, atravessada pelos mundos cultural e biológico. A corporeidade é nossa forma de estar e atuar no mundo-vida.

Moreira, Simões e Chaves (2017, p. 209) nos fazem refletir quando dizem:

O sentido da corporeidade evidencia-se quando sabemos que a facticidade do corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, chegando a criação de um mundo simbólico, de significações. Mundo natural e mundo cultural formam uma unidade que a corporeidade os vivencia.

É por essa perspectiva que concordamos com Santos, Reis e Moreira (2020, p. 3), ao defenderem “[...] a promoção de um ambiente escolar no qual a arte de educar conduza os sujeitos à libertação dos dogmas e padrões pré-estabelecidos, além do reconhecimento e valorização de suas experiências e saberes.” Vivemos um momento de mudanças paradigmáticas que impactam cada vez mais os modos de vida das pessoas e, conseqüentemente, transformam a maneira como nos relacionamos com o mundo-vida e com o mundo-outro.

Para falar de corporeidade, trazemos para a reflexão a forma sensível de Moreira (2003, p. 148-150):

Corporeidade é voltar a viver novamente a vida, na perspectiva de um ser unitário e não dual, num mundo de valores existenciais e não apenas racionais, ou quando muito, simbólicos.

Corporeidade é voltar aos sentidos para sentir a vida em: olhar o belo e respeitar o não tão belo, cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro e ao mesmo tempo silenciar, ou pelo menos, não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com cuidado e a maneira de como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los., remetendo essa experiência a outros no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

Corporeidade. É buscar transcendência, em todas as formas e possibilidades, quer individualmente, quer coletivamente. Ser mais, é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo.

Corporeidade é existencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com a Liberdade de pensar e de agir, consciente dos limites desse pensar e de se agir. [...]

Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É o sopro que virou verbo e encarnou-se. Ponto é a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura. Corporeidade sou eu. Corporeidade é você? Corporeidade somos nós., seres humanos carentes., por isso mesmo, dotados de movimento para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível. [...] Corporeidade não é tema que vai salvar o mundo. No entanto, corporeidade é existencialidade viva. E a vida presente? E se nutre da relação com o meio ambiente.

Outros autores, como Brito (2020), Oliveira (2022) e Rosa (2018), se apropriam dos conhecimentos produzidos por Merleau-Ponty e apontam a corporeidade como fenômeno que não se apresenta unicamente como consciência pré-reflexiva. Já Oliva (2024) destaca a corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo na mais pura essência.

A corporeidade, enquanto fenômeno essencialmente humano e fundamentada na troca de experiências e saberes, exige um olhar sensível e reflexivo que vá além da primazia — ou quase exclusividade — da razão, valorizando a busca pela emancipação da corporeidade da criança no espaço escolar.

Assim, direcionamos nosso olhar para um ambiente educativo livre de preconceitos, que realmente considere a aprendizagem da corporeidade infantil, em vez de simplesmente atender à burocratização de um sistema que silencia o potencial humano, a subjetividade, a criatividade e o extraordinário poder da imaginação.

Para que possamos focar nessa escola humanizadora e humanizante, é imprescindível compreender o ser humano em sua circunstância, uma condição que chamamos de corporeidade.

Portanto, a estrutura da nossa argumentação nos leva a explorar novas percepções, pensamentos e ações acerca da corporeidade da criança, sob uma perspectiva humana e sensível, e não apenas pela ótica da objetividade e da racionalização.

Santos e Moreira (2020, p. 3) dizem que falar sobre o corpo/corporeidade não é uma tarefa fácil:

Falar sobre o corpo é adentrar num universo complexo e requer a necessidade de olharmos para o ser humano e sua essência. No

campo escolar, ele tem gerado inúmeras discussões que permeiam em torno da preocupação dos professores com a disciplina corporal dos alunos, além da supremacia dos conteúdos mais voltados para os aspectos cognitivos, distanciando o corpo cada vez mais do processo educativo e das experiências corporais.

A essência do posicionamento desses autores, assim como de outros que criticam e denunciam a forma como a corporeidade da criança é concebida e tratada, constantemente vem à tona, conduzindo-nos à reflexão e ao repensar sobre a corporeidade, sobretudo no que diz respeito aos modos de habitar a escola.

Tocantins (2012, p. 50) destaca como o corpo é visto no contexto escolar, entendido, tal como na sociedade, “[...] como um objeto a serviço da mente que precisa ser educado para servir de força produtiva.” Probst e Kraemer (2012, p. 508, grifo nosso) ressaltam que “[...] para compreender qual o lugar da **corporeidade da criança** na escola, não basta simplesmente localizá-la e ‘depositá-la’ na escola [...].”

A princípio, essa preocupação com a corporeidade da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode parecer distante da nossa realidade. Por isso, torna-se fundamental voltarmos nosso olhar para o sujeito aprendiz, evocando as possibilidades de construção de valores e saberes advindos de sua condição de ser e estar no mundo-escola-vida. Nesse sentido, alinhamos nosso entendimento ao que afirma Moreira (2019, p. 27, grifo nosso) ao enfatizar a “[...] importância e a necessidade da entrada da **corporeidade na escola** [...]”.

Nessa condição de aprendiz no mundo, a corporeidade infantil clama por uma imersão no mundo-escola-vida, onde a criança possa sentir-se pertencente e, ao mesmo tempo, compartilhar sua singularidade e comunhão, sem desconsiderar os conceitos, mas assumindo uma postura de ser livre e aberto para se aproximar do outro. Afinal, é da nossa essência humana a possibilidade de nos humanizarmos, e a via principal para isso é, sem dúvida, a corporeidade, pois “[...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” e “[...] nós somos todas presenças imediatas no mundo [...]” (Merleau-Ponty, 2011, p. 6).

Ao focar na corporeidade, visualizamos escolas municipais que possam acolher e olhar com mais sensibilidade para as crianças. Assim, apoiamo-nos na proposta defendida por Moreira (2019), que trata da educação de corpo inteiro, afastando-se da ideia de controlar, docilizar ou engessar o corpo das crianças

em função de projeções futuras, esquecendo o que realmente importa: o presente.

Defendemos que a corporeidade da criança seja compreendida, na Educação Infantil, a partir de uma atitude fenomenológica, que permita entender sua sensibilidade, vivência, intencionalidade e subjetividade. Essa perspectiva exige, portanto, mudanças na maneira como observamos as crianças e sua infância nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

É fundamental não correremos o risco apontado por Santos (2005, p. 3, grifo nosso) de “[...] dicotomizar a **corporeidade da criança**, o sujeito do objeto, o ser do saber [...]”.

Atuando em duas escolas municipais, observo diariamente como a corporeidade da criança é frequentemente vista sob uma dualidade, fragmentada entre corpo e mente em quase todo espaço educativo. Até mesmo ações simples, como correr ou beber água, são encaradas como indisciplina. Essa realidade remete ao que já foi apontado por Valeirão (2012), que destaca que as instituições de ensino, em geral, promovem e exercem práticas silenciadoras, impondo ordem e poder disciplinador sobre a corporeidade da criança, evidenciando um dispositivo controlador que determina o que deve ser dito, feito, pensado e vivenciado em cada espaço escolar.

Corroborando essa visão, recorremos às palavras de Freire (1997), que defendia que a corporeidade da criança deveria ser matriculada de forma sensível no ambiente escolar, ou seja, vista em sua totalidade e integralidade, e não sob a ótica de pensamentos e ações preconceituosas que direcionam a subserviência, fazendo com que as crianças permaneçam sentadas por horas a fio, tendo apenas um breve momento, definido pela gestão, para brincar de forma didatizada.

Nós reconhecemos plenamente o papel das escolas municipais que ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental na contemporaneidade e, claro, das práticas pedagógicas diversas que existem para tentar ajudar no processo educacional das crianças. Porém, é preciso que tenhamos também a sensibilidade de advogarmos por espaços educativos que percebam a corporeidade criança em sua totalidade e não como um objeto que deve ser instrumentalizado, valorizando apenas a mecanização das suas ações e movimentos.

Kuhn (2017, p. 21) reforça nossa argumentação quando aponta a seguinte reflexão:

Às escolas de educação de infância cabe o papel de promover tempos e espaços articulados para as escutar de corpo inteiro, considerando respeitosamente os seus desejos e interesses, ao invés de suprimir a liberdade e esquadrihar os tempos e espaços em rotinas estafantes. Escutá-las de corpo inteiro exige observá-las em todas as suas ações e sentimentos e em todas as expressões dos seus sentidos, principalmente os gestos corporais que configuram, dão forma e representam a linguagem de brincar e se movimentar.

Como professores preocupados com os modos que a corporeidade criança é vista nas séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se muito importante para nós que haja mais tentativas que ampliem os horizontes para o trato com a corporeidade criança nos espaços educativos numa perspectiva de totalidade, aliás, estamos atentos também na busca por construir práticas educativas que elucidam sua importância no processo de aprendizagem.

Freire e Dantas (2012, p. 149) nos fazem refletir quando apontam que as instituições escolares têm uma grande missão a ser realizada:

[...] fundamental que se abra um espaço para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribui. É importante perceber esse espaço como lugar privilegiado para refletir sobre a formação dos sujeitos, desmistificando estigmas, estereótipos, valores e atitudes, buscando assim, humanizar a prática pedagógica.

Santos e Moreira (2021, p. 7, *grifo nosso*) reforçam o pensamento de Freire e Dantas (2012) ao afirmarem:

Se partirmos do pressuposto de que o ambiente escolar é o espaço onde acontecem as mais variadas experiências humanas, parece-nos que é cada vez mais importante repensarmos sobre corporeidade. Afinal, **um ambiente escolar não pode estar apenas ligado ao campo dos conhecimentos cognitivos e intelectuais**, mas também nas múltiplas dimensões que possam fazer o ser humano refletir sobre valores.

Desse modo, nos ancoramos ao escrito de Moreira *et al.* (2006, p. 42):

A dimensão de uma educação para a existência humana, via corporeidade, requer ver-se a si próprio para melhor ver fora de si, pois aqui está a linha de ruptura possível entre o pensamento mutilado/mutilador e o pensamento complexo. O “eu” é, ao mesmo tempo, expulso (da reflexão) e arrogante (heliocêntrico) no pensamento

mutilado/mutilador. Já o conhecimento complexo exige que nos situemos na situação, nos compreendamos na compreensão e nos conheçamos aos conhecermos. Daí a difícil arte de pensar, mesmo porque não há receitas para pensar bem. Pensar é um problema vital.

Refletir sobre uma educação para a existência humana, via corporeidade, pode nos fazer ir além de uma educação fragmentada. Pensando, nesse caso, nas crianças, possibilitaria outros modos de se relacionar com o mundo-vida, com o mundo-outro e com o mundo-eu. Isto privilegia uma visão de educação muito mais ampla, considerando a criança como corpo-sujeito que vivencia e constrói a sua História e cultura, ao mesmo tempo em que passa a aprender mais sobre relações afetivas com os outros que estão a sua volta, sendo primordial para o aprender de corpo inteiro. É por essas e outras que, a nossa defesa para a corporeidade criança seja respeitada como condição existencial (Nista-Piccolo; Moreira, 2012).

Termos uma educação humanizada e humanizante que priorize a condição existencial das crianças, acolhendo os seus modos de ver e estar no mundo-vida, a partir da ótica fenomenológica da corporeidade, poderá, em tese, ajudar os professores a transformarem suas práticas docentes em projetos em que o centro do debate e das práticas sejam as crianças, através do corpo que são.

Os professores atuantes no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, poderão não só reconhecer a participação de corpo inteiro das crianças, mas também irão se envolver existencialmente numa troca afetiva de acolhimento dos modos das crianças serem que são, ressignificando todo o processo de ensino e aprendizagem (Freire; Dantas, 2012; Rios; Moreira, 2016).

Pensar sobre qual o lugar da corporeidade criança no EFI, nos faz refletir, principalmente, no que Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 72) destacam:

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.

As séries iniciais do Ensino Fundamental (EFI) podem ser compreendidas como uma etapa fundamental da Educação Básica (EB) na qual valorizar a

corporeidade da criança pode abrir caminhos para superar os modelos de pensamento tradicionais e limitados presentes na educação escolar. Por isso, acreditamos ser essencial que os professores atuantes nesse contexto comecem a refletir sobre a corporeidade como fundamento da formação humana. Pois, dessa forma, poderão orientar os alunos, por meio do corpo que são, a trilhar um caminho em que a existência humana se manifeste de maneira plural, lúdica e rica em movimentos.

O que defendemos nesta tese de doutorado pode parecer distante da realidade escolar atual, visto que o tratamento dado ao corpo ainda é fragmentado e dissociado de sua dimensão humana. Contudo, ao provocar os educadores a refletirem sobre o lugar da corporeidade infantil no EFI, evidenciamos a importância das singularidades e das essências das crianças em suas mais puras e múltiplas manifestações.

Não há mais razões para negar a corporeidade como princípio educativo, especialmente nos espaços escolares. Por isso, concordamos com Porpino (2006, p. 68), quando afirma que “[...] cabe-nos viver o corpo em sua fenomenologia, voltarmos a ele nos voltando a nós mesmos, às nossas mais sutis experiências”. É necessário vivenciar o corpo e todas as suas expressões no ambiente escolar.

A corporeidade da criança que frequenta a escola, por meio das práticas educativas, exige um olhar mais abrangente sobre a vida em sociedade, o que demandará de nós esforços para compreender diferentes realidades no contexto escolar, assim como o desenvolvimento de competências para solucionar situações específicas circunscritas ao mundo-vida.

Pensar o lugar do corpo e da corporeidade criança, requer intervenções na aprendizagem da criança na educação e na vida cotidiana. Por outro lado, ressaltamos que a conscientização dessa perspectiva necessita também da apropriação de instrumentos metodológicos e conceituais que possam conduzir à direção objetiva, para que não seja encarado apenas como um discurso vazio, sem qualquer força para alterar as realidades das crianças no ambiente escolar.

Nesse contexto, concordamos com Santos (2016, p. 278) o qual diz que é preciso redimensionar a educação para as crianças, pois:

O principal objetivo é promover e aflorar dos valores humanos como forma de apreensão do mundo, uma vez que a mudança individual influencia na vida mudança coletiva. Desse modo, todo o sistema educacional deve ter como meta proporcionar aos educandos experiências e atividades que reforcem comportamentos positivos, trabalhando um determinado tipo de consciência e compreensão da vida. Esse é um ponto que merece destaque, pois está claro que não somos apenas seres que possuem músculos, ossos, nervos. Somos mais complexos, possuímos sentimentos, emoções, que interferem diretamente no nosso corpo e em nossa vida.

Como nesta tese de doutoramento estamos buscando nos ancorar num arcabouço teórico que tenha uma relação profunda com aquilo que defendia os estudos de Merleau-Ponty, Machado (2010, p.103) nos faz, mais uma vez, refletir quando aponta que:

Tudo isso pode ser traduzido em um princípio Merleau-pontiano: somos seres-em-situação, estamos mergulhados na cotidianidade do mundo e da cultura que compartilhamos. O modo como educar uma criança, nessa chave, se enriquece e se amplia a partir do olhar adulto para toda riqueza das artes, literatura, das descobertas científicas, dos fenômenos da natureza. A pedagogia que se aproxima das noções sobre a infância e sobre a criança, tal como vislumbrou Merleau-Ponty, é aquela que enriquece o cotidiano infantil – e o cotidiano da convivência adulto-criança – a partir do próprio dia a dia. Isto significa que as fontes de ampliação desse saber estão na própria criança que temos diante de nós e no mundo compartilhado; nas redes de saberes e nos objetos da cultura; na história pessoal de cada um contextualizada em uma cultura escolar com normas e procedimentos pré-estabelecidos, mas sobre os quais temos o poder e fazer reflexão e propor mudanças.

Como Professor de Educação Física (PEF) atuando no EFI, compreendendo que, ao lidarmos com a corporeidade criança, devemos buscar valorizar a livre expressão através da experimentação de movimentos que expressem com autenticidade a linguagem corporal das crianças, para que assim elas possam despertar a percepção de si mesmas e do outro em sua relação com o mundo. Talvez, com esse olhar mais humanizado, possamos superar a tradição cartesiana e mecanicista, historicamente construída e reforçada na escola por meio de práticas silenciadoras, dando espaço para que consigamos com as crianças apreender mais sobre as linguagens do sensível que afina a corporeidade e o movimento.

Reconhecer a corporeidade da criança no Ensino Fundamental é afirmar que o corpo não é apenas um meio para aprender, mas o próprio sujeito da experiência vivida. Contudo, a escola tradicional frequentemente valoriza o

pensamento lógico e abstrato, marginalizando as experiências sensíveis e os saberes vividos no corpo.

Defender o lugar do corpo e da corporeidade criança no EFI, significa propor e desafiar as crianças a vivenciarem movimentos diversificados, tornando mais divertido e possível uma assimilação de novas experiências a partir do brincar, dançar, jogar e se envolver sensivelmente com os colegas, respeitando, é claro, o caldo cultural que a criança carrega.

Desse modo, concordamos com Nóbrega (2005, p. 610):

“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, portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpos [...]”.

A corporeidade, entendida como o modo de ser e estar no mundo através do corpo, constitui-se como dimensão fundamental da infância e de sua experiência escolar. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário reconhecer que a criança não é apenas um sujeito cognitivo ou racional, mas um ser que se expressa, aprende e se relaciona por meio do corpo. Nesse sentido, o corpo não deve ser visto como instrumento subordinado à mente, mas como condição originária da existência e da experiência vivida (Merleau-Ponty, 1999).

Valorizar a corporeidade no processo educativo significa legitimar o brincar, a imaginação e a experiência sensível como dimensões pedagógicas fundamentais. Conforme Moreira (2011), o reconhecimento do corpo como sujeito da experiência abre espaço para práticas pedagógicas que integram movimento, afetividade, criatividade e aprendizagem. Essa perspectiva contribui para a formação integral da criança, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, emocional e ético.

Portanto, a escola, ao acolher a corporeidade da criança, cria condições para que ela viva sua infância de forma plena, experienciando liberdade, invenção e expressão, em oposição a uma visão reducionista que privilegia exclusivamente o saber racional e abstrato. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tal acolhimento representa um passo essencial para a construção de uma educação mais humanizada e sensível às necessidades da infância.

6 ABRAM ALAS PARA A CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A VIDA

Nossa pretensão aqui é olhar fenomenologicamente para a criança como centro do debate. Por isso, concordamos com as palavras de Santos (2019, p. 16) quando diz que “a criança em sua tenra infância adentra de forma avassaladora em seu jeito de ser e estar no mundo existencial através do corpo [...] e na corriqueira vontade de ser quem é: criança livre, leve e solta para aprender, rir e chorar”.

Olhar fenomenologicamente para o infante significa, entre outras coisas, compreender a criança como um ser-no-mundo, reconhecendo a sua existência pelo que ela é, pelos modos como se expressa e se apresenta no mundo-vida. Posto isto, precisamos considerar a criança em toda sua completude de natureza infantil, tendo como alicerce a plena certeza de que ela é um sujeito no mundo que possui percepções amplamente diferentes de nós, adultos. Por isso, é mais do que fundamental valorizar os saberes das crianças quando estas exploram a sua imaginação, fantasia e emoções (Stavisk *et al.*, 2013).

Papalia, Old e Feldman (2018) evidenciam que a criança, ao contrário do adulto, consegue ser totalmente transparente, genuína e liberta das amarras, por isso suas explicações sobre os fenômenos que ocorrem ao seu redor são compatíveis com a realidade vivida por ela.

Com relação à criança, Merleau-Ponty (2006, p. 85-86) refere que:

A criança é que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissoluvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. [...] Nossas relações com as crianças parecem-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós.

É difícil refletir sobre o ser fenomenológico criança e não a relacionar com o brincar⁷. Aliás, é por meio do brincar que a criança potencializa a sua

⁷ Buscamos, nesta tese, uma aproximação da brincar e a infância com os olhares fenomenológicos. Portanto, sabemos há múltiplos olhares científicos para o seu conceito e o seu modo de estar inserido no mundo-vida das crianças. Com esta condição, indicaremos algumas obras que versam sobre o brincar e sua multiplicidade, ao final desta seção.

criatividade, sua relação o mundo-vida e com o mundo-vida de outras crianças, aprendendo a ter iniciativa.

Almeida (2014, p. 23) destaca o brincar como:

[...] uma necessidade humana do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão ou para passar o tempo. O desenvolvimento do aspecto lúcido facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de solicitação, comunicação, expressão e construção do conhecimento. O brincar é a essência da infância e uma necessidade humana. [...].

É pela via do brincar que a criança passa a agir de forma espontânea e sem qualquer preocupação com os resultados. Oaklander (1980) já apontava que o faz de conta bem como a fantasia, podem ser compreendidos como elementos típicos da vida da criança, da mesma forma que revelam o que ela é e sente no presente de sua existência.

Flores (1941) salienta que que brincar não significa perder tempo ou realizar uma atividade sem propósito. Pelo contrário, é uma forma essencial pela qual as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre os outros. Trata-se de um elemento fundamental para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Ainda na defesa do brincar para a criança, Almeida (2014, p. 51) enfatiza:

[...] O brincar está longe de ser simplesmente um passatempo, ele é uma atividade primordial na vida da criança. O brincar possibilita que ela assimile e faça confrontações com o mundo em que vivemos.

Intrinsecamente ligado ao mundo existencial da criança, Rocha (2016, p. 155) aponta que “[...] o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na gênese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, de criar, e de transformar o mundo [...]”.

Por meio do brincar, a criança atende às suas necessidades e desenvolve suas potencialidades, pois é nessa experiência que ela aprende a se comunicar, expressar desejos e sentimentos, estimular a criatividade, construir conhecimentos, fortalecer a autoestima e interagir socialmente.

Staviski e Kunz (2015, p. 48) evidenciam: “[...] as crianças não brincam pensando nos efeitos positivos ou negativos do seu brincar, não chutam uma

bola ou pulam amarelinha pensando nos ganhos motores e cognitivos destas atividades, elas simplesmente brincam, porque esta é a sua maneira espontânea de viver e existir”.

O brincar para a criança é imprescindível, sendo, portanto, um elemento primordial e prioritário na vida criança. Por meio do brincar ela explora a sua imaginação, vivencia inúmeras experiências significativas para a sua vida. Segundo Amaral (2019, p. 32) é no “[...] brincar que a criança descobre o mundo. O brincar também propicia aquisição de habilidades e competências [...] o brincar propicia os relacionamentos grupais [...]”.

Nessa direção, Almeida (2014, p. 51) destaca:

O brincar é necessidade básica, uma experiência humana rica e polivalente. [...] O brincar socializa, resgata as tradições culturais, costumes e crenças de uma determinada época. Brincar promove a participação, o desenvolvimento pessoal, à consciência grupal, derruba obstáculos de separação e prepara as crianças para crescer abertas para o mundo. [...].

Nas palavras de Costa, Barros e Kunz (2018, p. 202) “[...] O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo, e por isso, para uma criança, significa uma realização plena para o desenvolvimento de seu ser. Logo, deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança [...]”.

O brincar representa grandes possibilidades investigativas e que podem trazer contribuições ao entendimento de crianças em diferentes contextos sociais, rompendo com a ideia de que a criança não faz nada enquanto brinca ou como se o brincar não fosse um momento importante que merece a atenção dos pesquisadores.

Precisamos constantemente lembrar aos adultos que o brincar é um direito garantido à criança. É um direito porque é uma força vital para que a corporeidade criança possa se desenvolver e se relacionar de forma saudável e criativa com o mundo-vida-natureza, principalmente, quando se trata do espaço escola.

Staviski, Surdi e Kunz (2013, p. 121-122) nos fazem refletir sobre algo fundamental quando dizem sobre:

[...] a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança, percebe-se que o brincar, atividade caracterizada por ser

válida em si mesma, é um dos poucos momentos nos quais tanto a criança quando os adultos podem se encontrar naquilo que estão fazendo e, de fato, viver o presente da realização.

É um direito porque ele é reconhecido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (artigo 31) e, claro, no Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil (artigo 4 e 16). Brincar para as crianças não é um ato opcional, ao contrário, é uma forma pulsante e essencial na vida de toda e qualquer criança.

A corporeidade criança em sua existência, busca viver ao máximo o brincar e é por ele que elas podem enxergar o mundo-vida de outros modos, explorando assim, o melhor que podem intelectualmente e esteticamente. Portanto, é preciso que nós tenhamos a clareza de garantir oportunidades para o ato de brincar e para o lazer e o descanso. Assim, reforço aqui nesta tese que a corporeidade criança precisa, sim, de espaço para “SER” a cada dia. Algo que lhes é retirado quando silenciemos e/ou ignoramos o brincar como algo irrelevante.

Talvez, na infância, o brincar seja a principal fonte para que a corporeidade criança consiga o desenvolvimento holístico. Ou seja, ao brincar, as crianças estão ocupadas se divertindo, ao mesmo tempo que também estão ampliando o aprendizado pelas atividades corporais, percebendo os seus sentidos, absorvendo e processando a linguagem do diálogo e dos afetos com os colegas a sua volta.

A negligência do brincar para as crianças pode gerar inúmeras consequências que podem perdurar a vida toda. Se as experiências no ato de brincar foram positivas e afirmativas na infância, significa que a criança terá maior chance de autoconfiança no desenvolvimento de habilidades sociais e, claro, no respeito aos seus sentimentos.

Por outro lado, quando as experiências se tornam amplamente negativas, corremos o risco de as crianças reforçarem condutas e ações negativas como é o caso do *Bullying*, da exclusão de colegas, da baixa autoestima e até mesmo ressentimento, tendo sérios impactos para o resto da sua vida.

No livro “O direito da criança brincar”, os autores Thornton, Talbot e Flores (2013, p. 23) reforçam a importância do brincar:

O brincar é um comportamento não obrigatório, intrinsecamente motivado e essencial para a saúde e o bem-estar de todos. No Artigo 31 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC), as atividades lúdicas também estão relacionadas à cultura - música, dança, arte, teatro, histórias, e assim por diante. Todas estas atividades "adultas" têm as suas raízes nas brincadeiras infantis. Sem a espontaneidade e a descontração das atividades que são "apenas por diversão", nossas vidas seriam mais pobres e mais estressantes.

Portanto, é salutar a preocupação com o brincar das crianças, mas não se ocupando demais com o conteúdo e a utilização da brincadeira. Aqui, o nosso olhar sensível deve ser voltado exclusivamente para a criança.

Seria muito gratificante se, em algum momento, nós, educadores, conseguíssemos identificar no brincar, um modo de expressão não verbal da criança, reconhecendo a sua potencialidade em adentrar espaços imaginativos diversos.

Um ponto de reflexão importante para nós, professores, é que não devemos encarar o brincar das crianças como um ponto de partida para o desenvolvimento da criança como preparação para o mundo profissional e produtivo. O brincar serve de fundamento para um futuro “agir-racional-com-relação-a-fins”, apontado na ideia de Max Weber (1991).

Stavisk, Surdi e Kunz (2013, p. 122) são categóricos ao dizerem que:

Muitos educadores e pais, pelo fato das crianças brincarem de imitar atitudes dos adultos, compreendem a brincadeira como uma excelente ferramenta para preparar para o futuro, como se este fosse o seu propósito biológico. Uma visão que entende a brincadeira somente pela ótica do adulto e que se preocupa exclusivamente com os supostos benefícios gerados por ela, ou seja, os aspectos funcionalistas, não reconhecem os desejos e subjetividades presentes no sujeito principal desta relação enquanto brinca a criança.

Ao nosso ver, isso é um atentado à infância e à criança. Somente quem lida e convive com as crianças, nos mais variados espaços, sabem que o brincar é um ato individual, cultural, universal, social, corporal, emocional etc.

Vitelleschi (1995, p. 13) destaca:

Os jogos felizes das crianças são essenciais para um crescimento normal. As pessoas normais deveriam ser crianças que jogaram bem, alegremente e se seguem conservando mais facilmente essa normalidade ... (Princípio da Recreação emitido pela *National Recreation Association* dos Estados Unidos da América – USA).

Recorremos a Stavisk, Surdi e Kunz (2013, p. 123) para refletir sobre a intencionalidade da corporeidade criança ao se movimentar brincando:

Crianças e adultos pensam e se expressam de formas diferentes. O professor, enquanto adulto, já mergulhado em um mundo de múltiplas pressões, constrói seu agir pedagógico com base nas suas experiências de vida, trabalho e formação. Já a criança, por constantemente viver na fantasia e no brincar, vive o seu tempo no presente, no qual a diversidade de medos, pressões e conflitos provenientes do mundo social ainda não estabelecem significados como que para o adulto. Por isto, dadas estas diferenças, aos adultos é e continua sendo difícil o esforço para se desvincular de uma funcionalidade da brincadeira e do tempo, enquanto que para a criança, embora afetada pela família, pela sua história ou pelo que os adultos esperam delas, o mundo basicamente acontece no presente, pois esta, enquanto brinca, não almeja nada além do prazer de brincar.

Por isso, quando buscarmos descortinar as artes da infância, defendemos o pensamento de Verden-Zoller (2004, p. 234) afirmando que:

O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós, adultos, em geral, não brincamos e frequentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente.

Conforme a Fundação Samuel (Rego, pp. 6-7), brincar é fundamental, pois, nessa atividade, a criança se desenvolve como membro de um grupo social e, assim, forma sua identidade cultural. Portanto, ao brincar:

A criança é desafiada a indagar, questionar, transformar e desvendar a própria realidade. Partilhando brincadeiras com outras crianças têm a oportunidade de viver diferentes emoções, afetos, rupturas, trocas, aproximações, disputas e cumplicidades e isso ensina bastante a respeito da complexidade e do comportamento das relações humanas. Pois ao vivenciar momentos, é obrigada a enxergar diferentes opiniões e pontos de vista além de lutar pelo próprio.

Segundo Kunz e Costa (2017, p. 17):

A grande atenção dada ao brincar da criança como preparação para a vida futura também leva pesquisadores e autores deste assunto a considerar e valorizar a competição na brincadeira, uma vez que esta é uma característica mais marcante de nosso modelo social

É importante que nós, adultos, tenhamos clareza de que a criança vive do brincar e para brincar. Poucas formas são tão existenciais e pulsantes na infância

quanto permitir que as crianças estejam livres para explorar a corporeidade que são, a partir do brincar.

Recorrendo aos apontamentos de Kunz e Costa (2018, p. 18) compreendemos que:

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um “Se-movimentar criativo”. É perceptível que a criança com saúde tem sempre prazer em “Se-movimentar”. A base deste seu “Se-movimentar” está na necessidade de brincar. Mesmo “correndo à toa” ela está brincando, experimentando-se como ser humano livre e criativo, que se manifesta pela liberdade, decidindo suas realizações e possibilitando a construção de sentidos e significados naquilo que realiza. Crianças adoram pintar, desenhar quando lhes são oferecidos os materiais necessários para isso. Assim, é possível verificar que também nessa atividade elas se desenvolvem brincando e é muito triste quando um adulto passa ao lado delas quando estão desenhando e as adverte para que parem de brincar e desenhem algo decente.

Cunha (1994, p. 11), destaca que o brincar é, sim, uns atos mais importantes na vida da criança, porque ele:

[...] é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próprio e a partilhar fraternalmente; porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades; porque brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento; porque brincando, a criança desenvolve sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo; porque brincando aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa; porque, brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite. Porque brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para a sua vida.

Desse modo, nós adultos poderíamos buscar estimular as crianças a explorarem os seus modos de brincar, a partir de um ambiente afetivo, seguro e rico, de modo que elas possam explorar o mundo-vida livremente.

De acordo com Winnicott (1982) nos faz refletir na obra “A criança e seu mundo” que as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras físicas e emocionais. Além disso, brincam também para dominar angústias e controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia. No espaço do brincar a

criança comunica sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.

Descortinar as artes na infância, tendo como premissa o brincar das crianças é buscar compreender que elas são autoras de si e dos modos como exploram a corporeidade que são. A partir do brincar, constroem seus próprios sentidos e significados. Por isso que, quando observamos uma criança brincar, há nela intencionalidades fenomenológicas que são altamente influenciadas pela criatividade da sua exploração corpórea.

Esta forma de buscar compreender o brincar na infância, nos desafia a olhar mais para o corpo-sujeito da criança, pois ela:

[...] se movimenta como uma intencionalidade que percebe as coisas vivendo-as. Este movimento vivo e livre, podemos dizer que é um ato expressivo, significativo e único. A expressão pode ser realizada através do nosso corpo. Ela tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. (Surdi; Kunz, 2010, p. 274).

