

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

ANA CAROLINE MARINO ARAUJO

A INFÂNCIA, O LÚDICO E A TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLETINDO
SOBRE A NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA NA
ESCOLA

RECIFE

2017

ANA CAROLINE MARINO ARAUJO

**A INFÂNCIA, O LÚDICO E A TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLETINDO
SOBRE A NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE

2017

ANA CAROLINE MARINO ARAUJO

**A INFÂNCIA, O LÚDICO E A TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLETINDO
SOBRE A NECESSIDADE DE UM NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para a obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. **Hugo Monteiro Ferreira** – UFRPE (Orientador)

Prof. Dr. **Humberto da Silva Miranda**– FUNDAJ (titular interno)

Prof. Dr. **Fernando Ilídio Ferreira** – Universidade do Minho (titular externo)

Profa. Dra. **Gilvaneide Ferreira de Oliveira** – FUNDAJ – (suplente)

Recife, _____ de _____ de 2017.

Este trabalho é dedicado às infâncias e às crianças, as de dentro
e às de fora, que anseiam por um mundo mais lúdico, mais
amoroso e empático.

É dedicado aos professores em suas trajetórias cotidianas para
que saibam que não estão sozinhos.

Aos meus filhos Taiana, Estevão e Felipe, com quem divido
experiências lúdicas constantemente de forma plena.

Aos meus alunos, com quem aprendi a desenvolver relações de
amorosidade, empatia, compreensão e respeito.

Aos amigos que me ensinaram que não preciso caminhar
sozinha, pois embora não possamos dividir os passos, podemos
compartilhar a estrada.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é plenitude. Ser grato é libertar a alma de sentimentos pequenos e se encher de amorosidade e empatia. Agradecer é compartilhar amorosidade, é dar de si ao outro. Essa é uma tarefa que requer desnudar a alma. Eu desnudo a minha de bom grado a todos que caminham comigo.

Começarei agradecendo a Deus, por me conceder o livre arbítrio e poder escolher que estradas percorrer. Agradeço a Deus pelas pessoas que me acompanham na caminhada. Pelo dom da vida.

Agradeço aos meus pais, Seu Agnaldo e Dona Rosa, eles me ensinaram a respeitar a diversidade. Ele, negro e analfabeto; ela branca e culta. Um casal inusitado. A meu pai agradeço as histórias na calçada, as lições sobre política e aos momentos em que eu me balançava em seu colo. Agradeço-lhe a oportunidade de ensiná-lo a ler e escrever, enquanto ele me ensinava, na calçada de nossa casa, a olhar para as pessoas que passavam, ele conhecia e conversava com todos independente de quem fosse. A minha mãe agradeço a rigidez que moldou meu caráter. Por ter me ensinado a gostar dos clássicos da literatura e da música, além de teatro e cinema. Dona Rosa me ensinou a ter fé, me ensinou a cozinhar; *quem não sabe fazer não sabe mandar Caroline*, ela sempre dizia, *mas sempre peça “por favor” e agradeça*. Eles me ensinaram o amor e que sempre devemos ficar ao lado de quem se ama, mesmo que não concordemos com ele, porque discordar é parte do amor.

Gratidão a Dona Anastácia que me ensinou a ler com Cartilha de ABC e me mimou, como só uma avó sabe fazer. A minha tia Maria Júlia que me ensinou etiqueta, como me vestir, maquiagem, mas também me ensinou que posso ser o que quiser, me ensinou que uma mulher não precisa depender de ninguém, ela me ensinou o significado do feminismo: a escolha é minha. A Dora que cuidou de mim durante a infância e adolescência com muito carinho e marcou minha vida. A Reinaldo com quem partilhei muitos anos de vida e tive meus filhos: Taiana, Estevão e Felipe.

Gratidão imensa aos meus filhos, eles me ensinaram o sentido verdadeiro do amor. Eles me ensinaram amorosidade, empatia, compreensão, respeito. Eles me ensinaram a olhar para as infâncias e as crianças. Com eles comecei essa caminhada.

Além de meus filhos são meus amigos, são pessoas incríveis com quem eu tenho orgulho e privilégio de conviver.

Agradeço ao meu orientador Hugo Monteiro Ferreira por todo apoio, pela fé, pelas conversas e orientações, pelos momentos de estudo, pelas oportunidades, pelas lições de vida. Gratidão aos professores e colegas de mestrado que me acompanharam ao longo desses dois anos e dividiram suas experiências comigo.

Fico grata aos professores Humberto e Ilídio por se disporem a estar nessa banca compartilhando suas experiências e conhecimentos comigo de modo a me ajudar a melhorar meu trabalho, minha escrita, minha vida.

Não posso deixar de agradecer aos amigos, que são muitos para serem todos citados aqui, o que não diminui minha gratidão por cada um. Eles me ensinaram o amor gratuito, me apoiaram e me fizeram seguir em frente sempre. Incluo aqui as professoras que se dispuseram a ser parte dessa pesquisa e trilhar essa estrada comigo passo a passo.

Agradeço aos meus alunos que sempre estiveram comigo desde que me fiz professora, com eles e por eles, no chão das muitas escolas pelas quais passei. Eles me ensinaram sobre a vida, sobre amor, sobre relações saudáveis.

Espero não ter esquecido ninguém e, se porventura o fiz, peço perdão. Tantas pessoas são importantes e responsáveis por eu ter chegado até aqui e desejo que se sintam todas alcançadas pelo meu sentimento de GRATIDÃO!

RESUMO

Esta pesquisa discute o lúdico como uma cronotopia, um espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Tal discussão envolve a reflexão acerca da prática pedagógica e das concepções de infância e brincar que as professoras têm e como estas influenciam a forma como as professoras olham para a infância na escola e como esse olhar se traduz na sua prática. Esta reflexão se traduz na seguinte questão: Como a ludicidade e a infância são percebidos/concebidos pelas professoras em uma prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar e de que forma isso determina como essas professoras olham para as crianças que constituem a infância presente em suas salas de aula? Nosso objetivo com esse questionamento é, de maneira geral, investigar de que modo a ludicidade é concebida em uma prática pedagógica com crianças numa perspectiva disciplinar e numa perspectiva transdisciplinar e, de que forma, os desdobramentos dessa concepção influenciam o olhar da professora para a criança e a infância na busca por uma docência saudável, de modo mais específico nossos objetivos são: estudar, através de pesquisa teórica, os fundamentos epistemológicos presentes na abordagem disciplinar e na abordagem transdisciplinar relacionadas à prática pedagógica com crianças; analisar, através de pesquisa teórico-empírica, a compreensão/percepção que as docentes, em suas práticas pedagógicas possuem sobre infância e ludicidade; relacionar a compreensão/percepção das professoras sobre infância e ludicidade com suas práticas pedagógicas, considerando a seguinte variável: professora/aluno(a); refletir, através de pesquisa teórica e observações, como uma sala de aula pode ser amorosa, empática compassiva, por fim, lúdica. Nesse processo, propomo-nos a abordar, através dos estudos desses três conceitos: infância, brincar e transdisciplinaridade, uma forma diferente de olhar a criança no espaço da escola. Com este trabalho colocamos em pauta a discussão de novos caminhos para tornar a escola um lugar que desperte o sentimento de pertencimento nas crianças. Para alcançar sucesso nessa proposição nossa opção metodológica efetivou-se na realização uma pesquisa teórico-empírica. A investigação, de tipo etnográfico, se deu através de três procedimentos, são eles: observação participante, entrevistas e análise documental. Os sujeitos são professoras da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE, que atuam em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. A pesquisa é sustentada pela teoria da transdisciplinaridade, no conceito de infância enquanto grupo social e de ludicidade enquanto uma vivência interna do ser.

Palavras-chave: Infância. Transdisciplinaridade. Ludicidade. Prática Pedagógica. Docência Saudável.

ABSTRACT

This research discusses the playful as a chronotopy, a space / time of learning and development. This discussion involves the reflection about the pedagogical practice and the conceptions of childhood and play that the teachers have and how they influence the way the teachers look at the childhood in the school and how that look translates into their practice. This reflection is translated into the following question: How are playfulness and childhood perceived / conceived by teachers in a disciplinary and transdisciplinary pedagogical practice and how does it determine how these teachers look at the children who constitute the childhood present in their classrooms ? Our objective with this questioning is, in a general way, to investigate how the playfulness is conceived in a pedagogical practice with children from a disciplinary perspective and in a transdisciplinary perspective and, in what way, the unfolding of this conception influences the teacher's look at the child And childhood in the search for a healthy teaching, in a more specific way our objectives are: to study, through theoretical research, the epistemological foundations present in the disciplinary approach and in the transdisciplinary approach related to the pedagogical practice with children; To analyze, through theoretical-empirical research, the comprehension / perception that the teachers, in their pedagogical practices have on childhood and playfulness; To relate the comprehension / perception of the teachers about childhood and playfulness with their pedagogical practices, considering the following variable: teacher / student; Reflect, through theoretical research and observations, how a classroom can be loving, empathic, compassionate, ultimately playful. In this process, we propose to approach, through the studies of these three concepts: childhood, play and transdisciplinarity, a different way of looking at the child in the school space. With this work we put in question the discussion of new ways to make the school a place that awakens the feeling of belonging in the children. In order to achieve success in this proposition our methodological option was made in the accomplishment a theoretical-empirical research. The ethnographic research was carried out through three procedures: participant observation, interviews and documentary analysis. The subjects are teachers of the Municipal Network of Jaboatão dos Guararapes / PE, who work in classes from 1st to 3rd year of Elementary School - Initial Series. Research is supported by the theory of transdisciplinarity, in the concept of childhood as a social group and playfulness as an inner experience of being.

Keywords: Childhood. Transdisciplinarity. Playfulness. Pedagogical Practice. Healthy Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de realidade, níveis de perspectiva e terceiro termo incluído

Figura 2 – Representação do terceiro termo incluído

Figura 3 – Passagem de um nível de realidade a outro nível de realidade

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
GETIJ	Grupo de Estudo da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PADE	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CETRANS	Centro de Educação Transdisciplinar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: LUDICIDADE E INFÂNCIA: TECENDO NOVOS OLHARES PARA AS CRIANÇAS NA ESCOLA	14
--	-----------

A sistematização da caminhada	17
--------------------------------------	-----------

CAPÍTULO I: OS CAMINHOS DA PESQUISA: REPENSANDO UMA TRAJETÓRIA E UM MODO DE CAMINHAR	21
---	-----------

1.1 O tema da pesquisa: uma escolha que se deu a partir da vida de uma professora	25
1.2 Novos caminhos, novas questões: aonde queremos chegar?	27
1.3 Determinando o locus: nosso ponto de parada antes de prosseguir	30
1.4 Os sujeitos da pesquisa: quem caminha conosco?	33
1.5 Aspectos metodológicos: os caminhos que escolhemos	34
1.6 Rememorando a vida e a prática através de entrevistas	38
1.7 Criando vínculos, estabelecendo parcerias e vivenciando o campo de pesquisa através da observação participante	40
1.8 Análise documental: a busca pelos conceitos que guiam o caminhar dos professores em seus próprios escritos	42
1.9 Etapas de desenvolvimento da pesquisa: ordenando o trajeto	44
1.10 Cronograma: estabelecendo os tempos de caminhada	46

CAPÍTULO II: INFÂNCIA, LUDICIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: QUESTÕES IMPORTANTES NA ESTRADA QUE NORTEIA NOSSA CAMINHADA	50
---	-----------

2.1 O paradigma dominante e a emergência paradigmática	50
2.2 A escola, do paradigma dominante ao paradigma emergente: de onde viemos e para onde queremos ir	56
2.3 Lógica disciplinar e a lógica transdisciplinar seus fundamentos e desdobramentos	67
2.4 Abordagem disciplinar e transdisciplinar: que conceitos de ludicidade e infância as sustentam?	79
2.5 Homo Ludens: refletindo sobre o conceito de ludicidade	87
2.6 A construção do conceito de infância	96

**CAPÍTULO III: A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A INFÂNCIA E A LUDICIDADE:
O QUE EXPERIMENTAMOS...** 105

3.1 Doroty, Alice e Ana: suas experiências de infância, ludicidade e formação 105

3.2 A ludicidade em suas práticas e em suas vidas 110

3.3 A infância e o olhar para a criança que constitui suas salas de aula: o que pensam os professores 117

3.4 A infância e a ludicidade: entrelaces formativos e pessoais que embasam suas práticas 123

**CAPÍTULO IV: A SALA DE AULA LÚDICA E UMA DOCÊNCIA SAUDÁVEL:
O CASO DA AMOROSIDADE, DA EMPATIA E DA COMPREENSÃO...** 139

4.1. Os elementos necessários a uma docência saudável: amorosidade, empatia, compreensão, escuta e parceria não resultam em indisciplina, mas em aprendizado 140

4.2. Os elementos necessários a uma docência saudável: amorosidade, empatia, compreensão, escuta e parceria não resultam em indisciplina, mas em aprendizado 155

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DA ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS
OU A DESCOBERTA DE UMA NOVA ESTRADA...** 169

Paradigmas e práticas: os paralelepípedos coloridos que compõem a estrada 170

Infâncias, crianças e ludicidade: o que aprendemos com nossos parceiros nessa caminhada 172

Na busca por Elsa é preciso saber ver e ouvir a nós mesmos e àqueles que caminham conosco 175

Percepções do nosso trajeto: na procura pela toca do coelho o que encontramos? 177

Últimos passos, nossa chegada a Arendelle: finalizando a caminhada ou iniciando novas trajetórias 179

REFERÊNCIAS 181

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Compromisso 186

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevistas 188

Apêndice 3 – Descrição das brincadeiras citadas no texto 193



1 Minha turma do 3º ano da Escola Municipal São Francisco de Assis em visita ao museu M urillo La Greca para apreciação da exposição "Atalho para bem ali". Recife- Pernambuco-Setembro de 2014.

Amar e respeitar a criança e acima de tudo, compreendê-la, levando em conta seu próprio referencial e não o nosso, é dever de todos, especialmente de pais e cuidadores. Em nome de um futuro hipotético, subestima-se tudo que são seus: alegria, tristeza, espanto, cólera, paixões, etc. Em nome de um futuro que não compreende e não precisa compreender, lhe são roubados anos inteiros de sua vida

É uma bobagem querer obrigar uma criança a dormir, quando não tem sono; comer, quando não tem vontade. Como custa cicatrizar feridas infantis!

Janusz Korczak. Como amar uma criança, 1983.

LUDICIDADE E INFÂNCIA: TECENDO NOVOS OLHARES PARA AS CRIANÇAS NA ESCOLA

Brincar e viver são necessidades equivalentes para uma criança. Sem brincar, ela não vive a infância. Sem brincar, ela queima etapas, deixando vazios (ocos) que mais tarde se manifestarão como bases instáveis da personalidade. Responsabilidades adultas ou possibilidades futuras construídas sobre elas poderão ruir.

Vital Didonet. *O direito da criança brincar*, 1996.

O resultado de uma trajetória compreende um modo de caminhar e um ponto de chegada, mas não é um fim em si mesmo, tendo em vista que origina novas trajetórias a serem seguidas. Investigar o lúdico não é somente o resultado de uma busca, mas o descortinamento de caminhos possíveis diante de realidades e perspectivas diversas.