O brincar da criança deve ser encarado como forma de expressão do movimento na infância, bem como devemos, como professores atuantes na EFI, compreender que o movimento possibilita a criança questionar o mundo-vida e toda a sua realidade. O brincar permite com que a criança esteja amplamente livre e resplandeça a sua liberdade se expressando e estabelecendo diálogo com os modos de ser criativa, autônoma, protagonista e autora da sua própria existência.

Maturana e Verden- Zöller (2004, p. 231) apontam que “a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados”.

Nós, professores, temos que buscar, entre outras coisas, ver que no mundo vivido das crianças, a infância é encarada como tempo e lugar em que a linguagem irrefutável do brincar são mediadas pela dimensão lúdica, tecendo assim, inúmeros sentidos e significados (Edwards *et al.*, 1999).

Assim, concordamos com Kuhn e Cunha (2014, p. 8), quando os autores apontam que:

[...] o brincar e se movimentar em liberdade é concebido como “o início”, a raiz, a potência, a luz inicial, contendo uma dimensão pré-reflexiva, estruturando-se como fundação, arquétipo, recolhimento.

Encontramo-nos aqui com a ideia de anúncio, de um a priori, do amoroso, do sensível, do sonho acordado e, se desejarmos, de uma certa forma de poesia, de arte, de ética e estética. O brincar é da ordem do “não dito”, do “movimento quente”, da interioridade primeira e profunda, que tem uma certa ligação como “divino”, com o originário e genuíno.

Diante do diálogo entre a relação existencial entre a criança e o brincar é possível compreender que é nessa dança plena de envolvimento e totalidade da corporeidade criança e sua intencionalidade fenomenológica em se movimentar que a criança abraça e toma consciência de si e do mundo-vida. Assim, esta consciência, permite com ela desenvolva potencial senso criativo do seu eu, dando lugar ao protagonismo de ser em essência um aventureiro na busca por prazer.

Sentir, pensar e agir com e para o brincar é uma forma de sobrevivência da criança e isso não tem nada a ver com a visão do adulto sobre aprendizagem e nem mesmo intenta com a ideia de preparação da criança para ser um agente do futuro.

Ao recorrermos a Merleau-Ponty (1999) passamos a compreender que a corporeidade criança, na sua intensa relação consigo mesmo, digo, com o que corpo que é, vive visceralmente a realidade do mundo-vida com todos os seus anexos existenciais.

Olhando fenomenológica assim, podemos entender que a corporeidade criança e a sua plena experiência do sensível, tornam o brincar, o dançar, o jogar e o ato de se movimentar em busca do prazer, traduzem-se na condição imanente do infante externar o seu modo de ser criança, tornando-o o brincar a via de aproximação da sua essência.

A criança vive o aqui e o agora, na ação do não dito, ela expressa toda sua liberdade e criatividade no brincar e na brincadeira. Não é uma tarefa difícil para criança, pois agindo assim ela acaba abrindo portas da sensibilidade do seu existir, da percepção e da intuição de explorar a sua imaginação, se abrindo a partir do ato genuíno de se movimentar de forma livre e espontânea, desenvolvendo a sua humanidade.

A propósito, quando abordamos a imaginação da criança, nos ancoramos nas reflexões de Merleau-Ponty (1984) ao considerar que aquilo chamada imaginação pelos adultos é, na verdade, uma conduta emocional que se constitui

em uma ideia de qualidade das interações a corporeidade criança passa a estabelecer consigo mesmo, com o outro e com a cultura que lhe cerca e faz parte dos seus modos de existir.

Merleau-Ponty (1984, p. 13-14) é imponente, a nosso ver, quando sensivelmente indica que quando a criança faz parte de uma cultura, ela acaba externando as:

[...] funções de conhecimento - inteligência, percepção, imaginação, etc. - quando se as examina de perto, nos remetem a uma atividade anterior ao conhecimento propriamente dito, a uma função de organização da experiência que impõe, a certos conjuntos, a configuração e o tipo de equilíbrio possíveis nas condições corporais e sociais que são as da criança.

O brincar na vida da criança, permite a ela explorar toda a sua potencialidade criativa. E, ser criativo, coisa que anda em falta na vida adulta, é um pulso de capacidade de dar existência a algo para as crianças, pois elas estabelecem relações com elementos ainda não concebidos, inventados. Além disso, elas passam a descobrir sempre.

O brincar é sempre criativo e significativo para a criança, dando vazão ao novo, como aponta Kunz e Costa (2017, p. 20, *grifo nosso*):

[...] Este novo pode também se referir a um novo significado, um valor diferente a algo já conhecido. Assim, por exemplo, a criança que todo dia aprende algo novo por seus próprios meios e condições está, de certa forma, criando, construindo seu mundo. Ou então, **a partir de contextos e situações antigas já conhecidas é possível criar novas significações e valores. Isto é muito frequente no brincar da criança com liberdade.** E quanto mais cedo o adulto interfere nesta “criação” por excelência, menos criativo e independente será esta pessoa quando crescer. Num sentido mais geral e, em especial, nas crianças, todas as suas atividades têm um certo significado criativo e ela necessita disso para a sua existência.

A corporeidade criança que brinca, se diverte estará, certamente, sempre envolvida em atividades em que ela possa recuperar e explorar sentidos e significados, alcançando dimensões que somente é possível de acontecer na infância, pois a vida que pulsa na criança está em constante busca de novas vivências e experiências que possam ser subjetivamente significativas para o seu existir, de modo que a criação seja a via de explorar toda a sua potencialidade.

A criança precisa, e muito, do brincar para o seu existir! Para nos aprofundarmos nessa questão, vamos nos reportar mais uma vez a Merleau-

Ponty (1971), o filósofo é, entre outras palavras, um pulso de sensibilidade ao perceber que a linguagem corpórea é a mais pura poética, devendo assim, ao menos de nossa parte, compreendê-la como obra de arte.

Posto isto, estabelecer uma relação direta entre as ações/intenções fenomenológicas corporais das crianças com o brincar, a partir do seu modo de explorar o mundo-vida, pode modificar e/ou ilustrar magicamente o enredo do brincar e do corpo como obra de arte.

Pensar na infância sem o brincar parece até uma hipocrisia em qualquer dimensão humana. Por isso, quando a corporeidade criança explorar o seu modo de existir a partir do brincar, ela se doa ao mundo-vida por inteiro. Kunz e Costa (2017, p. 24) afirmam que a criança “[...] cria, imagina, sofre, chora e mesmo assim se enche de alegria, é uma artista. Esta linguagem sensível e expressiva acontece no seu se-movimentar, sua percepção do mundo é direta, mas como Merleau-Ponty destaca, é sempre corporal e repleta de significados [...]”.

Desse modo, concordamos que o brincar é elemento vital na existência da corporeidade criança, uma vez que é pelo movimento humano é também uma intencionalidade, o que é, perfeitamente, percebido no ato de brincar da criança na infância.

Recorremos mais uma vez a Kunz e Costa (2017, p. 25, *grifo nosso*) quando apontam que:

No brincar, a intencionalidade da **corporeidade criança** é maximizado pelo fato de ele ser o autor da ação. Dessa forma o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos, com objetivos comuns. No brincar também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que busca construir regras, brincadeiras, atividades condizentes com os participantes.

Compreender a importância do brincar para a corporeidade criança, significa refletir que ele existe para a criança no espaço-tempo do aqui e agora. Ou seja, se faz no presente, com intencionalidade e puro envolvimento da ação do não dito. O brincar é encarado como um importante processo de fruição e desenvolvimento, direcionado assim toda a nossa existência quando sabemos, de fato, encarar o brincar como força vital e potente. A magia do brincar não acontece na atividade realizada, mas se concretiza no processo e não como um fator de recompensa, digo, um produto. Por isso, não é sensível da nossa parte

considerar o brincar das crianças como uma preparação para o futuro, uma vez que elas, sequer pensam nessa possibilidade.

A criança quando se envolve profundamente no ato de brincar, acaba entrando numa fase de descoberta e de apropriação do mundo imaginário, mas sem deslocar-se também da realidade. Ela se movimenta de forma plena, mas sempre ao seu modo e maneira. Além disso, é nessa experimentação que ela passa se enxergar como protagonista e tem a chance de explorar outros papéis por via do movimento criativo, trazendo à tona toda sua totalidade da ação que é, entre outras palavras, sempre corporal.

Cabe a nós, professores, entendermos que o mundo é sempre um mundo da vida e vivido. É nesse mundo-vida que as nossas potencialidades se tornam uma via possível, concreta e belas. Colocamos em evidência nossas experiências vividas, tornando, assim, a compreensão do mundo mais significativa e mais brincante. Por isso é tão importante destacar o brincar na infância.

Por isso, aqui nesta tese, a criança e o brincar são encarados como algo profundamente sério. Não podemos ser egoístas e nem mesmo pensarmos que a criança deva ser vista como um ser inacabado, imaturo e imperfeito. Ela deve ser vista de forma sensível que, em linhas existenciais, perpassará por um percurso singular no mundo-vida, explorando o aqui e o agora do seu jeito e da sua forma.

Portanto, não é possível excluir da vida da criança o brincar, pois sem ele, a corporeidade criança não terá capacidade plena de se desenvolver, além disso, teria como resultado sérios problemas advindos de uma sociedade cada mais capitalista que rouba o tempo das crianças e de sua infância.

Kunz (2009) uma vez disse que quando nós, adultos, roubamos a infância, as, infelizmente, perdem a noção daquilo que dá a textura e significado à vida humana. Sem o brincar, a infância passa a ser desqualificada, resultando num processo de esvaziamento dos modos da criança se conectar com o mundo-vida.

Assumindo o compromisso de respeitar a criança, o brincar e a brincadeira, estamos, nesta tese, nos comprometendo em acompanhar a corporeidade criança, para buscar compreendê-la e auxiliá-la, se necessário, para um explorar do mundo-vida, da autodescoberta de outras formas e cores.

Gostaríamos de apontar que o brincar aparece na literatura científica de muitos modos, reflexões e contextos. Portanto, indicamos aqui alguns autores e suas obras para que possam expandir os olhares sobre a criança, infância e o brincar, sendo: Almeida (2012), Amado (1998), Áries (1981), Benjamin (1984), Chateu (1987), Friedman (1996), Negrini, (1994), Kishimoto (1996; 1994; 1990), Wajskop (1990), Winnicott (1982; 1975).

São apenas indicações de estudos que possam ampliar as investigações sobre a criança e o brincar, contribuindo assim, para se olhar de forma plural o infante e seus diferentes contextos sociais e possibilitando que se realize novas discussões, acerca desse objeto de conhecimento que, na atualidade, pode ser revisado.

7 EU SOU UM SUPER-HERÓI: FENOMENOLOGIA E A COMPREENSÃO DO JOGO SIMBÓLICO E SUAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS

Aqui, se inicia uma verdadeira aventura existencial e desafiadora. Esta seção se apropria de uma afirmação poderosa: **EU SOU UM SUPER-HERÓI!**

Quem nunca desejou em algum momento vivenciar a experiência de ser um super-herói? Voar pelo céu? Arrisca-se em combater os vilões? Enfrentar situações sombrias e vencer perigos? Neste aspecto, Sutton-Smith (1995) aponta o jogo e a imitação como elementos centrais presentes no período da infância, considerando assim, a infância como uma idade própria para o jogo.

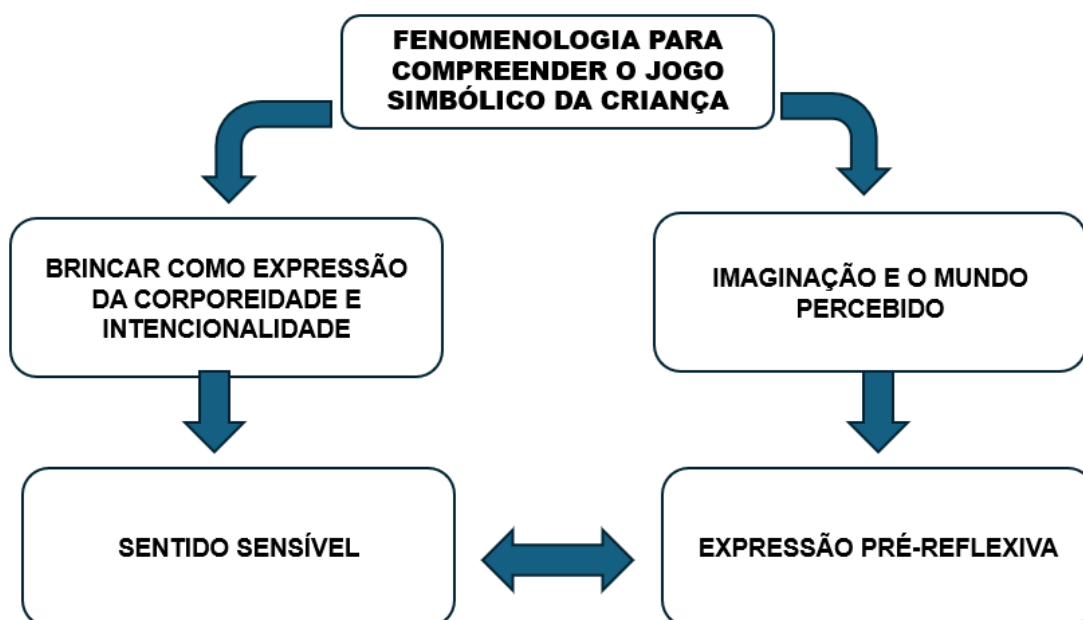
Trazer à tona a afirmação “ser um super-herói” neste trabalho tem a intenção de evidenciar nossa capacidade e nossa convivência com as crianças, permitindo-nos reconhecer suas noções de mundo e de infância. Isso se entrelaça com o nosso desejo de eleger, por meio de um olhar fenomenológico, experiências potencialmente enriquecedoras para elas.

Sob a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, e na nossa interpretação, o jogo simbólico pode ser compreendido como uma forma expressiva e sensível do corpo vivido em ação no mundo. Desse modo, o corpo não é apenas um objeto entre outros, mas o sujeito da percepção, aquele que dá sentido às experiências por meio de sua presença encarnada. Nesse contexto, o brincar simbólico de ser um super-herói em que a criança transforma um objeto comum em algo carregado de significados imaginários, revela-se como uma experiência perceptiva e criativa, enraizada no modo como ela se relaciona com o mundo.

A criança, ao brincar de faz de conta, não está apenas reproduzindo algo externo ou copiando a realidade, mas criando um mundo possível, construído por sua corporeidade, imaginação e intencionalidade. O uso não convencional de objetos, a atribuição de novos significados e o distanciamento entre significante e significado presentes no jogo simbólico expressam essa capacidade de invenção e de significação originária, que antecede o pensamento lógico e verbal. Trata-se de uma vivência pré-reflexiva, na qual o sentido emerge do próprio gesto da criança, em sua forma singular de estar-no-mundo.

Para compreender uma ideia fenomenológica do jogo simbólico da criança, elaboramos um esquema ilustrativo com base nas nossas interpretações da Fenomenologia de Merleau-Ponty, como aponta a figura:

Figura 1 — Esquema de compreensão para o jogo da criança via fenomenologia



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

A criança na infância, comunica-se através do brincar, destacando o lúdico como um aspecto fundamental para o seu desenvolvimento integral. Assim, concordamos com Almeida (2014, p. 194) ao dizer que “os esforços lúdicos da criança podem ser realmente autocurativos [...]”.

Neste aspecto, ao sermos impactados pela frase “Eu sou um super-herói”, presenciamos a capacidade da criança se apropriar do jogo simbólico ou do faz de conta. Para Bichara (1994), o jogo simbólico possui múltiplos significados, assim como o próprio conceito de jogo. Ele pode ser identificado por diversos nomes, como: faz de conta, representação, imitação, jogo imaginativo, ficção ou até mesmo “mentirinha”. Por outro lado, Bomtempo (2005), situa que os termos simbólicos, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou faz de conta podem ser considerados sinônimos, desde que sejam utilizados para descrever o mesmo fenômeno lúdico.

De acordo com Piaget (1990), o jogo simbólico é uma característica marcante do período entre 2 e 7 anos de idade. Nesse estágio, denominado pré-

operatório, a criança inicia o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de representação. Nesta fase da vida, a criança inicia o processo de afastamento da manipulação e exploração de brinquedos ou materiais lúdicos, passando a assimilar a realidade do contexto externo em que vive para o seu mundo interior. Nesse percurso, ela experimenta distorções e transposições dessa realidade. Inicialmente, esse processo é individual e marcado por características próprias, mas, com o tempo, evolui para a socialização e, posteriormente, para a prática de jogos com regras.

Embora possam haver diferentes formas e/ou concepções para definir o que poderia ser o jogo simbólico na literatura, há uma concordância entre Elkonin (2009), Brougère (1998), Bruner (1976), Kishimoto (1998; 2003; 2004; 2005), Piaget (1990), Vygotsky (1991) e Winnicott (1975; 1976) apontando que o jogo simbólico é uma forma de representação em que objetos e materiais são utilizados de maneira diferente do uso convencional, sendo atribuídas a eles novas funções e significados, o que promove um distanciamento entre o significante e o significado.

Merleau-Ponty (1999) não trata diretamente do jogo simbólico nos mesmos termos utilizados pelos teóricos já mencionados, mas sua filosofia da corporeidade e da percepção oferece uma base profunda para compreender o brincar e a imaginação infantil, inclusive o jogo simbólico, sob uma perspectiva fenomenológica.

Merleau-Ponty (1999) destaca que a percepção não é uma cópia do mundo, mas uma construção sensível mediada pelo corpo. Assim, o jogo simbólico pode ser visto como uma experiência pré-reflexiva, na qual o gesto e a ação da criança antecede a linguagem estruturada, sendo, portanto, uma forma originária de expressão. Quando brinca de ser outra coisa, a criança não apenas representa, ela vive, sente e experimenta a situação como verdadeira naquele momento. O símbolo, nesse contexto, emerge do próprio movimento corporal e da relação intencional com os objetos e espaços, mostrando que, para a infância, o brincar é uma forma autêntica de existência.

Queremos nos posicionar como professores capazes de escutar verdadeiramente as crianças, transformando a forma como nos relacionamos conosco mesmos, com elas e com o mundo compartilhado.

Na abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), o corpo é compreendido como sujeito da percepção, lugar de expressão e construção de sentido no mundo. O corpo vivido é aquele que sente, age e significa, não como objeto isolado, mas como presença encarnada que se projeta no mundo. Nesse horizonte, o jogo simbólico ganha centralidade como forma de experiência existencial da criança. Brincar de ser super-herói, por exemplo, não é apenas imitar personagens ou reproduzir estereótipos da cultura midiática, mas uma forma pela qual a criança reinventa o mundo e a si mesma, corporificando possibilidades de existir que estão carregadas de sentidos subjetivos, afetivos e sociais.

Quando veste uma capa ou empunha uma espada imaginária, a criança não apenas representa um personagem: ela vive o gesto, experimenta ser outro, transborda de si mesma e se lança em mundos possíveis. Para Merleau-Ponty (1999), essa vivência é pré-reflexiva e está profundamente enraizada na corporeidade. O gesto, o movimento, a voz e o olhar tornam-se expressões encarnadas de um "eu" em criação. O símbolo, nesse contexto, não é uma abstração distante, é vivido, incorporado, é mundo que se faz carne.

Kohan (2007) convida a pensar a infância não como fase preparatória para a vida adulta, mas como modo de existência singular, aberto ao novo e ao imprevisível. Ao brincar de ser super-herói, a criança se coloca em um campo de potência, onde pode imaginar outras formas de justiça, coragem, força e transformação. Há, nesse ato lúdico, uma dimensão ética e política que se constrói de maneira sensível, pela ação corporal e simbólica da criança. De forma semelhante, Larrosa (2002) propõe uma escuta da experiência da infância como aquilo que não se reduz ao utilitário, mas que se sustenta no que é vivido com intensidade, naquilo que não é mensurável, mas profundamente significativo.

Agamben (2005), ao refletir sobre a infância como "voz sem linguagem", propõe que a criança está ainda entre o som e o sentido, entre o grito e a palavra, o que ressoa profundamente com a proposta Merleau-Pontyana de uma corporeidade que fala antes mesmo da fala.

O brincar de ser super-herói, nesse sentido, torna-se também um modo de habitar essa zona de indeterminação entre o real e o imaginário, entre o

possível e o presente. É nesse entre-lugar que a criança encontra sua liberdade de criar e de se recriar.

Assim, a brincadeira de ser super-herói, longe de ser apenas fantasia ou distração, revela-se como uma forma profunda de experiência existencial, em que a corporeidade criança se projeta no mundo com liberdade, coragem e invenção. A fenomenologia nos permite perceber esse movimento não como cópia ou ilusão, mas como modo autêntico de estar-no-mundo e atribuir-lhe sentido, evidenciando o brincar como campo legítimo de formação humana.

É importante esclarecer que não trataremos aqui dos super-heróis do entretenimento popular. Nosso foco é explorar o universo imaginativo das crianças como uma via possível para práticas educativas nas quais elas sejam protagonistas.

Não questionaremos o valor da educação estética, da imaginação, da sensibilidade, da arte, dos sonhos ou dos devaneios oníricos. Pelo contrário, vamos justamente na direção contrária. Aqui, ressaltaremos algo pouco discutido na educação contemporânea para as infâncias: a imaginação e seu lugar legítimo na vida das crianças.

Vamos nos permitir correr riscos — como os super-heróis fazem — e recorrer às possibilidades existenciais sugeridas pela abordagem fenomenológica em educação, atravessada pelos modos de pensar de Merleau-Ponty. Assim, como em uma coreografia de dança contemporânea — acadêmica, porém sensível, buscaremos encontrar pontos de convergência (ou não) sobre a poética da imaginação infantil.

Como já destacou Merleau-Ponty (1999), para compreender a dimensão constitutiva do ser criança, é fundamental considerar suas relações com o outro, a linguisticidade, a corporeidade, a temporalidade, a espacialidade e a mundanidade.

Ao utilizarmos a afirmativa “Eu sou um super-herói” sob a perspectiva fenomenológica do brincar infantil, revelamos uma forma de relação com o mundo em que a criança expressa existencialmente sua condição, sua intensa descoberta e seus vínculos com um mundo-vida-cultura amplo, que ela, continuamente, modifica e atualiza por meio da intencionalidade inesgotável do brincar, recriando e compondo novos enredos e histórias.

Por isso, se nós, professores, soubermos conduzir atividades como desenho, pintura, modelagem, contação de histórias, teatro, trabalho corporal e musical, estimulando a vasta imaginação das crianças, poderemos estruturar um verdadeiro “fio terra” enraizado no mundo compartilhado, como já ressaltou Machado (2010).

A experiência de brincar de ser super-herói acontece justamente quando a criança original e experimentalmente se explora como ser existencial e cultural simultaneamente. Isso permite romper com o enclausuramento de significados limitados, ampliando seu conhecimento sobre a imaginação, sobre si mesma e sobre o outro.

Nos cabe, então, a intrigante tarefa de discutir a ideia de ser super-herói a partir da perspectiva da criança. Naturalmente, muitos podem associar imediatamente a discussão aos super-heróis das histórias em quadrinhos — Batman, Superman ou as batalhas da Mulher-Maravilha contra Hades.

No entanto, nosso interesse não está em analisar a psiquê desses personagens ou seus enredos, mas sim em entender por que as crianças desejam tanto ser ágeis, gritarem pelo poder de voar ou saltar de prédios usando teias.

Qual é, então, a importância dessas figuras e seus poderes na construção de uma proposta educativa que evidencie características fenomenológicas já presentes nas crianças? Características como a imaginação na criação de um movimento de dança, na expressão ao desenhar ou até mesmo na forma de cantar com os olhos fechados, sentindo intensamente o prazer da experiência?

Parece-nos que uma possibilidade educativa promissora é fomentar a exploração do universo imaginativo da criança, tendo como base seu protagonismo e sua contribuição ativa nas atividades pedagógicas desta tese.

Um dos pilares centrais da nossa argumentação, especialmente no Ensino Fundamental Inicial (EFI), está ligado aos aspectos emocionais. A emoção, nesse contexto, assume um papel fundamental — talvez o mais relevante — para que possamos nos relacionar de maneira afetuosa e sensível com as crianças, sobretudo no ambiente escolar.

Já que nossa proposta é provocar fenomenologicamente sobre o corpo-sujeito como princípio educativo, torna-se mais do que fundamental reconhecermos que a imaginação, como diz Lemos e Stoltz (2020, p. 18):

[...] é algo tão naturalizado que ainda não consegue ser compreendido conceitualmente. Devido ao seu nível de abstração, torna-se difícil responder a questões sobre a sua própria imaginação, porém, na prática, ou seja, no brincar e nas brincadeiras do cotidiano, a imaginação é repleta de concretude e de significados, independentemente de se pode ser realizável ou não, a criança adentra totalmente nesse universo. Torna-se para ela um espaço de liberdade, no qual tudo pode acontecer do jeito que se espera mentalmente.

É importante termos clareza que existe uma diferença, ao menos para Viana (2003) sobre o herói e o super-herói. O autor em questão diz que o herói é aquele que apresenta habilidades especiais, objetivando em especial a coragem e as habilidades especiais, tendo como possibilidade de ser uma pessoa da vida real. Por outro lado, o super-herói é visto como aquele que possui superpoderes, sendo um personagem fictício, recebendo destaque, especialmente, dos gêneros de quadrinhos de superaventuras.

Para esclarecimentos, Campbell (1995, p. 13) diz que:

O herói [...] é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas. As visões, ideias e inspirações dessas pessoas vêm diretamente das fontes primárias da vida e do pensamento humano”.

Passamos a entender que esta ideia de herói já existe há bastante tempo, se assemelhando em termos de representatividade ao ser humano comum, dito, real nas suas superações.

O super-herói trata-se de uma manifestação do arquétipo do herói na alma humana, preenchendo a necessidade do heroísmo humano, como aponta Modesto (2020). Aqui, recorreremos mais uma vez a Viana (2003, p. 53):

O inconsciente coletivo, do nosso ponto de vista, é o conjunto de necessidades/potencialidades reprimidas em todos os indivíduos que formam uma coletividade (grupo, classe etc.). É no mundo da fantasia, dos sonhos etc., que ele se manifesta mais constantemente. Os sonhos comuns em um grupo social ou na sociedade são geralmente inacessíveis, mas a fantasia não. As aventuras dos super-heróis expressam uma fantasia que é expressão do inconsciente coletivo: o desejo de poder.

Podemos afirmar, portanto, que ao propor uma abordagem educativa que incentive as crianças a se tornarem seus próprios super-heróis, despertamos nelas uma energia vital capaz de fomentar a construção de valores morais e éticos. Esses valores, em teoria, podem transcender a ficção, abrindo caminho para novas formas existenciais de se perceberem no mundo-vida como agentes criativos de sua própria imaginação.

Para termos uma ideia mais consistente, há estudos publicados sobre a utilização pedagógica dos super-heróis como recursos educativos. Por exemplo, os autores Weschenfelder, Fradkin e Yunes (2017, p. 4), no estudo intitulado “Super-heróis como Recursos para Promoção de Resiliência em Crianças e Adolescentes”, constataram que “muitos dos super-heróis foram submetidos a múltiplas adversidades com grande similitude às lutas e sofrimentos de crianças e adolescentes de diferentes culturas”. No estudo, os autores perceberem que a proposta resultou na promoção de resiliência, principalmente entre as crianças e adolescentes.

É importante frisar que não parte da nossa intenção fazer com as crianças reforcem as características dos super-heróis americanizados, pelo contrário, nosso desejo é de proporcionar um momento criativo do seu próprio super-herói.

Há nos estudos brasileiros, o autor Modesto (2020) que se dedicou, até o presente momento, a investigar sobre as potencialidades didático-pedagógicas dos super-heróis. O que, de certo modo, se aproxima da nossa proposta. Ao mesmo tempo que se distância no eixo central, quer dizer, em nossa tese, os super-heróis serão criados e partirão da ideia concebida pelas crianças (embora possam ser influenciadas pela cultura de massa).

Desse modo, Modesto (2020, p. 227) apresenta bons questionamentos para o desabrochar desta tese:

Essas e outras perguntas podem ser feitas pelo educador para proporcionar uma experiência de aprendizado que favoreça a emancipação intelectual, emocional, social e psíquica de nossos estudantes. O contato do educador com o super-herói pode proporcionar experiências que promovam o movimento dessas perguntas. Entrar em contato com o super-herói significa abrir-se para a fantasia e deixar o arquétipo do herói perpassar sua vida.

Podemos, então, afirmar que se propormos a brincadeira de ser um super-herói, as crianças poderão explorar fenômenos mais complexos, experienciando

as vivências culturais, expressando-se de forma polimorfa e colocando em evidência suas aprendizagens.

Nesse aspecto, Merleau-Ponty (1990), indica que a criança está sujeita as mais variadas formas ao longo de sua jornada:

[...] a criança leva, já de início, uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem; por exemplo, pelos rostos para os quais ela adquire uma verdadeira ciência de decifração, numa época em que se poderia pensar que ela só tem uma vida sensorial (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 221).

Machado (2013, p. 254, *grifo nosso*) diz:

A criança pequena vive cotidianamente imersa em um **campo onírico**: o espaço potencial, conceito que abriga o lugar de brincar, se traduz pelo lugar da crença na onipotência criativa: abro os olhos e crio o mundo! As crianças habitam o lugar do como se: faz de conta que o mundo não existia antes de mim...!

É justamente na exploração do mundo onírico da criança que reside a nossa proposta educativa em evocarmos a ideia da brincadeira de ser super-herói. Aproveitando o ensejo, recorreremos mais uma vez a Machado (2013, p. 255) para reforçar a importância da nossa opção:

No entanto, como adultos, cabe a nós propiciar espaços potenciais de brincadeira e de jogo, playgrounds de crenças compartilhadas, de muitos aviões de papel e dobraduras de águias e galinhas. Colocaremos grades nas janelas, sim, pois, adultos que somos, sabemos que literalmente crianças não voam. Mas, ao mesmo tempo, permitiremos saltos, cambalhotas, balanços que voam, cordas com pneus nas árvores etc.: modos de voar da criança humana. Estes artifícios de voar são o que o psicanalista nomeou um ambiente facilitador e vivo. Ser, como adulto, parte integral e orgânica do ambiente é um passo decisivo na direção da atitude fenomenológica exercida nas relações educativas.

Exercitando ainda nossa reflexão, desta vez ancorado em Carmo (2011), um estudioso sobre as obras de Merleau-Ponty, podemos inferir que evocar uma proposta educativa da brincadeira de ser super-herói pode ir na direção da Filosofia da Existência, na qual o filósofo tanto se interessa. Merleau-Ponty tem como premissa discutir sobre ação do pintor no dia a dia do seu ateliê, no trabalho de buscar respostas para um problema e onde realiza o prodígio da

historicidade. É nessa analogia sobre o Museu imaginário trazido nas obras do filósofo que encontramos relação (in)direta da proposta educativa da brincadeira de ser super-heróis.

A criança pode ser encarada como o pintor, a brincadeira pode ser vista como o dia a dia e ser super-herói é a forma que ela encontra para solucionar (ou não) as situações de movimentos que lhes serão propostas.

Carmo (2011, p. 136), ainda se referindo a filosofia da existência de Merleau-Ponty e o museu do imaginário diz que:

[...] o filósofo quer trazer a historicidade da arte para o mundo existencial do pintor em atividade, no seu ateliê, e rejeitar o museu como parâmetro da perfeição e como norma dos resultados da pintura. Quer dirigir a nossa atenção muito mais para o momento do fazer da obra que para sua contemplação.

Sensibilizar as crianças para uma proposta educativa baseada na brincadeira de ser o seu próprio super-herói, evidencia o que defendia Merleau-Ponty quanto ao Corpo Próprio como princípio educativo. Ou seja, ter uma proposta baseada na perspectiva fenomenológica de Educação, como aponta Santos (2016, p. 226-227, *grifo nosso*):

[...] é a de promover atos criativos de cultura, oferecendo recursos para que os indivíduos aprendam a estimular a sensibilidade e a sua percepção através da experiência pessoal. Isso faz com que essa corporeidade tenha oportunidade de observar-se através de movimentos singulares, reconhecendo-se como sujeito, o que possibilita uma programação do seu agir e cuidar de si mesmo.

Não há como pensar numa proposta educativa na perspectiva fenomenológica, sem refletir sobre o que aponta Rezende (1990, p. 95):

Na perspectiva de uma filosofia da educação, a fenomenologia introduz a noção de cultura como aquela que melhor nos permite entender a existência humana como fenômeno histórico, social, concreto, num mundo humano. O sentido da existência se fenomenaliza na cultura, isto é, manifesta-se nela de modo global, atingindo de fato a maneira de ser dos homens, seus sujeitos.