O lúdico está presente na vida do ser humano, é uma experiência interna, um estado de consciência, um *continuum* espaço-temporal, é um “fio de miçangas” a ligar níveis de Realidade¹. Para as crianças um modo de viver, uma razão e uma satisfação em si mesmo, para os adultos pode ser uma válvula de escape para suas frustrações, uma forma de dar vazão às suas energias e de retomada de sua liberdade. O conteúdo, a intensidade e a forma com que a ludicidade assume para o adulto pode diferir qualitativamente da ludicidade da/na criança e de sua vivência na infância. Para o adulto, que não se entrega a essa experiência de forma completa, há um distanciamento entre o “eu” e a atividade realizada, entre o corpo e a mente. Para a criança, tal distanciamento não existe, ela não consegue se ver separada do ato lúdico. Ela é brincando, seu cotidiano é lúdico, criativo e imaginativo, isso acontece mesmo quando as crianças trabalham desde muito cedo.

Essas reflexões inquietaram uma trajetória, o caminhar de uma professora e muitas questões surgiram do chão da escola e nos levaram a uma encruzilhada. O lúdico é o modo de viver da criança, sua cronotopia, no entanto uma criança que muito cedo é

¹ Uma das pilastras de sustentação da transdisciplinaridade (uma abordagem elaborada por Basarab Nicolescu e que se sustenta sobre três pilares: Complexidade, níveis de Realidade e lógica do terceiro incluído). Por ‘nível de Realidade’ [...] designo um conjunto de sistemas que são invariáveis sob certas leis: por exemplo, as entidades quânticas estão subordinadas às leis quânticas, que são radicalmente diferentes das leis do mundo físico. Isto é, dois níveis de Realidade são diferentes quando, ao se passar de um para o outro, há uma quebra nas leis e uma quebra nos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade). (NICOLESCU, 2002; p.48).

forçada a abandonar esse espaço/tempo de vida, o que geralmente acontece quando ela vai para a escola, e ocupá-lo com responsabilidades e compromissos da vida e do mundo sem os ter manipulado enquanto objetos do seu domínio, de seus sonhos e seu poder. Isto lhe dificulta a construção do conhecimento da vida, das leis da natureza, do mundo, o real torna-se único e a realidade imutável. Se a escola nega o lúdico, ela nega à criança sua infância, ela nega a vivência existencial recriadora, com os objetos e os fatos e a construção de uma consciência de que a realidade é algo mutável.

Nesse exercício de olhar e refletir para o que é real e para o que ficou das experiências vividas, começamos a nos questionar: a escola para a qual olhamos e na qual nos encontramos, de base tradicional, positivista, fundada no paradigma da modernidade e adepta de uma prática disciplinar, tem infância² em suas salas de aula? O que aconteceu com a infância desse professor? Porque esse professor não brinca? Quais as consequências dessa forma de lidar com as crianças? Se o professor é lúdico ao se relacionar com as crianças como se dá essa relação? Como é que a qualidade da prática melhora quando o professor utiliza o lúdico? Qual é a abordagem que o um professor lúdico adota: disciplinar ou transdisciplinar? Seria possível um professor que não tem ludicidade ter uma prática transdisciplinar? Quais as características de um professor transdisciplinar? Que conceito de infância e ludicidade subjaz cada uma dessas abordagens? Muitas questões, só olhar e refletir deixou de ser suficiente. Era necessário caminhar, empreender novos trajetos em busca de respostas.

Construir uma nova forma de olhar para a criança e a infância na escola iria requerer mais do que estar no chão da escola, seria necessário estudar, buscar novos rumos e aqui estamos. Fez-se necessário, neste novo caminhar, nos despojarmos de preconceitos e generalizações começando por compreender a modernidade e seu paradigma e da mesma forma, o paradigma emergente. Fez-se necessário buscar compreensão do conceito de infância, ludicidade e de caracterizar a prática pedagógica disciplinar e a prática pedagógica transdisciplinar. Só então retornaria ao chão da escola no enfrentamento empírico de uma experiência complexa de pesquisa.

Para nos sustentar no conhecimento teórico necessário, buscamos compreender conceitos-chave de sustentação deste estudo. Para compreendermos o

² Falamos aqui de uma infância enquanto categoria social que produz conhecimento e cultura, tem voz, vez e reconhecimento de sua produções e capacidades. Tal conceituação será aprofundada em item específico mais a frente.

paradigma dominante e o paradigma emergente, embasamo-nos nos escritos de Moraes (1997; 2008), Boeira e Koslowi (2009), Sousa Santos (2008); Nicolescu (1999) e Capra (2006). No que se refere a compreender a trajetória e a constituição da escola da qual falamos, buscamos conhecimentos em Brandão (1994), Cambi (1999), Silva (2007), Saviani (2007), Capra (2006), Moraes (2006), Ferreira (2007) e Santos (2009). Para compreender e caracterizar a lógica disciplinar e a lógica transdisciplinar, trouxemos como principais referências Moraes (2006; 2014; 2015), Santos e Sommerman (2009), Nicolescu (1999; 2002; 2009), Ferreira (2007) e Morin (1977; 2000; 2003; 2005; 2011; 2015). No que se refere ao conceito de infância, buscamos embasamento em Àries (1981), Korczak (1983), Sarmento (2002), Kramer (1995) e Corsaro (2011) dentre outros. Para compreendermos mais sobre ludicidade, buscamos sustentação nas produções de Huizinga (2000), Moyles (2006; 2007), Moraes (2014), Kishimoto (1998, 2000); Brougère (1995; 1998), Didonet (1996) e Luckesi (2000).

Nos propomos a todos esses esclarecimentos, porque entendemos que todos se entrelaçam no fazer pedagógico, tendo em vista que temos a compreensão de que uma abordagem disciplinar se pauta no paradigma moderno e se constitui na ausência do lúdico enquanto uma experiência complexa e, se não há lúdico, provavelmente não haverá infância; da mesma forma, compreendemos que uma abordagem transdisciplinar é pautada em um paradigma emergente e considera a ludicidade enquanto complexidade, enquanto responsável pela religação dos níveis de Realidade, além de dar voz às crianças³ e considerar a infância em seus diversos contextos.

Partimos do pressuposto de que o lúdico pode transformar nossa sala de aula em um espaço motivador e atraente para as crianças. Como diz Luckesi (2000; p. 53), a prática educativa lúdica está centrada na experiência plena do sujeito dando possibilidade às crianças e aos professores de *“entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro”*, mas para que essa prática se efetive é necessário uma abordagem que considere o humano em sua totalidade, algo que a disciplinaridade não faz, mas que a transdisciplinaridade tem como cerne, uma vez que ela se sustenta na complexidade, na existência dos diferentes níveis de Realidade e na lógica do terceiro incluído.

³ Quando falamos em “dar voz às crianças” queremos dizer que é necessário ouvi-las, criar condições de fala e escuta. Considerar o que elas tem a dizer com a mesma seriedade, atenção e confiança que concedemos a um adulto.

A transdisciplinaridade possibilita a efetivação da prática pedagógica lúdica uma vez que esta só acontece de forma plena se considerarmos o ser humano em sua complexidade. Se quisermos buscar novas formas de olhar para a infância esse é um aspecto a ser considerado: que a abordagem transdisciplinar possibilita o lúdico como experiência plena do ser. A complexidade, como diz Moraes (2014), evita a separação sujeito/objeto na medida em que questiona o reducionismo e a fragmentação. A prática educativa lúdica é complexa, pois só ocorre se não houver disjunção entre mente/corpo/espiritualidade. Ela considera o ser em sua totalidade. A transdisciplinaridade reconhece que o ser, o fazer e o conhecer estão entrelaçados, dessa forma, podemos dizer que ela considera a infância como produtora de conhecimento e cultura numa dinâmica de vida, pois entende o que o ser humano é e não o que ele pode vir a ser.

Para nos guiar nesse caminhar a escolha metodológica tornou-se extremamente importante. Optamos por uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico que teve como suporte entrevistas, observação participante e análise documental. Essa escolha nos permitiu, como diz André (2012), um contato direto com o que investigamos além de nos ter permitido reconstruir processos e relações próprios da vivência escolar diária, dando-nos a conhecer as concepções de infância e ludicidade que sustentam a prática das professoras.

A sistematização da caminhada

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o caminho que nos trouxe até aqui, mostrando a trajetória do pesquisador e as estradas que resultaram no interesse pelo presente tema: infância, ludicidade e transdisciplinaridade. Entendemos que conhecer a história que precede o desejo de investigar esse tema esclarecerá muitas questões acerca do interesse de conhecer o que subjaz a prática educativa de muitos professores. Neste capítulo, além de apresentarmos o tema, damos a conhecer o problema e os objetivos, esclarecendo as nuances as quais nos detemos mais acuradamente. Apresentamos e justificamos a escolha metodológica, no caso, uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico que nos permitiu alcançar os objetivos propostos.

No segundo capítulo, apresentamos a estrada sobre a qual caminhamos, a nossa fundamentação teórica na qual discutimos o surgimento do paradigma dominante e do paradigma emergente; apresentamos e caracterizamos a escola da qual falamos, fazemos ainda um paralelo entre a prática disciplinar e a prática transdisciplinar buscando conceituá-las. Apresentamos e discutimos os conceitos de ludicidade e infância. Buscamos ainda traçar o fio condutor entre todas essas questões e a prática pedagógica. Aprofundamos a discussão do conceito de infância e ludicidade atrelados a uma abordagem disciplinar e a uma abordagem transdisciplinar. A partir dessas discussões, procuramos perceber a existência de infâncias nas salas de aula, seja da criança ou das professoras. Se não há ludicidade, pode haver infância ou é preciso haver infância para que a ludicidade se manifeste? Aqui buscamos estabelecer como a ludicidade e a infância ocorrem em cada uma das práticas.

No terceiro capítulo, apresentamos nossos parceiros de caminhada, suas trajetórias enquanto crianças e suas infâncias, seus processos formativos e experiências que lhes marcaram a vida. Apresentamos ainda suas concepções acerca de ludicidade e infância traduzidos em suas falas, práticas e escritos. Procuramos discutir e entender como eles percebem e compreendem suas práticas e se as categorizam como disciplinares ou transdisciplinares, ou até mesmo se estão em um processo transitório de uma a outra. Aqui, apresentamos os dados da pesquisa, suas transcrições e análises. É um exercício de compreensão do olhar que está posto sobre as crianças que constituem as infâncias em suas salas de aula.

No quarto capítulo, apresentamos os elementos necessários a uma sala de aula lúdica e a uma docência saudável em que a amorosidade, a empatia, a compreensão, a escuta e a parceria não resultam em indisciplina, mas em aprendizado. Discutimos aqui como um espaço-tempo em que a criança se desenvolva e aprenda em conexão uns com os outros, é possível, inclusive a partir das falas e atividades em sala das professoras que caminharam conosco nessa jornada. Neste capítulo, estabelecemos uma discussão acerca de uma escola na qual a criança tenha um sentimento de pertença, uma vez que tem voz e vez, uma escola de parceria entre os professores e as crianças na busca por uma docência saudável.

Nas considerações finais, apresento nossa percepção do resultado sobre os principais pontos discutidos e analisados, o que conseguimos apreender e o que ainda nos cabe investigar. Toda a trajetória deste trabalho é regida pela ética, pelo respeito e pela

amorosidade. Propomo-nos, ao longo de cada etapa, um olhar ético que respeite não só o sujeito, mas seu espaço de vivência, porque entendemos que não há outro caminho para compreendermos os processos educativos e os fenômenos que os sustentam.

Ao trabalharmos no contexto escolar, em uma pesquisa de base etnográfica, nos cabe, de acordo com Pfaff (2013; p.267), a *construção de uma relação de reciprocidade entre o etnógrafo e as pessoas no campo investigado*. Tal reciprocidade deve ser baseada no respeito, tratando-os enquanto sujeitos que são e não como objetos de pesquisa. Pfaff (idem) diz ainda que *pesquisadores em contextos escolares devem ser capazes de compreender como alunos, professores e outros grupos ligados à escola percebem suas práticas sociais e o ambiente social no qual estão inseridas*.

Todos os direitos dos sujeitos participantes foram respeitados, nenhuma das técnicas de coleta de dados utilizadas constituíram risco aos participantes de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes tiveram a liberdade de, ao se sentir desconfortável ou por qualquer outro motivo, desistir de participar da pesquisa. Os sujeitos participantes tiveram e têm garantidos a confidencialidade e privacidade acerca de sua identidade ou quaisquer outras informações de ordem pessoal. Todos os dados obtidos com essa pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos. Serão mantidos em arquivo físico e digital, sob responsabilidade da pesquisadora por até cinco anos após o encerramento da pesquisa.

Os participantes tiveram a devolutiva dos resultados da pesquisa e, os conhecimentos produzidos por ela, pretendem provocar reflexões e acarretar benefícios não só aos participantes, mas à escola, à academia e, principalmente, às crianças uma vez que objetiva: 1 – Fazer-nos refletir sobre a criança e a infância que temos na escola, levando-nos a uma modificação de uma prática pedagógica segregadora para uma prática pedagógica inclusiva; 2- Propiciar conhecimento sobre a lógica transdisciplinar e sua importância na prática de uma docência saudável, amorosa e humanizada; 3- Levar-nos a entender que o lúdico é o cerne da infância e, negá-lo na escola, é negar à criança que a frequenta, a infância.

Diante do exposto, procuramos discutir o tema proposto com respeito, amorosidade e transparência, tentando responder às inquietações nascidas da trajetória de uma professora que passou, e passa, a vida com crianças e se interessa pela infância e pela ludicidade. Não encontramos respostas a todas as questões, mas encontramos caminhos

para entender o que define o nível de ludicidade e o olhar dos professores para as infâncias e as crianças na escola.



2Eu e meus filhos: Taiana, Estevão e Felipe. Final de tarde na Praia de Boa Viagem. Recife-
Pernambuco- 19 de dezembro de 2016.

Quando brinca, a criança está falando.
No seu tempo, que é só dela,
a criança escreve com seu corpo uma melodia.
Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso
imprimindo a pegada do seu coração.
Como nós, adultos, quando dançamos,
pois a palavra consegue dizer com o coração,
sem pensar,
só dizer.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

CAPÍTULO I: OS CAMINHOS DA PESQUISA: REPENSANDO UMA TRAJETÓRIA E UM MODO DE CAMINHAR

Porque, como educadores, precisamos começar a praticar uma ética *da e para* a vida capaz de reintegrar o cosmo, a matéria, o ser humano e a vida, no sentido de resgatar o espírito de solidariedade, de respeito, de gratidão e de reverência pela vida e por todos aqueles seres que compartilham nosso destino comum.

Maria Cândida Moraes. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. 2015.

No momento em que soube⁴ aonde queria ir, escolhi a estrada e me pus a caminho. Uma longa caminhada, eu diria, mas não caminhei só, muitos caminharam comigo e, em sua maioria, crianças. Elas clarearam o meu caminho e eu as ouvi, as vi, pois elas me ensinaram a ver e a ouvir na medida em que me aceitaram e viram em mim a criança que pulsava em meu interior. Comecei cedo essa caminhada, dezoito anos, recém-saída do curso de magistério do Instituto de Educação do Maranhão. Foram 24 anos de convivência com esses seres humanos incríveis: as crianças!

Minha própria infância foi cruzada pelas estradas de outros que caminhavam pensando, olhando e ouvindo a infância. Minha mãe era professora de crianças cegas, minha tia coordenava o departamento de Educação Especial na Secretaria de Educação do Maranhão e tinha um longo histórico como professora. A maioria dos amigos que tinha eram da área de educação. Aprendi cedo que as crianças e as infâncias deviam ser vistas e ouvidas em suas necessidades.

A minha infância foi incrivelmente lúdica. Meu pai contava histórias de terror, na calçada em frente ao seu comércio, todos os dias à noite. Minha mãe lia os livros para mim e me falava de seus autores, ela também me ensinou sobre música e teatro. Minha tia me ensinou sobre a importância de lutar pelos direitos das crianças. Minha avó me ensinou sobre a vida, me dava restos de legumes para eu fazer comidas de mentirinha, guardava retalhos de tecido para que eu pudesse vestir minhas bonecas e sempre fazia minhas comidas preferidas, ela também me ensinou a ler e escrever.

⁴ Neste primeiro item, do capítulo I, optamos por escrever em primeira pessoa para que se estabeleça, com clareza, a importância deste tema para a pesquisadora, tendo em vista que a escolha do mesmo é resultado de sua trajetória profissional e pessoal.

Eu tinha uma liberdade pouco vista nos dias de hoje. Brincávamos na rua da hora que chegávamos da escola até nossas mães chamarem. Chuta lata⁵, esconde-esconde, cabra-cega, cola bandeira, futebol, queimado, chucho, bolinha de gude, andar de bicicleta e descer a ladeira em carrinhos de rolimã eram nossas brincadeiras preferidas. Resolvíamos nossos conflitos sozinhos e à noite, quando não havia contação de histórias, jogávamos *Cai no poço*, enquanto nossos pais assistiam jornal ou sentavam em grupos nas calçadas conversando sobre a vida. Banhos de bica e de chuva não me deixavam doente. Escalar árvores e entrar no mato para colher *tucum* não apavorava meus pais.

Na escola, muitos professores me marcaram de forma positiva. Lembro-me, com especial carinho, de dona Guilhermina, minha professora da primeira série. Ela era muito atenciosa, falava baixo e nos dava atenção especial segundo nossas necessidades. Quando eu saía da escola, caminhava com ela até sua casa, o caminho era na mesma direção em que eu morava. Eu carregava seus livros e nós conversávamos sobre várias coisas. Quando nós chegávamos à casa dela, eu entrava e tomava café com ela e ela me ensinava pontos de crochê. Nunca me esqueci da intimidade que tinha com ela e de como isso me marcou e me fez querer ter esse mesmo tipo de relação com meus alunos.

Já no magistério, dois professores marcaram minha vida, os dois da disciplina de matemática, Celcius e Roberto. Eles procuravam quebrar a barreira que separava professor e aluno. Mais uma vez seus comportamentos marcaram minha relação com minhas crianças. Eles me ensinaram que autoridade se conquista com respeito e empatia. E ficava muito mais fácil aprender quando uma boa relação se estabelecia entre aluno e professor. Toda essa vivência na infância e adolescência me ajudaram a definir que tipo de professora eu desejava ser.

Lembro-me ainda de minha primeira turma no Colégio Dom Bosco do Maranhão, uma 4ª série, em uma escola de classe média alta, as crianças pareciam engessadas, mas aos poucos, elas foram me permitindo chegar e me incluíram em seu mundo. Foi um ano maravilhoso, não durou mais que isso, aliás, nem chegou a isso, dois meses antes do fim do ano, eu fui demitida. Motivo: me igualava demais às crianças e isso prejudicava minha autoridade! Resultado: por não terem permitido que eu fosse à sala me despedir deles (pois eles estavam revoltados) meus alunos (e diria meus

⁵ Todas as brincadeiras aqui citadas estão descritas no apêndice 3 deste trabalho.

professores) fugiram da escola e fecharam a rua lateral por onde eu iria passar para me abraçar uma última vez. Foi maravilhoso, eu fiquei sem emprego, mas ganhei uma certeza: amor e parceria eram o caminho certo para a sala de aula ser saudável.

No ano seguinte, comecei a trabalhar no SESI, sempre com turmas de 3ª e 4ª séries, lá procurei seguir um pouco mais as regras, é claro que sem violar minha crença ou a essência de minhas crianças. Foram 10 anos maravilhosos, é bem verdade que cheios de conflitos, é impossível que eles não existam quando você vai contra a corrente. Parece-me que sempre andei contra a corrente, isso se confirmou na faculdade. Apesar das muitas disciplinas que falavam em infância o foco era sempre o desenvolvimento e o comportamento, mas raramente falávamos da construção do conceito de infância e muito menos sobre ludicidade.

Ninguém pode dizer que não escolhi minha profissão por amor e por acreditar nas crianças; por três vezes, fiz vestibular para o mesmo curso: Pedagogia. Queria saber mais para fazer mais. A primeira vez que passei na UFMA – Universidade Federal do Maranhão – cursei apenas um semestre e abandonei, uma gravidez difícil e um bebê que requeria minha atenção foram motivos mais do que suficientes, foi minha escolha e amei tê-la feito. A segunda vez, com uma filha de 4 anos que assistia às aulas comigo, voltei para a UFMA, cursei seis períodos, no entanto, meu marido precisou, em função do trabalho, mudar para Recife. Eu fiquei em São Luís pensando que rumo tomar, dois meses depois, escolhi vir para Recife, mais uma vez escolhi. Sempre achei que o importante era poder escolher.

Uma vez em Recife, após várias disciplinas isoladas na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – a mesma não permitiu minha transferência, então fui para uma faculdade particular, a UNIVERSO, trabalhava em Recife e em Jaboatão com turmas de 3ª e 4ª séries, sempre estabelecendo conexões com meus alunos, meus parceiros, meus amigos. Eu dividi minha vida com eles. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Sempre num esforço para me tornar uma professora melhor. Acabei percebendo que é estar no chão da escola que nos faz professores. É a experiência vivenciada e compartilhada com as crianças e suas infâncias que nos fazem entender como elas aprendem e se desenvolvem.

Uma coisa curiosa é que, enquanto todos pesquisavam temas voltados para política, informática na educação, aprendizagem significativa, eu me questionava sobre a importância de brincar na escola. Ouvi muitos comentários com o intuito de me fazer desistir desse tema, mas não podia ir de encontro ao que eu acreditava e ao que as crianças me diziam, todos os dias, em sala de aula. Então, na graduação, minha monografia foi *A importância do brincar para o desenvolvimento infantil*, foi um trabalho tímido, mas fiquei feliz em realizá-lo. Ele só me fez acreditar mais ainda que uma sala de aula lúdica é o melhor caminho para as crianças aprenderem.

Na pós-graduação, agora mãe de uma garota de 11 anos e um bebê recém-nascido: Estevão, a quem eu levava, com o consentimento de meus professores, para a sala de aula, eu insistia na importância do lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim sendo, novamente pesquisei sobre o tema, minha monografia foi *A importância do brincar para a superação dos problemas de aprendizagem*, dessa vez, mais seguro e com mais incentivo. Sempre acreditei que uma vivência lúdica nos permite superar dificuldades, pois nos permite acessar nossos sentimentos mais profundos e vivenciar as experiências plenamente, até porque nos permite olhar sob novas perspectivas, sob novas realidades.

Em 2008, eu deixei as salas de aula em Jaboatão e fui trabalhar na Secretaria de Educação, continuei em sala de aula em Recife. Nesse mesmo ano, tornei-me mãe pela terceira vez, Felipe, meu caçula, foi uma surpresa para mim e nasceu em setembro daquele ano. Comecei então a observar as escolas que eu acompanhava para dar suporte pedagógico, na época eram dez, hoje são sete, e comecei a perceber como o lúdico é “ausente” das escolas, ou melhor dizendo, ele está presente, mas é secundarizado. Eu me perguntava como um lugar feito para as crianças e cheio delas não lhes pertencia. A escola é adultocêntrica. Quando digo adultocêntrica, quero dizer que, apesar de ser um espaço criado para crianças e jovens, é a voz do adulto que ecoa em mais alto tom, determinando, na grande maioria das escolas, as dinâmicas e os processos que se desenvolvem em seu interior. As decisões são tomadas por professores, gestores e coordenadores, em geral crianças e jovens ficam à margem tendo suas vozes emudecidas, a cerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a educação, ao invés de se converter numa experiência bem-sucedida, alicerçando a vida das crianças de forma positiva, acaba

se tornando uma experiência sem êxito e se constituindo em uma série de aprendizagens inúteis e aborrecidas, que atingem diretamente a autoestima, o autoconceito, aumentando a ansiedade e a falta de motivação para participar das tarefas de aprendizagem. (IDE, 2011; p. 104).

As crianças são lúdicas em suas muitas dimensões, no entanto, a ludicidade das crianças pode ser minimizada de tal modo que elas se pareçam com adultos não lúdicos. Decidi, então olhar para as professoras, tendo em vista que essas podem ou não ser lúdicas e que isso se reflete em sua prática, pensando ainda na perspectiva de suas experiências na infância e de seus processos formativos influenciarem essa mesma prática. Comecei então a tecer novos olhares sobre a prática pedagógica e comecei um novo caminhar. Uma trajetória que me trouxe até aqui e que se sustenta, não só nas minhas experiências de infância e nos meus processos formativos, mas nas experiências de crianças e professores que têm caminhado comigo por todo esse tempo.

1.1 – O tema da pesquisa: uma escolha que se deu a partir da vida de uma professora

Puxo novamente, os fios da minha antropologia pessoal, percebendo quantas vozes dentro de mim clamavam por serem ouvidas: minha criança, que buscou sempre, caminhos expressivos; minha educadora interior sempre a postos para orientar, transmitir a partir do seu ponto de vista, do seu olhar – educadora que vem aprendendo a ouvir, sensibilizando-se com imagens que a impregnam; minha viajante aventureira que vai pelo olfato, pela intuição, percorrendo, às vezes, estradas perigosas, embrenhando-se em densas, escuras e assustadoras florestas. A criativa-inspirada-lúdica personagem que sou, mais uma voz que está no mundo.

E desta forma, tantas emoções, sentimentos, vozes, imagens e personagens vão povoando nossos cotidianos, realidades e imaginações, e embora acreditemos ter uma voz única, somos portadores de inúmeras melodias entrelaçadas e inspiradas, de tantas outras que cruzam nossos caminhos.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

A escolha do tema se deu a partir de uma vida sendo professora e acompanhando professores nas escolas e dividindo o chão da escola com as crianças. Se deu por acreditarmos que as crianças merecem e precisam de uma escola feita por e para

elas. Acreditamos que o lúdico é o espaço/tempo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na perspectiva de que, nesse espaço, uma infância saudável é possível. Uma escola em que as infâncias e a ludicidade não são consideradas, não é motivadora nem pertencente às crianças, a não ser que essas crianças estejam em um processo de adultização⁶.

Pensando na criança que está todos os dias na escola, resolvemos pesquisar a infância e o lúdico, por entendermos que este último é a essência do primeiro, portanto é através da ludicidade que as crianças constroem conhecimento e produzem cultura. A criança é abundante de ludicidade e, quando a infância dessa criança permite a experiencição dessa ludicidade, temos uma infância lúdica, cheia de vivências plenas. Entendemos ainda que é também e sobremaneira através da prática pedagógica, disciplinar ou transdisciplinar, que os professores explicitam as concepções de infância e ludicidade que adotam.

Em nossas vidas de professores, buscamos um caminho que considerasse as necessidades das crianças, compreendendo-as como um ser complexo que, através do lúdico, transita entre níveis diferentes de realidade e que, na escola, se o professor permitir, será o terceiro termo em uma prática transdisciplinar⁷. Maria Cândida Moraes traduz, em um de seus textos, um pouco do porquê escolhemos o tema *A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola*.

Porque, como educadores, necessitamos começar a praticar uma ética *da e para* a vida capaz de reintegrar o cosmo, a matéria, o ser humano e a vida, no sentido de resgatar o espírito de solidariedade e de respeito, de gratidão e de reverência pela vida e por todos aqueles seres que compartilham nosso destino comum[...] Uma nova proposta que, certamente, nos ajudará nessa travessia, nessa busca incessante por uma nova educação iluminada por novas práticas pedagógicas que nos levem *Apara* que possamos curar o mundo, é preciso antes curar o ser humano, com base na cura socioemocional e espiritual de cada um de nós.(2015; p.30-31).

⁶ Inserção precoce da criança no mundo adulto, o que se reflete em suas vestimentas, conversas, atitudes, agendas cheias, dentre outros aspectos.

⁷ O conceito de Transdisciplinaridade já foi rapidamente abordado na introdução e será aprofundado no capítulo II em tem dedicado a essa fim.

O que propomos com esse tema é um *redescoberta do lúdico* nos processos escolares na pessoa do professor e em sua relação com as crianças. O que queremos dizer com isso é que o professor, ao olhar para si, como *Alice* fez ao olhar através do espelho, e sua infância, rememorando-a, induz o resgate de sua própria ludicidade. A *Alice* que se coloca em frente ao espelho é a que está na “vida real” e a que está no espelho é a que está no imaginário, na memória, na “vida da Arte”, o que não quer dizer que não é real, mas apenas que está em uma realidade diversa, um outro nível de Realidade. Ao atravessar o espelho, o professor faz uma caminhada para dentro de si e promove um reencontro com sua criança, sua infância e seu lúdico.

O caminho de volta o faz olhar para as crianças e infâncias de sua sala de aula sob uma nova ótica. Ao promovermos essa “redescoberta lúdica”, descobrimos que podemos melhorar as relações com as crianças e as infâncias na escola, pois o fantástico, o imaginário, a arte presente na vivência lúdica transformam a realidade que vemos, nos fazendo transitar entre a realidade e a fantasia, assim como as crianças o fazem, desta forma, o cotidiano assume um novo significado. É isso que é uma “redescoberta lúdica”, é olhar o “*reverso do espelho*” de que nos fala Lewis Carrol, no qual os contornos da realidade e fantasia se misturam. No sonho, na fantasia, na brincadeira de faz de conta desejos irrealizáveis podem ser realizados (BOMTEMPO, 2011; p.77). Aquilo que não compreendemos passa a ser compreendido com a busca pela “redescoberta lúdica”, esse é um dos motivos de nossa escolha: encontrar um caminho que mude nosso olhar sobre as crianças e as infâncias.

1.2 – Novos caminhos, novas questões: aonde queremos chegar?

Quantas vezes as crianças fingem ou escondem ou reprimem seus sentimentos porque aprenderam a fingir com muitos adultos que, por sua vez também fingem, ocultam ou reprimem seus sentimentos! Para onde vão estas emoções? Onde ficam guardadas por tantos e tantos anos? Muitas vezes provocando inúmeros equívocos, desencontros, outras, evitando ferir nossos seres mais queridos. Outras tantas vezes estas emoções têm a possibilidade de serem expressas nas brincadeiras, nos desenhos ou em outras formas de narrativas. Muitas vezes estas feridas são transformadas em raiva, agressividade ou doenças. Que preço alto paga o ser humano por mascarar seu ser!...