Compreendemos que ao utilizarmos estratégias educativas que rompem com o cotidiano do movimento no EFI, possibilitaremos a diversificação da

corporeidade criança em ampliar a percepção de sua realidade e liberar seu potencial criativo, despertando segurança e desenvoltura para expressar-se.

Assim, nos amparando nas reflexões de Santos (2016, p. 229) sobre considerar o corpo próprio como base educativa é:

[...] fundamentada numa perspectiva de Educação que considere a condição humana em sua totalidade complexa e universal, de modo que o homem esteja representado no corpo-sujeito, consciente de si, do outro e seu estar no mundo, sendo, por isso, capaz de produzir ações significativas, responsáveis e intencionais.

Considerando as reflexões dos estudos de Merleau-Ponty, acreditamos que, ao direcionarmos uma proposta pedagógica estruturada no olhar fenomenológico das crianças, definiremos uma Educação do Sujeito como fonte e atitude de estruturação e valorização da corporeidade criança, de modo que elas possam, cada vez mais se aproximarem de si mesmo a partir do ato criativo e do brincar.

Nosso objetivo com a proposta educativa não reside apenas na ideia de buscar desenvolver a percepção relacionada as dinâmicas corporais das crianças e as realizações pessoais, ao contrário, queremos também poder estimular a atenção à ação da criação e do brincar, por meio das experiências corporais vividas e diferenciadas, a fim de tentar conscientizá-los sobre a sua identidade de infante, oferecendo-lhes outras formas de explorar o aprendizado, a partir da experiência corporal lidando, principalmente, com o sentir, pensar e agir, por meio da corporeidade criança que são.

Pensar nessa proposta educativa, nos faz recorrer às reflexões de Silva (2003, p. 85):

Acreditamos que a educação deve colocar a pessoa (o ser humano) como centro do ato de viver e educar. Não só na escola, mas nas múltiplas relações estabelecidas pelos indivíduos. A educação, na perspectiva fenomenológica, deve ser aquela que, além da informação, possibilita a formação, completude ao ser humano, ser este que está em constante desenvolvimento, ser inacabado, incompleto, mas ser sensível, perceptível e, acima de tudo, humano, ser capaz de transcender. É por isso que a educação como a entendemos revela uma dimensão fenomenológica que tem no seu núcleo, a problematização que envolve a sociedade, a cultura e o indivíduo.

Na nossa proposta educativa, temos como objetivo central promover uma aprendizagem significativa em toda a sua amplitude, para que assim as crianças possam alcançar o processo pedagógico dentro do âmbito da educação formação no EFI. Isso significa dizer que estamos na ânsia de possibilitar um desenvolvimento da educação do sujeito em sua vivência no mundo e com os outros, inteiramente envolvidos no processo pedagógico integrado a sua experiência vivida e proporcionando inúmeras vivências para a corporeidade criança de forma autônoma, ativa e criativa.

Explorar o brincar e a brincadeira a partir da proposta educativa das crianças de se identificarem como seus próprios super-heróis, nos faz compreender que o processo de aprender pode acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar, de maneira que o conceito de aprendizagem se apresenta, atrelado a vivência geral da corporeidade criança.

Podemos então possibilitar que a corporeidade criança tenha como premissa a vivência e a experiência do concreto, trazendo para a realidade o seu mundo imaginário e imaginativo, transformando-o em movimento corporal, repleto de saberes de sentidos e significados, ganhando cores e transcendendo a ideia de ser super-herói.

Santos (2016, p. 231) nos faz refletir quando diz que:

[...] a experiência de aprendizagem implica, além de instrução formativa, a reinvenção e a construção personalizada do conhecimento que, naturalmente, vem acompanhado de um sentido. Considerando estes aspectos, notamos a existência de necessidade de reencantar a educação, colocando a ênfase numa visão de ação educativa como produção de experiências de aprendizagem.

Desse modo, concordamos com Assmann (2003, p. 29), quando diz que “[...] o ambiente pedagógico deve ser lugar de fascinação e inventividade. [...]”. Ou seja, os espaços educativos poderiam, em tese, propiciar aquela dose de alucinação consensual e entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça.

Por essa razão, nesta tese adotamos a possibilidade de adaptar e flexibilizar as linguagens pedagógicas, buscando alcançar a sensibilidade da corporeidade infantil e dialogar com as diversas formas pelas quais a criança se aventura no mundo imaginário e imaginativo.

Com essa proposta educativa, pretendemos ampliar a imaginação presente na brincadeira do faz de conta da criança, abrindo portas para a formação integral do sujeito, que se envolve em interações com o mundo-vida, o mundo-outro, o mundo-eu e as relações sociais, além de expressar suas emoções, compreendendo e ampliando o contato com a cultura educacional e seu contexto social.

Esta tese compromete-se a superar lacunas relacionadas à imaginação, não apenas como entretenimento ou fantasia, mas destacando sua importância e necessidade, especialmente no desenvolvimento das potencialidades e no reconhecimento do corpo-sujeito que está imerso e transcende na corporeidade infantil.

Como educadores, defendemos que o conhecimento no espaço escolar deve, antes de tudo, possibilitar que a criança se conheça melhor em suas múltiplas circunstâncias. Deve também servir para que ela compreenda o mundo e desenvolva habilidades e competências experienciadas no mundo-vida.

Assim, acreditamos que nossa proposta educativa estará inteiramente centrada na condição humana, na qual as crianças poderão, na medida do possível, conhecer sua humanidade comum e reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Ao buscar compreender o mundo vivido e as experiências concretas da corporeidade na infância, para aprender com e sobre as crianças, valemo-nos do pensamento de Nóbrega (2005, p. 77): “O mundo vivido é a fonte para o conhecimento. É a partir das experiências vividas que atribuímos sentido aos acontecimentos. É pela ação que nos expressamos e a ação é corporal [...]”

Santos (2016, p. 335) é categórico ao afirmar que:

[...] as crianças precisam estar envolvidas numa atmosfera lúdica. Cuja tônica priorize a criatividade e a superação de desafios no intuito de possibilitar o desenvolvimento de sua autoconfiança, liberando a capacidade de manifestarem-se de maneira autêntica e autônoma no mundo. O que os leva a respeitarem a sua própria individualidade e as dos outros. Assim sendo, o objetivo é não somente ampliar as possibilidades para o conhecimento e para a dimensão do ser humano. (Sentir, pensar e agir), alçando, assim, a integração ou unidade, como também trabalhar a valorização de princípios morais universais - os valores humanos - verdade, retidão, paz, amor e a não violência.

Levando em consideração os argumentos teóricos aqui tecidos, nós concordamos com a reflexão de Santos, Reis e Moreira (2020, p. 9), quando os autores dizem:

Está intrínseco na sociedade que a educação está direcionada numa perspectiva de conduzir o aluno/educando a um processo de busca e construção da sua identidade, no qual possa realizar e desfrutar das imensuráveis possibilidades de ser e estar no mundo. E esse é o sentido ontológico próprio do fenômeno educação: contribuir para a formação e desenvolvimento humano, uma tarefa libertadora, uma marca criadora da existência humana fundada na tríade: vida-escola-mundo.

Os mesmos autores ainda nos alertam que:

Por mais cuidados e precauções que se possam tomar, perspectivar uma ideia de escola do amanhã, em nossa opinião, é sempre um exercício complexo que demanda um olhar plural, sensível e consciente. Assim, buscamos argumentar e tecer junto daqueles que se debruçam no propósito de olhar para a escola com base numa discussão filosófica, apontando a atitude fenomenológica como possibilidade de compreender o mundo-escola-vida pela lente da corporeidade aprendente. (Santos; Reis; Moreira, 2020, p. 10).

A nossa proposta educativa reside na capacidade de analisar as diferentes situações educativas que se apresentam no cotidiano escolar para tomar decisões pedagógicas adequadas com as crianças e não mais utilizá-las como objeto para satisfazer as práticas silenciadoras ditas como educativas e desrespeitando as ações corporais e as manifestações da corporeidade criança aprendente.

Portanto, ao adotar a fenomenologia como atitude educativa, torna-se possível compreender o jogo simbólico e o brincar de ser super-herói não como atividades secundárias ou passageiras, mas como experiências formadoras, carregadas de sentido, em que o corpo da criança se torna linguagem, invenção e modo de habitar o mundo.

7.1 A CRIANÇA E SUA CAPACIDADE MÍTICA: ENTRELACES FENOMENOLÓGICOS

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), a infância é um tempo da existência em que o corpo e o mundo ainda estão profundamente entrelaçados. A criança não vive separada da realidade que a cerca; ao contrário, ela a habita com intensidade, numa relação simbiótica entre o sensível e o

imaginário. É nesse contexto que se revela a capacidade mítica da criança: sua maneira de experimentar o mundo não como um conjunto de fatos objetivos, mas como um universo povoado de sentidos, forças invisíveis e possibilidades criadas a partir da imaginação encarnada.

Para Merleau-Ponty, o pensamento mítico é anterior à separação entre sujeito e objeto, razão e emoção, linguagem e gesto. Trata-se de uma forma de compreender e estar no mundo que é pré-reflexiva, simbólica e expressiva, enraizada na experiência sensível do corpo. A criança, em sua corporeidade ainda não submetida aos códigos racionais da vida adulta, vive os fenômenos como totalidades, onde o real e o fantástico, o visível e o invisível, o possível e o impossível se entrelaçam numa mesma cena vivida.

Ao brincar de ser super-herói, por exemplo, a criança aciona essa capacidade mítica. Ela transforma-se, reinventa-se, ultrapassa os limites do corpo biológico e da realidade objetiva. Não é apenas um jogo de faz de conta, mas uma vivência simbólica que exprime desejos, afetos e significados profundos. O corpo se torna linguagem, a fantasia se torna realidade momentânea, e o brincar, uma forma autêntica de presença no mundo. Merleau-Ponty reconhece esse tipo de experiência como expressão legítima da existência humana, em que o mundo é sempre mais do que aquilo que se vê: ele é também aquilo que se sente, que se imagina, que se projeta.

Nesse sentido, a capacidade mítica da criança é uma forma de sabedoria sensível, que não se baseia na lógica formal, mas na experiência encarnada e poética da vida. A criança não apenas representa o mundo; ela o recria em cada gesto, em cada história que inventa, em cada personagem que habita. O mito, portanto, não é para ela uma narrativa distante, mas uma maneira presente e viva de estar-no-mundo.

A Fenomenologia de Merleau-Ponty nos permite, assim, compreender que a infância é um território privilegiado da criação simbólica e do pensamento mítico. Valorizar essa dimensão é reconhecer que a criança possui modos próprios e profundos de conhecer, significar e transformar a realidade, e que sua imaginação é tão legítima quanto qualquer forma racional de compreensão. A escola, ao abrir espaço para essas manifestações, não apenas respeita a natureza da infância, mas também acolhe o ser da criança em sua totalidade vivente e expressiva.

Será que é possível imaginar um mundo onde a criança e sua capacidade mítica estejam ausentes? E se a imaginação, esse poder fundamental dos seres humanos, nos fosse tomada? Como poderíamos explorar os infinitos universos que ela nos oferece? Questionar algo deste nível pode, talvez, nos deixar em silêncio, imóveis e observando atentamente a data e o horário. Mas, claro, sem uma resposta pronta! Afinal, para refletir sobre algo tão incomum, é preciso antes imaginar como seria.

Embora esse parágrafo tenha um tom informal, utilizamos essa abordagem para reafirmar que, ao encorajarmos as crianças a desenvolverem sua criatividade e imaginação, podemos perceber com maior sensibilidade como esses elementos potencializam sua capacidade de enfrentar os desafios da aprendizagem.

Oaklander (1980, p. 25) defende:

Através da fantasia podemos nos divertir junto com a criança e também descobrir qual é o processo dela. Geralmente o seu processo de fantasia (a forma como faz as coisas e se move no seu mundo fantasioso) é o mesmo que seu processo de vida. Podemos penetrar nos recantos mais íntimos do ser da criança por meio da fantasia (...) podemos também descobrir o que se passa na vida da criança a partir da perspectiva dela própria.

É importante destacar que a imaginação não é algo exclusivo das crianças, porém, é na infância que ela ganha inteireza, se amplia do ponto de vista fenomenológico, se desvela com numa perspectiva entre verdade e mito, transcende entre o visto e o não visto.

Entre tantos questionamentos já feitos em nossas vidas, temos tido tempo para ouvir as crianças sobre o que elas pensam e/ou buscamos perceber como elas têm explorado os mais diversos espaços por onde estão inseridas?

Segundo Machado (2010, p. 85):

As infâncias situadas, ou seja, são vividas pelas crianças num tempo e num espaço, localizáveis. Há que se observar como elas estão, quem são, como exprimem seus corpos, tempo e espaços; como recebem as cores, os sons, as propositivas do adulto que lhe oferece e proporciona aquele espaço, por meio de tais ou quais condutas relacionais.

A criança e sua capacidade mítica como ser-no-mundo pode até não se diferenciar na perspectiva de ser humano em relação ao adulto, mas não

podemos negar que a sua capacidade imaginativa a leva a universos paralelos e mundos jamais habitados por nós, na condição de adulto, ocupado e com o tempo cronometrado para chegar em casa e dormir.

É sob, e para esta perspectiva, que estamos propondo discutir sobre as infinitas possibilidades de as crianças explorarem a sua imaginação na infância, principalmente, se essa for estimulada no ambiente escolar por meio de práticas educativas que possam ampliar o acervo sensível dos pequenos. No entanto, é preciso alertar que, como diz Machado (2010, p. 85) “[...] a criança faz seu percurso, possui seu modo de espacialidade, caminha e desloca um corpo próprio na direção dos outros corpos e da espacialidade do mundo, busca compreender as coisas por suas impressões pessoais [...]”.

Outra questão que nos provoca a pensar de forma invertida é: se a imaginação permeia todas as atividades da vida infantil, como seria possível aprender algo sem ela? A ideia soa até contraditória.

Termos algumas (in)certezas, a saber:

- Toda e qualquer atividade humana que não se limita a reproduzir fatos, mas que crie imagens e novas ações, pertence à função criadora ou imaginativa;
- Imaginar algo significa transformá-lo.

Partindo dessas (in)certezas é que buscaremos, por meio do diálogo com os autores, a necessidade de discutirmos e encararmos o poder imaginativo como um alicerce educativo e essencialmente humano.

7.2 ENSAIOS SOBRE A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA À LUZ DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

Na Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), a imaginação não é concebida como uma simples atividade mental desvinculada do corpo ou da realidade, mas como uma forma de presença no mundo, enraizada na percepção e na corporeidade. Para ele, imaginar não é abstrair-se do mundo, mas engajar-se de outra maneira com ele, recriando-o a partir de novas possibilidades de sentido. Nesse horizonte, a imaginação da criança é uma experiência concreta e encarnada, que emerge do contato direto com o mundo vivido.

A criança, ao imaginar, não separa o real do possível da forma como o adulto o faz. Em sua experiência, a imaginação é uma extensão da percepção, uma percepção transformada, ampliada, criadora. Ao transformar uma caixa em castelo, um galho em espada ou uma toalha em capa de super-herói, a criança não apenas "faz de conta": ela vive intensamente aquilo que imagina, como realidade presente. A imaginação, nesse sentido, é uma forma de agir no mundo, uma maneira própria de significar e de se expressar por meio do corpo.

Para Merleau-Ponty, o corpo é linguagem antes da linguagem, é expressão antes da palavra. A imaginação infantil, portanto, é uma experiência sensível que se manifesta no gesto, na voz, no movimento, e não apenas no pensamento abstrato. O que se revela, então, é uma dimensão estética e existencial da infância, na qual a criança vive de forma criativa e inventiva as múltiplas possibilidades de ser no mundo. Imaginar é, assim, uma maneira de projetar-se em outras formas de existência, de experimentar o outro, de reinventar o cotidiano.

Essa concepção se afasta de uma visão racionalista que reduz a imaginação a uma ilusão ou a uma simples atividade cognitiva. Na fenomenologia, imaginar é um modo autêntico de existir, especialmente na infância, quando o corpo ainda está profundamente sintonizado com o sensível. A criança imagina com todo o seu ser — ela não observa o mundo à distância, mas o toca, o transforma, o recria. A imaginação, portanto, é também uma forma de conhecimento, uma abertura à experiência e uma maneira de construir significados no aqui e agora.

Ao compreendermos a imaginação infantil a partir da fenomenologia Merleau-Pontyana, reconhecemos seu valor formativo e sua profundidade ontológica. Não se trata de um simples jogo mental, mas de uma expressão fundamental da existência da criança no mundo — uma experiência que merece ser acolhida, escutada e valorizada nos espaços educativos.

A fantasia, a imaginação e o brincar são reconhecidos como elementos fundamentais na construção da identidade e na formação integral das crianças em qualquer contexto social. Quando a criança se depara com uma situação que lhe permite explorar sua fantasia, especialmente por meio do brincar, ela ingressa em uma dimensão de possibilidades, na qual pode realizar sonhos e, simultaneamente, tomar decisões que influenciam seu sentir, pensar e agir.

Não é incomum que, ao imaginar, nos encontremos imersos em um universo distinto da realidade concreta. Essa imersão constitui uma forma legítima de exploração da imaginação. Entretanto, para os adultos, a imaginação muitas vezes carece da vivacidade sensorial — das cores, dos cheiros, dos sabores, sendo, em muitos casos, espaço de tensões e desilusões projetadas sobre o futuro.

Na infância, a imaginação permite que as atividades lúdicas expressem um mundo paralelo ao real, criando estratégias para transcender ou driblar as limitações e necessidades da realidade concreta. Afinal, no universo imaginativo, tudo é possível, inclusive o mundo do nada.

O pensamento mítico, tal como compreendido por Merleau-Ponty, não é uma forma primitiva ou inferior de conhecimento, mas uma maneira pré-reflexiva e simbólica de habitar o mundo, anterior à cisão entre razão e emoção, sujeito e objeto. A criança, ainda imersa nesse campo da sensibilidade originária, vivencia os fenômenos como totalidades significativas. Brincar de ser super-herói, nesse sentido, é mais do que fingir: é corporificar um símbolo, viver uma potência, projetar-se em outra forma de ser. O corpo age como linguagem, e a imaginação é uma forma de conhecimento poético e encarnado.

Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Gaston Bachelard (2001), que compreende a imaginação como uma força poética primordial, capaz de reinventar o mundo a partir das imagens sensíveis. Para Bachelard (2001), a criança possui uma imaginação material, profundamente conectada aos elementos da natureza (água, fogo, ar, terra) e às imagens arquetípicas que estruturam o pensamento simbólico. Ao brincar, a criança entra em um espaço onírico-poético, onde cada objeto pode adquirir novos sentidos. Uma capa pode se tornar voo; um bastão, espada; uma caixa, um esconderijo mágico. Tudo é transfigurado pela força da imaginação poética que, segundo o autor, "não é a faculdade de formar imagens, mas de deformá-las para construir mundos novos".

Durand (2002), ao aprofundar a análise dos regimes do imaginário, propõe que o pensamento simbólico e mítico está longe de ser abandonado na vida adulta — ao contrário, ele estrutura nossa relação com o mundo desde os primórdios da humanidade. Durand destaca a importância dos mitos, arquétipos e símbolos como organizadores da experiência. Na infância, essa dimensão se

mostra de forma mais evidente e viva. A criança, ao criar narrativas, heróis, vilões e mundos imaginários, atua segundo o regime noturno do imaginário, onde o tempo é simbólico, a lógica é afetiva e o corpo participa intensamente da criação do sentido.

Unindo esses autores, podemos afirmar que a capacidade mítica da criança é uma potência simbólica e existencial, enraizada na corporeidade e expressa no gesto, na voz, na criação imaginativa. O brincar de super-herói, por exemplo, atualiza arquétipos de força, coragem, justiça e transformação, sendo vivido como uma experiência autêntica e significativa, e não como mera fantasia ou reprodução cultural. O mito, nessa perspectiva, é vivido corporalmente, de forma sensível, ética e afetiva.

A fenomenologia de Merleau-Ponty, em diálogo com Bachelard e Durand, permite compreender que o imaginário infantil não é uma fuga do real, mas uma reconfiguração criadora da existência, um modo de pensar e sentir o mundo por meio da sensibilidade e da invenção. Reconhecer e valorizar essa capacidade mítica da criança é afirmar o brincar como um espaço legítimo de formação, criação de sentido e vivência simbólica do ser-no-mundo.

É nesse espaço da imaginação que a teoria encontra expressão prática, configurando o verdadeiro “faz de conta”. Dessa forma, podemos afirmar que a imaginação desempenha papel significativo na formação da corporeidade infantil no mundo-vida.

As crianças adquirem, por meio da imaginação, uma espécie de “superpoderes”, pois, conforme Ostrower (2008, p. 31), criar é uma “[...] experiência vital [...] que amplia em nós a capacidade de viver”. Ressaltamos aqui, mais uma vez, a dimensão vital do brincar, destacando que a imaginação potencializa essa experiência. A habilidade de combinar e reelaborar experiências para criar situações e comportamentos constitui um campo fértil para a elaboração de abordagens fenomenológicas no estudo da infância.

Ainda que muitas vezes não percebamos, imaginação e realidade encontram-se intrinsecamente entrelaçadas, uma vez que a imaginação é sempre alimentada pelas experiências vividas ou fictícias anteriormente construídas.

Lemos e Stolz (2020, p. 36) dizem que:

Quanto maior for o repertório social do sujeito, maior será seu potencial de imaginar, pois esse, pra se tonar cada vez maior e mais amplo, depende, diretamente, da riqueza e da diversidade já acumulada de experiências.

Aqui, concordamos com Domingues (2010, p. 12):

[...] Os pequenos possuem, por natureza, uma energia para imaginar e, em consequência, para criar. Biologicamente, a sua ânsia é de desenvolvimento e, por isso, estão voltados à construção de si mesmos. Assim, gostam de se expressar pela voz, pelo gesto, pelo corpo e pelo pensamento.

Tendo como premissa que a experiência (vivida) é também fonte para alimentar a imaginação, queremos propor uma brincadeira que exalte a imaginação das crianças. Assim, parece que nosso intuito segue rumo aos caminhos reflexivos apontados por Domingues (2010, p. 12): “Para que a força criadora da criança seja estimulada, é preciso cuidado na forma de conversar e de responder as perguntas dela. Há palavras que estimulam a imaginação e fazem com que o pensamento voe [...]”.

Domingues (2010, p. 12) é ainda mais categórica:

A inventividade humana não tem limites, tudo está sempre acontecendo ou por acontecer, pois no campo da imaginação não se usa o ponto final. Se o ponto final for utilizado, o impulso produtivo será pobre e a criatividade limitada. Para a criança experimentar a fantasia, ela não precisa procurar lugares transcendentais, nem temas complicados: basta aperfeiçoar a linguagem poética.

Sendo a infância um momento possível para explorar a criatividade, o brincar, as brincadeiras e a inventividade, é perfeitamente compreensível estimular as crianças que ainda estão inseridas no contexto da EFI, para que elas possam ampliar seu repertório de experiências.

Por isso, entendemos ser fundamental que os educadores que trabalham com crianças pequenas se dediquem a estudar e pesquisar sobre a relevância da imaginação, pois ela contribui para construir compreensões sobre o próprio ser que a experiencia. Além disso, o brincar constitui um poderoso aliado no desenvolvimento da imaginação na infância. Para Marcolino (2013), quando as crianças se envolvem completamente com a atividade de brincar, elas passam a explorar a atividade do faz de conta, situando espaços imaginativos e imaginários simples e complexos.

Gonçalves, Silva e Neves (2023, p. 4) apontam:

Ao tratarmos a ação/imaginação como unidade de análise da brincadeira, consideramos que essa atividade forma um todo indivisível entre a criança e o meio social. Há, assim, uma trama de afetações que envolve as sequências interacionais e as linguagens em uso, integrando o complexo sistema de funções psicológicas superiores, como a percepção, a fala, o pensamento, a memória e a imaginação.

Nesse direcionamento, Pino (2006, p. 48) argumenta que a produção imaginária reafirma a “capacidade criadora dos seres humanos, adquirida no processo evolutivo, que lhes permite assumir o rumo da própria evolução. Ela constitui um dos pilares do processo de humanização”.

Talvez não seja uma novidade, mas para nós, torna-se importante apontar que enquanto as crianças vivenciam o seu ato de brincar, elas estão aprendendo brincando, desenvolvendo assim o seu pulsar criativo, colocando em ascensão o conhecimento a partir do da imaginação.

Ao brincarem, as crianças expressam seus pensamentos, a forma como ocupam os espaços e compartilham com seus pares os conhecimentos já adquiridos. Conforme aponta Sarmiento (2003, p. 15), “[...] as crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida.”

A brincadeira, assim como o processo imaginativo infantil, não deve ser reduzida a mero passatempo. O jogo do faz de conta deve ser compreendido como uma ação, na qual o ser fenomenológico criança eleva sua maneira singular de se expressar no mundo-vida, a partir de intencionalidades sensíveis que imprimem marcas profundas em sua existência, como o afeto, a amizade, o carinho e a comunhão da aprendizagem junto aos pares.

Considerando a perspectiva do mundo vivido, destacamos a experiência vivida como elemento fundamental para evocar a imaginação na infância. As experiências das crianças se ampliam continuamente, não se restringindo apenas ao repertório pessoal vivido, mas também às experiências que lhes são transmitidas por outros, ampliando, assim, o leque de possibilidades imaginativas.

Dentre as diversas formas de explorar a imaginação, destaca-se o jogo do faz de conta, que, alinhado a nossa proposta educativa de ser um super-herói,

revela a criatividade da criança ao assumir papéis, estabelecer interações sociais e atuar de forma protagonista no relacionamento com o mundo-vida, com o outro e consigo mesma, utilizando a imaginação como suporte central para a realização da brincadeira.

Nesse universo imaginativo, os adultos podem contribuir estimulando a curiosidade infantil, incentivando o brincar, seja de forma livre ou orientada, favorecendo aprendizagens significativas que estejam alinhadas aos interesses reais da criança no momento da ação imaginativa (Souza; Kunz, 2017).

Todavia, é fundamental considerar que, ao ingressar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança pode se deparar com práticas que, por vezes, comprometem seu poder imaginativo. Estratégias de instrumentalização e disciplinarização corporal frequentemente restringem a criatividade infantil, impondo limites à espontaneidade do brincar e à liberdade da imaginação.

Portanto, é fundamental que reconheçamos o que é específico na infância:

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (Kramer, 2007, p. 3).

Percebemos que a imaginação constitui um aspecto intrinsecamente humano e é explorada de maneira particularmente intensa na infância. No campo da Educação, a imaginação deve ser reconhecida como uma fonte que enriquece e estimula a corporeidade infantil, potencializando seu caráter lúdico no ato de brincar.

Assim, nos espaços educativos, tanto a imaginação quanto a curiosidade podem ser consideradas elementos centrais para o processo de exploração e apropriação do mundo-vida pela criança.

É natural que a criança manifeste desejo de experimentar e explorar sua imaginação e criatividade. Ela busca vivenciar novas experiências, saltar de diferentes alturas, correr, movimentar-se de variadas formas, manipular objetos, interagir com outras crianças, desenhar e dançar. Trata-se, portanto, de um direito inalienável que não pode ser negado.

Ao destacar a imaginação como elemento fundamental, compreendemos que o brincar assume papel primordial, possibilitando que as crianças transformem os espaços que ocupam em múltiplas realidades, sejam castelos encantados, naves espaciais ou bicicletas gigantescas. Essas formas de brincar e imaginar não se configuram apenas como momentos de diversão, mas representam componentes essenciais para o desenvolvimento existencial da corporeidade infantil.

Oliva (2024, p. 96) reforça nosso pensamento:

Acreditar na criança e no seu protagonismo é aceitar a aventura de se compor com as aprendizagens, deixar seu corpo descobrir experiências, explorar ambientes, fluir percursos e emoções, acreditar na criança é aceitar os diferentes universos em que ela vive o sabor de suas experiências cognitivas e afetivas.

Santos (2022) contribui ao afirmar que, nessa perspectiva, as ações das crianças devem ser reconhecidas e valorizadas no espaço educativo, especialmente por meio de propostas, encontros e práticas pedagógicas que dialoguem com as culturas infantis, como o brincar, fantasiar, dançar, conhecer e explorar os modos de ser criança na escola infantil.

Partindo dessa premissa, acredita-se que essa proposta educativa possa viabilizar outras formas pelas quais a corporeidade infantil adquira experiências significativas.

Diante dessa compreensão, cabe refletir sobre o lugar que a escola confere à imaginação e à capacidade mítica da criança. Em muitos contextos educativos, a fantasia é tratada como algo secundário, que deve ser superado em nome de um saber objetivo, mensurável e racional. No entanto, ao negar o espaço da imaginação simbólica, a escola corre o risco de sufocar uma das formas mais autênticas de expressão e de construção de sentido da infância.

A partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e do pensamento simbólico de Bachelard (2001) e Durand (2002), torna-se evidente que o imaginário não é oposto ao conhecimento, mas uma forma legítima e profunda de aprender e se relacionar com o mundo. O brincar mítico, como o de ser super-herói, permite à criança experimentar valores como coragem, justiça, empatia e solidariedade, ainda que de forma simbólica e encarnada. Esses valores não são

ensinados como conteúdos prontos, mas vividos corporalmente por meio da imaginação, da ação e da afetividade.

O professor, nesse sentido, é convocado a reconhecer e acolher a experiência mítica da criança, criando espaços pedagógicos que valorizem o brincar simbólico como expressão de subjetividade, corporeidade e invenção. Isso implica escutar a criança em sua linguagem própria, respeitar o seu tempo, permitir que ela fabule, crie narrativas, habite personagens, construa mundos.

Trata-se de uma postura pedagógica que não busca controlar o sentido, mas sim abrir-se para ele, que não reduz a infância a uma etapa de preparação, mas a reconhece como um modo legítimo de ser-no-mundo, pleno de significados e saberes próprios. Ao acolher a capacidade mítica da criança, o educador não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também valoriza a riqueza simbólica da infância e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e reflexivos.

Portanto, compreender o brincar simbólico à luz da fenomenologia e do imaginário mítico nos convida a uma profunda revalorização da infância na escola, não como fase a ser superada, mas como potência existencial que nos revela modos plurais de habitar, sentir e transformar o mundo.

A fenomenologia, ao valorizar o vivido, o sensível e o expressivo, oferece um olhar potente para compreender a riqueza da infância. A imaginação encarnada da criança, sua capacidade de habitar mundos possíveis e de tornar o corpo linguagem, revela uma dimensão existencial da experiência que não pode ser ignorada pelos processos educativos.

8 FENOMENOLOGIA NA PESQUISA PRÁTICA PARA ACOLHER O BRINCAR E A IMAGINAÇÃO DA CORPOREIDADE CRIANÇA

8.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta investigação será balizada pelos pressupostos da abordagem qualitativa Lankshear e Knobel (2008) e com enfoque fenomenológico (Faedo; Pilonetto, 2023). Segundo Freitas e Sousa (2023), a pesquisa fenomenológica incide no debruçar-se sobre os fenômenos, objetivando apreender a essência e suas significações na consciência.

A nossa escolha pela pesquisa com enfoque fenomenológico recai na compreensão de que a Fenomenologia, como aponta Oliva (2024), se trata da concepção que melhor consegue compreender a expressividade e a corporeidade criança como experiência.

Além disso, este enfoque nos permite compreender que, nas palavras de Grunennvaldt, Kunz e Surdi (2012, p. 383) “[...] a corporeidade é isso, uma unidade indivisível, que proporciona a construção do mundo da vida como todas as possibilidades e dimensões”. Portanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa se caracterizará como fenomenológica, pois buscaremos evidenciar as experiências do brincar das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

8.2 LUGAR E PROTAGONISTAS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Uberaba, escolhido forma intencional por se tratar do espaço no qual o professor-pesquisador já atua como docente. Os protagonistas serão as crianças presentes nas aulas de Educação Física da Instituição, regularmente matriculadas e com idade entre seis e sete anos.

Entramos em contato com a Secretária Municipal de Educação da cidade, solicitando permissão para realizarmos a pesquisa dentro da escola. Foram protagonistas da pesquisa um Serão protagonistas da pesquisa um total de 63 crianças, divididas em três turmas: 1º ano A (22); 1º ano B (20 alunos) e 1º ano C (21 alunos). A escolha dessas turmas se justifica por eles já terem uma maior compreensão sobre si, bem como já terem o amadurecimento da coordenação motora fina para desenhar e para responder a entrevista.

8.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para investigarmos o enfoque fenomenológico das manifestações da corporeidade criança a partir da proposta educativa brincando de ser super-herói, assumiremos a pesquisa – participante (Marconi; Lakatos, 2008) e teremos como elementos três diários de campo (Oliveira, 2014), sendo um para cada turma.

A pesquisa participante tem como premissa envolver e estimular o protagonismo dos sujeitos envolvidos (Novaes; Souza; Drummond, 2019).

Além disso, realizaremos uma brincadeira de entrevista com as crianças, obedecendo o roteiro como consta no Apêndice D. Para a gravação da entrevista e dos vídeos será utilizado um aparelho celular digital da marca *Samsung*, modelo A53. Também serão utilizados três diários visando anotar as observações a respeito das ações, atitudes e falas das crianças nas atividades envolvidas.

8.4 SUPER-HERÓIS EM AÇÃO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Foi realizada uma conversa presencial com a Diretora Geral de Ensino do município de Uberaba e com a Gestora da escola municipal, para explicar os procedimentos da proposta educativa durante o período nas aulas de Educação Física. Também entraremos em contato com os pais e/ou responsáveis das crianças para esclarecer os procedimentos da pesquisa. Os pais/responsáveis receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como consta no Apêndice A.

Somente após a autorização dos pais e/ou responsáveis foi realizada a proposta educativa intitulada “Brincando de ser super-herói”. As crianças também autorizaram a sua participação respondendo uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com uma versão feita para elas, como consta no Apêndice B.

O pesquisador atuou em conjunto com as crianças das turmas de 1º ano, tendo as crianças idades entre seis e sete anos no período de 05/05 a 16/05/2025. O presente estudo já foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP/UFTM) sob o número de parecer 1.343. 986.

O Quadro 5 abaixo mostra como é a proposta educativa intitulada “Brincando de ser super-herói”.

PROPOSTA EDUCATIVA – BRINCANDO DE SER SUPER-HERÓI

Quadro 5 — Roteiro Proposta educativa

OBJETIVO	CONTEÚDO	TEMA	ATIVIDADE A SER DESENVOLVIDA
Conhecer o super-herói que as crianças são e/ou gostariam de se tornar.	Brincadeira de entrevista	E se eu pudesse ser um super-herói?	Baseado nas brincadeiras de entrevista de Nunes (2012), as crianças serão convidadas para um momento lúdico em que o brincar será imaginativo mediado por uma entrevista. A proposta é buscar os sentidos e significados das brincadeiras? que as crianças dão se caso elas fossem ou pudessem construir/elaborar o seu próprio super-herói.
Desenhando o super-herói que sou	Explorando as potencialidades imaginativas a partir do desenho	O super-herói que sou!	Será realizada junto com as crianças uma oficina criativa intitulada “imaginando e construindo o super-herói que eu sou”. A proposta é buscar os sentidos e significados da representação e expressão de si através dos desenhos. Além disso, buscaremos fazer um diagnóstico sobre o que as crianças acham importante em um super-herói, como ele se vestiria, qual seria a relação dele com as pessoas a sua volta. As informações desta etapa serão anotadas em diários específicos para cada turma e as análises de representação e expressão dos desenhos seguirão os pressupostos adotados por Wiggers (2005).
Construindo/elaborando as vestimentas do meu super-herói	Criando a fantasia do meu super-herói	Trazendo para a realidade aquilo que as crianças imaginam	Será realizada uma e/ou mais oficinas para que as crianças possam colocar em prática a ideia das vestimentas do seu eu super-herói
		Entrando em ação: como o meu	Será elaborada junto com as crianças situações de movimentos

Dando vida ao meu super-herói	Demonstrando o tipo de poder que os super-heróis construídos/elaborados possuem	super-herói age corporalmente	em que elas possam mostrar e explorar os superpoderes que elas criaram para o seu eu super-herói. Aulas práticas seguirão como base a busca por destacar os valores humanos, a criatividade, a subjetividade e o universo imaginário das crianças e serão registradas por fotos e filmagens.
-------------------------------	---	-------------------------------	--

Fonte: autores (2025).

8.5 ANÁLISE HERÓICA — ANÁLISE INTERPRETATIVA FENOMENOLÓGICA, ANÁLISE DO FENÔMENO SITUADO E LEITURAS FENOMENOLÓGICAS DO DESENHO INFANTIL.

8.5.1 Análise Interpretativa Fenomenológica

A Análise Interpretativa Fenomenológica (AIF) é um referencial teórico-metodológico utilizado para nortear o pesquisador sobre o que se pretende investigar, a sua descrição, contextualização e interpretação dos sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas vivências (Tombolato; Santos, 2020).

Para utilização desse recurso metodológico é preciso que o pesquisador faça utilização da entrevista semiestruturada tendo como premissa as seguintes fases do recurso: 1. transcrição da entrevista; 2. conversão da entrevista em um relato narrativo; 3. Apresentação de trechos de forma interpretativa em quadros.

8.5.2 Leituras fenomenológicas dos desenhos infantis

Nesta tese, o desenho infantil tem destaque dentro da experiência da criança no espaço educativo, sendo este, um recurso revelador sobre a infância e sua polimorfia. Parajo e Andrade (2018, p. 206) apontam que realizar uma leitura fenomenológica sobre o desenho infantil nos possibilita “[...] acessar, pela investigação, descrição e compreensão do fenômeno, a experiência vivida e expressa por cada criança, em casa uma de suas produções [...]”.

Nessa perspectiva, o desenho infantil é concebido como uma produção autoral, dotada de intencionalidade e sentido próprio, cuja interpretação é singular e pertence exclusivamente à criança que o elaborou, não podendo ser plenamente traduzida por outro, independentemente de sua posição ou função.

9 ANÁLISE INTERPRETATIVA FENOMENOLÓGICA: OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DO QUE É UM SUPER-HERÓI PARA A CORPOREIDADE CRIANÇA.

A partir de uma brincadeira de entrevista, as crianças foram questionadas sobre “o que é um super-herói?” e sobre “qual seria seu superpoder, caso elas fossem um super-herói. É importante salientar que mesmo sendo proposta em formato de uma brincadeira, nem todas as crianças se sentiram à vontade para responder o questionamento. Para tanto, as respostas das entrevistas na íntegra estão no apêndice E.

Antes mesmo de uma análise interpretativa, destacamos sobre a questão da escuta ativa e sensível. Trabalhar cotidianamente com crianças na infância é prazeroso, mas também requer um despir-se de nossas vaidades e conceitos já estabelecidos pelo mundo do adulto. Por isso, concordamos com Larrosa (2010, p. 184) ao dizer que “a infância desestabiliza a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Desse modo, ao ouvirmos as crianças também buscamos garantir que nosso olhar continue centrado na infância e na criança como sujeito, não apenas competente, mas também de direitos, buscando compreendê-la em sua totalidade e nas formas de ver e sentir o mundo-vida.

Assim, desvelar o que sabem e quais os significados de um super-herói para as crianças, tornou-se, em outras vias, uma brincadeira para o nosso sentido de ser e estar professor-pesquisador no cotidiano da escola. É importante mencionar também o importante da participação das crianças na brincadeira de entrevista é a espontaneidade, sem a necessidade de pressionar/insistir para que as crianças respondessem os questionamentos.

O brincar foi o elemento fundamental e incentivador para que as crianças pudessem explorar toda a capacidade imaginativa no momento da entrevista, pois é no ato de brincar que elas estabelecem vínculos com seus saberes e demonstram como tem se desenvolvido a sua personalidade diante das situações desafiadoras.

Por outro lado, concordamos também com Vasques *et al.* (2011, p. 122) ao dizer:

as crianças são as melhores fontes de informação sobre suas experiências e opiniões, mas o modo como elas se comunicam e expressam seus sentimentos é potencialmente influenciado pelos contextos físico, social, econômico e político.

Neste caso, é possível perceber que há uma forte influência cultural e midiática dos desenhos que são consumidos pelas crianças.

O Quadro 6 abaixo apresenta as descrições das crianças que falaram abertamente sobre “o que é um super-herói”, como sugere a Análise Interpretativa Fenomenológica (AIF).

Quadro 6 — Respostas das crianças durante a brincadeira de entrevista

O QUE É UM SUPER-HERÓI?	
TURMA DE SUPER-HERÓIS 1	Supercriança 1 – <i>É uma pessoa que faz bem e prende as pessoas do mal.</i> Supercriança 2 – <i>É uma pessoa que salva outras pessoas.</i> Supercriança 3 – <i>É uma pessoa que salva a cidade e derrota os vilões.</i>
TURMA DE SUPER-HERÓIS 2	Supercriança 4– <i>É o homem aranha!</i> Supercriança 5 – <i>É um herói que ajuda muita gente que tá em perigo</i> Supercriança 6– <i>É Deus e Jesus.</i> Supercriança 7– <i>É alguém prende as pessoas perigosas</i> Supercriança 8– <i>É uma pessoa que só salva outras pessoas.</i>
TURMA DE SUPER-HERÓIS 3	Supercriança 9– <i>Ele pega as pessoas que faz algo mal e prende para ajudar os outros.</i> Supercriança 10– <i>É a pessoa que só prende os bandidos.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Legenda: as crianças neste estudo são descritas como supercrianças e apresentam um número na ordem das suas respostas.

A partir das descrições das crianças sobre “o que é um super-herói?”, podemos fazer algumas interpretações. Primeiro, os super-heróis fazem parte da vida imaginativa de muitas crianças, adolescentes, mas também dos adultos.

Enquanto professor-pesquisador, percebi que dado o questionamento sobre “o que é um super-herói?”, mesmo que ainda de forma brincante, gerou uma atitude de silêncio e olhares curiosos entre as crianças no espaço educativo.

Há, por outro lado, uma inter-relação da criança com o imaginário como já foi apontado por Merleau Ponty (2006, p. 219):

[...] as relações da criança com o real apresentam-se do seguinte modo: a criança toma conhecimento de objetos exteriores carregados de qualidades a contemplar. Ora, vimos que a percepção do real é sobretudo a conformação da conduta da criança na qual não se pode distinguir o que é objetivo e o que está ligado à estrutura do pensamento infantil: para a criança, a percepção é uma conduta pela qual ela trava um verdadeiro comércio com as coisas [...].

Neste caso, as crianças para responderem sobre o que é um super-herói, buscaram mergulhar no universo da imaginação visando sempre o objeto percebido e/ou imaginado. Por este motivo, é preciso acolher e respeitar o imaginário das crianças. Portanto, com o questionamento feito a elas, buscamos adentrar no território da experiência vivida, levando em consideração que a diferença entre adulto e criança é apenas o mundo percebido.

A Análise Interpretativa Fenomenológica (AIF) dá vazão a experiência do sujeito, neste caso, buscando interrelacionar com o mundo-vivido na infância percebe-se que as crianças já atribuem sentido de o “super-herói” ser alguém com superpoderes. Um fato interessante é que esse sentido dado por elas já denota a diferença estabelecida por Vianna (2003) quando este aponta que um herói é caracterizado como alguém que possui altas habilidades, diferentemente de um super-herói que, na verdade, está mais presente em gêneros de quadrinhos, sendo um personagem fictício que vivencia superaventuras.

Modesto (2020, p. 222) destaca que “[...] o super-herói é uma manifestação do arquétipo do herói na alma humana. [...]”. Isso nos faz perceber que até mesmo as crianças, na infância, também se apropriam dessa manifestação por meio das suas experiências.

Além disso, a ideia dos super-heróis preconiza uma representação daquilo que há de melhor nas pessoas, como apontam Calvert, Murray e Conger (2004), principalmente quando se trata da dedicação em proteger a sociedade de um perigo eminente arriscando a sua vida.

Harris (2025) nos ajuda a compreender melhor como essa ideia de super-herói e a infância podem se interpenetrar, principalmente, no mundo-vida das experiências da corporeidade criança. Para a autora, os super-heróis podem ser considerados como fonte de motivação e até mesmo inspiração positiva para as crianças na infância.

Se levarmos em consideração a ideia de inspiração para as crianças na escola e, conseqüentemente, na sala de aula e/fora, concordamos com Harris (2016) ao apontar valor de se pensar na proposta dos super-heróis na vida das crianças, sendo: 1. Socialização; 2. Reciprocidade; 3. A promoção da resiliência; 4. A construção da comunidade; 5. Empoderamento da criança.

Fradkin, Weschenfelder e Yunes (2011) discorrem que existe, sim, uma relação positiva quando se pensa nos super-heróis, principalmente no potencial desenvolvimento da resiliência das crianças. Gash e Conway (1997) reforçam que os super-heróis podem atribuir para as crianças comportamentos pró-sociais.

Embora a nossa pesquisa não busque se aprofundar nas influências da cultura midiática sobre os sentidos e os significados das crianças, percebemos como o consumo dos desenhos infantis em casa atravessam os pensamentos e o cotidiano escolar.

Além disso, é unânime entre as crianças que responderam o questionamento que um super-herói é aquele que tem a função de salvar outras pessoas. Quanto a isso, Weschenfelder, Fradkin e Yunes (2019, p. 20) nos fazem refletir sobre algo importante que é sobre o inconsciente coletivo, destacando a possibilidade de também refletirem sobre um super-herói que pode “[...] encarar seus medos e enfrentar desafios, estes também são impulsionados a proteger os mais fracos, lutar por ideais e combater o inaceitável. [...]”.

Na busca interpretativa à luz da Fenomenologia, nos ancoramos em Peixoto e Aguiar (2021, p. 378) ao dizer que:

Pensar na criança como ser no mundo e que também vive sua infância no espaço escolar, requer observá-la tal como ela vivencia o processo de aprendizagem, olhar cuidadosamente para as interações com o outro, para o seu brincar e o seu silenciar, com a suspensão pedagógica dos pré-julgamentos.

Para a compreensão fenomenológica dos sentidos e significados das crianças sobre o que é um super-herói, requer, sobretudo, a compreensão de que os fatos em si mesmos ocorrem, principalmente, através da percepção do mundo-vida de cada um, ou seja, de como as crianças aprenderam sobre os fenômenos vividos. É exatamente por isso que a ação do corpo e do sentir se tornam elementos fundamentais para buscamos uma ideia de compreensão das crianças sobre si e sobre os outros.

Indo nesta direção, questionamos as crianças sobre quais superpoderes elas teriam caso fossem um/uma super-herói/super-heroína. O Quadro 7 apresenta estas descrições a partir das respostas das crianças.

Quadro 7 — Respostas das crianças durante a brincadeira de entrevista

QUAL SERIA SEU SUPERPODER?	
TURMA DE SUPER-HERÓIS 1	Criança 1 – <i>Eu soltava raios e super choque.</i> Criança 2 – <i>Eu vou voava e capturava os bandidos.</i> Criança 3 – <i>Eu tinha o poder da mente e também voava.</i>
TURMA DE SUPER-HERÓIS 2	Criança 4 – <i>Eu soltava teia e salvaria as pessoas dos animais ferozes</i> Criança 5 – <i>Eu voava muito alto.</i> Criança 6 – <i>Deus e Jesus ajuda as pessoas rezando por elas.</i> Criança 7 – <i>Eu prendia todas as pessoas mal.</i> Criança 8 – <i>Eu seria uma espiã e mataria todos os bandidos.</i>
TURMA DE SUPER-HERÓIS 3	Criança 9 – <i>Eu seria muito rápida.</i> Criança 10 – <i>Eu teria um super pé para pisar bem forte no chão e derrubar os bandidos.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Legenda: as crianças neste estudo são descritas como supercrianças e apresentam um número na ordem das suas respostas.

Partindo de uma interpretação do mundo-vida das crianças, podemos perceber que o campo imaginativo delas perpassa pela busca de um superpoder que se assemelha a algum super-herói já existente e/ou a alguma figura presente em seu cotidiano fora da escola.

Por outro lado, quando buscamos interrelações sobre o corpo/corporeidade, percebemos pelas respostas das crianças que tudo que se percebe está diretamente articulado no/para o corpo. Em outras palavras, é a partir do corpo/corporeidade que as crianças atribuem e dão sentido aos seus superpoderes.

Neste sentido, vamos nos ancorar em uma afirmação de Merleau Ponty (1994, p. 114) ao dizer que ““só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo””.

Ainda nessa direção da compreensão do próprio sujeito, Talamoni e Bertolli (2010) reforçam que cada criança tem a sua própria forma de ver, sentir e pensar sobre o mundo. Isso nos faz perceber que embora as crianças apresentem superpoderes bem próximos dos que já existem na cultura midiática, elas em suas descrições atribuem significados que nós, adultos, não poderíamos dar. Assim, fica explícito que o modo como uma criança percebe um fenômeno pode diferenciar-se do modo como outro sujeito o percebe, não sendo possível experienciar e/ou descrever com as mesmas emoções o mundo-vida do outro.

Ao refletirmos sobre os superpoderes, concordamos com Modesto (2020, p. 223) ao dizer:

O desejo de poder é o desejo de realização e autorrealização, de tornar reais as potencialidades e alcançar a liberdade tão reprimida pelo sistema. Ao nos projetar no super-herói o desejo do inconsciente coletivo pode ser atingido.

Um detalhe interessante que chamou bastante a nossa atenção, trata-se do desejo do superpoder de voar pelos céus. Quanto a isso, Vianna (2003, p. 59-60) reforça:

Voar, por exemplo, é um símbolo de liberdade, de superação de limites, e muitos super-heróis possuem este poder. Desta forma, a superaventura é, em parte, manifestação do inconsciente coletivo e é por isso que ela (e não só ela como também os heróis comuns) tem um público tão grande. Revela-se aí, o potencial emancipador das aventuras dos super-heróis ao manifestar o desejo reprimido de liberdade.

É notório pelas descrições que as crianças apresentam uma inspiração voltada para atos tidos como o de coragem e bondade, principalmente, quando voariam pelo céu, soltariam raios e prenderiam os vilões para que a sociedade vivesse sem perigo.

Isso nos fez perceber que ao lidar com o mundo imaginário, mesmo que por um questionamento, as crianças puderam demonstrar suas coragens e um olhar para o mundo-vida em que os superpoderes seriam usados para o bem. Mostrando que eles, mesmo que ainda tão pequenos já demonstram um forte senso de justiça, empatia e honestidade.

Partindo dessa premissa, torna-se interessante nas palavras de Peixoto e Aguiar (2021, p. 380) compreender que na “[...] medida que a criança se desenvolve e vivencia experiências sensíveis, ocorrem transformações e reorganizações na sua percepção e consciência”.

É exatamente por isso que advogamos pelo aprender com e sobre as crianças, uma vez que, ao chegar à escola, as crianças não são um corpo vazio. Pelo contrário, elas trazem consigo inúmeras experiências vividas e transmitidas por diversos meios presentes em seu cotidiano do mundo-vida e pelas interações delas com os adultos, pelas mídias, entre outros.

Nesse sentido, ao propormos a brincadeira de entrevista buscamos conhecer e explorar as diferentes formas e contextos das crianças sobre um mesmo universo, tentando, na medida do possível, em criar estratégias de aproximação para alcançar o máximo de alunos possíveis. Visto que a corporeidade criança não se constitui na medida em que ela adentra à escola, pelo contrário, ela já traz consigo um mundo-eu de repleto de sensibilidade, curiosidade e ação.

Merleau-Ponty (2006) destaca sobre a impossibilidade de separar a criança das influências culturais. Principalmente porque em algum momento elas exercerão influência nos modos de expressão da criança, como no desenho que as crianças costumam retratar o seu modo de perceber a experiência sensível possível ou atual.

Aqui, concordamos com Peixoto e Aguiar (2021, p. 380) ao afirmarem:

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

plasticidade, isto é, que se modifica constantemente, despreocupada com julgamentos.

Em linhas gerais, ao atribuir para si superpoderes, as crianças puderam explorar, de forma sensível, a construção de valores, principalmente, sobre o altruísmo. Elas, de certo modo, destacam que em suas descrições que podem ser empáticos ao salvar as pessoas e a cidade.

Além disso, é perceptível o quanto a ideia de coragem aparece de forma direta e indireta nas falas das crianças quando elas passaram a atribuir sentido e significados aos seus superpoderes.

Os “superpoderes” inventados pela criança não se restringem ao campo simbólico. Eles são vividos como uma experiência concreta no aqui e agora, pois, ao estender o braço para “lançar teias” ou ao correr “mais rápido que um raio”, a criança mobiliza o corpo inteiro em um gesto carregado de sentido. Merleau-Ponty (2018) nos lembra que o gesto é uma forma de pensamento encarnado, não é a tradução de uma ideia, mas a própria ideia acontecendo no corpo.

Nessa perspectiva, o superpoder é uma forma de o corpo explorar suas próprias possibilidades existenciais, expandindo seus horizontes perceptivos e motores. A criança, ao “voar” ou “ficar invisível”, está, fenomenologicamente, redescobrimo-se como presença criadora no mundo. Mais do que uma fuga, trata-se de um modo autêntico de experimentar a liberdade, não aquela liberdade abstrata, mas uma liberdade encarnada, que se manifesta nos movimentos, na respiração acelerada, no riso e na entrega total ao jogo.

Assim, a fenomenologia existencial nos permite compreender que esses “superpoderes” não são apenas fantasia, mas uma forma potente de ser-no-mundo, na qual a criança revela a verdade de sua corporeidade: um corpo aberto às possibilidades, capaz de criar mundos e, ao criá-los, transformar-se a si mesma.

10 ANÁLISE QUALITATIVA DO FENÔMENO SITUADO

Na busca pela interpretação das ações corporais, intenções e o modo como as crianças se apropriam do ato da brincadeira de ser um super-herói e dos espaços possíveis da escola, optamos pela aproximação da essência/estrutura do fenômeno por meio da utilização da “Análise do Fenômeno Situado”, apresentada e defendida por Martins e Bicudo (2005) e Giorgi (1978) que, ao longo do tempo, passou por adaptações instituídas por Moreira (1990).

O motivo da escolha desta abordagem se justifica no sentido de descrever e interpretar o fenômeno da corporeidade criança mais do que explicá-lo. Além disso, esta técnica nos permite centrar nosso olhar mais na experiência vivida das crianças do que na ideia dessa experiência (Merleau-Ponty, 2011). Outro detalhe e, talvez o mais importante, trata-se de que esta técnica nos permite adentrar nas situações vividas, de mergulhar no mundo em que as crianças estão vivenciando durante a pesquisa.

Para efeitos de esclarecimentos, a técnica da “Análise do Fenômeno Situado” se constitui de duas fases distintas, sendo: 1. Análise Ideográfica.; 2. Análise Nomotética.

Na fase da análise ideográfica, buscamos compreender o fenômeno da corporeidade criança a partir de três momentos: descrição, redução e a interpretação/compreensão fenomenológica (Bastos, 2017; Lima, 2015). No momento da descrição, foram realizadas gravações em vídeos e fotos das atitudes e ações das crianças que se interpretavam com o problema da pesquisa, tentando correlacioná-lo com a essência do fenômeno.

Os pontos de descrição selecionados estão imbricados no ato de como as crianças se representariam a partir do desenho de serem seus próprios super-heróis e nas superaventuras heroicas (registradas por fotos e vídeos e anotações nos diários). No segundo momento, realizamos as reduções e formulamos as unidades de significado a partir dos elementos que se revelaram significativas na experiência vivida na infância de se compreenderem como super-heróis, ou seja, todas as anotações e observações que mais chamaram a nossa atenção sobre o fenômeno são postas em evidência. Os itens selecionados serão postos e irão compor as “Unidades de Significado – US” e serão representadas a partir do sentido das ações e atitudes das crianças (Moreira; Simões; Porto, 2005).

A interpretação/compreensão fenomenológica trata-se do momento em que apresentamos os “*insights*” a partir do que foi experienciado pelas crianças nas unidades de significado, transformando-os em descrições com total fundamento estruturado no fenômeno situado (Bastos, 2017; Lima, 2015).

Logo após todos os momentos da fase ideográfica, partimos para a fase da Análise Nomotética, na qual se configura como uma passagem das ideias individuais dos sujeitos para a compreensão geral sobre o que se foi pesquisado, gerando assim, uma síntese integrativa, como aponta (Bastos, 2017). Foi nesta fase que organizamos os “Quadro Nomotéticos”, nos quais são compostos por linhas e colunas que se interpenetram, nos possibilitando buscar convergências e divergências, gerando interpretações possíveis a partir das unidades de significados postas.

10.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA: A ARTE E AS SUPERAVENTURAS DA CORPOREIDADE CRIANÇA.

10.1.1 A arte da infância em desenhar sobre si e as aventuras do pequenos super-heróis — descrição, redução e interpretação do fenômeno.

Na nossa pesquisa, uma das principais características da Análise Ideográfica foi a de perceber nos momentos da arte de desenhar sobre como as crianças se viam como super-heróis, quais as ideias e valores eram postos e expressos por elas e em seguida, a partir das superaventuras das crianças na escola, também buscamos os sentidos e os significados nas falas e nos modos como as crianças se apropriavam do espaço educativo se apresentando como super-heróis.

Para interpretar adequadamente isto, nós voltamos várias vezes para interpretar as fotos, as falas, as ações/intenções que foram registradas nos diários e na câmera do celular (modelo A53, *Samsung*).

Como já foi mencionado, a descrição tratou-se do momento em que foram registradas todas as manifestações da corporeidade criança no momento de se desenhar como super-herói, bem como no momento das superaventuras pela escola, deste modo, a participação das crianças foram percebidas a partir de: gestos, palavras, relações de reciprocidade, interações com o espaço e com os colegas.

A redução da descrição nos permitiu destacarmos mais de 73 fotos (tanto do momento dos desenhos e da superaventura adaptadas para o formato Gibi, de modo a proteger a identidade das crianças), com mais de 40 vídeos e desenhos, de forma reduzida.

Sendo assim, a partir deste momento, vamos distinguir os demais resultados em dois momentos: a arte de desenhar sobre si e as superaventuras dos pequenos heróis. Para tanto, é preciso evidenciar que as fotos para as análises foram editadas com o aplicativo de edição de fotos do aparelho A53 da *Samsung*, com a característica mudança de estilo, destacando o modo Gibi, mantendo assim a confidencialidade das crianças nas exposições das imagens aqui nesta tese, sendo impossível reter a imagem para o seu estado original depois de salva.

10.1.2 A arte de desenhar sobre si como um super-herói: leituras fenomenológicas do desenho infantil.

A fenomenologia, enquanto abordagem filosófica que valoriza a experiência vivida e o corpo como sujeito da percepção, oferece um olhar sensível e profundo sobre o desenho infantil. Diferentemente de abordagens que interpretam o desenho da criança apenas como uma representação técnica ou um indicador de desenvolvimento cognitivo, a fenomenologia convida a compreender o desenho como uma expressão singular da existência, um modo pelo qual a criança se manifesta no mundo e se revela a si mesma.

Para tanto, os desenhos foram analisados à luz da fenomenologia, baseada no estudo de Pajaro e Andrade (2018), com a descrição de desenhos livres das crianças que participaram da pesquisa.

O desenho é uma forma encontrada pelas crianças para demonstrarem o quanto elas percebem o mundo-vida a sua volta, destacando um progresso intimamente ligada a evolução da linguagem e da escrita. Assim, quando questionamentos as crianças como elas se viam se fossem super-heróis acabou se mostrando como um recurso revelador sobre ser e estar no mundo.

Nos ancorando nos pensamentos de Merleau-Ponty (2006), a criança como ser no mundo, significa que devemos começar a redespertar a experiência básica do mundo, mesmo que este mundo seja apresentado pelo adulto, mas que só pode ser apreendido a partir da própria experiência vivida da criança.

Embora não haja muitas pesquisas com leituras fenomenológicas relacionadas ao desenho infantil, a literatura científica (Aguiar, 2004; Derdyk, 2015; Ferreira, 1998; Mèredieu, 2006) aponta que há uma diversidade de compreensões que se baseiam em diferentes leituras e enfoque teóricos.

Entre os achados sobre leituras fenomenológicas, temos o estudo de Pajaro e Andrade (2018), como recurso revelador do mundo-vida da criança a partir da ótica de Gestalt.

Por outro lado, há ausência de pesquisas direcionados a ilustrar, com base em propostas pedagógicas, à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty a contribuição da ação de desenhar sobre si como se fosse um super-herói, sobretudo na perspectiva da Fenomenologia voltada para a infância.

Para tanto, justificamos o nosso modo de agir e pensar ancorados pelas palavras de Pajaro e Andrade (2018, p. 204), destacarem:

[...] a leitura do desenho se dá pela metodologia fenomenológica, ao primar pela busca incessante da apreensibilidade do objeto, enfim, pela consciência. Isso significa não se ater ao sujeito em si, à criança, recaindo sobre um subjetivismo, tampouco fixar-se unicamente ao desenho, configurando um objetivismo, mas ao modo intersubjetivo como este desenho é capturado por esta consciência, isto é, na relação dessa criança com sua obra.

A partir de agora serão apresentados alguns desenhos dos nossos super-heróis, seguido de sua descrição e de reflexões específicas e gerais sobre o método fenomenológico como aporte do processo de interpretações dos desenhos das crianças. Assim, concordamos com Aguiar (2004) ao dizer que um dos pontos principais quando se trata de desenhos infantis é a descrição “gráfica” que ele oferece, isto é, a criança conta o que e como vive a experiência, os sentimentos e as suas intenções a partir do desenho.

É importante mencionar que as crianças foram questionadas sobre como elas se viam se fossem super-heróis e a partir deste momento, foi proposto a elas que poderiam desenhar. Assim, foi entregue para cada criança uma folha em branco com um lápis e uma borracha.

O primeiro ponto importante na ação das crianças foi, certamente, o questionamento de: *podemos desenhar juntos, professor?* Embora a proposta inicial do desenho fosse a busca pela individualidade, percebemos ali que a intersubjetividade e a busca constante pela coletividade se faziam presente. Por

isso, o momento do desenho acabou também virando mais um momento divertido em que as crianças poderiam dialogar, emprestar e até mesmo produzirem seus modos de serem super-heróis uns com os outros.

De modo a buscar interpretar e compreender cada desenho feito, questionávamos as crianças sobre o que o desenho de ser super-herói representava para elas. Assim, com base numa relação dialógica e conversando sobre os desenhos, partindo da sua descrição, as crianças apresentavam novos sentimentos e atribuíam ações imaginativas narrando pequenas aventuras.

Algo interesse nesse modo de fazer pesquisa foi o destaque em relação a ludicidade. Quanto a isso, Pinheiros e Paes (2024, p. 856) trazem uma reflexão que, embora seja usado no contexto da arteterapia, também nos atende em propósito existência quando se trata da relação com e sobre as crianças:

A ludicidade proporciona a interação com os recursos artísticos, no prazer em manusear os utensílios e materiais das atividades propostas pela arteterapia, na vivência de conteúdos inconscientes através da arte e pintura, na liberdade da criação e expressão, do fazer sem barreiras e propósitos predeterminados, na valorização do processo lúdico da arteterapia, no impacto positivo na melhoria do desempenho, humor, estresse e bem-estar.

O primeiro desenho na Figura 2, retrata, na visão do nosso pequeno super-herói, a sua chegada na terra, depois de ter explorado o sol com o seu modo de voar com uma capa super-resistente que não derrete nem mesmo com o calor.

Figura 2 - Desenho de super-herói chegando do sol



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A chegada do pequeno super-herói na terra é retratada pela forma como a capa se posiciona em sua corporeidade. Quando questionado sobre o que este super-herói foi fazer lá no sol, obtivemos a seguinte resposta: *ele foi buscar energia brilhante para enfrentar os perigos dos bandidos da noite. Aí eles não tem como se esconder de mim.*

Percebemos que o nosso super-herói tem uma preocupação eminente em sua jornada: ajudar as pessoas que estão em perigo durante o turno da noite. Assim, fica claro para nós o quanto o desenho representa não apenas a capacidade imaginativa da criança, mas também os seus valores, neste caso, a coragem de enfrentar os problemas advindos da periculosidade da noite.

Desse modo, concordamos com Amorim e Claro (2017) ao dizerem que o desenho é muito importante no desenvolvimento infantil, uma vez que ele oferece para a criança representações da realidade e/ou formas de encarar o mundo de um outro modo.

A Figura 3 retrata, pelas palavras da nossa super-heroína, o poder de ajudar as pessoas com uma chuva de corações quando as pessoas estão tristes.

Figura 3 – Desenho de super-heroína lançando uma chuva de corações



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Na tentativa de buscar interpretar e compreender como a nossa super-heroína se via, questionamentos a criança qual seria a importância do poder de

produzir uma chuva de corações. A resposta que obtivemos foi – *“Oh, tio... o coração é importante pra gente amar e não se sentir triste. Eu gosto de ver as pessoas sorrindo e dançando.”*.