Ana Friedmann, *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

Ao começarmos um novo caminhar, que também não foi curto, começamos a refletir sobre nossa prática pedagógica, nossos caminhos e aonde queríamos chegar, ao mesmo tempo observávamos e conversávamos com os professores e os supervisores das escolas que acompanhávamos e para os quais dávamos formação pela Secretaria de Educação de Jabotão dos Guararapes. Percebemos, em seus planejamentos e planos de ação, que o lúdico era sempre secundarizado. Algumas escolas, inclusive, alegando falta de espaço, acidentes e outras questões, retiraram o tempo de recreio. Sempre argumentávamos que as crianças não tinham prazer em está na escola, pois aquele ambiente, que deveria ser delas, era pensado, planejado e elaborado em função das necessidades dos adultos. São as vozes dos adultos que se sobressaem.

Pensando sobre essas questões, percebemos que um professor que não tem consciência sobre sua dimensão lúdica, talvez tenha tido uma infância fragilizada, o que chamamos de uma infância não lúdica, necessitada de uma espécie de olhar amoroso desse adulto sobre si mesmo, com vistas a emergência da infância adormecida, e consequentemente da ludicidade que o habita; por outro lado, em seu processo formativo, ao negligenciar os estudos sobre as infâncias e a ludicidade, o professor, de uma forma, muitas vezes, não consciente, nega para si a relevância da infância para a sua vida de adulto. Enquanto refletíamos sobre essas questões, elaboramos o projeto inicial e nos pusemos em uma nova estrada rumo ao mestrado em busca de respostas a essas inquietações. Uma vez nos bancos da academia, no Mestrado de Educação, Culturas e Identidades, estabelecemos parceria com alguém com inquietações parecidas, o Professor Doutor Hugo Monteiro Ferreira. Que felicidade e sorte podermos contar com a orientação de alguém que já vem discutindo essas questões e que nos apresentaram novas possibilidades de caminhar através da transdisciplinaridade, uma lógica resultante do paradigma emergente, que favorece o lúdico e a infância. Todas as questões que nos incomodavam ou que não entendíamos eram discutidas em nosso grupo de estudos – GETIJ – Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude. Além das discussões, das aulas, tínhamos as orientações e as leituras e esse projeto foi se reconfigurando, tornando-se mais sólido e assim chegamos à questão que serve de base para essa pesquisa.

Questão: Como a ludicidade e a infância são percebidos/concebidos pelos professores em uma prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar e de que forma isso

determina como esses professores olham para as crianças que constituem a infância presente em suas salas de aula?

Partindo dessa questão, começamos a refletir sobre o que queríamos saber com ela, o que estava em suas entrelinhas e assim elaboramos os objetivos a serem alcançados com essa pesquisa, são eles:

Objetivo geral: Investigar de que modo a ludicidade é concebida em uma prática pedagógica com crianças numa perspectiva disciplinar e numa perspectiva transdisciplinar e, de que forma, os desdobramentos dessa concepção influenciam o olhar do professor para a criança e a infância na busca por uma docência saudável.

Objetivos específicos:

1 – Estudar, através de pesquisa teórica, os fundamentos epistemológicos presentes na abordagem disciplinar e na abordagem transdisciplinar relacionadas à prática pedagógica com crianças.

2 - Analisar, através de pesquisa teórico-empírica, a compreensão/percepção que os docentes, em suas práticas pedagógicas possuem sobre infância e ludicidade.

3 – Relacionar a compreensão/percepção dos professores sobre infância e ludicidade com suas práticas pedagógicas, considerando a seguinte variável: professor aluno.

4 – Refletir, através de pesquisa teórica e observações, como uma sala de aula pode ser amorosa, empática compassiva, por fim, lúdica.

Nosso caminhar nos trouxe até aqui e esperamos que seus resultados provoquem uma reflexão, uma inquietação, não só nos professores, mas em todos que fazem a escola, pois toda mudança começa com uma inquietação. Seu objetivo maior, esperamos não sermos pretenciosos, é causarmos uma pequena revolução aonde ele chegar, convidando todos à redescoberta de sua criança e de sua ludicidade, buscando assim uma docência saudável que permita e deseje a existência de uma infância saudável na escola, uma escola em que a criança seja respeitada em seus direitos.

Para alcançarmos os objetivos aos quais estamos nos propondo, optamos por uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, tendo em vista que estivemos em contato direto com a rotina escolar desses professores. Segundo André (2012; p.41) “*a pesquisa etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária*”. Essa reconstrução foi de vital importância para entendermos as concepções de infância e ludicidade dos professores, bem como a lógica que subjaz a sua prática.

As técnicas etnográficas como observação participante, entrevistas intensivas e análise documental nos permitiram, como diz André (2012) “documentar o não-documentado”, ou seja, descobrir o fio das miçangas do dia-a-dia da prática escolar.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2012; p.41).

Assim sendo, acreditamos que foi esse o melhor caminho para promover a interação entre o sujeito que investiga e o sujeito investigado e responder, de forma satisfatória, a nossa questão.

1.3 – Determinando o *locus*: nosso ponto de parada antes de prosseguir

Quando há espaço interno, espírito lúdico interno, o espaço para o brincar ou qualquer tipo de expressão acontecer surge de forma natural.

Quando reflito a respeito de espaço, penso não somente no espaço externo, mas também no espaço interno de cada ser humano: o quanto estamos disponíveis, internamente, para deixar o brincar e as expressões entrarem em nossas vidas. Penso tanto no espaço físico quanto no espaço no tempo, na vida.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE, no bairro denominado Barra de Jangada. A escolha foi feita com base no fato da pesquisadora ser funcionária da Rede e realizar um trabalho de acompanhamento a sete escolas da Rede na modalidade Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A escola, situada em um bairro da periferia, em uma região de praia, atende a crianças do seu entorno. Muitas das famílias ali atendidas vivem da pesca ou do comércio ambulante nas praias. A escola funciona em dois turnos e apenas uma modalidade: Ensino Fundamental – séries iniciais. Essa é uma outra característica que favoreceu a pesquisa.

Conhecendo melhor o nosso Mundo de Oz: o lócus da pesquisa

A rua da escola não é asfaltada, como várias em seu entorno, em épocas de chuva forte chega a alagar, uma condição comum a várias partes do bairro e da cidade como um todo. Falta sinalização e calçadas para pedestres, embora de modo geral, o bairro possua. A escola possui sete salas de aula, uma sala de leitura e audiovisual, uma sala para o Mais Educação⁸, um pátio coberto que dá acesso às salas de aula, um depósito para alimentos, dois banheiros totalizando quatro sanitários, uma cozinha, um depósito de material escolar em geral, uma área frontal cimentada e descoberta onde são realizadas as aulas de Educação Física e uma sala para a equipe gestora (gestores, supervisores e secretária).

Não há espaço destinado à secretaria nem aos professores ficando estes reunidos no hall de entrada. Há uma pequena área coberta destinada à realização de algumas atividades e eventos coletivos, que se encontra em bom estado, no entanto, localiza-se em frente às salas de aula o que cria um certo conflito quanto ao seu uso cotidiano. As salas de aula, em sua maioria, atendem às necessidades da escola e encontram-se em bom estado de conservação. A escola possui um aparato tecnológico que pode ser utilizado pelos professores tais como microfones, televisões, aparelhos de som, amplificadores, DVD, computadores, impressoras, máquinas fotográficas e

⁸ O Programa Mais Educação, criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Informação disponível no Portal do MEC.

datashow. Infelizmente a conservação destes equipamentos é difícil pela falta de espaço para guardá-los.

A escola - EMACM - em questão é acompanhada pela pesquisadora a sete anos e, embora haja uma rotatividade relativamente grande de professores, a maioria deles é efetiva e já tem estabelecida com a pesquisadora uma relação de confiança. A supervisão pedagógica e a equipe gestora também são formadas por antigos professores da escola, portanto nós já estabelecemos uma relação de parceria.

A escola tem espaço amplo e os professores já participaram de formação sobre jogos matemáticos com a pesquisadora. A escola não tem recreio, embora tenha espaço disponível, tal fato se deve à legislação da Rede, que deixa livre para escola escolher ter ou não recreio. Alguns professores desenvolvem projetos com jogos e literatura. Consideramos esse um espaço excelente para refletir sobre a infância e a ludicidade, pois parece-nos que já iniciou um processo de reflexão sobre sua prática e sobre as necessidades e os direitos da criança na escola.

O quadro de professores, embora nem todos sejam efetivos, está completo e atende às necessidades da escola. Quanto aos recursos financeiros, a escola recebe verbas do Governo Federal, PDDE⁹ – Programa Dinheiro Direto na Escola - para o ensino regular e para educação integral, e do Governo Municipal o PADE¹⁰ – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Escolar. As verbas da escola são administrada pelo Conselho escolar que tem representantes de todos os segmentos da escola.

A comunidade atendida pela escola, denominada Barra de Jangada, estende-se de Candeias até Curcurana, é composta por diferentes classes econômicas. Economicamente o entorno da escola é composto das seguintes áreas profissionais: pesca, comércio, emprego doméstico, indústria e trabalho autônomo (motoristas e cobradores de transporte alternativo, comerciantes informais). Quanto à participação no cotidiano escolar, a comunidade tem apresentado uma melhoria no nível de participação, embora

⁹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Informações disponíveis no Portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

¹⁰ Este projeto visa promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em idade escolar que apresentam dificuldade de aprendizagem.

algumas parcerias ainda sejam difíceis. Os pais reconhecem as dificuldades econômicas e políticas do país e esperam, e cobram, da escola um caminho para um futuro melhor para seus filhos e tem, em sua maioria, contribuído para o bom funcionamento da escola.

No que se refere aos aspectos pedagógico-administrativos, a escola oferece Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, como definido pela Instrução Normativa do Município, das 6 às 18 horas, em dois turnos – manhã e tarde – atendendo, aproximadamente, a 380 alunos diariamente. Além do ensino regular, tem o Mais Educação com 3 horas de atividades diárias atendendo aproximadamente 200 crianças e o Pro Jovem¹¹ no turno da noite com 80 alunos em média. A escola tem um bom aproveitamento escolar, uma média crescente no IDEB¹² e diminuiu consideravelmente o número de evasões com a ajuda do programa Busca Ativa¹³. A escola atribui os casos de indisciplina ocorridos à ausência e comprometimento de alguns pais.

Esses são os aspectos gerais que considerados relevantes que conheçamos, nos situando assim no contexto do *locus* da pesquisa, entendemos que o locus atendeu às nossas necessidades para efetivação da pesquisa, até porque dos cinco professores de 1º ao 3º ano três se dispuseram a partilhar conosco suas experiências e a escola, de bom grado, nos acolheu.

1.4 – Os sujeitos da pesquisa: quem caminha conosco?

Um homem e uma mulher autônomos e construtivos são o objetivo mais adequado para a formação do cidadão desde novo milênio. Perante os novos desafios que a sociedade impõe devemos nos preocupar em formar pessoas independentes, capazes de ser o principal agente do seu desenvolvimento. Que saibam usar seus saberes e habilidades na construção ativa de uma comunidade igualitária, prosperem e possam, ao mesmo tempo, alcançar a mais simples e também mais ambiciosa das aspirações: ser feliz.

¹¹ É um programa que tem por objetivo levar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. Em uma escala de 0 a 10, sintetiza dois conceitos, a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática.

¹³ Um programa que é desenvolvido pela sede da Regional em que a escola está inserida e que tem por objetivo evitar a evasão escolar.

Escolhemos o Ensino Fundamental – séries iniciais por dois motivos: o primeiro, deve-se ao fato da pesquisadora atuar nessa modalidade de ensino em uma outra Rede e acompanhar essa modalidade na Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes; o segundo, por acreditarmos que o lúdico é naturalmente valorizado na Educação Infantil, no entanto, no Ensino Fundamental, ele parece ser descartado, secundarizado. Dessa forma, acreditamos ser necessário refletir sobre os conceitos de infância e ludicidade que fundamentam as práticas educativas dessas professoras.

Sendo assim, o estudo teve como foco principal as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com professores de crianças cujas idades variam entre 7 e 10 anos (pois algumas turmas tem crianças fora de faixa). Procuramos preservar a identidade das professoras (no momento da entrevista e observação participante) denominando-as por nomes fictícios. A pesquisa foi realizada no turno da tarde, contou com a participação de três das cinco professoras de 1º ao 3º ano que atuam na escola.

Todas as professoras possuem nível superior e cursos de pós-graduação. Duas dessas três professoras são contratadas e uma é efetiva. A professora G.C.G.S., que chamaremos de Doroty, tem 42 anos, é formada em Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia. É professora há 21 anos. Trabalha na prefeitura do Cabo, onde é concursada e na prefeitura de Jaboatão, onde é contratada. A professora L.S.S., a quem chamaremos de Alice, tem 39 anos, é formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Psicopedagogia. É professora efetiva da rede municipal de Jaboatão e Recife e está nessa profissão há 16 anos. Nossa terceira participante é M.R.A. a quem chamaremos de Ana, é formada em Psicologia clínica, bacharelado e licenciatura. É gestora de uma escola de Educação Infantil, na prefeitura do Cabo e professora contratada em Jaboatão. Ela tem 53 anos e atua na área há 27 anos.

Apresentamos a elas o projeto e conversamos sobre todas as etapas. Todas se interessaram pelo tema e se dispuseram a colaborar com tudo que estava sendo proposto. Todas as professoras têm jornadas duplas de trabalho, marido e filhos. Aceitaram caminhar conosco passo a passo resgatando suas próprias estradas.

1.5 – Aspectos metodológicos: os caminhos que escolhemos

Gatinho de Cheshire começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso.
Vamos, parece ter gostado até agora, pensou Alice, e continuou: *Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui? Isso depende bastante de onde você quer chegar*, disse o Gato.
O lugar não importa muito..., disse Alice.
Então não importa o caminho que você vai tomar, disse o Gato.
Nesta direção, disse o Gato, girando a pata direita, *mora um Chapeleiro. E nesta direção*, apontando com a pata esquerda, *mora uma Lebre de Março. Visite quem você quiser, ambos são loucos. Mas eu não ando com loucos*, observou Alice.
Oh, você não tem como evitar, disse o Gato, *somos todos loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca.*
Como é que sabe que eu sou louca? Disse Alice.
Você deve ser, disse o Gato, *senão não teria vindo pra cá.*

Lewis Carrol. *Alice no país das maravilhas*.

O caminho escolhido para realizarmos a pesquisa é uma abordagem qualitativa de tipo etnográfico. A abordagem qualitativa, de acordo com André (2000; p.13), *busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador*. Essa abordagem nos cabe uma vez que estudamos o “fenômeno em seu acontecer natural” no cotidiano da escola, nos propondo a considerar todos os aspectos que envolvam o contexto no qual o mesmo ocorre. Uma pesquisa de abordagem qualitativa nos permite considerar as dimensões sociais, culturais e institucionais daquilo que se investiga. Ela nos permite considerar o contexto particular em que se desenvolvem as práticas educativas.

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que um pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisadores se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a

não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI; ANDRÉ, 2013; p. 30-31).

Os métodos utilizados em uma pesquisa qualitativa contribuem para uma melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de ensinagem, das relações que ocorrem no interior da escola, sejam elas institucionais, culturais, de socialização. Nos permite analisar as múltiplas implicações, as formas de mudança, as permanências e as resiliências que se fazem presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2013). Todos esses fatores criam um mundo de possibilidades para conhecermos e entendermos os problemas do fazer educativo o que amplia nosso universo epistemológico de discussão dos fenômenos educativos e permite que os pesquisadores se aprofundem nas realidades investigadas, além de aproximar pesquisadores e pesquisados. Outra perspectiva que determina nossa escolha é que a pesquisa qualitativa aborda um campo transdisciplinar.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2014; p.28).

O próprio termo qualitativo traz em si um sentido de compartilhamento com pessoas, fatos e locais que se constituem como parte integrante da pesquisa, permitindo, dentro dessa relação a percepção de significados que requerem uma atenção sensível para serem compreendidos.

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida etc. (CHIZZOTTI, 2014; p. 30).

A abordagem qualitativa que utilizamos nesta pesquisa, como já explicitamos, é de tipo etnográfico. A etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos com o objetivo de estudar a cultura e a sociedade e, com o tempo, ela passou a ser adaptada à pesquisa educacional, portanto de acordo com André (2000), o que fazemos em educação não é etnografia em seu sentido restrito, mas “estudos de tipo etnográfico”. A etnografia da forma como é concebida pela Antropologia, exige que o pesquisador permaneça, por um longo tempo, no campo de pesquisa para que possa realmente aprender sobre os modos de vida daqueles com quem convive no campo de pesquisa.

A adoção crescente da etnografia em diferentes disciplinas científicas como a sociologia, a educação e a psicologia, e a sua utilização em diferentes áreas de pesquisa, como a planificação, avaliação de políticas sociais, direitos humanos, organização empresarial, estudos culturais, estudos feministas, enfermagem etc. têm assumido o pressuposto fundamental da etnografia: a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar e compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas. A inscrição em um texto compreensivo pode assumir modos, estilos e linguagens consentâneos com os objetivos da etnografia e com o público a quem se destina. (CHIZZOTTI, 2014; p. 65).

Alguns princípios básicos sustentam a pesquisa de tipo etnográfico de acordo com Pfaff (2013; p.256), o primeiro nos esclarece que ela tem sempre a ver com *a investigação de mundos da ida de estranhos ou desconhecidos*, o outro princípio diz que *a etnografia visa reconstruir a perspectiva dos sujeitos de campo* e por fim que *a metodologia etnográfica é a triangulação de diversos métodos de coleta de dados*, o que nos permite uma série de instrumentos diversificados e que podem ser adaptados à pesquisa de campo conforme o contexto no qual estamos desenvolvendo a pesquisa.

A pesquisa de tipo etnográfico se caracteriza, principalmente, por utilizar técnicas tradicionalmente associadas à etnografia como a *observação participante*, *entrevista intensiva* e *análise documental*. Cada uma dessas técnicas nos permite coletar dados que se complementarão nos dando uma perspectiva do fenômeno como um todo. Além dessas técnicas, existem outros aspectos que caracterizam a pesquisa de tipo etnográfico, segundo André (2000) são eles: a interação constante que há entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; a ênfase se dá no processo, no “*como*”; a

importância do significado, ou seja, “o pesquisador deve tentar apreender e retratar” como os participantes veem o fenômeno estudado; ela necessita de um trabalho de campo no qual se observa o fenômeno em sua manifestação natural; o uso da descrição e indução a partir da observação, das entrevistas e dos documentos; ela busca formular e não testar hipóteses, conceitos, abstrações e teorias.

Entendemos que a pesquisa do tipo etnográfico proporciona uma interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados que proporciona a construção de uma relação de confiança e parceria, que se dará de forma gradativa, essencial a esta pesquisa. Essa abordagem nos permitirá descrever os lugares, as pessoas, as situações vivenciadas e observadas, as atitudes das pessoas no cotidiano, suas falas e confrontá-las com os documentos, pautados pela ética devida à pesquisa, valorizando o cotidiano escolar, através da observação, entendendo que os processos educativos se dão em um contexto social cultural e histórico.

A etnografia é uma prática social na qual o pesquisador toma parte da realidade social investigada. [...]. O estranhamento, a imparcialidade e a abertura são cruciais para o acesso bem-sucedido ao campo e para o estabelecimento das relações com os sujeitos. Ao fazer uma pesquisa em um ambiente cultural estranho ou desconhecido esses importantes aspectos do trabalho etnográfico precisam ser considerados e o pesquisador deve estar atento a eles, sobretudo quando o campo social diz respeito à escola. (PFAFF, 2013; p. 262).

Diante do exposto, consideramos que esse foi o melhor caminho para conhecermos as concepções de infância e ludicidade que sustentam a prática pedagógica dos professores e como essas concepções determinam o olhar desses professores sobre a infância. Essa abordagem nos permitiu ouvir e observar os professores e analisar os documentos produzidos por eles na busca por compreender como se dá essa construção da prática pedagógica, a partir dos conceitos de infância e ludicidade que adotam, que pode se constituir em uma prática disciplinar ou em uma prática transdisciplinar.

1.6 – Rememorando a vida e a prática através de entrevistas

Empreendendo uma viagem por diversos territórios infantis. Por alguns, passarei rapidamente. Em outros entrarei para conhecer as paisagens infantis que ali habitam e irei, assim, partilhar, através das imagens que

mais me marcaram, as impressões e os tesouros que levo na minha bagagem. Quem sabe, possa deixar, em alguns cantos, um pouco do meu olhar sobre a infância, trocar possibilidades e saberes.

Por que “paisagens”? Porque é nelas que se dá o intercâmbio entre pessoas – crianças e adultos – que criam, comunicam, transmitem, interpretam, em diversos contextos e culturas, os sinais dos sentidos construídos através dos séculos.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

Rememorar a vida é empreender uma viagem pela infância das professoras e por sua trajetória acadêmica. Conhecer suas *paisagens* internas é descobrir o que as marcou, é conhecer a bagagem que trazem nessa viagem, é conhecer as pegadas que deixam na estrada da vida das crianças. Nesse processo de rememoração conhecemos olhares e definimos saberes, estabelecemos uma ponte entre as crianças e os adultos. As entrevistas nos permitem acesso a essas paisagens.

Pesquisas de tipo etnográfico abarcam diferentes tipos de entrevistas, em nosso caso utilizaremos as pesquisas semiestruturadas. A entrevista é um momento próprio entre pesquisador e sujeito, um momento de aproximação daquilo que se deseja saber na perspectiva de quem é observado. Elas servem para a produção de dados textuais a serem analisados e nos dão informações valiosas acerca das pessoas, contextos sociais, acontecimentos e fatos do cotidiano que servirão para nos dar uma percepção que a observação não dá conta.

Sendo a pesquisa de tipo etnográfica, com abordagem qualitativa, as entrevistas realizadas são semiestruturadas, assemelhando-se a uma conversa, sendo atribuídos pelos sujeitos os significados a situações que fazem parte da sua vida cotidiana. O objetivo das entrevistas, de acordo com André (2012), é aprofundar as questões de modo que possamos ver mais claramente as situações observadas. As entrevistas individuais foram direcionadas por um roteiro previamente elaborado composto por questões abertas que, à medida em que aconteciam, foram reorganizadas a partir da própria vivência da pesquisa, dos caminhos que foram se delineando à nossa frente.

Inicialmente, o objetivo das conversas com as professoras, a partir desse roteiro prévio, foi conhecer um pouco da trajetória delas, suas concepções de infância e ludicidade, rememorando sua própria infância e seu processo formativo, pessoal e

profissional, em relação com a ludicidade. As entrevistas foram, aos poucos, fazendo com que as professoras recordassem suas experiências do tempo de criança e suas infâncias, levando-as a narrar episódios de vivência lúdica intensa e que lhes marcaram sobremaneira. As professoras também narraram experiências de sua vida escolar evidenciando experiências positivas e negativas que marcaram e, de certa forma, definiram parte de suas escolhas enquanto professoras.

Um outro ponto foi saber o que eles entendem por uma prática pautada na lógica disciplinar e uma prática pautada na lógica transdisciplinar e qual dessas lógicas eles consideram a base do trabalho que realizam. Neste momento, as professoras se propuseram a nos contar sobre seus processos formativos, na academia e fora dela. Esses momentos, todos gravados, nos permitiram saber que conhecimentos essas professoras possuem e como estes se evidenciam e se relacionam em sua prática cotidiana com as crianças. As respostas nortearam nossas observações da prática desses professores e de suas relações com as infâncias.

As entrevistas aconteceram segundo a necessidade da pesquisa. Diante do observado e da análise documental, as perguntas foram, por vezes, retomadas e outras foram acrescentadas. Todo esse processo de perguntas e respostas, observação e análise documental, retorno às entrevistas, nos fizeram perceber nuances que só a fala do outro pode nos dar. As entrevistas nos trouxeram as vozes das professoras fazendo-nos ver através de suas memórias, e portanto, de seus olhares, suas concepções de criança, infâncias e ludicidade.

1.7 – Criando vínculos, estabelecendo parcerias e vivenciando o campo de pesquisa através da observação participante

A partir do momento em que refletimos, percebemos as imagens que vêm ao nosso encontro, elas se transformam, adquirem outras dimensões tingidas pela cultura do observador, pela sua história, pela cultura na qual elas próprias estão inseridas. A natureza da imagem fora transforma-se conforme a natureza daquele que olha. O que cada um vê e lê são inferências diversas a partir de referenciais naturais e culturais individuais, assim como do instante, do momento presente.

Nas expressões coletivas acontecem danças individuais, entrando e adaptando-se ao todo e ressignificando-o, assim, por meio das

expressões individuais contagiadas e permeadas pelo movimento da cultura coletiva.

Toda ação do ser humano no mundo é uma imagem, espelho, expressão de quem ele é.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

Durante o trabalho de campo, fizemos uso da observação participante. A observação participante implica saber sentir, escutar, ver, perceber, enfim fazer uso de todos os sentidos. A observação compreende uma parte descritiva, detalhada dos acontecimentos ocorridos no campo de pesquisa que, de acordo com André (2013; p.30-31) deve conter *descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades, os comportamentos do observador*. Além dessa parte descritiva, deve conter ainda um aspecto reflexivo acerca do que é observado e descrito e que influenciará nas decisões acerca dos caminhos da pesquisa.

A observação participante é de extrema importância numa pesquisa de tipo etnográfico e, para que ela ocorra a contento, o pesquisador precisa ser aceito no contexto da pesquisa como parte da comunidade pesquisada. A observação nos permite ver as entrelinhas, aquilo que não é dito ou escrito. Em contexto escolar é necessário, antes de iniciar a observação propriamente dita, explicar como se dará o processo de observação, desta forma o ambiente será o mais natural possível desde o início.

Essa técnica, observação participante, associada à entrevista e à análise documental nos permitiram obter os dados necessários ao atendimento dos objetivos que nos propusemos.. Essa técnica é denominada participante, segundo André (2012; p.28), *porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado*. Esse nível de envolvimento deve ser determinado de modo a não comprometer os resultados da pesquisa.

A cada sessão de observação, redigimos anotações em nosso diário de campo, instrumento indispensável a esta técnica, em versão preliminar que, ao final das sessões, foram retomados para descrição mais detalhada. Todos os momentos de observação foram filmados e gravados, com consentimento dos sujeitos observados, o que nos permitiu perceber, em momentos posteriores, “ver” o que não conseguimos durante a

observação em campo. A análise dos frames nos permitiu complementar as anotações e redirecionar momentos de entrevista e nosso olhar sobre os escritos dessas professoras. Nos permitiu ainda perceber a narrativa em ação, o que tornou nossa análise das entrevistas e textos mais aguçada.

Sabemos que essa técnica requer um longo tempo para que o pesquisador negocie sua entrada e aceitação no campo de pesquisa, no entanto, entendemos tínhamos a vantagem de realizar acompanhamento e observação na E.M.A.C.M. há sete anos, portanto podemos considerar que a fase exploratória já havia sido superada, pois já existia uma relação de confiança e interação construída com os professores. Embora acompanhe a escola, a frequência desse acompanhamento é, em média, duas vezes por mês o que não compromete o devido “distanciamento” que o pesquisador deve ter do campo pesquisado. Sabemos não ser uma prática simples, a observação participante, e procuramos ter bom senso e discernimento ao gerenciar os dilemas que encontramos.

As observações aconteceram em sala e fora dela, fizemos as observações a partir das atividades planejadas e realizadas cotidianamente pelos professores das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Doroty, Alice e Ana participaram da elaboração do calendário que definia os momentos de observação, o que em nada os comprometeu, muito pelo contrário, ao se sentirem ouvidas e ao participarem dessa definição, elas se sentiram muito mais à vontade. Estabeleceu-se uma relação de respeito e confiança que as fez se sentirem mais à vontade para conversar conosco e nos deixar adentrar seus espaços de trabalho.

Ao criarmos uma relação de reciprocidade e empatia facilitamos o processo de, como diz Pfaff (2013; p.267), *estudar e compreender, mas acima de tudo, refletir e analisar os quadros interpretativos que levam ao entendimento cultural do contexto investigado, ainda que a escola aparente ser um campo social familiar*. Dessa forma, nós inserimos no espaço de pesquisa com o devido distanciamento e aceitação.

1.8 - Análise documental: a busca pelos conceitos que guiam o caminhar dos professores em seus próprios escritos

A despeito da parafernália eletrônica posta à disposição dos mestres como recursos didáticos, a *palavra* ainda é o instrumento básico *com* e

por meio da qual todo professor realiza seu trabalho. Sua meta se concretiza e depende, pois, de sua *fala*. Existe uma “fala falante” e uma “fala falada”, que no trabalho pedagógico do professor faz toda diferença. Pois enquanto a “fala falada” se refere a um discurso que já foi dito por outrem e agora pertence a um “fundo cultural” da humanidade, a “fala falante” é aquela pela qual um indivíduo insere seu gesto criativo no mundo e *re-significa* os saberes a que teve acesso. Numa palavra, se *apropria* desses conhecimentos e, por isso mesmo, pode *usá-los* para seu enriquecimento pessoal. Em sala de aula, esta não é uma diferença meramente conceitual, mas é aquilo que permite distinguir os “bons” professores e os medianos que, com o passar do tempo, até mesmo esquecemos o nome. É por ela também que se estabelece uma linha divisória entre ensino e educação; ou ainda, entre transmissão de conhecimentos e autêntica comunicação entre professor e aluno.

Sanny Silva da Rosa. *Brincar, conhecer, ensinar*, 2010.

A análise documental é uma valiosa técnica de coleta de dados qualitativos, pois ela complementa as informações obtidas em outras técnicas e momentos da pesquisa. Quando afirmamos que complementa, queremos salientar que eles podem corroborar o dito e o visto, nas entrevistas e observações, ou contradizê-los. São considerados documentos, de acordo com André e Lüdke (1986), todo e qualquer material escritos, pelo sujeito pesquisado ou não, e que contenham informações sobre os comportamentos dos mesmos, dentre eles *leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares* (p.38).