Ao ouvirmos esta resposta, tentamos verificar se outros estudos se comprometeram em ouvir as crianças sobre os seus dizeres. Assim, encontramos nos estudos de Nascimento (2015), Weber (2015), Aviz (2016) e Gonçalves (2018), perspectivas de ver o mundo pelas lentes da criança, destacando a sensibilidade e os aspectos de atitudes respeitadas das crianças.

No processo de formação humana, a escuta é um recurso fundamental para que haja relações harmoniosa entre as pessoas. No caso da pesquisa com crianças é um processo permeado por inúmeras singularidades, mesmo sendo um percurso repleto de desafios, há possibilidades de explorarmos a sensibilidade e a estética a partir do desenho e da escuta, de modo que a garantia de direito, de voz seja posta em evidência. Por isso, para nós foi extremamente importante temos a participação efetiva das crianças e de suas vozes.

Na figura 4, podemos perceber que o nosso super-herói não assume a sua forma humana, pelo contrário, seu superpoder está relacionado na transformação de uma criatura que se aproxima de uma espécie de lobo viajante.

Figura 4 – Desenho de super-herói animal segurando um chicote e uma espada.



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quando nosso pequeno super-herói foi questionado sobre como ele se via, recebemos a seguinte resposta: *Tio, quando eu me transformo, viro um tipo de logo com capa, uma espada e um chicote na mão. Eu crio uma luz azul com meu chicote e prendo as pessoas que estão roubando.*

Pela resposta, podemos inferir mais uma vez o quanto a coragem e a empatia em querer ajudar o próximo se mostra presente nos relatos dos nossos super-heróis.

Merleau-Ponty (2006) nos convida a compreender como a criança estabelece suas relações e quais os sentidos constituintes desse estabelecimento. Levando em consideração a representação do mundo-vida da criança, percebemos que ela representa também sua experiência emocional. Sendo assim, a imaginação da criança visa sempre o objeto percebido que, neste caso, é a ideia de usar os superpoderes para ajudar os outros.

Na figura 5 tem super-herói que se chama Bejamin, codinome atribuído ao pequeno para que outras pessoas não saibam a sua identidade.

Figura 5 – Super-herói soltando luzes pelas mãos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao tentar compreender como o nosso super-herói se descrevia, obtivemos a seguinte resposta: *eu sou um super-herói que solta luzes vermelha pelas mãos e transformo todas as coisas em verde quando toco com o pé.*

Já na figura 6, temos uma outra forma de super-herói que, neste caso, usa a sua espada para criar muros bem altos para impedir que os monstros passem para machucar as pessoas.

Figura 6 – Super-herói criando uma barreira



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Dialogando com o nosso pequeno super-herói, questionamos o porquê da sua espada ter um formato de diferente. A resposta foi – *Os meninos estão desenhando uma espada muito parecida, tio. A minha parece um foguete e eu ainda uso um capacete de astronauta para ninguém me reconhecer.*

Há diante desses pequenos relatos, infinitas possibilidades de percebemos a imaginação na infância, principalmente quando relacionada com a temática de ser um super-herói.

A imaginação, quando vista pela lente da fenomenologia, não é um mero artifício da mente ou uma simples atividade de evasão. Ela é parte constitutiva da experiência humana, especialmente durante a infância. A criança não separa o mundo real do imaginário como o adulto; em vez disso, vive o mundo de forma sensível e simbólica. A brincadeira de ser super-herói é uma expressão dessa condição de abertura ao mundo, na qual o corpo, a percepção e o sentido se entrelaçam.

Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 31), “a percepção não é uma ciência do mundo, é o meio pelo qual tomamos contato com ele”. A criança, ao brincar, não está apenas representando algo; ela está vivendo um mundo possível, no qual os objetos e os gestos ganham significados próprios e encarnados. O pano amarrado ao pescoço não é apenas um símbolo de uma capa, mas é vivido como a própria capa, pois o corpo da criança projeta-se nessa nova condição. O imaginário é vivido corporalmente.

O jogo imaginativo, nessa perspectiva, é uma forma de ser-no-mundo, como propõe Heidegger (2008). A existência humana é marcada por sua abertura às possibilidades, e a criança, ao brincar de super-herói, projeta-se em possibilidades de ser. Como afirma o filósofo Heidegger (2008), a essência do Dasein reside em sua própria existência, ou seja, em sua possibilidade de ser. A imaginação infantil, portanto, não é ilusão, mas uma forma de habitar o mundo de maneira criativa e autêntica.

A potência poética da imaginação também é ressaltada por Bachelard (1996, p. 281), que afirma que “a imaginação não é, como se acredita, a faculdade de formar imagens, mas de deformá-las; é sobretudo a faculdade de nos libertar das imagens primeiras”. O imaginário do super-herói permite à criança não apenas imitar figuras da cultura midiática, mas recriar e reinventar a si mesma em contato com esses arquétipos. Ao viver esses papéis heroicos, ela experimenta valores como coragem, justiça, empatia e solidariedade.

Esses valores, muitas vezes invisíveis aos olhos adultos, emergem na experiência simbólica e lúdica. Gilbert Durand (1992, p. 25) destaca que “o imaginário não é um luxo da consciência, mas uma das formas mais elevadas de adaptação ao real”. Nesse sentido, a criança brincando de ser super-herói não está fugindo do mundo, mas criando sentidos para ele. O herói é um símbolo de superação, de transformação e de resistência — e essas são qualidades que a criança experimenta em seu corpo, em sua emoção e em sua relação com os outros.

Portanto, a imaginação na infância, especialmente nas brincadeiras simbólicas como a de ser super-herói, é um ato fenomenológico de existência. Ela é vivida de modo encarnado, carregada de sentidos, valores e afetos. A escola que compreende a importância desse imaginário abre espaço para uma educação mais sensível, que reconhece a criança como um ser de imaginação,

corpo e mundo. Como conclui Merleau-Ponty (2018, p. 14), “a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser em devir, que faz do mundo uma extensão do seu próprio corpo”.

Neste aspecto, recuperamos uma reflexão de Santos (2019, p. 49) que retrata algo que também defendemos:

A criança precisa viver a magia, descobrir e ampliar a sua ludicidade, necessita transformar realidades em imaginação, viajar por terras desconhecidas (mesmo que seja imaginárias), crer em sonhos e nas possibilidades de se tornarem reais. Crianças precisam olhar, pular, jogar, sentir, sorrir, brincar. Crianças precisam experimentar, se desafiar, interagir, fantasiar, se relacionar com o outro e com o mundo a sua volta. Crianças precisam ser crianças, precisam ser humanas e menos mecânicas.

Ainda mergulhando no campo imaginativo das crianças a partir do desenho, percebemos que a figura 7 apresenta, de modo peculiar, uma super-heroína ainda mais singular entre os demais. Na visão da nossa artista heroína, o seu superpoder está relacionado com a criação de um campo de flores e corações coloridos.

Figura 7 – Super-herói criando um campo de flores e corações coloridos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quando questionada sobre este superpoder, nossa super-heroína nos deu a seguinte resposta: *Tio, as flores vão dá cheiro e deixar as pessoas felizes.*

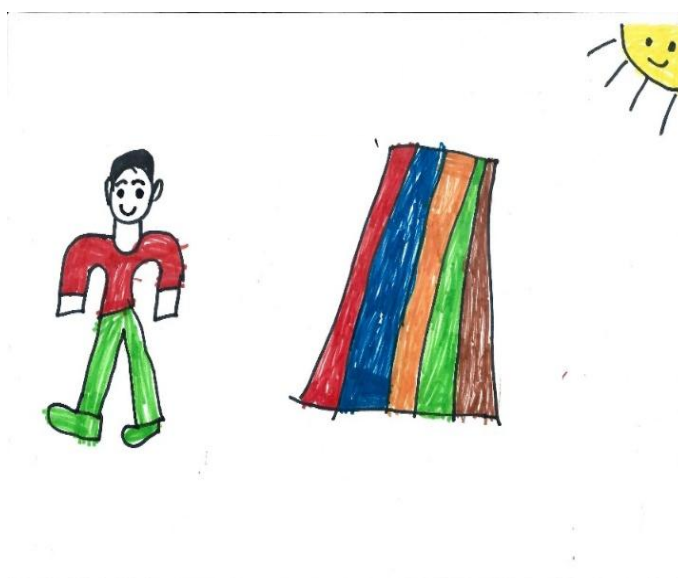
É interessante percebermos o quão importante é a imaginação na brincadeira, sendo uma ferramenta geradora de aprendizagem e

potencializadora das capacidades humanas. Nesse contexto, concordamos com Lemos e Stoltz (2020, p.90) quando elas afirmam que “[...] por meio da brincadeira de interpretar papéis, as crianças estão desenvolvendo, inconscientemente, condutas e valores essenciais para a vida humana. [...]”.

Temos visto pelos desenhos que as crianças apresentam preocupações no sentido de ajudar o próximo, trazendo esclarecimentos em suas falas a todo momento que o seu superpoder, mesmo que de forma imaginativa, tem a capacidade de salvar pessoas da tristeza e do perigo.

A figura 8, retrata um super-herói que possui uma capa supercolorida e que tem ações próprias. Segundo o nosso pequeno, o nome do seu super-herói é Arthur, como apresentado na figura 8 abaixo:

Figura 8 – Super-herói caminhando com sua capa flutuante



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Nosso pequeno e criativo super-herói usou a seguinte justificativa sobre seu superpoder: - *Meu super-herói usa uma capa que tem vida. Ele pode tirar e colocar ela quando quiser. Quando alguém tá em perigo, eu joga a capa e ela pega a pessoa sem deixar ela cair no chão.*

Segundo Lemos e Stoltz (2020, p. 92) “as crianças apresentam elementos na brincadeira que permeiam suas vivências, suas observações e suas experiências, vindos de seus contextos em núcleos de socialização”.

Para favorecer o contato da criança consigo mesma, é essencial trabalhar com seus sentidos, a fim de expandir e integrar suas percepções, por isso, sempre que nos aproximávamos para observar os desenhos, questionávamos de forma divertida quais poderes e ações envolviam cada super-herói e/ou super-heroína.

As crianças demonstravam ânimo e pareciam estar vivenciando o estado de prazer ao retratarem sobre seus poderes.

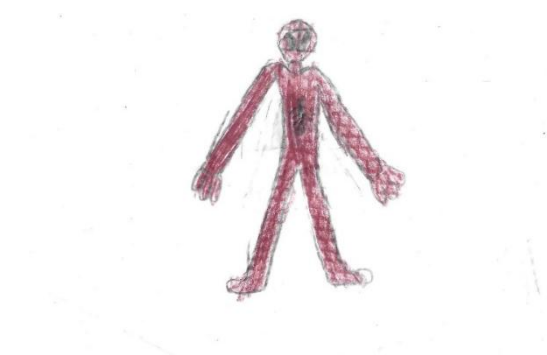
Nas Figuras 9, 10 e 11, percebemos uma forte influência cultural interpenetrada pela capacidade artística do desenho. Podemos perceber que os nossos super-heróis se basearam no *Batman* e *Homem-Aranha*.

Figura 9 - Super-herói amigo do Batman.



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Figura 10 – Super-herói amigo do homem aranha 1



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Figura 11 – Super-herói amigo do homem aranha 2



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Um fato importante a ser considerado é que as crianças são atravessadas pelas mais diversas culturas, o mundo dos desenhos não foge às regras, uma vez que muitos buscam associar seus superpoderes aos já existentes.

Nas palavras de Fradkin, Weschenfelder e Yunes (2017), o uso de super-heróis como fonte primária e inspiradora nos espaços educativos, tais como as salas de aula, divide e muito, as opiniões entre os educadores e pesquisadores. Há aqueles que defendem a importância da imaginação e fantasia das histórias para um processo de desenvolvimento humano (cognitivo, social e emocional) na infância, da mesma forma em que há muitos educadores que apontam o lado perverso dos super-heróis ao derrotarem seus inimigos.

Isso significa que os gestos da criança, correr como um velocista, pular como se fosse invisível, lançar raios com as mãos, são expressões reais de seu modo de existir e perceber o mundo. O corpo infantil, na brincadeira, não representa o superpoder; ele encarna esse poder em uma experiência vivida. Trata-se de uma manifestação da corporeidade que se projeta para além dos limites físicos, movida pela potência da imaginação simbólica.

Os superpoderes, nesse contexto, surgem como possibilidades existenciais que a criança atualiza por meio do brincar. Eles não são apenas fantasias distantes, mas formas concretas de expressão de desejos, valores e afetos que estruturam a vivência da criança.

Do ponto de vista de Heidegger (2008, p. 42), o ser humano é um ser de possibilidades “[...] a essência do Dasein está na sua existência, isto é, em seu poder-ser [...]”. A criança, ao brincar de ser superpoderosa, revela justamente

esse “poder-ser” originário: ela se lança em possibilidades de ser que não estão limitadas à lógica do mundo adulto. O superpoder torna-se símbolo de sua liberdade ontológica, de sua abertura para a invenção de si e do mundo.

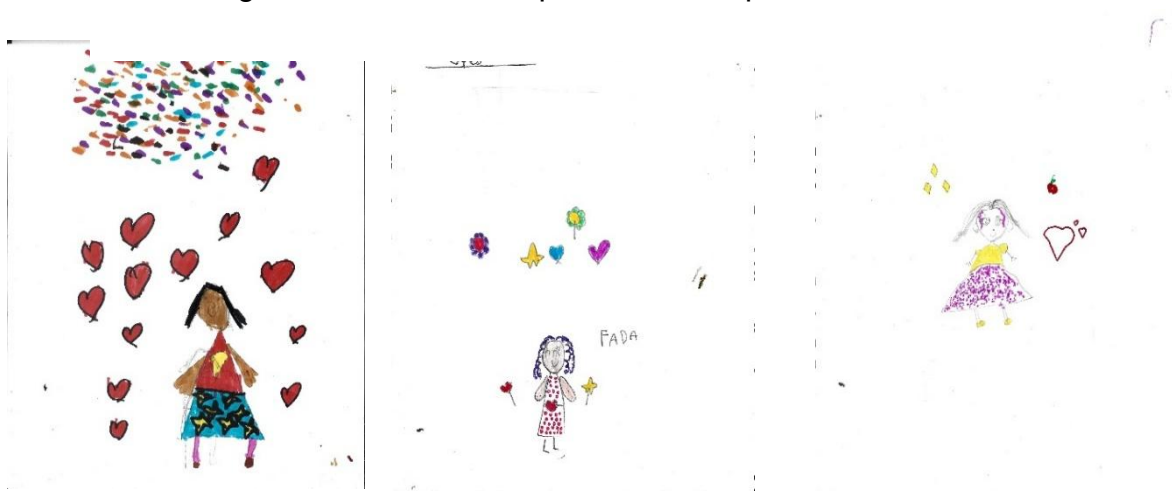
Além disso, os superpoderes se inserem no universo mítico e simbólico da infância. Durand (1992, p. 103) observa que “o imaginário se organiza segundo esquemas arquetípicos que estruturam a relação do homem com o mundo”. O herói com superpoderes é, nesse sentido, um arquétipo do imaginário universal, e a criança, ao habitá-lo, acessa valores profundos como coragem, justiça, resistência e amor ao outro. O superpoder, assim, funciona como uma metáfora do desejo de transcendência e transformação do real.

A fenomenologia, portanto, nos convida a escutar o que o corpo da criança comunica quando ela brinca de ser superpoderosa. Não se trata de um teatro ou de uma ilusão, mas de uma experiência autêntica em que o corpo, o gesto e a imaginação se fundem em um único movimento de sentido. O brincar de super-herói é, assim, uma forma de existir poeticamente, de experienciar o mundo como campo de possibilidades.

Como afirma Merleau-Ponty (2018, p. 466), “o mundo não está pronto, ele é feito, continuamente, por aqueles que o habitam”. E a criança, com seus superpoderes inventados e vividos, é uma das mais potentes criadoras desse mundo em devir.

Por outro lado, o sentido de coletividade é imenso entre as crianças, ao ponto de elas usarem a inspiração dos colegas para dar vida ao seu desenho, como mostra o painel de figuras (12, 13 e 14).

Figura 12, 13 e 14 - Super-heroínas tipo fada do amor



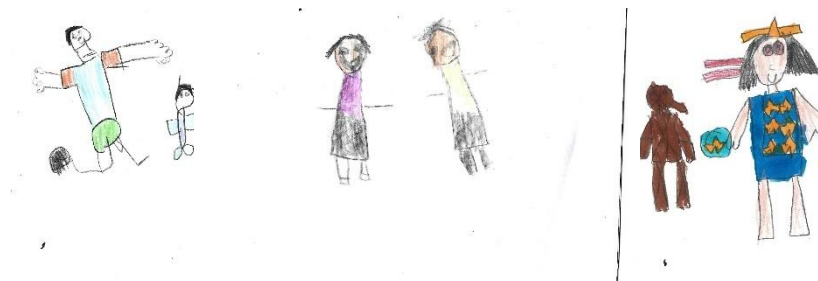
Fonte: dados da pesquisa (2025)

As nossas super-heroínas no momento do processo imaginativo, pediram para que elas pudessem ficar juntas, o que nos leva a crer sobre a escolha do superpoder referente as fadas. Desse modo, quando questionamentos pessoalmente cada uma delas, a resposta foi uníssona: - *Nós somos as superfadas. Nosso poder é levar amor, alegria e coração para quem está sofrendo com dores.*

É possível afirmarmos que intervenções positivas na área da Educação e Educação Física com a brincadeira de desenhar-se como super-herói podem, sim, ser fonte de grande inspiração no ambiente escolar. Uma vez que nossos pequenos estão a todo momento desvelando valores e, principalmente, altruísmo, humildade e coragem.

No painel de figura 15, 16 e 17, apresentam os super-heróis que entram em ação junto com seus irmãos.

Figura 15, 16 e 17 – super-heróis com seus irmãos também super-heróis



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Os pequenos super-heróis das figuras acima possuem uma característica bem peculiar, neste caso, eles só conseguem usar seus superpoderes se estiverem na presença dos seus irmãos. Aqui, reside algo bastante curioso, pois quando as crianças foram questionadas do porquê disso, eles disseram: - *Porque nós amamos nossos irmãos. Eles brincam com a gente!*

A afirmação das crianças se relaciona intrinsecamente com algo que já dito por Merleau-Ponty (2006, p. 306) a criança “faz o gesto segundo a imagem do que vê outra pessoa fazer”. Isso nos leva a crer na relação intercorpórea entre as corporeidades, emergindo assim o reconhecimento de que a criança percebe

o outro, sendo desde muito cedo altamente sensível as suas percepções e ações.

Buscar interpretar os desenhos sobre como as crianças se veem enquanto super-heróis, trata-se de um tipo de relação ideal em que, por meio do vínculo e da própria relação, busca-se potencializar a criança e permitir suas diferentes formas de expressão.

Na Fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) a compreensão sobre a criança deve partir da relação e contato direto com ela, na mesma proporção em que há uma complexa e inerente relação com o mundo-vida e com o mundo-outro. Para Merleau-Ponty (2006, p. 471) “a psicologia [da criança] não é simples anotação de tudo que a criança faz: aí só se encontram traços de uma dinâmica do desenvolvimento resultante da constelação familiar, do meio social”.

10.1.3 As superaventuras da corporeidade criança: explorando o espaço educativo

A brincadeira é mais do que uma simples atividade lúdica na infância: ela constitui um modo de ser-no-mundo da criança, uma forma existencial de expressão, construção de sentido e abertura ao mundo vivido. A fenomenologia nos oferece uma lente privilegiada para compreender o brincar como uma experiência encarnada, simbólica e originária, onde a criança não apenas representa, mas habita mundos possíveis.

Pela via da corporeidade que a criança se projeta no brincar, conferindo realidade às suas ações imaginativas. Ela não brinca de ser uma princesa ou um super-herói apenas para representar algo externo: ela é, naquela vivência, a própria personagem, num gesto que encarna sentido e afeto. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade, mas um modo de existir, onde a criança experimenta o mundo com liberdade e inventividade.

Essa existência no brincar se aproxima do que Heidegger (2008, p. 42) chama de “ser-aí” (Dasein), um ser que é possibilidade: “A essência do Dasein está na sua existência, isto é, no seu poder-ser”. A criança, ao brincar, manifesta plenamente esse poder-ser: ela se lança em possibilidades abertas, inventando realidades, personagens, espaços e regras próprias. No brincar, não se está preso à lógica da utilidade ou da produtividade, mas ao que é significativo em si mesmo, vivido com intensidade e presença.

Além disso, o brincar envolve uma imaginação poética e simbólica, conforme destaca Gaston Bachelard (1996, p. 15): “sonhar é reconstituir o mundo por meio das imagens mais íntimas”. A criança, ao brincar, reconfigura a realidade de maneira sensível e criativa, muitas vezes fundindo o real com o imaginado, o cotidiano com o extraordinário. Essa imaginação não é fuga, mas criação — um modo de conhecer, de sentir e de ser.

A partir da perspectiva de Vygotsky (2009), o brincar também é um espaço de desenvolvimento das funções superiores do pensamento, mas, sob a ótica fenomenológica, vai além da função cognitiva: ele é experiência vivida, marcada pela corporeidade, afetividade e relação com o outro. Como afirma Brougère (1998, p. 35), “brincar é uma forma de atividade humana marcada pela liberdade, pela criação de um universo próprio, mas profundamente enraizado no social”.

Portanto, brincar é mais do que se entreter ou preparar-se para o futuro — é viver-se no presente, dar forma e sentido ao mundo em torno, experimentar afetos, valores e possibilidades. A criança, ao brincar, cria mundos com seu corpo, sua voz, seus gestos e sua imaginação. E é nessa criação que ela se constitui como sujeito de sua própria existência.

Criança é a representação fidedigna do viver o aqui e o agora! O aqui e agora é existir de forma potente e criativa. Mas como seria isso na perspectiva fenomenológica? É possível lidarmos com a aprendizagem da criança de forma sensível provocando nela a ideia de ter um superpoder para tentar mudar o seu olhar sobre a escola?

A criança só interioriza algo quando ela passa pela própria capacidade de experienciar o processo do apreender no/pelo corpo/corporeidade, principalmente, se estiver conectado com o ato de brincar e, claro, da brincadeira. Um fato importante que devemos destacar é, sem dúvidas que a criança só percebe esta dimensão da aprendizagem quando são desafiadas em agir perante as ações que as incentivem a explorarem suas capacidades existenciais, resultando assim em experiências vividas com a sua corporeidade.

Não obstante, escrevendo alguns anos atrás que as crianças trazem consigo as mais variadas experiências existenciais e conhecimentos anteriores que não poderiam ser ignorados, pois isso traduzem em essência as suas subjetividades e especificidades, ou seja, sua corporeidade criança (Santos, Moreira, 2020, p. 11):

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).

É preciso, sobretudo, considerar que há um processo de aprendizagem com e sobre as crianças, principalmente, quando as suas experiências e vivências são vistas pela lente da Fenomenologia, na qual nos permite compreender melhor o seu mundo-vida e, claro, infância como um modo de explorar a existência (Machado, 2010).

Assim, não há como discordarmos, do ponto de vista da Fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) O corpo é sem dúvida o elemento principal no processo de aprendizagem. Se estivermos atentos quando a criança sinaliza estar bem consigo mesmo em todas as dimensões que a compõe, é possível que a aprendizagem tenha garantias significativas, além de demonstrar-se de forma ainda mais prazerosa. Pois, como já foi dito: é possível aprendermos brincando.

A partir deste ponto, continuaremos com a Análise Ideográfica, mas tendo como norte os modos como as crianças se apropriarem da brincadeira de ser um super-herói/super-heroína explorando as potencialidades do espaço educativo com a força da sua existência.

Assim, reiteramos que para manter a confidencialidade das imagens das crianças, optamos por adaptar as fotos reais para o formato gibi, para retratar com mais afinco e, deste modo, caracterizar as imagens para como se fosse uma contação de histórias de super-heróis.

Na literatura, há autores que defendem a proposta da utilização de programas interventivos com a temática de super-heróis, como é o caso de Weschenfelder, Yunes e Fradkin (2020, p. 12) ao afirmarem que “[...] a criação de programas de intervenção usando a imagem positiva dos personagens de superaventura no ambiente escolar pode vir a ser de grande ajuda nos processos de desenvolvimento psicopedagógicos dos envolvidos. [...]”.

Cabe salientar que as crianças, nas imagens, estarão de máscaras e uma capa que foi produzida por elas mesmas durante as atividades. Além disso, em todo o desenvolvimento da proposta educativa buscamos realizar uma escuta ativa e sensível para nos aproximarmos ao máximo da experiência vivida das crianças.

Isso só foi possível porque compreendemos o brincar como uma maneira existencial de oportunizar as crianças a se movimentarem de forma criativa, conhecendo e reconhecendo a sua corporeidade, contribuindo assim, para o conhecimento sobre si e do mundo-vida com as suas experiências sensoriais, corporais, expressivas e sensíveis.

Não é nenhuma novidade que vivemos diante de um mundo-vida excessivamente racionalizado e, agora, altamente arrojado de tecnologias para quase tudo. Por outro lado, quando pensamos nas crianças e na infância, temos a chance de ressignificar os sentidos e a forma como o mundo pode ser apresentado. Isso só é possível pela via da sensibilidade e da abertura para experiências e vivências com atividades constituídas pelo ato de se movimentar de forma espontânea, autônomo e livre.

É na busca pela autonomia e pela criatividade que os super-heróis inteiramente envolvidos nas nossas superaventuras se engamam em explorar toda a sua capacidade imaginativa. Assim, a Figura 18 retrata a exploração dos super-heróis pelo espaço escolar.

Figura 18 - Super-heróis pronto para ação na escola



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Na figura 18, temos uma super equipe de super-heróis e super-heroínas prontos para explorarem a escola enquanto espaço educativo. Buscando interpretar as ações do mundo vivido junto das crianças, é possível percebermos que há uma ideia de transformação em suas posturas quando elas passaram a usar capas e máscaras, de modo que, elas se transformassem outras personas dentro da escola.

Um detalhe importante foi o espaço escolhido por elas. Temos nesta escola um parque com inúmeros brinquedos que podem ser utilizados para as mais variadas aulas. Aqui já percebemos, de cara, como as crianças embora estejam cada vez mais próximas das tecnologias, quando se fala em brincar, elas encaram a sua corporeidade e o seu envolvido com a brincadeira de forma muito positiva.

Por se tratar de turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, a literatura destaca uma perda dos momentos lúdicos e da brincadeira, em detrimento do processo de aprendizagem cognitivo, afastando o corpo/corporeidade desse processo de forma brincante.

Por isso, concordamos com Sakamoto (2008, p. 268) ao dizer que brincar na infância expressa “[...] o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos biológico, psicológico e sociocultural. Brincar é pessoal, é social, é cultural e depende das ações concretas realizadas [...]”.

Que superpoder as crianças possuem? Certamente, é o de mudar a forma como o espaço é utilizado. Enquanto nós, adultos, ficamos engendrados na forma e no conteúdo das “coisas”, as crianças exploram a sua corporeidade existencial de forma divertida, nos ensinando sobre o sentido de coletividade, coragem e preocupação com os outros.

Na Figura 19 e 20 podemos perceber uma super-heroína subindo por um escorregador de forma divertida, assumido o seu superpoder de voar (mesmo que seja na sua capacidade imaginativa).

Figura 19 - Super-heroína sobrevoando no escorregador



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Figura 20 - Super-heroína sobrevoando no escorregador



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Atribuir superpoderes traz à tona um universo interessante, se formos pensar enquanto proposta pedagógica na área da Educação Física. As crianças pequenas ainda possuem medos sobre determinadas atividades, porém, quando utilizam suas capas de super-heróis e suas máscaras, todo o contexto muda, uma vez que elas não gostam mais de serem chamadas pelo nome de batismo.

Para as crianças, os super-heróis podem até sentir medo, mas eles fazem seus treinamentos para que nada seja impossível para eles durante as suas ações na hora de salvar e/ou ajudar alguém que esteja correndo perigo. Por isso, é importante na visão de Lima (2005) que o exerça plenamente o seu papel de educador quando reconhecendo as potencialidades e as manifestações do ser crianças.

Não há outra via, ao menos para nós, se não usar o brincar, a brincadeira e a ludicidade como elementos importantes do movimento humano e da formação das crianças (Sarmiento, 2004).

É possível percebemos pelos sorrisos dos nossos super-heróis que a alegria, entusiasmo e vontade se expressam genuinamente em sua corporeidade. Um aspecto importante a ser considerado é que os nossos super-heróis passaram a se comunicar de outro modo tanto pela fala quanto pelas ações corporais.

Isso nos leva a crer que as crianças assumem uma nova postura quando se “transformam” em seus super-heróis. Para Cyrulnik (2009) possibilitar que as crianças façam um paralelo de suas vidas com as vidas de serem super-heróis na fase pré-capa/pré-máscara, pode resultar numa fonte de inspiração e estimule as crianças pela busca da superação de adversidades, tornando-as seres ativos e em busca de se mostrarem de forma mais alegre, proporcionando um desenvolvimento em todas as dimensões que compõem o ser humano: social, físico, emocional e intelectual.

Todas as ações e intenções passam pelo corpo e é somente sendo corpo que as crianças poderão se relacionar com o mundo-vida e com as atividades educativas desenvolvidas nos espaços educativos. Porém, há muito a se fazer nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma delas é oportunizar a corporeidade criança a aprender através da sua existência corporal, ou seja, brincando, jogando e não apenas sendo enclausurada em sua sala de aula de forma estática e inexpressiva;

Na Figura 21 e 22, podemos perceber pela expressão da corporeidade criança que temos um super-herói e uma super-heroína prontos para sobrevoarem para o céu.

Figuras 21, 22 – Super-heróis em sua pose pronto para voar



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A escola por meio das práticas pedagógicas dos professores pode buscar sensibilizar as crianças, propondo dinâmicas, jogos e outras atividades na qual os alunos possam estabelecer contato, usar a criatividade, pensar e até mesmo instigá-los a novas descobertas e potencialidades através da corporeidade que são (Fonseca, 2009).

Propor um espaço educativo que possa considerar a criança em sua totalidade é desafiador, mas também nos possibilitar vivenciar momentos únicos junto dos nossos super-heróis. Durante todo o processo interventivo, diga-se aqui, das escolhas que as crianças fizeram, elas recebiam orientações quanto aos possíveis perigos durante as atividades. Essa informação foi considerada por nós, como fundamental para ampliar o repertório das crianças e sua relação com o mundo e dando chances de elas ressignificarem os sentidos das palavras.

A escola, enquanto espaço de formação e convivência, precisa reconhecer que a criança não é apenas um sujeito cognitivo, mas um ser corpóreo e sensível, que aprende e se expressa através do corpo em movimento, do gesto, da fala e do brincar. À luz da fenomenologia, especialmente com Merleau-Ponty (2018), compreende-se que a corporeidade não é um acessório da existência, mas a própria condição de estar-no-mundo: “o corpo é o veículo do estar no mundo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 161).

Ao brincar, a criança dá corpo à imaginação, vivencia papéis, elabora afetos, experimenta regras, e, sobretudo, constrói sentidos próprios de mundo. Na escola, esse corpo brincante precisa ser acolhido em sua liberdade expressiva, pois é ali que se dão as experiências mais significativas da infância, carregadas de emoções, invenções e descobertas. Como afirma Kishimoto (2003, p. 26), “[...] o brincar na escola deve ser reconhecido como linguagem da criança, meio privilegiado de expressão, comunicação e aprendizagem”.

Quando esse corpo é reduzido a uma postura passiva, sentado por horas, submetido a conteúdos formais e silenciado em sua expressividade, a escola deixa de escutar a existência real da criança e passa a negar-lhe um direito fundamental: o de viver sua infância em plenitude. Para Brougère (1998), brincar é uma atividade cultural e relacional que permite à criança articular o mundo com seus próprios códigos simbólicos, criando e recriando sua compreensão da realidade.

A fenomenologia convida a escola a suspender julgamentos e abrir-se à vivência da criança em sua totalidade, respeitando sua forma própria de ser e aprender. Isso implica reconhecer o brincar como um fenômeno encarnado, como uma linguagem existencial que permite à criança afirmar sua presença no mundo e se constituir como sujeito.

Nesse contexto, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador sensível, capaz de acolher os gestos, os silêncios, as brincadeiras e os devaneios infantis como formas legítimas de conhecimento. É preciso escutar com os olhos e com o corpo, como sugere Heidegger (2008), ao dizer que o ser humano é um pastor do ser, alguém que cuida, escuta e se envolve com aquilo que é, tal como se revela.