A análise documental nos permite ter uma fonte estável e rica de pistas sobre o que sustenta as práticas dos professores. Na cidade de Jabotão dos Guararapes, as escolas produzem uma série de documentos que se mostraram importantes em nossa análise. As professoras, além do planejamento anual, fazem um planejamento semanal, pareceres dos alunos, plano de ação interventiva a partir das necessidades dos alunos e que conta com a atuação dos supervisores e gestores. Outros documentos que podem nos dar indicativos de sua prática são as fichas de leitura e a escrita e os projetos didáticos, alguns professores produzem portfólios e registro de imagens das atividades desenvolvidas. O Plano Político Pedagógico também nos deu indicativos do contexto escolar no qual nos inserimos enquanto pesquisadores.

Olhar para esses documentos, com certeza, nos deu oportunidades de conseguir elementos complementares à nossa pesquisa. Nas pesquisas de tipo etnográfico, os textos produzidos pelos sujeitos possuem a função essencial de validar as informações obtidas através da observação participante e da entrevista, para a triangulação dos dados – a checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes (Lüdke; André, 1986, p.52).

Analisar o PPP – Projeto Político Pedagógico – nos fez conhecer o contexto histórico, cultural e social no qual a escola e as crianças que as frequentam estão inseridas. Isso nos disse muito sobre as infâncias dessas crianças e suas rotinas culturais. Também nos mostrou a concepção de ensino e aprendizagem da escola. Nos permitiu conhecer suas metas, seus programas e projetos. Nos fez entender, o que não significa concordar, a opção por não ter recreio. Outro documento construído pelos professores, em dois formatos diferentes, nos permitiu entender a prática pedagógica que eles adotam: o planejamento, tanto anual quanto semanal. Nele as professoras apresentam suas perspectivas de conteúdos, atividades e práticas a serem desenvolvidas com as crianças em sala, nos fez ainda, perceber se, e em que medida, havia participação das crianças na elaboração de um documento que lhe diz tanto.

A ficha de leitura e escrita e o plano de intervenção são documentos interligados produzidos pelas professoras e que nos fizeram entender como as professoras encaram os resultados das crianças e as intervenções que elas propõem, o que nos mostra como elas olham para a forma como as crianças aprendem e pensam e de que forma essas escolhas explicitam suas práticas pedagógicas. Os diários de bordo também são documentos que as professoras produzem e que dizem mais sobre como elas se sentem em relação ao cotidiano da sala de aula do que sobre suas escolhas pedagógicas. Esse tipo de documento nos mostra o tipo de relação que as professoras constroem consigo mesmas e suas escolhas, bem como com suas infâncias e crianças interiores.

De acordo com Ludke e André (1986; p.46), a análise documental tem aplicação efetiva em algumas situações, o uso desta técnica apresenta vantagens e desvantagens, mas se recomenda sua utilização em três situações específicas: *quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas; e quando o interesse do pesquisador é estudar o*

problema a partir da própria expressão dos indivíduos. Em nosso caso, ao utilizamos para ratificar e validar informações, o que nos foi de grande valia nessa caminhada.

1.9 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa: ordenando o trajeto

Mas o que a menina mesmo quer é voltar para casa. A Bruxa Boa parece não conhecer o caminho do Kansas, mas imagina que o Mágico de Oz, que vive na Cidade das Esmeraldas, pode conhecer e com certeza irá ajuda-la. Para chegar ao seu castelo é muito simples: basta seguir a estrada de tijolos amarelos.

[...]

Doroty e as crianças iniciam a caminhada pelos tijolos amarelos.

Lyman Frank Baum, *O Mágico de Oz*, 1939.

Após definir nosso problema, nossas perguntas de partida e objetivos, escolher o campo de pesquisa, uma escola da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes- PE, definir os sujeitos da pesquisa, três professoras de turmas do Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano e estabelecer as técnicas para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, procedemos à organização da realização das etapas de efetivação da pesquisa.

A primeira etapa realizada foi a formalização do convite e a apresentação da pesquisa à equipe gestora da escola e aos professores das turmas de 1º ao 3º ano da E. M.A.C.M. em Jaboatão dos Guararapes – PE, para participarem na condição de sujeitos da pesquisa a ser desenvolvida. Apresentamos o projeto e, das cinco professoras de 1º ao 3º ano, três aceitaram participar da pesquisa. Uma vez aceito o convite, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido levando em conta a questão ética da pesquisa. Os termos foram assinados pelas professoras e pelos pais dos alunos, que embora não estejam envolvidos diretamente na pesquisa, ocasionalmente, durante as filmagens das observações, poderiam aparecer nas imagens.

Na segunda etapa, fizemos a elaboração do roteiro de entrevista. Procedemos à realização de uma entrevista inicial que nos permitiu conhecer as opiniões, crenças, expectativas, situações vivenciadas pelos professores e nos deu condições de contextualizar com mais exatidão o campo e conhecer o que pensam os professores a

serem pesquisados acerca do trabalho que estava sendo proposto e estruturar melhor a base de observação do campo de pesquisa. Ao longo do trabalho de campo, aconteceram vários momentos de entrevistas segundo o cronograma elaborado e as necessidades que se apresentaram, as entrevistas foram individuais e contaram com total participação das professoras.

A entrevista semiestruturada é pautada num roteiro, mas não é rígida, é um diálogo orientado por alguns pontos pré-definidos. Essa etapa requer alguns cuidados, de acordo com Lakatos (1996), tais como planejamento da entrevista tendo como foco o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado e sua disponibilidade e as condições que garantam seu anonimato. Todos esses cuidados foram observados ao longo da trajetória de pesquisa. A entrevista constou de perguntas abertas e fechadas que permitiram às professoras que fizeram parte da pesquisa discorrer sobre o tema proposto com liberdade e a partir de suas vivências e crenças.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, respeitando rigorosamente a fala das professoras. A partir das transcrições selecionamos trechos para análise e comparação com os documentos produzidos e as observações realizadas. Nas falas das professoras fizemos recortes sobre suas infâncias, suas vivências com outras crianças, suas experiências marcantes na escola e na comunidade. Atentamos para suas narrativas no magistério e na faculdade. Nas transcrições também fizemos recortes dos conceitos que as professoras adotam acerca das infâncias, da criança e da ludicidade. Em suas narrativas as professoras definiram suas práticas pedagógicas. As entrevistas foram parte de nossa caminhada com as professoras porque o que vemos e ouvimos nem sempre corresponde a quem o outro é.

Na terceira etapa iniciamos a observação participante. Aqui nosso desafio foi olhar nas entrelinhas, através das frestas, olhar e ouvir, a cada passo, o que estava posto mas não estava dito. Observamos momentos de atividade em sala de aula e fora da sala, nos espaços externos da escola. As atividades observadas foram as que já estavam planejadas na rotina diária dos professores, além de atividades recreativas e comemorativas. Nesses momentos podemos, como diz Friedmann (2013; p.23), escutar *os sussurros, os silêncios, a música e as diversas vozes verbais e não verbais*. Nesse momento estabelecemos uma convivência dialógica com as professoras, uma convivência que impacta aquele que observa e aquele que é observado. Durante o mesmo período de

duração da observação, fizemos análise dos documentos que norteiam o trabalho dos professores e os que são produzidos por eles.

Na quarta etapa fizemos a análise das informações obtidas a partir das diversas técnicas utilizadas ao longo da pesquisa, sob a ótica das teorias estudadas e dos objetivos propostos. Aqui procuramos triangular as informações obtidas a partir dos três instrumentos de coleta que utilizamos: entrevista, observação participante e análise documental.

1.10 Cronograma: estabelecendo os tempos de caminhada

Por ação pode-se entender muita coisa: construir, descobrir, pesquisar, avaliar, comparar, ousar, testar, aventurar etc. Todas estas formas de ação podem fazer parte de diversas etapas da aprendizagem, desde a tomada de conhecimento do assunto, à sua assimilação e a avaliação do que foi e como foi assimilado.

Estas diversas formas de ação podem levar a consequências como: acertar e errar e o descortinar de uma visão ampla. Estas consequências influirão certamente no curso do processo.

Vania Dohme. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*, 2011.

Definir os passos da caminhada nos indica a direção a tomar nos cruzamentos das estradas que percorremos. As ações definidas nos ajudaram a realizar aquilo a que nos propomos. É uma forma de distribuir as etapas de nossa trajetória e sua execução, definindo os tempos reais e possíveis para realiza-las. O cronograma da pesquisa se adequou às necessidades da pesquisadora, dos sujeitos e à disponibilidade do campo de pesquisa.

Toda trajetória precisa ser definida, dessa forma, procuramos, de maneira cuidadosa, estabelecer tempos de estrada de modo a realizar, o que nos propomos, adequadamente. Para tanto estabelecemos o seguinte cronograma:

Ano calendário: 2015/2016/2017	
	2015

Atividades	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Reformulação e revisão do projeto										
Revisão bibliográfica										

Atividades	2016											
	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Reformulação e reescrita do projeto e primeiro capítulo da dissertação												
Elaboração dos instrumentos de pesquisa												
Coleta de dados												
Análise dos dados												
Escrita do texto												
Revisão do texto												

	2017
--	------

Atividades	Janeiro	Fevereiro
Escrita do texto		
Revisão do texto		
Defesa		



3Meus filhos: Taiana, Estevão e Felipe. Diversão em uma piscina de bolas no shopping São Luís. São Luís - Maranhão- Janeiro de 2016.

Que as crianças me deem licença
De poetizar suas vidas
De trazer para a minha
Seus dizeres, suas pérolas.
Que são tantas, tão profundas,
Muitas perdidas, esquecidas.
Tantas vezes ditas,
De tão diversas maneiras,
A maior parte ignoradas,
Algumas quiçá enxergadas.
As trago para frente do palco da vida,
Para que possam ser sentidas,
Para que possam ser partilhadas,
Para que possam ser integradas...
Às nossas vidas.
Que as crianças me deem licença.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

CAPÍTULO II: INFÂNCIA, LUDICIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: QUESTÕES IMPORTANTES NA ESTRADA QUE NORTEIA NOSSA CAMINHADA

Quando brinca, a criança está falando.
No seu tempo, que é só dela,
a criança escreve com seu corpo uma melodia.
Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso
imprimindo a pegada do seu coração.
Como nós, adultos, quando dançamos,
pois a palavra consegue dizer com o coração.
sem pensar,
só dizer.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

Nenhuma caminhada, quando sabemos aonde queremos chegar, pode se dar a esmo, é necessário saberermos que estradas nos guiam. Em nossa caminhada, temos como chão três aportes teóricos sobre os quais damos os nossos passos. Os conceitos de infância, transdisciplinaridade e ludicidade que adotamos e explicitamos a seguir são nossa linha guia no labirinto da pesquisa. Segui-la nos levará aos lugares que nos propomos a conhecer. Conhecê-las requer viajar por estradas que se cruzarão ao longo da pesquisa. Antes de conhecermos cada um desses conceitos precisaremos entender os paradigmas sobre o qual eles se sustentam.

2.1 O paradigma dominante e a emergência paradigmática

Acreditamos que as coisas não mudam na escola, principalmente pelas dificuldades enfrentadas por todos aqueles que nela exercem as suas atividades profissionais ao tentarem se adaptar a uma nova cultura de trabalho, que, por sua vez, requer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender. Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompletos, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Maria Cândida Moraes. *O paradigma educacional emergente*, 1997.

De acordo com Moraes, a escola *continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados*, que velha maneira é essa? Qual o paradigma que sustenta essa “velha maneira”? E o que é necessário para mudar? Um novo paradigma para a educação seria capaz de promover a mudança necessária à nossa sociedade? São muitas questões a serem respondidas, comecemos então por compreender o que é um paradigma e qual o paradigma dominante sobre o qual a escola se construiu e qual paradigma que emerge nessa busca pela mudança.

O que é um paradigma? De acordo com o dicionário *Aurélio*, é um padrão, um exemplo a ser seguido, no entanto esse é um conceito raso diante do entendimento de paradigma no qual se sustenta esse trabalho, assim sendo iremos mais a fundo nessa definição. Em seu livro *O paradigma educacional emergente* (1997; p.31), Maria Cândida Moraes nos apresenta a perspectiva de Thomas Kuhn para quem *paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias*. Moraes apresenta a seguinte definição a partir da perspectiva de Edgar Morin:

“[...] paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres [...] esse tipo de relação dominadora é que determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Seria uma noção nuclear e ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica. (MORAES, 1997; P.31).

Como podemos perceber, a interpretação de Morin apresentada por Moraes (1997) amplia o conceito de Kuhn na medida em que apresenta *uma ideia mais completa da evolução do conhecimento científico que, além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria à outra* (MORAES, 1997; p.32).

De acordo com Boeira e Koslowi (2009; p.105), Morin acredita na existência de paradigmas grandes e pequenos e afirma que, fundamentalmente, existem apenas dois grandes paradigmas que se confrontam e são eles: o dominante na ciência moderna, que ele denomina *disjuntor-redutor*, e o emergente que ele denomina *paradigma da complexidade* ou *pensamento complexo*.

Em seu livro “*Discurso sobre as Ciências*” (2008) Boaventura de Sousa Santos nos esclarece que o paradigma dominante é uma herança do modelo de racionalidade do século XVI e que se consolida no século XIX. Moraes (1997; p.32) afirma que os valores que sustentam esse paradigma *decorrem de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX. As ideias iniciais que muito influenciaram a era moderna, foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII.* Surgia, então, uma nova racionalidade científica que postula uma única forma de chegar ao conhecimento verdadeiro e esta é resultado da aplicação de seus princípios epistemológicos e de suas regras metodológicas (SANTOS, 2008).

A nova racionalidade científica que se configura é um modelo totalitário uma vez que nega outras formas de conhecer e *o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e metodológicos. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem* (SANTOS, 2008; p. 21). Essa nova realidade, como podemos perceber, nasce de uma “ruptura brutal” com uma visão de mundo orgânico, vivo, espiritual e encantado para constituir-se em visão de mundo-máquina, há uma separação entre aquele que conhece e a realidade, uma realidade que está fora do indivíduo, que independe deste.

Ela está fundamentada numa idéia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente *independente* do indivíduo que a observa. Mas, ao mesmo tempo, a ciência moderna estabelecia três postulados fundamentais, que prolongavam, a um grau supremo, no plano da razão, a busca de leis e da ordem. (NICOLESCU, 1999; p.14).

Moraes (1997) nos esclarece que ainda no século XVII, duas grandes personalidades foram de fundamental importância para a ruptura com a concepção orgânica da natureza e sua substituição pela visão mundo-máquina: Descartes e Newton. Descartes, filósofo, médico e matemático, é considerado o pai do racionalismo e fundador da ciência moderna.

Por seu método analítico, Descartes propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica. Para ele, o conhecimento era obtido da intuição e da dedução, por meio das quais se tentava construir um conhecimento baseado em sólidos alicerces. A análise mostrava o caminho verdadeiro para o qual fora inventada, ao mesmo tempo em que revelava que os defeitos dependem de suas causas. Descartes tinha a dúvida como ponto fundamental de seu método, utilizava-a como instrumento básico de raciocínio. A única coisa sobre a qual, para ele, não havia dúvidas era a existência de si mesmo como pensador, o que o levou a afirmar '*Cogito, ergo sum*', isto é, 'Penso, logo existe'. Assim, deduziu que a essência da natureza humana está no pensamento e este está separado do corpo. A mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas. Assim, Descartes expressou a seu modo a visão de dois mundos: o mundo dos objetos, relevantes para o conhecimento objetivo, e outro, do sujeito, um mundo intuitivo, reflexivo, que conhece de outra forma. De um lado, o espírito, a alma. De outro, a matéria. O cérebro, as ciências e a técnica. Para Descartes quem conhece é o sujeito, o espírito humano, a razão. (MORAES, 1997; p. 36-37).

A lógica cartesiana foi a base para a matematização do pensamento humano. Esse pensamento foi complementado por Newton *dando realidade à visão do mundo como máquina perfeita ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, realizando uma grande síntese das obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes* (MORAES, 2008; p. 37).

Esse modelo de racionalidade científica passou a ser aplicado, também, às ciências sociais sob o argumento de que se era possível conhecer as leis da natureza também era possível conhecer as leis da sociedade. Desconsiderou-se aqui, de acordo com Santos (2008), a subjetividade do comportamento humano e a complexa estrutura que o reveste e que não pode ser analisado e explicado da mesma maneira que se explica a natureza. Esse é o princípio da crise do paradigma da ciência moderna.

O paradigma dominante entra em crise a partir de uma série de condições teóricas e sociais as quais Boaventura de Sousa Santos (2008) destaca quatro como principais, seriam elas: a teoria da relatividade de Einstein; a mecânica quântica; o questionamento do rigor matemático; as descobertas do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia que ocorreram na segunda metade do século XX.

Einstein constituiu o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna, um rombo aliás, mais importante do que Einstein foi subjetivamente capaz de admitir. Um dos pensamentos mais profundos de Einstein é o da relatividade da simultaneidade. Einstein distingue entre a simultaneidade de acontecimentos distantes, em particular de acontecimentos separados por distâncias astronômicas. (SANTOS, 2008; p. 41).

O ponto central da teoria da relatividade de Einstein se sustenta pela divisão feita pelo cientista entre simultaneidade de eventos em um mesmo local e simultaneidade de eventos em locais diferentes, o que revolucionaria as concepções de espaço e de tempo até então existentes. *Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir* (SANTOS, 2008; p.43). Concluimos então que as leis da física e da geometria se constroem em medições locais pois *dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos em outro sistema de referências* (IDEM). A segunda condição, apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2008), para a crise da ciência moderna é a mecânica quântica.

A teoria quântica, ou mecânica quântica, como também é chamada, foi formulada durante as primeiras três décadas deste século por um grupo internacional de físicos, entre eles Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr, Louis De Broglie, Erwin Schrödinger, Wolfgang Pauli, Werner Heisenberg e Paul Dirac [...] Depois de concluída a formulação matemática da teoria quântica, sua estrutura conceitual não foi facilmente aceita. Seu efeito sobre a concepção de realidade dos físicos foi verdadeiramente dilacerante. A nova física exigia profundas mudanças nos conceitos de espaço, tempo, matéria, objeto e causa e efeito; como esses conceitos são fundamentais para o nosso modo de vivenciar o mundo, sua transformação causou um grande choque. (CAPRA, 2006; p.71-72).

No início do século XX, Max Planck se deparou com uma questão de física e, em busca de solucioná-la, foi conduzido a uma incrível descoberta: a *descontinuidade* no campo da física. Essa descoberta de que a energia tem uma estrutura descontínua, a qual chamou de *quantum*, originou a mecânica quântica e revolucionou não só a física, mas a visão de mundo que temos (NICOLESCU, 1999).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008), o princípio da incerteza de Heisenberg e o princípio da correspondência de Bohr aliados à mecânica quântica nos trouxe a compreensão de que não se pode observar um objeto sem que se interfira nele.

Santos (2008) apresenta ainda as três consequências resultantes da mecânica quântica: se a estrutura do conhecimento que podemos adquirir é limitada e nos leva apenas a resultados aproximados, então as leis da física são apenas probabilísticas; o mecanicismo torna-se inviável, pois a totalidade do real não está mais reduzida à soma das partes em que se divide um objeto para observá-lo e medir; por fim a divisão entre sujeito e objeto é muito mais complexa do que supõe o racionalismo científico.

A terceira condição para a crise do racionalismo científico no qual se pauta o paradigma dominante e para a emergência de um novo paradigma se fundamenta na teoria de Gödel (teoria da Incompleteness/Completeness) que questiona o rigor matemático enquanto condição absoluta da constituição da natureza. *A partir daqui é possível não só questionar o rigor da matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas as condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias* (SANTOS, 2008; p.46).

A quarta condição que levou à crise do paradigma da ciência moderna foi o avanço da microfísica e da química, da biologia nas últimas três décadas do século XX e que são representadas, principalmente, pela teoria de Ilya Prigogine, das estruturas dissipativas e pelo princípio da ordem através das flutuações.

As ‘estruturas dissipativas’ ou dissipadoras são sistemas abertos, considerados complexos organizacionais sem equilíbrio, e que caracterizam os sistemas vivos. Esses sistemas funcionam nas margens da estabilidade cuja evolução se explica por flutuações de energia que em determinados momentos desencadeiam, espontaneamente, reações. Estas, através de mecanismos não-lineares, pressionam o sistema para além de um limite máximo de estabilidade, conduzindo-o a um novo estado macroscópico. As instabilidades exigem um fluxo de energia; elas dissipam energia [...] Para Prigogine, são processos aleatórios que demonstram os sistemas abertos, ou seja, as estruturas dissipativas e dissipadoras, que constituem a maior parte do universo, não são mecânicas, mas aleatórias. Para o cientista, aleatório significa não-determinado, espontâneo, novo e criativo. (MORAES, 1997; p.65-66).

Diante de todas as mudanças ocorridas, damos-nos conta de que o modelo cartesiano-newtoniano da ciência moderna não dá mais conta de responder às problemáticas que se apresentam. Propõe-se, então, uma nova forma de ler o mundo e se posicionar diante dele e da vida. Começa a se configurar um novo paradigma que segundo

Capra (2006) se opõe à concepção mecanicista cartesiana, é resultante da física moderna e se caracteriza enquanto orgânico, holístico e ecológico. Nessa perspectiva, o mundo não é mais visto como uma máquina e sim como um todo dinâmico e indivisível. Esse novo paradigma que surge tem recebido inúmeras denominações, mas todos baseados na complexidade das *coisas*.

Ilya Prigogine, por exemplo, fala da ‘nova aliança’ e da metamorfose da ciência. Fritjof Capra fala da ‘nova física’, Eugene Wigner de ‘mudanças do segundo tipo’, Erich Jantsch do paradigma da auto-organização, Daniel Bell da sociedade pós-industrial, Habermas da sociedade comunicativa. Eu falarei, por agora, do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2008; p. 59-60).

O paradigma do qual falamos se pauta na complexidade do ser e do saber, que se constrói a partir de um pensamento no qual *aquilo* que se observa é tratado em sua totalidade, compreendendo que o todo é formado de partes, mas que cada parte é um todo em si.

2.2 A escola, do paradigma dominante ao paradigma emergente: de onde viemos e para onde queremos ir

A educação precede, e muito, o pensamento pedagógico, este é resultado da reflexão sobre a prática educativa. A educação nas comunidades ágrafas de ensino informal, que se fundamentava no animismo e que precederam a sociedade de classes, possuía características marcadas pela tradição e pelo culto ao antigo, era ainda orientada por tendências religiosas e essencialmente prática tendo como eixo condutor a imitação e a oralidade, uma educação que visava um ensino das coisas práticas da vida coletiva, tinha como objetivo a sobrevivência e a reprodução de seus padrões culturais, ela acontecia espontaneamente mediada pela convivência em grupo. Aprendia-se fazendo, estabelecendo uma inter-relação entre a vida e o trabalho. No entanto, mesmo nessas

comunidades, de acordo com Brandão (1994), quando há uma divisão do trabalho responsável pela produção dos bens e do poder que reproduz a ordem, gera-se uma hierarquia social que também divide o saber, uma divisão que é desigual e que pode ser usada para reforçar a diferença ao invés de afirmar a comunidade.

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: *o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe*. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber e de ensinar a saber*. Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino. (BRANDÃO, 1994; p.27).

Com as especialidades sociais surge a divisão social do trabalho e a sociedade de classes. Nesse contexto, surge também a escola como uma *resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada [...] a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam* (GADOTTI, 1996; p. 22-23). Surge aqui a educação sistemática ao mesmo tempo em que a educação informal perde seu caráter unitário capaz de integrar a formação e a vida, o ensino e a comunidade, uma vez que o saber da “aldeia” é expropriado e reapresentado *aos excluídos do poder sob a forma de dogmas, interdições e ordens que era preciso decorar* (IDEM; p. 23). Nasce então a escola juntamente com a hierarquização e a desigualdade econômica que foram produzidas pelos que se apoderaram do excedente produzido.

A palavra escola é originada do grego *scholé* e significa *lazer, tempo livre, lugar de ócio*. Os gregos usavam esse termo para denominar os estabelecimentos de ensino uma vez que a tradição greco-romana não objetivava a formação profissional, exceto no caso da medicina, muito menos a formação de trabalhadores manuais, seu objetivo maior era a formação dos homens da classe dominante para que se perpetuassem no poder. As concepções que sustentavam a prática do professor eram estabelecidas e reproduzidas segundo as exigências do grupo social dominante e se destinava apenas aos homens livres.

A educação do jovem livre vai em direção à *teoria*, que é o saber do nobre para *compreender e comandar*, não para *fazer, curar ou construir*. Durante toda a antiguidade a única disciplina técnica (entendida como a de uma formação que aponta para um ofício

determinado) é a medicina. Não há outras escolas coletivas de ensino técnico para o preparo de arquitetos, engenheiros ou agrimensores, por exemplo. Tal como ferreiros ou tecelões, eles aprendem de maneira simples e direta, na oficina e no trabalho, através do convívio com algum velho artífice. Diferenças de saber de *classe* dos educandos produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga. De um lado desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravos *pedagogos* e educadores nobres ou *de nobres*. De um lado, a prática de *instruir* para o trabalho; de outro a de *educar* para a vida e o poder que determina a vida social. (BRANDÃO, 1994; p.42). Os romanos tanto quanto os gregos não davam valor ao trabalho manual e havia uma separação entre os que coordenavam o trabalho e os que exerciam esse trabalho. Os estudos romanos eram essencialmente humanistas. A *humanitas*, que era uma tradução da *paidéia*¹⁴, se revelava como uma cultura geral que transcendia os interesses locais e nacionais. Os romanos queriam, e conseguiram, universalizar a *humanitas*, através do cristianismo (GADOTTI, 1996).

Os romanos possuíam um número de escravos muito superior aos gregos e eles eram os responsáveis pela produção material que sustentava a existência das elites. Os plebeus, pequenos proprietários, embora fossem livres, também eram excluídos do poder, somente os grandes proprietários monopolizavam o poder que se reafirmava e se perpetuava através da educação.

Nos tempos do domínio de Augusto e de Tibério, a criança, educada em casa pelos pais, aprendia depois dos 7 anos as primeiras letras na escola (loja de ensino) do *ludimagister*. Aos 12 anos ela estava pronta para frequentar a escola do *grammaticus* e, a partir dos 16, a do *lector*. Na sua forma mais simples esta é a estrutura de educação que herdamos e conservamos até hoje. Do lado de fora das portas do lar, a educação latina enfim separa em duas vertentes o que se pode aprender. Uma é a da *oficina do trabalho*, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a *escola livresca*, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares. Esta *educação de escola*, que os romanos criam em Roma copiando a forma e alguma coisa do espírito dos gregos, espalham primeiro pela Península Itálica e depois por todo o mundo que conquistam na Europa, na Ásia e no Norte da África [...] A educação

¹⁴ Paideia (em grego antigo: παιδεία) é a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como ginástica, gramática, retórica, música, matemática, geografia, história natural e filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado e desempenhar um papel positivo na sociedade. O conceito surgiu nos tempos homéricos e permaneceu em sua essência inalterado ao longo dos séculos, embora variando suas formas de aplicação e as disciplinas envolvidas, e continua a interessar muitos educadores e pensadores contemporâneos.

do conquistador invade, com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados. (BRANDÃO, 1994; p.52).

Com a decadência do Império Romano e as invasões bárbaras a influência da cultura greco-romana decai e ascende um novo poder que passa a exercer controle sobre a produção científica e cultural: a Igreja Cristã. Surge, nesse período, o teocentrismo (Deus como centro de tudo). Os clérigos eram os homens letrados, detentores do conhecimento. A patrística, filosofia cristã elaborada pelos padres nos primeiros sete séculos depois de Cristo e que buscava consolidar o papel da igreja e propagar os ideais do cristianismo.

A patrística ocorreu do século I ao VII depois de Cristo, conciliou a fé cristã com as doutrinas greco-romanas e difundiu *escolas catequéticas* por todo o Império. Ao mesmo tempo, a *educação monacal* conservou a tradição e a cultura antiga. Os copistas reproduziam as obras clássicas nos conventos. Nos séculos seguintes, surgiu a *centralização do ensino* por parte do Estado cristão. A partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o *aparelho ideológico do Estado*. Surge um novo tipo histórico de educação, uma nova visão do mundo e da vida. (GADOTTI, 1996; p. 52).

A partir do século IX até o século XV se estabelece a filosofia da Escolástica que tem como maior expoente São Tomás de Aquino, esta se pautava nas premissas de Aristóteles e afirmava *que a educação habitua o educando a desabrochar todas as suas potencialidades (educação integral), operando assim a síntese entre a educação cristã e a educação greco-romana* (GADOTTI, 1996; p.55) era ainda uma educação elitizada.

Ao lado do clero, a *nobreza*, também realizava sua própria educação; seu ideal era o perfeito *cavaleiro* com formação musical e guerreira, experiente nas sete artes liberais: cavalgar, atirar com o arco, lutar, caçar, nadar, jogar xadrez e versificar. A profissão da nobreza consistia apenas em cuidar de seus interesses, que se reduziam à guerra. As *classes trabalhadoras* nascentes não tinham senão a educação oral transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência. (GADOTTI, 1996; p.55).

O período medieval não é apenas a época, como diz Cambi (1999; p.142), entre o mundo antigo e o moderno, é *sobretudo a época da formação da Europa cristã e*

da gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual; do empenho produtivo; da identidade supranacional etc.). Nesse período temos ainda um *forte espírito comunitário* e uma fase em que os saberes especializados evoluem bem como um período histórico que se constrói em torno de princípios e valores religiosos. A Idade Média não é apenas a época do cristianismo e da igreja, é também a época dos povos e dos ideais comuns da Europa, sejam eles ideológicos ou imaginários. A escola, como a conhecemos hoje, também é resultado da Idade Média.

A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *autores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práticas disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e o retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (CAMBI, 1999; p.146).

Nesse período também surgem as universidades. Toda a educação, segundo Cambi (1999), sofre transformações no sentido de se especializar, articular, socializar e laicizar, surgem aqui os primeiros indícios da Idade Moderna.

Nessa época tão complexa e dinâmica e dinâmica, tão inquieta e dramática, a educação/instrução também sofre uma profunda transformação: institucionaliza-se no nível superior numa organização totalmente nova como a *universitas studiorum*, livre agregação de docentes e estudantes que acolhe as diversas especializações do saber e forma os profissionais necessários para uma sociedade em transformação.