Nas figuras 23 e 24, podemos perceber o quanto os nossos super-heróis assumem uma postura de determinação, força e coragem. Tal postura mostra como eles passaram a encarar pequenas coisas do cotidiano como verdadeiros desafios existenciais.

Figuras 23 e 24 – Super-heroínas superando desafios



Fonte: dados da pesquisa (2025)

É preciso dar espaço para que as crianças sejam estimuladas com atividades nas quais elas possam explorar sua relação com a coragem. Desse

modo, na proposta da brincadeira de superaventuras, todas as crianças, sem exceção foram desafiadas a explorarem o espaço das mais variadas formas.

Merleau-Ponty (2018), destaca a corporeidade como o centro da experiência no mundo. Para ele, o corpo não é um objeto entre objetos, mas nosso meio de acesso ao mundo. Na infância, o corpo é linguagem, é ação, é gesto expressivo. A criança, ao brincar, correr, escalar, fantasiar e se colocar no lugar do outro, está exercitando a coragem de experimentar o novo e de afirmar sua presença no mundo.

A coragem, portanto, se manifesta quando a criança se arrisca a brincar de super-herói, a subir no escorregador mais alto, a falar em público na sala de aula, ou até mesmo a contrariar normas que a impedem de ser autêntica. Esse agir é sempre uma corporeidade em ação, uma corporeidade que se abre ao mundo, que se aventura sem medo.

Na perspectiva fenomenológica, a coragem da criança não pode ser reduzida a um traço moral ou psicológico, mas deve ser compreendida como uma manifestação existencial, que emerge da sua maneira singular de estar no mundo. A coragem, nesse sentido, é um modo de se lançar às possibilidades, de abrir-se ao novo, ao desconhecido, ao incerto, traço presente nas brincadeiras, nos desafios do cotidiano e nos encontros que a infância experimenta.

Nas figuras 25 e 26 podemos perceber um pouco da relação dos nossos super-heróis com a coragem.

Figura 25 e 26 – Super-heróis explorando a coragem



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Para nós, professores-pesquisadores que atuamos diretamente com crianças, percebemos que a infância é um tempo privilegiado dessa abertura radical de exploração do mundo-vida. Isso se deve ao fato da criança ainda não está completamente capturada pelas convenções sociais e, por isso, se lança com mais liberdade ao mundo, movida por curiosidade e desejo. O desenvolvimento da coragem, então, está diretamente ligado à possibilidade de ser autêntico, de seguir seus impulsos existenciais e de resistir ao medo da punição ou da inadequação.

Quando impedimos a criança de errar, de explorar, de ousar, estamos negando a ela a chance de desenvolver essa postura ética-existencial de enfrentamento e descoberta. Promover a coragem é, então, criar espaços educativos que reconheçam a criança como um ser existencial de possibilidades.

As figuras 27 e 28, mostram que os super-heróis enfrentam quaisquer desafios que lhes são impostos.

Figura 27 – Super-heróis em ação



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Figura 28 – Super-heróis em ação



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Partindo de um olhar fenomenológico, podemos inferir que a relação entre a corporeidade criança e a brincadeira de ser super-herói, revela uma dimensão profunda da infância como experiência vivida, expressiva e constituinte do ser-no-mundo. Para Merleau-Ponty (2006), o corpo é o sujeito da percepção, é por ele e com ele que habitamos e damos sentido ao mundo.

Merleau-Ponty (2006) aponta que na infância, o corpo é o principal mediador das experiências, e a brincadeira é uma das formas mais intensas de expressão dessa corporeidade. Quando a criança brinca de ser super-herói, ela não está apenas representando um personagem, mas está vivenciando corporalmente a experiência do poder, da coragem, da superação, da justiça e da imaginação.

Ela incorpora o herói com a corporeidade que é: corre, salta, grita, gesticula, performa. Essa atuação não é exterior, mas é um modo de ser-no-mundo com o corpo inteiro, em que o imaginário se concretiza na experiência vivida.

Na Fenomenologia Merleau-Pontyana (2018), a experiência não está separada do corpo, e a imaginação é uma extensão da percepção. A criança não faz uma distinção rígida entre realidade e fantasia: para ela, o brincar é uma realidade em si. Quando veste a capa ou simula voar, está encarnando um modo possível de existir, experimentando o mundo a partir de outro lugar: o lugar do super-herói que pode salvar, proteger, vencer o mal.

Ao tratarmos a brincadeira de ser super-herói na escola, foi revelado para nós que a corporeidade criança é polimorfa e repleta de significações, vivendo e explorando o mundo-vida de forma simbólica, aberta às experiências de forma sensível. Por isso que defendemos tanto que a corporeidade brincante é a condição existencial e formada da subjetividade. Portanto, brincar de ser super-herói é, por si só, uma experiência fenomenológica,

Merleau-Ponty (2006) nos ensina que a criança na infância é puramente corpo vivido antes de ser pensamento abstrato. Portanto, toda brincadeira é também uma filosofia prática, um modo de ser no mundo com liberdade e invenção. Ao brincar de ser super-herói, a criança ressignifica sua existência como corporeidade, experimentando valores, forças e afetos que contribuem para a construção de sua identidade e para sua abertura ao mundo-vida e ao mundo-outro, principalmente na escola.

Nas figuras 29 e 30, destacamos a importância da exploração do espaço educativo como lugar do corpo, da aprendizagem e da felicidade em ser criança.

Figura 29 – Super-heróis finalizando seus desafios



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Figura 30 – Super-heróis finalizando seus desafios



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A partir de Merleau-Ponty (2006), podemos afirmar que a corporeidade criança brincando de ser super-herói não se trata de uma corporeidade imitadora, mas sim uma corporeidade criadora de sentido, uma corporeidade que aprende no mundo ao vivê-lo em sua plenitude sensível. Nessa brincadeira, a corporeidade se torna potência de ser, espaço de liberdade e expressão fenomenológica da infância.

Embora a nossa formação seja em Educação Física, a infância e os seus modos de habitar os espaços a partir da brincadeira, se tornarem elementos fundamentais para a nossa prática pedagógica e docente.

Compreendemos que a infância é, antes de tudo. Assim, quando a criança brinca, ela não apenas executa gestos ou simula situações, ela vive e explora corporalmente a experiência, expressando intencionalidades, afetos e sentidos.

No ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, a brincadeira de ser super-herói se apresenta como um campo privilegiado para possibilitar as crianças a explorarem sua corporeidade.

Ao assumir o papel de um super-herói, a criança se projeta para além de si, encarnando corporalmente valores como força, coragem, justiça e solidariedade.

Essa brincadeira, para nós, é também um modo de experimentar possibilidades existenciais: ser um super-herói é, para a criança, viver a potência de enfrentar seus medos, superar obstáculos, proteger os amigos ou lutar contra as injustiças que também atravessam o cotidiano escolar. Falamos isso por vermos de perto como as crianças assumiram outras posturas.

Nós, professores de Educação Física, ao reconhecermos e valorizarmos esse tipo de brincadeira, podemos contribuir para o desenvolvimento de uma corporeidade livre, sensível e significativa na infância.

10.2 ANÁLISE NOMOTÉTICA

Nos debruçando sobre a proposta da “Análise do Fenômeno Situado”, destacamos que após a análise ideográfica, partimos para o caminho da análise nomotética, considerando assim, uma visão mais ampla do fenômeno – Infância vivida: a corporeidade criança brincando de ser super-herói na escola”, buscando compreender o possível conjunto de ações e atitudes que foram retiradas das fotos, vídeos e anotações durante a proposta interventiva.

A Análise do Fenômeno Situado, quando aplicada para lidar com as infâncias, pode ser entendida como um caminho metodológico potente para compreender a experiência vivida da criança em sua singularidade, evitando reduzi-la a categorias pré-definidas ou a interpretações adultocêntricas.

Inspirada na fenomenologia, a Análise do Fenômeno Situado parte do princípio de que o fenômeno só pode ser compreendido no contexto em que

acontece e na relação que o sujeito estabelece com ele. No caso das infâncias, isso significa olhar para a criança não como um “ainda não” ou como alguém em falta, mas como sujeito pleno de sentido no presente.

Destacamos que nesta fase buscaremos identificar as convergências e divergências. Portanto, a matriz nomotética constará das unidades de significado que mais chamaram nossa atenção.

No Quadro 8, são colocadas em evidência as convergências e divergências encontradas nas ações e atitudes das crianças na fase de desenhar sobre si como super-herói das três turmas.

Quadro 8 — Matriz Nomotética – A corporeidade criança e o ato de desenhar-se

Matriz Nomotética				
<i>“A corporeidade criança e a arte de desenhar-se como super-herói”</i>				
Unidades de Significado	Turma A	Turma B	Turma C	Número de convergências
1 – As crianças trabalham em coletivo	x	x	x	03
2 – As crianças trocam informações entre si	X	x	x	03
3 – As crianças se movimentam como super-heróis na hora de desenhar			x	01
4 – As crianças questionam sobre quais poderes colocar	X	x	x	03
5 – As crianças se mantêm mais concentradas		x		01
6 – As crianças são menos participativas				0
7 – As crianças demonstram mais curiosidade sobre o desenho das outras	X	x	x	03
8 – As crianças perguntam se podem desenhar os irmãos	X		x	02
9 – As crianças parecem se divertir mais durante a fase do desenho	X		x	02
10 – As crianças demonstram mais segurança quando estão do lado do professor		x		01

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Já no Quadro 10, são elencadas as convergências e divergências relacionadas às ações, intenções e envolvimento das crianças nas superaventuras dos super-heróis explorando o espaço educativo.

Convergências são os pontos de aproximação, as similaridades ou os elementos que se repetem entre diferentes relatos, experiências ou manifestações observadas no fenômeno estudado.

Divergências correspondem às diferenças, variações ou singularidades que aparecem entre os relatos ou manifestações dentro do fenômeno. Elas são tão importantes quanto as convergências porque revelam a complexidade, a diversidade e as particularidades da experiência vivida.

Quadro 9 — Matriz Nomotética – A corporeidade criança brincando de ser

Matriz Nomotética				
<i>“A corporeidade criança brincando de ser super-herói”</i>				
Unidades de Significado	Turma A	Turma B	Turma C	Número de convergências
1 – As crianças demonstram ações de coragem	x	x	x	03
2 – As crianças são mais empáticas com as outras	X	x	x	03
3 – As meninas se colocam em situação de protagonismo		x	x	02
4 – O correr e o saltar são as ações mais presentes durante o brincar	X	x	x	03
5 – As crianças trabalham mais em coletivo		x	x	02
6 – As crianças demonstram quais são seus superpoderes	x	x		02
7 – As crianças dramatizam salvar seus colegas do perigo	X	X	x	03
8 – As crianças observam com calma as ações dos seus colegas		X		01
9 – As crianças pedem para serem observadas voando e correndo	X	X	x	03
10 – As crianças se apropriam dos brinquedos de outro modo	X	x	X	03

super-herói

Fonte: dados da pesquisa (2025)

É importante destacar que, embora tenhamos alcançado algumas generalizações a partir da análise e interpretação dos dados, essas evidências não devem ser compreendidas como universais em relação ao fenômeno investigado. Assim, com o intuito de responder aos objetivos específicos desta pesquisa, optamos por organizar a discussão em três categorias temáticas, a saber: A corporeidade criança e imaginação infantil à luz da Fenomenologia; A corporeidade criança e os valores apreendidos na brincadeira de ser super-herói; Experiências do brincar como modo de existência da criança.

11 DISCUSSÃO: REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA VIVIDA NA ESCOLA

Antes de iniciarmos a discussão dos achados, é pertinente destacar as limitações enfrentadas no decorrer desta investigação. Um dos principais desafios esteve relacionado ao processo de diálogo com as crianças para a brincadeira de entrevista, especialmente devido à resistência das crianças na questão de serem gravados os áudios das suas respostas.

Algumas crianças mostraram insatisfação com o tempo de realização das atividades que aconteciam em 50 minutos. Na visão das crianças, as atividades deveriam tomar a manhã inteira. Outro ponto importante é que nem todas as crianças queriam ser fotografadas. Superadas essas limitações, destacamos que os dados coletados permitiram a identificação de duas categorias de análise, as quais estão alinhadas aos objetivos específicos propostos nesta tese.

11.1 A CORPOREIDADE CRIANÇA E A IMAGINAÇÃO À LUZ DA FENOMENOLOGIA.

Nossa compreensão da corporeidade na infância, busca à luz da Fenomenologia, um esforço do nosso papel enquanto educadores para que consigamos superar e ultrapassar a visão reducionista que recaiu sobre o corpo como um mero objeto biológico. Desse modo, concordamos com Merleau-Ponty (2018, 2006) ao dizer que o corpo é a nossa via existencial de estar no mundo, pois é dele que nos relacionamos, significamos e nos expressamos. Quando voltamos nosso olhar para a corporeidade criança, esta relação é ainda mais intensa, perpassa pela experiência do sensível e toda a capacidade imaginativa que está presente na infância.

A escola, tradicionalmente concebida como espaço da racionalidade, muitas vezes negligencia a corporeidade da criança, reduzindo o corpo a um mero suporte da cognição ou a um objeto a ser disciplinado. No entanto, sob a perspectiva da fenomenologia, o corpo não é algo que se tem, mas aquilo que se é. Para Merleau-Ponty (2018, p. 89), o corpo é o “sujeito da percepção” e o ponto de partida para toda experiência no mundo. Assim, a criança vive o mundo com e através do corpo, sendo este o meio pelo qual ela sente, imagina, age, brinca e aprende.

Nesse contexto, a brincadeira de ser super-herói é reveladora da corporeidade infantil como forma de existir. Quando a criança brinca de voar, de

lutar contra monstros ou de salvar o mundo, ela não está apenas imitando personagens fictícios, ela projeta-se em possibilidades de ser, vivencia sua potência de agir e reelabora, de forma sensível e simbólica, sua relação com o mundo e com os outros. Essa experiência, ainda que imaginativa, é real em sua vivência corporal e afetiva.

Como afirma Heidegger (2008), o ser humano é um “ser-aí” (Dasein), um ser no mundo que compreende a si mesmo em sua facticidade e em suas possibilidades. A criança, ao brincar de ser super-herói, expressa sua liberdade de ser e sua abertura existencial. Ela assume, no jogo, outras possibilidades de existência, explora corajosamente o espaço escolar, interage com os colegas e constrói sentidos a partir da ação encarnada. A brincadeira, nesse caso, é uma ontologia vivida do corpo em movimento, não apenas uma atividade lúdica.

Vygotsky (1984, p. 102) já indicava que, na brincadeira, a criança vive “uma cabeça acima de si mesma”, ou seja, ela atua de modo mais avançado do que sua idade cronológica, antecipando papéis sociais e elaborando significados complexos. Isso se intensifica nas brincadeiras de super-heróis, em que valores como justiça, coragem, amizade e solidariedade são incorporados por meio do gesto, da palavra, do olhar e da ação. Assim, a corporeidade da criança se torna também espaço de valoração, como destacam Merleau-Ponty (2018) e Brougère (1998), não é apenas o corpo que brinca, mas o ser inteiro que se envolve em um mundo de significados.

Larrosa (2002) lembra que a experiência não é o que acontece com o sujeito, mas o que o sujeito faz com o que lhe acontece. A corporeidade infantil, ao brincar de ser super-herói na escola, constitui justamente essa experiência formadora, em que a criança se compreende, se expressa e se transforma. O corpo é, portanto, não apenas meio, mas conteúdo e forma do processo educativo.

Reconhecer a corporeidade como dimensão central da infância é, portanto, abrir espaço para práticas pedagógicas mais sensíveis, que considerem o brincar e, em especial, o brincar de super-herói como um modo legítimo de existir, de aprender e de se relacionar. Segundo Kishimoto (2003), o brincar constitui tanto um direito quanto uma necessidade da criança, cabendo à escola assegurar tempos e espaços que permitam a esse corpo sensível, imaginativo e projetivo viver plenamente suas experiências.

Existe um modo particular da corporeidade criança se manifestar na infância. Neste caso, para a criança não há dissociação entre o corpo e o mundo. A criança é o corpo que vive, brinca, corre, inventa e sente, constituindo assim, seu modo de ser no mundo-vida-infância. Merleau-Ponty (2006) afirma que o corpo é intencionalidade vivida, ou seja, uma abertura originária ao mundo. Assim, o corpo da criança é um corpo poético, expressivo e criador.

A imaginação para a corporeidade criança é uma expressão genuína do corpo vivo. Por isso, quando a criança tem espaço para explorar a sua capacidade imaginativa de ser super-herói/super-heroína, professor(a) e/ou até um monstro, ela não está “apenas” fantasiando, pelo contrário, ela busca encarnar esses papéis por meio de gestos, intencionalidades, movimentos e ações do dito e do não dito. Portanto, é nesta forma de encarar a vida que a imaginação se potencializa na corporeidade criança, pois ela passa a ser a forma como ela compreende o seu mundo-vida e se apropria das formas de atuar sobre ele.

À luz da Fenomenologia, Merleau-Ponty (2018, 2006) nos faz refletir que para além da compreensão pautada no imediatismo, o campo imaginário da criança não é um “mundo à parte”, pelo contrário, trata-se de uma dimensão encarnada na própria experiência vivencial e corporal na criança e/para a criança. O brincar simbólico e as narrativas corporais da criança revelam essa interrelação entre a corporeidade e mundo, entre aquilo que compreendemos como o real e aquilo que pode ser encarado como o possível. Desse modo, podemos perceber que a corporeidade criança não habita apenas o mundo, mas o ressignifica, o reinventa e o transforma com a força e o desejo da sua imaginação pulsante, destacando a sua expressão mais clara dessa potência inventiva.

Quando a corporeidade criança é reconhecida como condição existencial central no processo educativo, temos a chance de abrir mais espaço para que a imaginação da criança floresça em suas mais variadas linguagens: nas danças, nos jogos, nos modos de desenhar, nas brincadeiras. Aqui, defendemos que a Educação Física pode ter um papel privilegiado ao buscar valorizar a corporeidade como expressão viva da subjetividade infantil, pois é no gesto criativo da criança, no movimento livre e no ato de brincar que ela afirma a sua existência corporal e constrói sentidos para o seu mundo-vida.

Para nós, reconhecer a corporeidade e a imaginação como dimensões entrelaçadas da infância, como já apontou Merleau-Ponty (2006), é compreender também que toda a experiência educativa da criança que desconsidera o corpo sensível e expressivo, compromete o florescimento e o desenvolvimento de sua subjetividade. É por isso que quando a criança, ao imaginar e brincar com o corpo, nos ensina a compreender que o mundo não está dado, mas sempre pode ser inventado e reescrito por outras lentes da percepção.

Pensar desse modo, nos faz perceber o quanto essa perspectiva se entrelaça com as reflexões no campo da Educação Física. Martins (2015) por exemplo, ao desenvolver uma discussão sobre a corporeidade na infância, chegou à conclusão de que o corpo é o lugar da presença, do sentir e do expressar. Para o autor, a criança não é um "corpo em desenvolvimento", tampouco um objeto a ser completado, pelo contrário, ela é um corpo pleno de significados no aqui e agora, que se comunica com o mundo por meio de seus movimentos, da sua imaginação e da sua intencionalidade. A corporeidade, portanto, deve ser compreendida como forma de linguagem da criança ser e estar no mundo-vida.

Nesse sentido, Kunz (2017, 2010) nos propõe uma abordagem pedagógica que considere a experiência corporal como ponto central no processo educativo da criança na infância. Para o autor, o movimento humano é dotado de intencionalidade e expressividade, sendo a forma de manifestação do sujeito.

Quando buscamos apoio na Fenomenologia voltada para a infância, significa dizer que pretendemos compreender a criança em sua totalidade, a partir da escuta sensível e das experiências vividas em cada momento, de modo que as potencialidades possam ser exploradas de forma criativa e do interesse da criança.

Santin (2003) destaca que a criança é um ser de expressão e invenção, e que as práticas corporais na escola devem proporcionar e possibilitar o exercício da criatividade, da imaginação e da autonomia. Para o autor, a ludicidade, nesse processo, não é um recurso acessório, mas condição fundamental para a manifestação da corporeidade infantil e do seu modo de explorar o mundo-vida.

Sá (2002), em seu estudo da infância sob uma perspectiva fenomenológica, reitera que a corporeidade criança é puramente constituída por

suas experiências vivenciadas. Assim, a sua corporeidade torna-se o meio pelo qual ela compreende o mundo e a escola, enquanto espaço educativo, não se pode e nem se deve ignorar essa dimensão. Ele afirma que a infância deve ser vivida com o corpo inteiro, um corpo que não apenas aprende, mas sente, sonha, deseja, imagina.

A discussão elaborada por Sá (2002) converge para uma compreensão ampliada da Educação Física escolar, que não se limita à técnica, à performance ou à reprodução de gestos. Pelo contrário, lidamos, principalmente, com a sensibilidade superando a concepção tecnicista e oferecendo experiências pedagógicas que promovam a formação integral do sujeito. De modo geral, isso implica assumir a postura de reconhecer a corporeidade criança como lugar de subjetividade e a criança como sujeito de direitos, saberes e desejos.

Ao defendermos a relação intrínseca da corporeidade e a imaginação na infância sob à luz da Fenomenologia, também passamos a defender uma outra forma de pensar e o movimento pela/na Educação Física. Assim, podemos propor práticas mais sensíveis, abertas ao brincar, à criatividade e à escuta do que a criança expressa, pensa, age e sente com o corpo. Em outras palavras, a aula de Educação Física na escola para a criança se torna, então, um espaço privilegiado para que a corporeidade criança experimente sua presença no mundo, se expresse, se relacione e invente novas possibilidades de ser.

Pensar a corporeidade e a imaginação na infância é reconhecer que a criança aprende com o corpo, pelo corpo e no corpo. É assumir que sua imaginação não é desvinculada da experiência, mas enraizada nela. E é, sobretudo, compreender que uma Educação Física comprometida com o humano deve acolher e valorizar essa riqueza expressiva e criativa que pulsa nos gestos e brincadeiras da criança.

Ao refletirmos sobre a presença da corporeidade criança e da imaginação na escola, torna-se, para nós, urgente o seguinte questionamento: a escola, enquanto espaço educativo, tem sido um lugar que acolhe a potência imaginativa e expressiva das crianças? Ou tem funcionado, muitas vezes, como um espaço de contenção dessa energia vital?

Sob a ótica da Fenomenologia, especialmente com Merleau-Ponty (2018; 2006), o corpo não se trata de uma entidade secundária, pelo contrário, ele é o próprio sujeito do mundo. E a corporeidade criança, como condição existencial,

vive essa unidade corpo-mundo de forma mais intensa do que nós, os adultos. Para Merleau-Ponty (2018), antes de sermos um ser que conhece, somos um ser que vive e sente. Dessa forma, urge a necessidade de compreender que na infância, o aprendizado significativo não se dá apenas pela via cognitiva, mas acontece a partir da relação intrínseca da percepção, do gesto, do ritmo, do jogo, da sensorialidade e da imaginação encarnada pela criança.

Porém, a escola tradicional tende a privilegiar a linguagem escrita, a lógica formal e o comportamento disciplinado das crianças, em detrimento das mais variadas manifestações corporais e imaginativas das crianças. Como base nisso, concordamos com Larrosa Bondía (2002) ao dizer que o tempo da escola muitas vezes não é o tempo da infância: o tempo do corpo, do brincar, da invenção. Nessa forma de pensar, a corporeidade criança é silenciada e sua imaginação tolhida, desvalorizada ou até reprimida.

Em contrapartida, a Educação Física Escolar pode ser forte alinhada para que a corporeidade criança e toda sua capacidade imaginativa na escola seja respeitada e valorizada por meio das experiências corporais. Desse modo, concordamos com Kunz (2010) ao propor que a Educação Física possibilite vivências que estimulem a criatividade, o protagonismo e a sensibilidade das crianças, compreendendo que o jogo simbólico, as dramatizações, as brincadeiras de faz de conta e as atividades abertas ao improviso, podem, sim, ser vias para que a criança se experimente no mundo com liberdade e expressão.

É importante destacar que a corporeidade criança imagina com o corpo. Ela tem a capacidade de transformar objetos em personagens, espaços em mundos, gestos em narrativas. Segundo Abramovich (1997), imaginar é “ensaiar possibilidades”, e é justamente esta capacidade da criança na infância que torna esse ensaio ainda mais vívido. Por esta razão, ao negar à criança oportunidades de viver plenamente sua imaginação corporal é, em outras palavras, limitar sua capacidade de elaborar sentidos, de construir sua identidade e de experimentar diferentes formas de ser e estar no mundo-vida.

É por isso que advogamos a necessidade de termos mais professores/educadores atentos à experiência vivida da criança, sendo convidados a olhar com mais atenção para o gesto, a intenção e os movimentos com profundidade. Por outro lado, é fundamental que saibamos que não se trata

de “ensinar” a criança a imaginar, mas de criar e possibilitar condições para que ela possa continuar imaginando, brincando, sentindo e inventando, o que, neste caso, significa e implica valorizar da forma mais sensível a escuta, o tempo do brincar livre, a ludicidade e a liberdade expressiva.

A Fenomenologia nos permite buscar e reconhecer que a escola pode ser um espaço educativo que valoriza a corporeidade criança e toda a sua potencialidade de saberes e de criação, considerando-a como ser estético, sensível e potente. E isso significa permitir que a criança viva a escola com todo o seu corpo, com toda a sua imaginação, com toda a sua infância.

Portanto, para nós, a escola, enquanto espaço educativo e de possibilidades, ao invés de padronizar e engessar a infância, pode (e deve) ser o espaço em que a corporeidade e a imaginação sejam cultivadas como dimensões essenciais para o acolhimento da criança e da sua infância. A experiência escolar precisa resgatar o encantamento e a liberdade de ser criança em sua plenitude. Uma plenitude que se expressa em cada gesto, cada história inventada, cada brincadeira de corpo inteiro, ou seja, criança sendo criança e no seu modo mais genuíno: brincando.

11.2 A CORPOREIDADE CRIANÇA E OS VALORES VIVIDOS NA BRINCADEIRA DE SER SUPER-HERÓI.

Cabe destacar que na nossa pesquisa, optamos por ressignificar a ideia de valores (crenças), princípios (regras básicas) e atitudes (predisposição a algo) sob a ótica fenomenológica, destacando-os aqui não como entidades separadas, mas sim, como aspectos da existência das crianças no mundo-vida.

Assim, consideramos os valores como algo encarnado, vivido pela experiência do infante. Portanto, os valores vividos pela criança podem ser compreendidos a partir de uma abordagem fenomenológica-existencial que valoriza a experiência concreta do ser-no-mundo. Tanto Merleau-Ponty (2018) quanto Heidegger (2008), oferecem fundamentos filosóficos para entender como a criança incorpora, vivencia e atribui sentido aos valores no seu cotidiano.

Na filosofia de Martin Heidegger, especialmente em *Ser e Tempo* (2008), os conceitos de valores, princípios e atitudes são compreendidos a partir da existência autêntica do ser humano, ou seja, do seu modo de ser-no-mundo.

Valores, para Heidegger, não são meras normas ou regras objetivas, mas se manifestam como possibilidades existenciais que o indivíduo descobre e escolhe no seu modo de ser. Eles são sentidos e vividos na maneira como o Dasein (ser-aí, o ser humano) projeta-se no mundo e entende o que é importante para si mesmo. Portanto, os valores não são universais e abstratos, mas sempre situados e vividos concretamente nas relações e contextos nos quais o ser humano se encontra.

Os princípios podem ser entendidos, a partir dessa ontologia, como fundamentos que orientam as escolhas e ações do Dasein, mas que só adquirem sentido real quando incorporados como possibilidades autênticas de ser. Princípios não são regras fixas e externas, mas modos de ser que orientam a existência de forma significativa, quando assumidos com consciência e responsabilidade.

Já as atitudes representam a forma como o Dasein se relaciona com o mundo e consigo mesmo, são as disposições existenciais que definem como nos posicionamos perante nossas possibilidades. Uma atitude pode ser autêntica, quando o ser humano se reconhece como responsável por suas escolhas e aberto à sua existência, ou inautêntica, quando se deixa dominar pelo “eles”, pelo modo de ser imposto socialmente e pela alienação. Assim, as atitudes são o modo como vivenciamos e expressamos nossos valores e princípios na ação cotidiana.

Heidegger (2008) mostra que a existência humana é uma constante projeção no futuro, um devir aberto de possibilidades, onde os valores, princípios e atitudes ganham sentido na autenticidade da escolha e no engajamento com o próprio ser. A partir dessa perspectiva, educar, formar ou conviver com alguém implica reconhecer que valores, princípios e atitudes não são apenas ensinados como conteúdos, mas vividos e experimentados na experiência concreta do ser-no-mundo.

Para Merleau-Ponty (2018), o corpo é o sujeito primordial da experiência, o ponto de partida para o contato com o mundo. Os valores não são meras abstrações ou normas externas, mas se manifestam na corporeidade vivida da criança nas suas ações, movimentos, gestos e modos de estar no mundo. O corpo da criança está imerso numa rede de relações afetivas, sensoriais e sociais que configuram seu horizonte valorativo. Através do corpo, a criança

sente o valor das coisas, das pessoas e das situações, numa experiência direta e sensível que antecede o raciocínio conceitual. Por exemplo, a coragem, a solidariedade e o respeito ganham sentido para a criança quando vividos no corpo, no agir, no conviver, e não apenas na teoria.

Heidegger (2008), por sua vez, enfatiza o ser-no-mundo como uma existência sempre já situada em um contexto de relações e significados. Os valores são parte desse modo de ser lançado no mundo, que para a criança é marcado pela descoberta, pela abertura ao novo e pelo contato com outros seres e significados. Para ele, o ser humano é um “ser-para”, um ser que projeta-se e se constitui a partir de suas possibilidades. A criança, nesse sentido, vive os valores como possibilidades abertas que se desdobram em sua existência, não como regras fixas, mas como sentidos que emergem na relação com o mundo e com os outros.

Nesse horizonte, os valores para a criança são vividos como experiências que configuram seu modo de existir, expressos no brincar, no aprender, no cuidar e no se relacionar. A criança não apenas recebe valores como conteúdos externos, mas os incorpora e os traduz em modos concretos de ser, por meio de sua corporeidade e da sua interação com o mundo.

A educação que valoriza os valores, princípios e atitudes na forma como são vividos pela criança, acolhe sua existência concreta e singular. Não basta ensinar normas; é fundamental possibilitar experiências em que a criança possa viver, sentir e expressar esses fundamentos éticos e existenciais em sua corporeidade, imaginação e relação com o outro. O jogo simbólico, o brincar coletivo e as situações que exigem cooperação e respeito são exemplos de espaços ricos para a construção desses valores na vivência.

Portanto, sob a lente heideggeriana, educar a criança é sobretudo apoiar o seu processo de ser-no-mundo, promovendo um ambiente que estimule a descoberta e a apropriação dos valores, princípios e atitudes como partes inseparáveis da sua existência, e não apenas como conteúdos formais a serem assimilados. Isso contribui para a formação de sujeitos conscientes, responsáveis e capazes de construir sentidos profundos em suas vidas.

Assim, a fenomenologia de Merleau-Ponty e a ontologia de Heidegger nos convidam a reconhecer que os valores são fundamentalmente experiências vividas e encarnadas, e que a infância é um tempo privilegiado para a formação

dessas experiências. Valorizar os valores vividos na criança implica acolher sua forma singular de estar-no-mundo, respeitando sua corporeidade, sua abertura ao mundo e sua capacidade de criar sentido.

Cabe a nós refletirmos também sobre a ideia de “valores emergentes”, que dentro da nossa pesquisa podem ser compreendidos como aquelas qualidades que brotam de situações concretas de vida, especialmente na infância, onde a abertura ao mundo é intensa e genuína. Ao brincar de ser super-herói, por exemplo, a criança não apenas fantasia: ela experimenta coragem, justiça, empatia, responsabilidade — valores que não lhe são impostos, mas que se tornam significativos porque são vividos corporal e emocionalmente. A partir dessas experiências lúdicas e sensíveis, o valor deixa de ser um conceito abstrato e passa a ser um modo de existir.

A Fenomenologia também nos convida a reconhecer que os valores são intercorpóreos e intersubjetivos. Eles não se revelam no isolamento, mas no encontro com o outro. Como afirma Lévinas (1970), o rosto do outro me convoca eticamente, me exige uma resposta. Na infância, esse chamado ético se dá no convívio escolar, nas brincadeiras coletivas, nos conflitos e nas reconciliações, onde a criança vai construindo, sentindo e significando o que é justo, bom ou necessário, a partir da sua vivência relacional.

Assim, pensar os valores sob a ótica da fenomenologia exige abandonar uma visão normativa e transmissiva da educação. Em vez de ensinar valores como conteúdos fixos, é preciso criar espaços onde eles possam emergir da experiência vivida, da escuta, do movimento, da linguagem do corpo e da imaginação. O valor não se impõe: ele acontece. E cabe ao educador fenomenólogo estar atento a esses acontecimentos, reconhecendo neles o processo formativo em sua dimensão mais humana e autêntica.

Desse modo, a brincadeira de ser super-herói é algo comum entre as crianças, pois se trata de uma experiência carregada de sentido e expressão. Basta perceber que quando uma criança veste uma capa improvisada, corre com os braços estendidos ou simula estar voando, ela não está apenas imitando personagens de filmes ou desenhos animados. Ela está, de fato, encarnando os valores, expressando desejos e vivenciando simbolicamente formas de ser no mundo-vida através dessas fontes vitais.

Como já dissemos em outros momentos, a perspectiva fenomenológica, especialmente a de Merleau-Ponty (2018; 2006), nos possibilita compreender que o corpo é nossa maneira primordial de existir e experimentar o mundo-vida. É exatamente por isso que a criança, em sua corporeidade pulsante, vive intensamente cada gesto da brincadeira. O corpo que se movimenta, que desafia, que protege ou que "salva o mundo" é também o corpo que interpreta o mundo e se posiciona nele, ainda que de forma lúdica e simbólica.

Para nós, esse modo de brincar não é apenas uma repetição do que se vê na cultura midiática, mas uma forma da criança se apropriar de forma ativa e significativa do mundo. A criança, ao vivenciar a brincadeira de ser super-herói, também se propõe a elaborar questões como justiça, coragem, amizade, proteção, responsabilidade e bem coletivo, valores estes que estão entrelaçados com as suas vivências e percepções cotidianas.

Para Sá (2002), a corporeidade representa o modo como a criança está no mundo. Além disso, ela se manifesta de forma intensa nas ações lúdicas. Por isso, o brincar de ser super-herói pode ser encarada como uma forma da criança explorar e viver os valores a partir da corporeidade que se é: corporeidade que protege, que luta contra o mal, que resgata, corporeidade que voa pelos céus. Cada gesto é carregado de sentido, e cada cena imaginada é um exercício de construção simbólica de si e do mundo-vida.

Santos e Moreira (2020), nos fazem refletir ao dizer que a corporeidade criança deve ser vivida com liberdade expressiva, sendo o corpo infantil a forma mais viva e criadora dessa liberdade. Desse modo, práticas pedagógicas que acolhem e valorizam essas brincadeiras simbólicas contribuem para a formação de sujeitos sensíveis, éticos e criativos. Por isso, defendemos aqui que as aulas de Educação Física podem ser o espaço privilegiado para ressignificar a brincadeira de ser super-herói como uma prática educativa que articula o movimento, a fantasia e os valores humanos.

É fundamental compreendermos que, na Fenomenologia, não buscamos interpretar o gesto da corporeidade criança de fora, com base em padrões estabelecidos na visão dos adultos, pelo contrário, nos atentamos a compreender pela via do sentido vivido pela criança no gesto. Quando uma criança se declara e/ou se reconhece como um super-herói, ela não está apenas

atuando, está se constituindo como sujeito no mundo-vida, projetando para outros e para a si, desejando e buscando sentidos, significados e pertencimento.

Kunz (2010) afirma que o movimento humano é carregado de intenção e subjetividade. Neste contexto, a brincadeira de ser super-herói, não é apenas movimento livre, mas movimento significativo, cheio de simbolismos que expressam a busca da criança por identidade, segurança, reconhecimento e pertencimento social.

Quando o espaço escolar, por meio das propostas pedagógicas dos professores, acolhe e amplia as experiências de brincar das crianças, contribui também para a construção de valores coletivos. No momento que uma criança "salva" seus colegas na brincadeira, ela está experimentando formas de solidariedade, empatia e responsabilidade. Quando enfrenta um "vilão", está elaborando questões sobre limites, regras e convivência. Essas experiências, mesmo que simbólicas, ajudam a construir atitudes éticas e sociais.

É exatamente por isso que a corporeidade criança não é neutra. Ela é afetada e afetante neste processo. No brincar de ser um super-herói, a corporeidade criança não apenas age, ela imagina, sente, aprende e representa valores presentes na sociedade, como: coragem, justiça, cuidado, amizade e enfrentamento de desafios. E esses valores passam a ser atualizados a cada nova brincadeira, não de forma impositiva, mas pela experiência vivencial do sensível e dos significados em se colocar em ação.

Ao assumir o papel de um super-herói, a corporeidade criança projeta, no gesto corporal e na imaginação, aspectos de sua subjetividade em formação, na qual ela vivencia experiências para além de suas capacidades imediatas, elaborando sentidos que ainda não estão plenamente consolidados, mas que são vivenciados na ação. Portanto, ao "ser" o super-herói, a corporeidade criança ensina a si mesma o que significa proteger, cuidar, resistir, ser forte, ser justo, mesmo que isso esteja recoberto pela fantasia.

Para Santos (2019), a corporeidade é uma dimensão fundamental da constituição da infância, sendo esta, a via pela qual a criança se relaciona com o mundo-vida e todo o seu processo de aprendizagem. A brincadeira de ser super-herói, nesse caso, acaba se constituindo como um campo altamente expressivo em que os valores éticos e sociais passam a ser vividos com o corpo,

destacando, principalmente, o desejo de justiça, o enfrentamento do medo, o cuidado com o outro, a defesa dos mais fracos e a valorização da amizade.

Embora esses valores sejam elaborados para criança em um plano simbólico, não podemos negar que eles são vivenciados no/pelo/com o corpo. A brincadeira simbólica, nesse contexto, passa a ser entendida como um território legítimo de formação — ética, estética e afetiva.

Sá (2002) contribui reforçando que a criança é um ser corporalmente imaginante, ou seja, ela é também inventiva, poética e expressiva. Por isso que quando a criança brinca de ser um super-herói, ela dá e atribui forma a conteúdos subjetivos e culturais, possibilitando a exploração das suas possibilidades de ser no mundo-vida. Para nós, essa vivência vai além do entretenimento: é uma elaboração simbólica da existência, marcada pela sensibilidade e pelo desejo de agir sobre a realidade.

Por isso, na perspectiva da Educação Física, torna-se fundamental reconhecer que as brincadeiras simbólicas devem ter lugar na escola não como "tempo livre" ou "intervalo pedagógico", mas como parte legítima do processo educativo. Concordamos com Santos e Moreira (2020) ao dizer que é preciso compreender que a criança, enquanto corporeidade existencial, fala, comunica, sente, aprende e que silenciar essa corporeidade é também silenciar sua capacidade de experimentar o mundo com profundidade e sensibilidade.

A brincadeira de ser super-herói proporciona, de certo modo, uma vivência que integra ao mesmo tempo o movimento, a narrativa e emoção. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas simbólicas permitem que a criança assimile normas de convivência, compreenda limites e incorpore valores morais de maneira concreta, prática e prazerosa. O corpo, nesse processo, torna-se o território privilegiado para a vivência e a interiorização desses valores.

Por fim, o espaço escolar que reconhece e valoriza essas vivências corporais imaginativas contribui para o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, as aulas de Educação Física podem ser pensadas como um espaço ético-estético, na qual os valores são cultivados e desenvolvidos por meio da ludicidade, da liberdade de expressão e, claro, da escuta ativa. Como afirmam Santin (2003) e Larrosa (2002), a escola precisa resgatar o valor da experiência sensível, da escuta do corpo e da valorização do tempo da infância: um tempo de invenção, imaginação e presença plena.

11.3 EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR COMO MODO DE EXISTÊNCIA DA CRIANÇA

O brincar, na infância, não é apenas uma atividade de lazer ou um intervalo entre momentos "sérios" da aprendizagem. À luz da fenomenologia, especialmente da obra de Merleau-Ponty, o brincar pode ser compreendido como um modo de existência da criança, ou seja, uma maneira autêntica pela qual ela habita o mundo, se expressa, experimenta e se constitui como sujeito.

Portanto, vale a pena lembrar que é via a corporeidade que todas as nossas experiências se realizam. A criança, ao brincar, não representa o mundo como se estivesse distante dele; ela vivencia o mundo corporalmente, em primeira pessoa. A brincadeira, então, não é imitação de algo real, mas um mergulho na realidade vivida, em que a imaginação, o gesto e o afeto se entrelaçam num movimento expressivo e existencial.

Quando brinca, a criança encarna possibilidades: transforma o espaço, dá novos sentidos aos objetos, cria mundos e age neles como protagonista. O corpo brincante, nesse contexto, é linguagem e pensamento sensível, expressão de intenções e desejos, relação com o outro e com o mundo. O que significa que o brincar é também uma forma de ser-com-os-outros, de partilhar experiências e de constituir-se como sujeito intersubjetivo.

A brincadeira, especialmente o faz de conta, é um modo pelo qual a criança projeta sua liberdade, manifesta sua criatividade e elabora simbolicamente suas experiências cotidianas. Não se trata de fugir do real, mas de reinventar o real, de experimentar formas outras de ser e de agir. Como lembra Larrosa Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos toca, nos atravessa e nos transforma e o brincar, nesse sentido, é uma experiência profunda e formativa do existir.

A escola, muitas vezes, reduz o brincar a uma atividade periférica ou o instrumentaliza como estratégia didática. No entanto, quando se compreende o brincar como modo de existência da criança, percebe-se que negar esse direito é negar a própria infância, pois o brincar é uma forma de estar-no-mundo em que corpo, pensamento e emoção se unificam em um gesto pleno de sentido. Segundo Kishimoto (2003, p. 25), "[...] a brincadeira faz parte da cultura infantil,

e é por meio dela que a criança conhece o mundo, experimenta regras sociais, cria, imagina e se expressa [...].”

O brincar, na Fenomenologia Merleau-Pontyana, não é separado do mundo nem do outro, ele é mundo vivido, corpo vivido, tempo vivido. Cada gesto da criança, ao brincar, carrega em si intencionalidade e sentido. Assim, valorizar o brincar é reconhecer que, para a criança, existir é brincar e brincar é uma forma legítima e profunda de existência.

A criança brincando não representa o mundo: ela o reinventa. Vive simultaneamente o real e o possível, o presente e o imaginado. Sua liberdade não é a de fugir da realidade, mas a de recriá-la por meio da corporeidade sensível. No brincar, o tempo se dilata, o espaço se curva ao jogo, e a criança é inteiramente ela mesma: corpo, desejo, imaginação e presença.

Dessa forma, compreender o brincar como modo de existência infantil, segundo Merleau-Ponty, é reconhecer que a criança, ao brincar, não está apenas aprendendo sobre a vida, mas vivendo-a com profundidade. É no jogo que ela experimenta o mundo, se expressa e se constitui como sujeito em relação com os outros e com as coisas.

Brincar, para a criança, não é apenas uma ocupação do tempo, mas uma forma de viver o tempo em sua plenitude. Na perspectiva da fenomenologia do corpo, Merleau-Ponty (2018) nos lembra que o corpo não é um instrumento da mente, mas a própria condição de possibilidade de estar no mundo. É por meio dele que a criança percebe, sente, imagina e age, entrelaçando o real e o imaginário em uma experiência singular.

Quando brinca, a criança não separa o que é “real” do que é “fantasia”: ela habita ambos de forma integrada, pois o gesto não traduz um pensamento prévio, mas é ele próprio um pensamento encarnado (Merleau-Ponty, 2018). Ao correr com uma capa ao vento, ela não representa um herói, ela vive a experiência de sê-lo. Cada salto, cada palavra inventada, cada expressão corporal carrega sentidos que escapam a uma análise puramente racional.

O espaço também se transforma nessa vivência: o pátio pode tornar-se floresta, a sala pode ser um castelo, o chão pode ser um oceano. Essa transformação não ocorre apenas na mente, mas no próprio modo como o corpo se orienta e se move, revelando, a experiência é sempre um acontecimento que nos atravessa e nos modifica.

No brincar, a criança experimenta as potências e os limites do seu corpo, vivenciando a liberdade não como conceito abstrato, mas como prática encarnada. É nesse entrelaçamento de movimento, imaginação e presença que se constrói a experiência: o corpo da criança não apenas está no mundo, mas cria mundos e, ao criá-los, transforma a si mesmo (Kohan, 2007; Merleau-Ponty, 2018).

Ao brincar, a criança transforma o espaço, o tempo e as relações sociais. Um simples pedaço de tecido pode se tornar uma capa de super-herói, e o pátio da escola pode se transformar em um vasto campo de batalhas e aventuras. Essa transformação não ocorre apenas na fantasia, mas no modo como o corpo se movimenta, sente e age, mostrando a inseparabilidade entre corporeidade e existência proposta por Merleau-Ponty.

Assim, o brincar é o exercício vivido da liberdade e da criatividade da criança, uma forma de projetar possibilidades e explorar os limites do ser-no-mundo. É por meio do brincar que a criança experimenta papéis, valores, emoções e relações, construindo seu sentido de si mesma e do outro.

Portanto, compreender o brincar a partir da fenomenologia existencial é reconhecer a criança como um sujeito ativo e sensível, cujo mundo-vida se revela e se expande a cada gesto, a cada invenção, a cada jogo. É valorizar o corpo como o meio primordial da experiência e a brincadeira como uma via de acesso às profundezas da existência infantil.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR MAIS INFÂNCIA/S VIVIDA/S!

Preliminarmente, respondendo ao objetivo geral em que se ensejava compreender como a corporeidade criança que vai à escola de Ensino Fundamental I vivenciava e explorava o mundo imaginário através da brincadeira de ser super-herói e da construção de valores, princípios e atitudes a partir da proposta educativa “brincando de ser super-herói”, podemos destacar algumas reflexões.

Na perspectiva fenomenológica, o corpo da criança não é um objeto anatômico ou uma ferramenta a ser utilizada, mas uma presença viva e expressiva, um sujeito que se comunica e se relaciona com o mundo desde sua experiência encarnada. Como destaca Merleau-Ponty (2018, p. 203), “[...] o corpo é a condição de possibilidade de toda experiência [...]”. Assim, quando uma criança brinca, especialmente em propostas como “Brincando de ser super-herói”, ela não está apenas simulando algo externo, mas vivenciando corporalmente um modo de ser-no-mundo, ativando sua imaginação, seus afetos, seus valores e suas relações com o outro.

A brincadeira de ser super-herói envolve um movimento existencial profundo, pois permite à criança encarnar ideais de justiça, coragem, solidariedade e proteção. Ao mesmo tempo, ela exerce sua criatividade, autonomia e liberdade — valores essenciais da existência. Ao vestir uma capa ou criar um superpoder, a criança projeta significados no mundo, experimenta novas formas de agir e de se posicionar, e, com isso, constrói princípios e atitudes que emergem da própria experiência vivida.

A corporeidade, neste contexto, é fundamental: é com o corpo que a criança age, sente, representa, enfrenta e se transforma. Segundo Merleau-Ponty (2018), o corpo é o sujeito da percepção e é por meio dele que a criança percebe e modifica o mundo. Portanto, a proposta pedagógica de brincar de super-herói não pode ser vista apenas como entretenimento ou distração, mas como experiência de formação: um território em que o corpo encontra sentido, o imaginário se realiza e os valores são experienciados no aqui e agora da vivência escolar.

Ao assumir o papel de um super-herói, a criança se movimenta entre o real e o possível, entre o vivido e o imaginado. Isso é possível porque, como

lembra Bachelard (2001), a imaginação não é fuga, mas força criadora que renova o mundo. E a escola, nesse sentido, pode e deve ser um espaço onde essa força é acolhida, não como algo periférico, mas como um modo legítimo de aprender e existir.

A proposta “Brincando de ser super-herói” também se apresenta como uma potente via para a construção de valores éticos, na medida em que as crianças elaboram narrativas de cuidado, respeito, amizade, empatia e coragem. Esses valores não são ensinados como regras abstratas, mas vividos corporalmente nas interações lúdicas. Como afirma Heidegger (2001), a existência é sempre um projeto, um lançar-se a possibilidades e é nesse lançar-se que a criança encontra sentidos para agir com o outro no mundo compartilhado da escola.

Portanto, compreender como a corporeidade criança vivencia o mundo imaginário por meio da brincadeira e constrói valores exige uma escuta sensível e atenta às experiências vividas, àquilo que aparece no gesto, no olhar, na narrativa, na encenação e na fantasia. A fenomenologia, como abordagem que valoriza o vivido e o sentido encarnado da existência, oferece um caminho fecundo para compreender essas experiências como expressões autênticas da infância, não reduzidas a fases do desenvolvimento ou a conteúdos escolares.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa: compreender as relações da corporeidade criança e o brincar das crianças; identificar como a imaginação pode ser explorada pelas crianças na proposta pedagógica; interpretar se a proposta pedagógica “brincando de ser super-herói”, podemos tecer algumas reflexões.

Primeiro, compreender as relações entre a corporeidade da criança e o brincar implica reconhecer o corpo como o meio primordial pelo qual a criança vivencia e se relaciona com o mundo. No brincar, o corpo da criança não apenas se movimenta, mas se expressa, se projeta em possibilidades de ser e de estar.

No contexto da proposta pedagógica “Brincando de ser super-herói”, a imaginação torna-se um recurso fundamental para a criança explorar diferentes formas de existir e agir no mundo. Como indica Bachelard (2001), a imaginação é uma força criativa que permite ao sujeito reinventar o real, possibilitando a criação de novos significados. A brincadeira de ser super-herói estimula a imaginação ativa, ampliando o repertório expressivo e afetivo da criança e

possibilitando a experimentação de valores como coragem, justiça e solidariedade.

Sob a ótica fenomenológica, a proposta pedagógica em questão pode ser interpretada como um espaço onde a capacidade criativa da criança é potencializada, favorecendo a construção de sentidos por meio da corporeidade e da imaginação. Segundo Heidegger (2008), a existência é um constante lançar-se em possibilidades, e a brincadeira de super-herói oferece justamente essa abertura para que a criança explore diferentes modos de ser.

Além disso, a proposta favorece as relações de sensibilidade entre as crianças, pois ao compartilhar experiências simbólicas e corporais, elas desenvolvem empatia, cooperação e comunicação não verbal. Merleau-Ponty (2018) destaca que a intersubjetividade se dá pelo corpo, na relação entre percepções e sentidos compartilhados, o que reforça a importância do brincar coletivo para a construção social da infância.

Assim, a proposta “Brincando de ser super-herói” não apenas explora a imaginação e a corporeidade da criança, mas também contribui para a constituição das relações afetivas e sociais, fazendo do brincar um modo autêntico de existir e conviver.

Pensar a infância vivida à luz da Fenomenologia para nós é, (acolher a corporeidade criança como sujeito de experiências únicas. É reconhecer a criança como alguém que já está no mundo-vida de forma inteira, sensível e significativa enquanto corporeidade existencial.

Como já disse Merleau-Ponty (2018), o corpo é o meu modo de estar no mundo, portanto, a corporeidade é a base da experiência vivida da criança na infância ganhando contornos ainda mais vívidos quando ela pensa, age, aprende e se comunica via corpo.

Diferente de nós, adultos, a criança estabelece relação com o mundo não mediada pela razão e/ou linguagem verbal, mas, sim, por suas ações, movimentos, expressões e formas de ser e estar mundo-vida.

Diante disso, compreendemos sensivelmente que a corporeidade criança não se trata de uma dimensão a ser “controlada” pelas práticas silenciadoras e/ou corrigidas por aqueles que se julgam os donos dos saberes, pelo contrário, é importante e fundamental que ela seja acolhida como potência educativa.

Compreender a importância da infância vivida é, sobretudo, perceber que a corporeidade criança interage consigo mesma, com os outros e com o ambiente a partir da via corporal. Inclusive, seus sentidos e significados sobre o mundo-vida são corporais.

Embora pouco se tenha sobre a produção de conhecimento relacionado à criação de propostas educativas baseadas nos interesses das crianças quanto ao brincar de ser super-herói, conseguimos evidenciar alguns pontos fundamentais, a nosso ver, sendo: a corporeidade e a imaginação são dimensões centrais da infância e que se manifestam com potência nas experiências simbólicas vividas pelas crianças, como nas brincadeiras de ser super-herói. Tais experiências, longe de serem apenas distrações ou fantasias passageiras, constituem formas legítimas de expressão, construção de sentido e elaboração de valores humanos, como justiça, coragem, amizade, proteção e solidariedade.

Ao considerarmos a escola como um espaço de formação humana, torna-se imprescindível garantir que as infâncias sejam vividas com liberdade expressiva, com direito ao corpo em movimento, à imaginação e à escuta. Portanto, quando recorremos à Fenomenologia como fonte de enxergar as crianças e a escola de outros modos, gostaríamos de não reforçar o risco de uma pedagogia que silencia o corpo, que reduz a infância à lógica dos conteúdos e ignora o caráter sensível da experiência.

Dessa forma, promover infâncias vividas na escola significa assegurar que as crianças tenham oportunidades de ser, de sentir, de imaginar e de se expressar corporalmente. É garantir que o corpo seja respeitado como território de saberes, e que o ambiente escolar reconheça a riqueza das experiências infantis como formadoras de sentido. À luz da Fenomenologia, a infância não é apenas uma fase da vida, é uma maneira originária de habitar o mundo com intensidade, abertura e presença.

A Educação Física, nesse cenário, pode assumir um papel estratégico ao propor e construir práticas que acolham a corporeidade sensível da criança, sua liberdade criativa e seus modos próprios de viver e narrar o mundo. As brincadeiras simbólicas, como a de ser um super-herói, tornam-se assim espaços pedagógicos potentes para a aprendizagem ética, relacional, afetiva e estética.

Promover infâncias vividas na escola é garantir o direito à expressão plena do corpo, ao movimento espontâneo, à invenção, à ludicidade e à construção de si em relação com o outro e com o mundo. É, sobretudo, um gesto pedagógico que resiste às padronizações e abre espaço para a escola se tornar um território de escuta, sensibilidade, encantamento e humanização.

Sabemos que a escola enquanto espaço educativo e voltado para a formação humana tem sido, muitas vezes, mergulhada e até aprisionada em lógicas baseadas no tecnicismo, na produtividade e no esvaziamento da valorização dos sentidos mais sensíveis, imaginativos e corporais relacionadas à criança.

O imaginário infantil, repleto de fantasias, superpoderes e mundos inventados, não é apenas um desdobramento da criatividade, mas uma forma legítima de expressão do ser-no-mundo da criança. Quando a escola desvaloriza essas expressões, impõe uma cisão entre corpo e mente, entre razão e emoção, entre disciplina e liberdade.

Na tradição ocidental, a separação entre corpo e mente, conhecida como dualismo cartesiano, tem marcado profundamente o pensamento educacional, gerando uma cisão que fragmenta o ser humano em partes isoladas. Freire (2011), em sua obra *Educação de corpo inteiro*, critica essa divisão e propõe uma abordagem integradora, na qual corpo e mente são entendidos como dimensões indissociáveis da existência humana.

Freire (2011, p. 33) argumenta que “a educação não pode reduzir-se ao mero desenvolvimento intelectual, pois o corpo, enquanto existência vivida, é fundamental para a aprendizagem e para a construção do conhecimento”. Essa perspectiva reconhece o corpo como o lugar da experiência, da sensibilidade e da ação, desafiando a visão que vê o corpo apenas como um suporte passivo para a mente.

A cisão entre corpo e mente, segundo Freire (2011), resulta em práticas educativas que privilegiam o ensino abstrato e verbal, desconsiderando a importância do movimento, da emoção e da corporeidade para o desenvolvimento integral da criança. Essa fragmentação prejudica a formação de sujeitos plenos, capazes de integrar pensar, sentir e agir no mundo.

Portanto, a proposta da *Educação de corpo inteiro* defende que o processo educativo deve valorizar o corpo em sua totalidade, corpo que sente,

percebe, imagina e se expressa, reconhecendo que o aprendizado acontece na unidade corpo-mental, na qual mente e corpo se articulam de forma inseparável.

Essa visão é também alinhada à fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), destacando a corporeidade como a vivência humana é sempre corporificada, recusando qualquer divisão artificial entre corpo e mente. Por isso, recorremos a Merleau-Ponty (2018), ao afirmar que a existência é sempre corporal, nos ajuda a compreender que a criança não brinca apenas com a mente — ela brinca com o corpo inteiro. É pelo corpo que ela sente, age, percebe e inventa. A corporeidade, nesse sentido, é o modo como a criança se lança ao mundo, constituindo-se em sua liberdade e singularidade.

Na brincadeira de ser super-herói, por exemplo, a corporeidade criança é mobilizada em todas as suas dimensões: ela corre, salta, se esconde, desafia limites físicos e simbólicos, cria cenários, conflitos e soluções. Essa vivência é uma linguagem sensível que expressa desejos, medos, valores e sonhos. É nesse campo da imaginação que emergem, espontaneamente, relações éticas e estéticas: a justiça, o cuidado com o outro, o enfrentamento do mal, a coragem, o trabalho em grupo. Ao brincar de ser super-herói, a criança está, muitas vezes, elaborando formas de lidar com o mundo real, buscando significados para aquilo que ainda não compreende totalmente, mas que sente profundamente.

A escola, ao reconhecer e acolher essas manifestações, amplia sua função educativa para além da transmissão de conteúdo. Passa a ser um espaço onde a criança pode experimentar sua liberdade de ser, criar e sentir. A liberdade, aqui, não é ausência de limites, mas a possibilidade de existir de forma inteira, autêntica e significativa. A criatividade e a invenção, tão necessárias à formação cidadã, florescem quando o corpo não é disciplinado apenas para obedecer, mas também para expressar.

É possível, sim, que a corporeidade criança desenvolva valores, princípios e atitudes a partir da brincadeira. E é exatamente esse potencial que nos convoca a construir práticas pedagógicas mais sensíveis, abertas ao mundo simbólico da infância. Como afirma Kohan (2007), a infância não é apenas uma etapa cronológica, mas uma maneira de estar no mundo que pode ensinar muito aos adultos e às instituições. Escutar a infância é, portanto, reconhecer que há um saber potente nos gestos, nos jogos e nas invenções infantis, saberes que tocam a ética, a estética e a política do viver.

Assim, a escola que acolhe o mundo imaginário e a corporeidade da criança não a prepara apenas para o futuro, mas a reconhece no presente como sujeito pleno, capaz de transformar, inventar e viver com sentido.

Sabemos, de todo modo, que esta tese não apresenta uma solução para os problemas advindos e já instaurados na Educação Pública Brasileira. Por outro lado, tentamos, dentro da nossa capacidade sensível e existencial, propor algo que pudesse ser inteiramente envolvido, pensado e caracterizado com os modos de ser e estar no mundo-vida das crianças.

Como professores, sabemos o quanto é desafiador tomar a corporeidade como princípio orientador de nossas práticas, sobretudo por não se apoiar em fundamentos procedimentais rígidos. Ela nos convoca não por meio de fórmulas prontas, mas pelo sentir, pensar e agir que nos atravessam e nos reconfiguram. É nesse movimento que nossa existência pulsa no mundo e com o mundo, deixando-se afetar e transformar pela experiência vivida.

Ademais, gostaríamos de sugerir para futuros educadores e pesquisadores que busquem investigar a experiência do tempo e do espaço na brincadeira de super-herói em uma perspectiva fenomenológica sobre a vivência da infância na escola, bem como a influência da brincadeira de super-herói na expressão da criatividade corporal e emocional na infância. Uma vez que interpretamos essas proposições de pesquisas como contributos para uma compreensão aprofundada da infância e do brincar na escola, ampliando o papel da fenomenologia na pesquisa educacional e valorizando a experiência viva da criança.

13 REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- AGUIAR, E. **Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2004.
- ALMEIDA, E. B. de; MARTINS-AZEVEDO, A. K.; NUNES, V. A. O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade. **Pro-Posições**, Campinas, 24, n. 3, p. 201-217, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/YyzNmdzZgKkhRfTsnt7MNHg/>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- ALMEIDA, M. T. P. de. Brincar uma aprendizagem para a vida. In: ALMEIDA, M. T. P. (Org.) **Brincar, amar e viver**. Fortaleza: Editora Storbem, 2014. cap. 1, p. 21-72.
- ALMEIDA, M. T. P. de. O jogo simbólico e sua importância na brincar infantil. In: ALMEIDA, M. T. P. (Org.) **Brincar, amar e viver**. Fortaleza: Editora Storbem, 2014. cap. 7, p. 193-288.
- ALMEIDA, M. T. P. de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. 2012. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2012.
- AMARAL, J. Por que brincar? In: ALMEIDA, M. T. P. de; CAMPOS, M. C. R. M.; TEIXEIRA, S. R. de O. (org.). **Brincar: diálogos, reflexões e discussões sobre o lúdico**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2019. p. 31-36.
- AMORIM, A. P. de O.; CLARO, A. L. de A. A contribuição do desenho no desenvolvimento da criança na Educação Infantil: uma análise teórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE/PR), 13., Curitiba, 2017. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCR, 2017. [16] p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/497267045/23964-11765>. Acesso em: 6 maio. 2025.
- ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AVIZ, F. R. S de. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA**. 2016. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

AZEVEDO, D. de S.; CAMINHA, I. de O. Ser no mundo, mundo vivido e corpo próprio segundo Merleau-Ponty. **Dialektiké**, v. 1, n. 2, p. 15-37, 2015.

Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3009>. Acesso em: 6 maio. 2025.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. (Trad. de Antônio de P. Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1998. 202 p.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARBOSA, M. A. A influência do paradigma cartesiano e emergente na abordagem do processo saúde-doença. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 133-140, ago. 1995.

BASTOS, C. C. B. C. **Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado**: algumas contribuições. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 442-451, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/156/93>. Acesso em: 30 abril. 2025.

BEZERRA, F. L. L.; MOREIRA, W. W. Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/699>. Acesso em: 30 abril. 2025.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOTELHO, Rafael Guimarães; OLIVEIRA, Cristina da Cruz de. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 501-513, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804/3251>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BICHARA, Ilka Dias. **Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos**. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BRITO, R. A. C. de. **A psicoterapia com crianças na clínica humanista fenomenológica**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Ceará, 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

BRUNER, J. S. Nature and uses of immaturity. *In*: BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVA, J. K. (org.). **Play – Its role in development and Evolution**. New York: Penguin Books, 1976.

CARMO, P. S. do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011. 154 p.

CARVALHO, C. B. de. Um olhar atencioso para a criança segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty. **Pergaminho**, n. 8, p. 23-36, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/view/4482/2173>. Acesso em: 30 abril. 2025.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro, Brasil: 7Letras, 2013.

CASTRO, F. B. de.; KUNZ, E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-57, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p44/30194>. Acesso em: 30 abril. 2025.

COSTA, A. R.; BARROS, T. E. da S.; KUNZ, E. O brincar como construção racional nas aulas de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 196-208, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p196/36360>. Acesso em: 01 maio. 2025.

CUNHA, A. C.; KUNZ, E. A criança e o brincar como obra de arte: o sentido de um esclarecimento. *In*: KUNZ, E. (org.). **Brincar & Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 71-82.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo. Maltese, 1994. p. 11.

CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantalho**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 41.

DURAND, G. **O imaginário**. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Rio de Janeiro: Difel, 1992. p. 103.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2º ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FAEDO, C.; PILONETTO, R. de. F. R. A fenomenologia na pesquisa da prática pedagógica da educação infantil. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 15, n. 00, p. e023014, 2024. DOI: [10.20396/rfe.v15i00.8673924](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8673924). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8673924>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, D. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 58-73, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p58/30195>. Acesso em: 02 maio. 2025.

FERRARINIL, A. R.; QUEIROZ, F. R. O.; SALGADO, R. G. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, out./dez. 2016.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papirus, 1998.

FONSECA, A. de C. **Disciplinando o corpo de Alice: maravilha e controle na escola contemporânea**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2009.

FLORES, G. de. F. **Juegos organizados: para as escuelas primaria elementales y escuelas primarias superiores**. La Habana: Cultural, S. A, 1941.

FRADKIN, C.; WESCHENFELDER, G. V.; YUNES, M. A. M. The precloak superhero: a tool for superhero play and intervention. **Pastoral Care in Education**, v. 35, n. 2, p. 137-144, 2017.

FREIRE, I. M.; DANTAS, M. H de. A. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**, Natal, v. 4, n. 28, p. 148-157, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/729/578>. Acesso em 02 maio. 2025.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2011. 112 p.

FREITAS, M. de. A.; SOUSA, L. R. A educação pensada a partir de cinco abordagens filosóficas: Positivismo, Fenomenologia, Marxismo, Existencialismo e Estruturalismo. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-18, maio/ago. 2023.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23686/10355>. Acesso em: 25 abril. 2025.

FREITAS, J. L. A criança sob o olhar fenomenológico: O despertar do mundo-da-vida. In: A. M. L. C. Feijoo, & E. L. Feijoo (org.). **Ser criança: uma compreensão existencial da experiência infantil**. Rio de Janeiro: Edições IFEN, 2015. p. 35-52.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FURLAN, F. B.; BRESSAN, L. L.; MORAES, H. J. P. A imagem do super-herói na intervenção com crianças hospitalizadas com câncer: entre a encenação, a imaginação e o imaginário. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 162-182, fev. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/90184/51972>. Acesso em: 30 dez. 2024.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e Pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. (org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2010. p. 09-24.

GALLO, S. Corpo e Filosofia. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-31.

GALLO, S.; ZEPPINI, P. S. “O que pode um corpo?”: perspectivas filosóficas para a corporeidade. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Educação Física e Esportes no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 107-132.

GASH, H.; CONWAY, P. Images of heroes and heroines: how stable? **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 18, 1997, p. 349-372.

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

GONÇALVES, J. da S.; SILVA, E. de B. T.; NEVES, V; F. de A. “Não é uma caixa!”: transformações dos sentidos atribuídos a uma caixa de papelão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09934, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yxsHJgXRkq3w9PTNshXQxxF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio. 2025.

GONÇALVES, S. de N. B. **Representações sociais de crianças da Educação Infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2018.

GRUNENVALDT, J. T.; SURDI, A. C.; PEREIRA, D., A.; KUNZ, E. Expressividade, corporeidade e a fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 380-403, maio/ago., 2012.

HARRIS, K. **Os super-herói estão em todo lugar**. Estados Unidos da América: Editora Intrínseca, 2025.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M.; EYES, D. **Einstein teve tempo para brincar**. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2016.

HOLANDA, G.; FARIAS, I. S. de. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 4, p. 1150-1166, out./dez. 2020. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8129/4798>. Acesso em: 15 abril. 2025.

HONORÉ, C. **Sob pressão**: criança nenhuma merece super pais. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2009.

HUSSERL, E. **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale**. Paris: Gallimard, 1976. (Texto original redigido em 1935 e publicado em 1954).

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26.

KISHIMOTO, T. M. **A ludicidade na cultura infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KNAUL, A. P. **Infâncias contemporâneas e relações sociais no uso de tecnologias digitais**: inspirações fenomenológicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 13-21.

KUHN, R. **Da crisálida à borboleta**: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância. 2017. 664 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Moinho, Braga, 2017.

KUHN, R.; CUNHA, A. C. A criança e o brincar: entre o mundo pensado e o mundo vivido. **Revista Vozes dos Vales**, ano 3, n. 6, p. 1-24, 2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/A-crian%C3%A7a-e-o-brincar-entre-o-mundo-pensado-e-o-mundo-vivido.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2025.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se movimentar. In: KUNZ, E. (org.). **Brincar & se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 13-38.

KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

KUNZ, E. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, T. et al. (org.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. Aracaju: Editora da UFS, 2007. p. 7-22.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA BONDÍA, J. O enigma da infância. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-198.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 1-29, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LEMOS, F.; STOLTZ, T. **As infinitas possibilidades da imaginação na infância**: desafios à prática escola. Curitiba: Appris, 2020.

LÉVINAS, E. **Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl**. Paris: J. Vrin, 1970.

LOEB, J.; MORRIS, T. **Heróis e super-heróis**. São Paulo: Madras, 2005.

MACHADO, M. M. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22 n. 49/1 p. 249-264,

maio/ago. 2013. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913/714>. Acesso em: 10 abril. 2025.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARTINS, E. C. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, abr./jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/TZvQfbWjYc757XpyYJrvFLM/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 abril. 2025.

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

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2013.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

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

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

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne/resumos de cursos/Psicossociologia e Filosofia**. Campinas: Papius, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **As relações com o outro na criança**. Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial, 1984. p. 13-14.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2017.

MIRANDA, A. C. de S. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica**. 2018. 292 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MODESTO, S. L. Reflexões sobre os super-heróis na educação e suas potencialidades. **APRENDER: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista**, ano 14, n. 24 p. 221-230, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7769/5274>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24919/2/Estado_de_Conhecimento_a_metodologia_na_prtica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOREIRA, T. A. **Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

MOREIRA, W. W. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/697/648>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MOREIRA, W.; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202/34007>. Acesso em: 18 dez. 2024.

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

MOREIRA, W. W. **Croniquetas: um retrato 3x4**. Piracicaba: Gráfica UNIMEP, 2003. p. 147.

MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

MOREIRA, W. W. **Corpo e movimento na educação: fundamentos e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2011.

MUNARIM, I. A Violência na Programação Infantil da TV e as Brincadeiras das Crianças. In: CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, 2004, Criciúma. **Anais eletrônicos** [...] Criciúma: CBCE/UNESC, 2004. p. 636-639.

NASCIMENTO, S. S. do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

NEGRINI, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1 – simbolismo e o jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zarathustra**. Tradução de José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade... Inspirações Merleau-pontianas**. Natal: Editora do IFRN, 2016.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: Editora da UFRN, 2010.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora da Educação Física, 2010.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

NOVAES, M. B. C.; SOUZA, A. C. de; DRUMMOND, J. R. Pesquisa participante a serviço da emancipação e da ruptura de silêncios: uma experiência no Brasil. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v27n1/05.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

NUNES, K. R. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e com adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

OLIVA, R. S. **A corporeidade como fenômeno, sentido e expressão do corpo**. 2024. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

OLIVEIRA, A. M. **Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. (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**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, E. S. T. de; ROSA, A. A.; FREITAS, J. de L. Revisão bibliográfica das publicações acadêmicas sobre a criança na perspectiva fenomenológica. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 3, n. 23, p. 262-371, set./dez. 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v23n3/v23n3a12.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2025.

OSTROWER, F. Materialidade e imaginação criativa. *In*: OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 1-12.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAJARO, M. V.; ANDRADE, C. C. Estudo de caso em Gestalt-terapia: leituras fenomenológicas do desenho infantil. **Phenomenological Studies**, Revista da Abordagem Gestáltica, v. 24, n. 2, p. 204-214, mai-ago, 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v24n2/v24n2a09.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PEIXOTO, J. C. C.; AGUIAR, J. V. D. S. Ser criança e viver a infância na escola de Educação Infantil à luz de Merleau-Ponty. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 17, p. 375–391, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8454/7971>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 5, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/2366/50_dossie_pino_a.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

PORPINO, K. O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. Natal: Editora da UFRN, 2006. p. 68.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 107-128.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012.

QUINTILIANO, I. Ontologia fenomenológica e educação da infância: uma leitura de Merleau-Ponty. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 357-381. Disponível em: <file:///C:/Users/profj/Downloads/Dialnet-OntologiaFenomenologicaEEducacao-5001510.pdf>. Acesso em: 14 abril. 2025.

REIS, B. B. dos; ALVIM, M. B. Transformando olhares sobre a infância: fenomenologia e arte na pesquisa com crianças. **Revista da Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/revpsicol/v30n1/0719-0581-revpsicol-30-1-00081.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

REGO, T. C. **Brincar é coisa séria**. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

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

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. O corpo na escola: qual o seu papel? **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 9, n. 2, p. 225-237, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1870/1860>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 43-51.

ROCHA, M. de L. G. M. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? *In*: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos (org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-172.

ROSA, M. B. **Logos estético e educação: um estudo a partir da percepção infantil em Merleau-Ponty**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ROSSI FILHO, S.; SILVA, C. L. Super-heróis e educação para o lazer: descrição de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 188-208, 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/download/9124/6213>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SAKAMOTO, C. K. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 267-277, dez. 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a14.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SALES, R. V. **Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015. 96 p.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2.ed. ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 168 p.

SANTOS, J. C. dos. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SANTOS, J. C. dos; MOREIRA, W. W. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-27, jan./dez. 2020. Disponível em: 20 fev. 2025.

SANTOS, J. C. dos; MOREIRA, W. W. O corpo em cena: reflexões para a educação escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, p. 1-13, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/59483/36386>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SANTOS, J. C. dos; REIS, L. A. dos; MOREIRA, W. W. Corporeidade aprendente na escola: por uma abordagem fenomenológica em educação. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3745/1747>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, L. A. M. **O corpo-próprio como princípio educativo**: a perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, L. E. **Educação Física**: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, J. M. **Imaginário e culturas da infância**. Caderno de Educação, v. 21, p. 51-69. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467/19438>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, V. L. da; GOMES, T. S. F. Fenomenologia e educação: as bases husserlianas e suas implicações metodológicas. **Revista Dialectus**, v. 9, n. 19, p. 13-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/61448>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOARES, D.; CHALHUB, A. A influência dos super-heróis no processo de diferenciação do self em crianças. **(Inter)subjetividades**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2010.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3,

p. 68-77, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799/3535>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUZA, C. A. de; KUNZ, E. A curiosidade da criança: quem fomenta? In: KUNZ, E. (org.). **Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 103-116.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Em tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

STAVISKI, G.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: o Se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, E. (org.) **Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 39-70.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 263-290, out./dez. 2010.
 SUTTON-SMITH, B. The spirit of play. In: FEIN, G.; RIVKIN, M. (Orgs.). *Review of research*, v. 4, 1995. p. 3-15.

TALAMONI, A. C. B.; BERTOLLI FILHO, C. **Possíveis contribuições metodológicas da Fenomenologia de Merleau-Ponty às pesquisas em Educação em Ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

THORNTON, L.; TALBOT, J. P.; FLORES, M. **O direito de brincar: guia prático para criar oportunidades lúdicas e efetivar o direito de brincar**. Diadema: Maistype, 2013.

TOCANTINS, G. M. de O. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.

TOMBOLATO, Mário Augusto; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. **Revista Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 293-304, dez. 2020. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672020000300006&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 11 ago. 2025.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897/4804>. Acesso em: 3 mar. 2024.

VALEIRÃO, K. Corpo + disciplina = escola? **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 17, p. 1-32, 2012. Disponível em: https://www.biodanzahoy.cl/revista/pensamento_biocentrico_17.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

VASQUES, R. C. Y.; BOUSSO, R. S.; MENDES-CASTILLO, A. M. C. A experiência de sofrimento: histórias narradas pela criança hospitalizada. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 1, p. 122-229, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/bfKQKKJTXTTYm8ZXpwmDDhS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VERDEN-ZOLLER, G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. *In*: MATURANA, H. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Athenas, 2004. p. 91-112.

VIANA, N. Axiologia e inconsciente coletivo no mundo dos super-heróis. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 29, p. 221–230, 2003. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7769>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VITELLESCHI, S. G. **Aprender jugando desde las actitudes sociales**: dinámicas y juegos movilizadores de actitudes – para mayores de siete años. 2. Ed. Buenos Aires: Editora Bonum, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 102.

WAJSKOP, G. O papel da brincadeira na educação das crianças. *Ideias*, n. 7. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2025.

WEBER, S. **Crianças indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2015.

WESCHENFELDER, G. V. Além da superaventura: quadrinhos em ambiente escolar. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/243374/34016>. Acesso em: 20 maio. 2025.

WESCHENFELDER, G. V.; YUNES, M. A. M.; FRADKIN, C. Super-heróis na fase pré-capa/pré-máscara: inspiração para intervenções psicoeducacionais positivas. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 1, p. 1-12, mar. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2025.

WESCHENFELDER, G. V.; FRADKIN, C.; YUNES, M. A. M. Super-heróis como recursos para promoção de resiliência em crianças e adolescentes.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/6XBYR8PNjcqVG9LSsVK3G6q/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 20 fev. 2025.

WESCHENFELDER, G. V. **Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação da consciência moral, na perspectiva da ética Aristotélica das Virtudes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

WINNICOTT, D. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/160>. Acesso em: 10 ago. 2025

ANEXO A — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da pesquisa: INFÂNCIA VIVIDA: AS EXPERIÊNCIAS DA CORPOREIDADE CRIANÇA BRINCANDO DE SER SUPER-HERÓI NA ESCOLA

Pesquisador: José Carlos dos Santos

Área Temática:

CAAE: 50087115.6.0000.5153

Versão: 2

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.343.986.

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores

Introdução: A atual conjuntura social e educacional tem havido inúmeros debates e discussões centradas na criança e em sua infância nos mais diversos espaços sociais, destacando especialmente como os pequenos habitam e se relacionam no ambiente escolar e familiar (Tonucci, 2020).

Há também, nos momentos atuais da educação brasileira, determinadas imposições e obrigações precoces destinadas às crianças no ambiente escolar que são denunciadas em pesquisas que apresentaram diagnósticos a respeito da presença da criança na escola (Tonucci, 2020; Farias; Wiggers, 2015).

Santos e Moreira (2020), Staviski e Kunz (2015) são categóricos ao afirmarem que ser criança é, demasiadamente, muito difícil. Para esses autores, ser criança é travar lutas constantes relacionadas ao seu processo de desenvolvimento, é conviver com conflitos e disputas internas e externas por espaço, compreensão, poder e até mesmo reconhecimento em um mundo que, em sua maioria, é pensado e idealizado por adultos que desconsideram os sentidos e significados da criança e sua infância.

Muitas pesquisas científicas buscaram destacar a criança e a infância (Santos; Moreira, 2020; Costa; Barros; Kunz, 2016; Kunz; Costaz, 2015; Farias; Wiggers, 2015), tendo como foco principal as ações intencionais, as subjetividades e criatividade dos pequenos balizadas pela lente da fenomenologia e interpenetrada pela busca da vivacidade da corporeidade criança no ambiente escolar.

Assim, nos colocamos na condição de educadores preocupados com a corporeidade criança que vai à escola (Santos; Moreira, 2020), especialmente, com a capacidade criativa, o mundo imaginário, as curiosidades (Souza; Kunz, 2015), as experiências corporais e sua relação com o mundo-escola-vida, principalmente por haver denúncias da instrumentalização das práticas educacionais, centradas nos conteúdos que valorizam muitas vezes os saberes cognitivos e desconsideram as experiências de corpo inteiro (Moreira, 2019).

Entre as mais diversas formas da manifestação da corporeidade criança na escola, temos o brincar e a brincadeira como potencialidades capazes de conferir vantagens sociais, explorando a capacidade criatividade e sensível dos pequenos e possibilitando ações



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - MG



Introdução: A atual conjuntura social e educacional tem havido inúmeros debates e discussões centradas na criança e em sua infância nos mais diversos espaços sociais, destacando especialmente como os pequenos habitam e se relacionam no ambiente escolar e familiar (Tonucci, 2020).

Há também, nos momentos atuais da educação brasileira, determinadas imposições e obrigações precoces destinadas às crianças no ambiente escolar que são denunciadas em pesquisas que apresentaram diagnósticos a respeito da presença da criança na escola (Tonucci, 2020; Farias; Wiggers, 2015).

Santos e Moreira (2020), Staviski e Kunz (2015) são categóricos ao afirmarem que ser criança é, demasiadamente, muito difícil. Para esses autores, ser criança é travar lutas constantes relacionadas ao seu processo de desenvolvimento, é conviver com conflitos e disputas internas e externas por espaço, compreensão, poder e até mesmo reconhecimento em um mundo que, em sua maioria, é pensado e idealizado por adultos que desconsideram os sentidos e significados da criança e sua infância.

Muitas pesquisas científicas buscaram destacar a criança e a infância (Santos; Moreira, 2020; Costa; Barros; Kunz, 2016; Kunz; Costaz, 2015; Farias; Wiggers, 2015), tendo como foco principal as ações intencionais, as subjetividades e criatividade dos pequenos balizadas pela lente da fenomenologia e interpenetrada pela busca da vivacidade da corporeidade criança no ambiente escolar.

Assim, nos colocamos na condição de educadores preocupados com a corporeidade criança que vai à escola (Santos; Moreira, 2020), especialmente, com a capacidade criativa, o mundo imaginário, as curiosidades (Souza; Kunz, 2015), as experiências corporais e sua relação com o mundo-escola-vida, principalmente por haver denúncias da instrumentalização das práticas educacionais, centradas nos conteúdos que valorizam muitas vezes os saberes cognitivos e desconsideram as experiências de corpo inteiro (Moreira, 2019).

Entre as mais diversas formas da manifestação da corporeidade criança na escola, temos o brincar e a brincadeira como potencialidades capazes de conferir vantagens sociais, explorando a capacidade criativa e sensível dos pequenos e possibilitando ações significativas, assim como a construção de valores humanos a partir das relações existenciais entre elas (Kunz; Costa, 2015).

Hirsh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006, p. 245) salientam "[...] Pesquisadores do mundo inteiro concordam que o brincar prevê um forte alicerce para o desenvolvimento do intelectual, para a criatividade e para a resolução dos problemas. E serve também, como veículo para o desenvolvimento emocional [...]".

A capacidade criativa do brincar da criança é um mundo repleto de saberes, emoções e aventuras, portanto, ao voltarmos nosso olhar para o imaginário da criança, concordamos com Bachelard (1998, p. 126) ao dizer que "[...] o imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio, ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material".

Quando a criança fica imersa no campo da imaginação, ela poderá adquirir valores e estabelecer relações com o mundo-vida, dando asas à sua liberdade e criatividade de ser e estar no mundo infantil como aponta Durand (1997, p. 41) ao dizer que a "incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social".

Assim, este projeto tem norte a seguinte problemática: 1. Há espaço para o acolhimento do mundo imaginário e da brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental? 2. Como a corporeidade criança vivencia sua liberdade, criatividade e invenção dentro da escola? 3. É possível que a corporeidade criança desenvolva relações sensíveis, valores, princípios e atitudes a partir da brincadeira de ser super-herói?

Métodos a serem utilizados:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - MG



Métodos a serem utilizados:

Esta investigação será balizada pelos pressupostos da abordagem qualitativa Lankshear; Knobell (2008) e com enfoque fenomenológico (Faedo; Pilonetto, 2023). Segundo Freitas e Sousa (2023) a pesquisa fenomenológica incide no debruçar-se sobre os fenômenos, objetivando apreender a essência e suas significações na consciência. A nossa escolha pela pesquisa com enfoque fenomenológico recai na compreensão de que a Fenomenologia, como aponta Oliva (2024), se trata da concepção que melhor consegue compreender a expressividade e a corporeidade criança como experiência. Além disso, este enfoque nos permite compreender que, nas palavras de Grunewaldt, Kurz e Surdi (2012, p. 383) "a corporeidade é isso, uma unidade indivisível, que proporciona a construção do mundo da vida como todas as possibilidades e dimensões". Portanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa se caracterizará como fenomenológica, pois buscaremos evidenciar as experiências do brincar das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa será realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Uberaba, escolhido forma intencional por se tratar do espaço no qual o professor-pesquisador já atua como docente. Os protagonistas serão as crianças presentes nas aulas de Educação Física da Instituição, regularmente matriculadas e com idade entre 6 e 7 anos. Entraremos em contato com a Secretária Municipal de Educação da cidade, solicitando permissão para realizarmos a pesquisa dentro da escola. Foram protagonistas da pesquisa um Serão protagonistas da pesquisa um total de 63 crianças, divididas em três turmas: 1º ano A (22); 1º ano B (20 alunos) e 1º ano C (21 alunos). A escolha dessas turmas se justifica por eles já terem uma maior compreensão sobre si, bem como já terem o amadurecimento da coordenação motora fina para desenhar e para responder a entrevista.

Para investigarmos o enfoque fenomenológico das manifestações da corporeidade criança a partir da proposta educativa brincando de ser super-herói, assumiremos a pesquisa – participante (MARCONI; LAKATOS, 2006) e teremos como elementos três diários de campo (OLIVEIRA, 2014), sendo um para cada turma.

A pesquisa participante tem como premissa envolver e estimular o protagonismo dos sujeitos envolvidos (Novaes; Souza; Drummond, 2019).

Além disso, realizaremos uma brincadeira de entrevista com as crianças, obedecendo o roteiro como consta no anexo A. Para a gravação da entrevista e dos vídeos será utilizado um aparelho celular digital da marca Samsung, modelo A53.

Também serão utilizados três diários visando anotar as observações a respeito das ações, atitudes e falas das crianças nas atividades envolvidas. A interpretação dos dados se dará a partir da Análise Interpretativa Fenomenológica (AIF) é um referencial teórico-metodológico utilizado para nortear o pesquisador sobre o que se pretende investigar, a sua descrição, contextualização e interpretação dos sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas vivências (Tombolato; Santos, 2020).

Para utilização desse recurso metodológico é preciso que o pesquisador faça utilização da entrevista semiestruturada tendo como premissa as seguintes fases do recurso: 1. transcrição da entrevista; 2. conversão da entrevista em um relato narrativo; 3. Apresentação de trechos de forma interpretativa em quadros. Na busca pela interpretação das ações corporais, intenções e o modo como as crianças se apropriam do ato da brincadeira de ser um super-herói e dos espaços possíveis da escola, optamos pela aproximação da essência/estrutura do fenômeno por meio da utilização da "Análise do Fenômeno Situado", apresentada e defendida por Martins e Bicudo (2005) e Giorgi (1978) que, ao longo do tempo, passou por adaptações instituídas por Moreira (1990).

O motivo da escolha desta abordagem se justifica no sentido de descrever e interpretar o fenômeno da corporeidade criança mais do que explicá-lo. Além disso, está técnica nos permite centrar nosso olhar mais na experiência vivida das crianças do que na ideia dessa experiência (MERLEAU-PONTY, 2011). Outro detalhe e, talvez o mais importante, trata-se de

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — PAIS E RESPONSÁVEIS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESPONSÁVEL LEGAL (TCLE-RL)

TÍTULO DA PESQUISA: BRINCANDO DE SER SUPER-HERÓI: a corporeidade criança em cena.

Convidamos _____ a _____ criança _____s

ob sua responsabilidade a participar da pesquisa: INFÂNCIA VIVIDA: as experiências da corporeidade brincando de ser super-herói na escola. O objetivo desta pesquisa é Compreender como a corporeidade criança que vai as séries iniciais do Ensino Fundamental vivencia e explora o mundo imaginário através do brincar, da brincadeira e da construção de valores, princípios e atitudes a partir de uma proposta pedagógica intitulada “Brincando de ser super-herói”. A participação da _____ <CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE> é importante, pois podemos perceber se a brincadeira de ser um super-herói poderá ser ou não um recurso educativo para as crianças pequenas.

Caso você aceite que a criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa será necessário que ela(e) pinte a mão de confirmação da pesquisa, responda os questionamentos na brincadeira de entrevista, desenhe ao seu modo como elas se enxerga como super-herói <, no local Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes; com tempo estimado de 50 minutos, duração da aula de Educação Física, na data de 05 a 16 de maio de 2025

Os riscos desta pesquisa são: a criança será submetida a participar dos jogos e brincadeiras, nos procedimentos adotados para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes medidas: questionamentos sobre querer participar ou não da pesquisa, bem como exposição mínima da criança durante a entrevista, os materiais de aula serão higienizados para a utilização coletiva nas aulas.

Os benefícios desta pesquisa são: possibilitar o máximo de vivências que partam do campo imaginativo da criança no 1º ano do Ensino Fundamental

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a participação dela(e) nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. A participação dela(e) é voluntária, e em decorrência dela você ou ela(e) não receberá qualquer valor em dinheiro. Vocês não terão nenhum gasto por participarem desse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá solicitar a não participação dele/dela no estudo, ou retirar o consentimento à qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a criança não se sentir mais confortável nas atividades, bastando você contatar ao pesquisador que lhe entregou este documento. A criança _____ sob sua responsabilidade

não será identificado neste estudo, pois a identidade dela(e) será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Vocês terão direito a requerer indenização diante de eventuais danos que vocês sofram em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: José Carlos dos Santos

E-mail: jcprofedf@gmail.com

Telefone: (34) 98417-9845

Endereço: Rua Francisco Buzzolo, 77, apto 202, bairro Olinda, Uberaba, Minas Gerais.

Formação/Ocupação: Professor de Educação Física e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP:38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, e o menor (SUBSTITUIR O TERMO MENOR PELO PÚBLICO CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE) sob minha responsabilidade, voluntário a participar dessa pesquisa, lemos e/ou ouvimos o esclarecimento acima e compreendemos para que serve o estudo e a quais procedimentos a criança (SUBSTITUIR O TERMO MENOR PELO PÚBLICO CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE) sob minha responsabilidade será submetido. A explicação que recebemos esclarece os riscos e benefícios do estudo. Nós entendemos que somos livres para interromper a participação dela(e) a qualquer momento, sem precisar justificar nossa decisão e que isso não afetará a relação do professor com a criança durante as aulas de Educação Física que ela(e) participa. Sei que o nome dela(e) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro para participar do estudo. Concordamos juntos que ela(e) participe do estudo, BRINCANDO DE SER SUPER-HERÓI: a corporeidade criança em cena, e receberemos uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS – (34) 98417-9845

WAGNER WEY MOREIRA

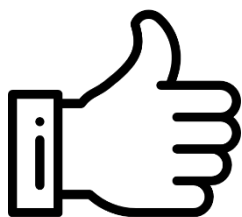
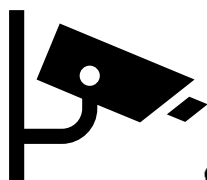
APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, professor José Carlos dos Santos, seu professor de Educação Física, convido você para participar da minha pesquisa “INFÂNCIA VIVIDA: as experiências da corporeidade criança brincando de ser super-herói na escola”. Eu vou filmar e gravar nossa conversa sobre você ser um super-herói e todas as brincadeiras realizadas nas aulas.

Você quer participar?

Para responder, pinte a mão indicando sua decisão



Quero participar



Não Quero participar

Uberaba, _____, _____, _____

Assinatura do participante

APÊNDICE C — DECLARAÇÃO DE COPARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata, Rua Vigário Carlos, 100 – 5º andar, sala 533, Bairro Abadia - Uberaba

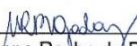
Declaração de coparticipação em pesquisa

1. Declara-se para os devidos fins, que a instituição Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes, situada na avenida Francisco Diógenes de Sá, 459 - Jardim Copacabana, Uberaba - MG, 38046-732, registrada sob o CNPJ 35.564.934/0001-30, na figura do responsável Marianna Rocha de Paiva Ferreira Godoy consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa "INFÂNCIA VIVIDA: as experiências da corporeidade criança brincando de ser super-herói na escola" sob responsabilidade de José Carlos dos Santos.

2. A Instituição autoriza que os pesquisadores José Carlos dos Santos adentrar nas dependências da instituição para realização do desenvolvimento da proposta educativa criativa intitulada "A corporeidade criança brincando de ser super-herói na escola", dividida em oito encontros/momentos, de 50 minutos em cada turma, sendo: 1º e 2º encontro – Explorando o universo dos super-heróis; 3º e 4º encontro – Criando os modos de ser do meu próprio super-herói; 5º e 6º encontro – O corpo como potência criativa e imaginação; 7º e 8º encontro – A grande aventura dos super-heróis: a corporeidade criança em cena, com as crianças de idade entre 6 a 7 anos que estão regularmente matriculadas e frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental nas turmas A, B e C no período, de modo que seja observado e registrados à luz da Fenomenologia, as experiências vividas pelas crianças durante a proposta educativa criativa no período de 05 a 16 de maio de 2025.

3. Como instituição coparticipante a Escola Municipal Terezinha Hueb de Menezes garante possuir infraestrutura para realização segura da pesquisa em suas dependências e que somente autorizará o início da pesquisa após os pesquisadores envolvidos na pesquisa apresentarem o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende as exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.


Marianna Rocha de Paiva Ferreira Godoy
Vice-diretora escola
(34) 98898-1038

Marianna Rocha de Paiva F. Godoy
Vice Diretora Escolar V
Decreto Nº 6.168, de 03/07/2024
Prefeitura Municipal de Uberaba


José Carlos dos Santos

APÊNDICE D — ROTEIRO DA BRINCADEIRA DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

INFÂNCIA VIVIDA: as experiências da corporeidade criança brincando de ser super-herói na escola

Brincadeira de entrevista com as crianças

ESPAÇO PARA A ENTREVISTA	INSTRUMENTO PARA A COLETA DAS ENTREVISTAS	POSICIONAMENTO DAS CRIANÇAS
A brincadeira de entrevista foi realizada na sala de práticas corporais destinada para as aulas de Educação Física.	Um aparelho celular, modelo A53, marca Samsung – recurso utilizado do aparelho – gravador de voz.	As crianças foram convidadas a estarem em um formato de semicírculo, podendo elas ficarem sentadas e/ou deitadas no chão da sala.
ROTEIRO DA BRINCADEIRA DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS		
1º momento – O professor/pesquisador avisa as crianças o que vai acontecer na aula, destacando que será feita duas perguntas em momentos diferentes. O professor deixa claro que quem quiser responder à pergunta fale a palavra “EU”. Desse modo, preservarmos o direito de a criança querer ou não se posicionar sobre o questionamento realizado. Outro ponto fundamental é respeitar a forma como a criança fala e/ou descreve a sua percepção, garantindo assim a autenticidade da sua resposta. As perguntas utilizadas foram: 1 – O que é um super-herói para você? 2 – Qual seria seu superpoder?		

APÊNDICE E — RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS NA ÍNTEGRA.

Respostas da turma de super-heróis – 1º ano – A	
Pergunta 1 – O que é um super-herói para você?	
Supercriança 1	<i>“Tio, um super-herói é uma pessoa que faz bem para a cidade, que voa, que é bem forte e prende as pessoas do mal”.</i>
Supercriança 2	<i>“É uma pessoa que salva as pessoas, ajuda as crianças, protege os animais”</i>
Supercriança 3	<i>“É uma pessoa que pode salvar a cidade e derrota os vilão. E salvando as pessoas, ele fica feliz.”</i>
Pergunta 2 – Qual seria seu superpoder?	
Supercriança 1	<i>Tio, o meu superpoder eu soltava raios e super choque. Tudo ficava amarelo.</i>
Supercriança 2	<i>Meu superpoder, eu voava e capturava os bandidos e salvava a cidade.</i>
Supercriança 3	<i>Eu tinha o superpoder da mente e também voava bem alto pelo céu.</i>
Respostas da turma de super-heróis – 1º ano – B	
Pergunta 1 – O que é um super-herói para você?	
Supercriança 4	<i>Tio, é o homem aranha.</i>
Supercriança 5	<i>É um herói que ajuda muita gente que tá em perigo, deixando elas mais feliz.</i>
Supercriança 6	<i>Na minha casa, minha mãe diz que um super-heróis é Deus e Jesus.</i>
Supercriança 7	<i>É alguém prende as pessoas perigosas, depois volta pra casa e tira a sua capa pra descansar. Porque um super-herói também descansa, né?</i>

Supercriança 8	<i>É uma pessoa que só salva outras pessoas. Ajuda fazendo o bem e cuidando dos doentes.</i>
Pergunta 2 – Qual seria seu superpoder?	
Supercriança 4	<i>“Eu soltava teia e salvaria as pessoas dos animais ferozes. Também ia salvar as pessoas pela cidade</i>
Supercriança 5	<i>Eu voava muito alto com a minha capa. Queria poder passar pelas nuvens lá no céu bem alto.</i>
Supercriança 6	<i>Eu junto com Deus e Jesus ajuda as pessoas rezando por elas salvando elas para o céu.</i>
Supercriança 7	<i>Eu prendia todas as pessoas mal e seria mais feliz com a minha família</i>
Supercriança 8	<i>Eu seria uma espiã e mataria todos os bandidos, depois ia brincar e salvar mais pessoas.</i>
Respostas da turma de super-heróis – 1º ano – C	
Pergunta 1 – O que é um super-herói para você?	
Supercriança 9	<i>Ele pega as pessoas que faz algo mal e prende para ajudar os outros. É um super-herói que só ajuda.</i>
Supercriança 10	<i>É a pessoa que só prende os bandidos e vai salvando as pessoas que estão em perigo.</i>
Pergunta 2 – Qual seria seu superpoder?	
Supercriança 9	<i>Eu seria muito rápida igual ao Sonic. Corria muito rápido pegando as pessoas que estão em perigo.</i>
Supercriança 10	<i>Eu teria um super pé para pisar bem forte no chão e derrubar os bandidos. Meu pé ia abrir um buraco no chão e o bandido iria cair, depois eu ia prender eles.</i>