Na Itália, na França, na Inglaterra, no breve giro de alguns decênios, nasceram as maiores universidades europeias, que viriam a tornar-se centros de elaboração cultural e de agregação de intelectuais, renovando radicalmente a transmissão cultural e o modelo de cultura (que se torna mais racionalista, mais científica, mais técnica também). Mudam também os processos educativos na família [...] e na sociedade. (CAMBI, 1999; p.152).

De acordo com Silva (2007), no período conhecido como Renascimento (séculos XV e XVI), o homem desenvolve uma nova percepção sobre a relação com o

mundo e com os outros homens, atribuindo a si a responsabilidade pela condução do próprio destino. Tal perspectiva se produz num contexto histórico bastante conturbado. Há mudanças no que se refere ao plano econômico, social e político. Saviani (2007; p. 158) explica que *a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal*. Esse modo de produção afetará a relação trabalho-escola. Há um deslocamento da produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria que transforma *o saber de potência intelectual em potência material*.

E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2007; p.158).

Outro aspecto característico do período renascentista, de acordo com Silva (2007), é a “destruição” da forma de pensar do período medieval que se sustentava no teocentrismo. *O homem burguês constrói uma nova ciência da natureza, que tem, como pressuposto, a valorização da capacidade do próprio homem em desvendar as leis a ela imanentes* (SILVA, 2007; p.104). Temos, então, o homem e sua capacidade racional de conhecer como a base de sustentação desse novo modo de pensar. Nesse contexto, surge a Reforma Protestante que tem como precursores Lutero e Calvino.

A principal consequência da Reforma foi a transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes. Mas não consistia ainda em uma escola pública, leiga, obrigatória, universal e gratuita, como a entendemos hoje. Era uma *escola pública religiosa*. A religião, o canto, a língua pátria eram sua base. Numa carta que Lutero escreveu em 1527 aos “regedores de todas as cidades da nação alemã”, para que estabelecessem e mantivessem escolas cristãs, afirmava que “a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, às quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada”. (GADOTTI, 1996; p.64).

De acordo com Capra (2006), a perspectiva medieval representada principalmente por Tomás de Aquino, que fez a conexão entre o sistema da natureza de

Aristóteles com a teologia e a ética cristã, mudou de forma radical durante os séculos XVI e XVII.

A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna. Esse desenvolvimento foi ocasionado por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminando nas realizações de Copérnico, Galileu e Newton. A ciência do século XVII baseou-se num novo método de investigação, defendido vigorosamente por Francis Bacon, o qual envolvia a descrição matemática da natureza e o método analítico de raciocínio concebido pelo gênio de Descartes. Reconhecendo o papel crucial da ciência na concretização dessas importantes mudanças, os historiadores chamaram os séculos XVI e XVII de a Idade da Revolução Científica. (CAPRA, 2006; p. 49-50).

Como podemos perceber, os séculos XVI e XVII provocaram mudanças profundas na visão de mundo que se tinha até então, passamos de uma visão de mundo orgânica, viva e espiritual para uma visão de mundo-máquina, mudança que se deu, principalmente, em função das descobertas de Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642) e Newton (1643-1727). Copérnico ao apresentar sua teoria de que a Terra não era o centro do sistema planetário e sim o Sol em torno do qual a Terra girava, tira não só a Terra, mas também o homem do centro do mundo e inicia a chamada Revolução Científica. A teoria de Copérnico foi corroborada por Galileu Galilei submetendo-a à prova do telescópio. Conforme Capra (2006; p.50) *o papel de Galileu na Revolução Científica supera largamente suas realizações no campo da astronomia [...] Galileu foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular as leis da natureza por ele descobertas; é, portanto, considerado o pai da ciência moderna*. A partir do século XVII, como afirma Moraes (2006), várias correntes de pensamento da cultura ocidental como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial se associaram e complementaram as ideias iniciais da era moderna que foram formuladas já nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Essa época, chamada de Idade Moderna e iniciada ao redor do século XV, teve como fatores marcantes o Renascimento, que reposicionou o homem como centro do significado histórico – período do antropocentrismo; os grandes descobrimentos marítimos que caracterizaram o apogeu do mercantilismo; e o racionalismo, com o advento da experimentação científica. De acordo com esse modelo de ciência, o homem, como senhor do mundo, podia transformar a

natureza, explorá-la, e ela deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer. (MORAES, 2006; p.33).

Essa visão de mundo-máquina, iniciada com as descobertas de Copérnico (1473-1543), teve importante contribuição de Francis Bacon (1561-1626) que defendia um novo método científico, baseado na descrição matemática da natureza, que segundo Gadotti (1996) propôs uma diferenciação entre fé e razão com o objetivo de evitar os preconceitos religiosos e criou o método indutivo de investigação que ia na contramão do método dedutivo de Aristóteles, esse método ficou conhecido como *indução científica; nele, para se ter o correto conhecimento dos fenômenos seria necessário basear-se em fatos concretos da experiência para chegar às leis e a suas respectivas causas* (MORAES, 2006; p.35).

As ideias Bacon (1561-1626) e as ideias de Galileu (1564 – 1642) afetaram profundamente o pensamento de Descartes (1596 – 1650) que se propôs a construir um novo sistema de pensamento, sistema este que marcará profundamente o processo educativo e a forma de ensinar até os tempos atuais. O método de Descartes é analítico através do qual, como assinala Moraes (2006; p.36), *propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica [...] o conhecimento era obtido da intuição e dedução, por meio das quais se tentava construir um conhecimento baseado em sólidos alicerces*. Seu pensamento foi exposto no livro de sua autoria intitulado *Discurso do método para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências*. Descartes matematizou o pensamento humano e separou corpo e mente, para ele o universo material era uma máquina e nada além disso, a natureza obedecia a leis mecânicas e tudo nesse universo poderia ser explicado a partir da organização e do movimento de suas partes. *Essa visão mecânica da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes* (CAPRA, 2006; p.56).

O pensamento cartesiano foi complementado por Isaac Newton que, ao matematizar a concepção mecanicista da natureza, não só sintetizou as obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e do próprio Descartes, deu uma visão real à perspectiva de mundo-máquina.

A física newtoniana, como então fora denominada, foi considerada o ponto culminante da revolução científica e forneceu uma consistente teoria matemática a respeito do mundo e da natureza, que se constituiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX. Newton combinou as descobertas de Kepler e Galileu e formulou as leis gerais do movimento, que governam todos os objetos presentes no sistema solar, ao descobrir a influência da força da gravidade. Explicou o movimento dos planetas, da lua e dos cometas, o fluxo das marés, bem como vários fenômenos relacionados com a gravidade. (MORAES, 2006; p.38).

Todo esse processo deu origem à ideia de que para compreender a realidade é necessário dominar e transformar o mundo e, para tanto, é necessário manipulá-lo através da técnica. Esta premissa é a base da Revolução Industrial. Nesse sentido, Saviani (2007) aponta que o surgimento da indústria moderna simplificou os ofícios e reduziu a necessidade de qualificação específica em função do maquinário que passou a executar a maior parte das funções antes realizadas pelo homem. *Pela maquinaria que não é outra coisa senão o trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material* (SAVIANI, 2007; p.158). O trabalho humano tornou-se abstrato, ou seja, simples e geral uma vez que passou a ser organizado com base nos princípios científicos. Como resultado desse processo, temos uma reorganização na forma de ensinar. Se põe em questão, nesse período, a separação entre instrução e trabalho produtivo e a escola se vê forçada a ligar-se, de alguma forma, ao mundo da produção.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetiva internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007; p.159).

Segundo Moraes (2006), os efeitos do pensamento cartesiano-newtoniano se fazem sentir de forma mais grave na educação quando consideramos sua influência na formação das gerações futuras. Como aponta Ferreira (2007; p.62) *a Escola da modernidade foi apresentada como uma instituição voltada para todos e cujo objetivo maior era auxiliar o Estado e a família na educação dos futuros cidadãos os quais*

deveriam continuar (nunca corrigir) os ideários pregados pela ideologia da modernidade.

O que a educação atual, de modo geral, apesar das mudanças já ocorridas que temos presenciado como por exemplo nas escolas com práticas inovadoras dentre outras, tem feito é reproduzir os padrões comportamentais preestabelecidos que tem por objetivo nos ensinar a não questionar o padrão estabelecido, a não expressar o que pensamos, a ser passivos. E, embora a física do século XX nos tenha mostrado de forma convincente que, ao contrário do que prega a lógica cartesiana, *não existe verdade absoluta em ciência, que todos os conceitos e teorias são limitados e aproximados* (CAPRA, 2006; p. 53). A escola, pelo menos a maioria delas, ainda se pauta numa verdade cartesiana e, como aponta Moraes (2006), nossas crianças, na escola, ficam limitadas aos espaços de suas carteiras, mas elas não são limitadas apenas ao espaço dessas carteiras, são limitadas em seus movimentos, suas falas, seu pensar e dessa forma se reduz sua criatividade e possibilidades de expressão, *as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços* (p.50).

A estrutura atual da educação escolar, de acordo com Santos (2009), é fragmentada e construída sobre princípios seculares que levam nossos professores a uma prática pedagógica que se torna insuficiente uma vez que não constrói uma compreensão significativa do conhecimento para os alunos que se perguntam o porquê de aprender tais coisas. Ferreira (2007; p.77) nos esclarece que *o homem contemporâneo não consegue aceitar os valores estabelecidos de um tempo que não é o seu. A escola necessita entender que o sujeito atual não se curva diante do que fica sem sentido.*

E o que oferecemos? Ao invés de darmos espaços para as crianças se expressarem livre e criativamente, *oferecemos espaços quadriculados e questões de múltipla escolha*” (Moraes, 2006). Continuamente, exigimos a memorização, a repetição, a cópia, o conteúdo, o resultado, que seja “boa”, que não erre, que não se expresse, que não perturbe. Nessa escola, liberdade e educação são antagônicas. Moraes (2006) aponta que a escola atual ainda é influenciada pela filosofia cartesiana-newtoniana, embora existam exceções, uma vez que esse modelo de escola, embora dominante, não é mais hegemônico.

Apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Consequentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas. Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a continuidade e a síntese. (MORAES, 2006; p. 51).

É uma escola conteudística que prioriza a assimilação e o conhecimento acumulado, sua metodologia é expositiva, permeada por exercícios de fixação e cópia, seus horários e currículos são rígidos e predeterminados. O conhecimento é transmitido e os alunos instruídos pelos professores. A educação é circunscrita à escola. Segundo Moraes (2006; p.52) *essa concepção e essa forma de perceber a educação traduzem a visão empirista em que o conhecimento ocorre por força dos sentidos*. Essa tendência pedagógica é pautada no positivismo de Comte (século XIX). Augusto Comte (1798 – 1857) estudou na escola politécnica de Paris. Sua principal obra é o *Curso de Filosofia Positiva*, composto de seis volumes que foram publicados entre 1830 e 1842. Ele tentou, em seus primeiros anos, de vida adulta, transformar Ciência em Filosofia e, nos últimos anos tentou transformar Filosofia em Religião (Gadotti, 1996). Comte acreditava que a derrota dos ideais iluministas e revolucionários foram causados por ausência de concepções científicas. Ele concebia a política como uma ciência exata. Um outro modelo resultante do Positivismo de Comte é a escola tecnicista que se voltou para a educação empresarial. Outro aspecto que denota o uso do paradigma da ciência moderna na escola é a forma de aplicação das novas tecnologias.

Um outro exemplo da aplicação do velho paradigma são os tipos de software que vem sendo utilizados pela maioria das escolas como versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino, tais como as categorias de tutoriais, exercício-e-prática (drill-and-practice), jogos e certos tipos de simulações [...]. É a expressão da velha roupagem numa nova versão computacional perpetuando o velho paradigma, otimizando o péssimo. [...] A maioria das propostas de uso das tecnologias informacionais na educação continua sustentando a fragmentação do conhecimento e, consequentemente, a fragmentação da atividade pedagógica. (MORAES, 2006; p.53).

É necessário romper com esse paradigma, provocar a crise que leva a mudança. Esta escola que aí está e que aqui exemplificamos não nos satisfaz mais.

A escola contemporânea não pode recusar o que lhe parece estranho, o que lhe parece tosco, o que lhe parece diferente. A escola necessita compreender que “o que lhe parece” não é mais parâmetro: há uma profunda necessidade de pensar uma educação que possa fazer rever exclusões. Um currículo que exclui não tem relação com uma proposta de educação dialógica. O diálogo exige inclusão do outro que não é idêntico. (FERREIRA, 2007; p.86).

Considerando as descobertas da física quântica, da teoria da relatividade e suas implicações para a filosofia da ciência, a totalidade e a complexidade do ser, concluímos que precisamos repensar a questão educacional e rever a forma de ensinar e aprender na grande maioria de nossas escolas que ainda se pautam no paradigma da ciência moderna. Nesse sentido Ferreira (2007; p.72) nos aponta uma questão sobre a qual devemos refletir: *Necessita-se, em função do paradigma emergente, de uma nova forma de se pensar o currículo escolar, uma nova maneira de se entender o processo de ensino e aprendizagem.*

2.3 Lógica disciplinar e a lógica transdisciplinar seus fundamentos e desdobramentos

Porque, como educadores, precisamos começar a praticar uma ética *da e para* a vida capaz de reintegrar o cosmo, a matéria, o ser humano e a vida, no sentido de resgatar o espírito de solidariedade, de respeito, de gratidão e de reverência pela vida e por todos aqueles seres que compartilham nosso destino comum.

Maria Cândida Moraes. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.* 2015.

A infância, a criança e o lúdico são de uma ampla complexidade e, a escola, sendo um importante espaço de realização da infância, não pode excluir o lúdico de seu âmbito. Falamos aqui de uma escola, como aponta Moraes (2015; p.17), com alicerces *mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas da modernidade.* O olhar que se tem para a criança nessa escola ainda se sustenta numa prática adultocêntrica, ela

se organiza a partir do que os adultos pensam e acreditam que as crianças precisam, pouco se ouvem as vozes das crianças, pois como diz Moraes (IDEM), exclui-se o sujeito e se priorizam os conteúdos, dessa forma, exclui-se a subjetividade humana e, portanto, o lúdico. Pouco se sabe do que elas realmente necessitam *ao não reconhecer a inteireza do ser presente no ato de aprender, estamos apoiando o ato didático apenas em uma única visão ou dimensão da realidade, em uma realidade falsamente objetiva e independente do ser, do viver/conviver nos espaços educacionais* (IDEM; p.18). O paradigma da modernidade se efetiva em uma prática pedagógica disciplinar e o paradigma emergente se efetiva em uma prática educativa transdisciplinar¹⁵.

Abordagem disciplinar e seus pressupostos

Essa escola que se pauta na lógica cartesiana dualística na qual o conhecimento é fragmentado e que assume uma abordagem disciplinar em sua prática cotidiana é resultante de uma perspectiva, como aponta Moraes (2006; p.52), *em que o elemento principal do processo educacional é a organização racional dos meios, buscando sua eficiência e sua eficácia*, ela adota as bases de um modelo empresarial, o que importa é o produto. Essa lógica é a base das organizações sociais, culturais e educacionais resultantes da modernidade. Esse princípio da fragmentação se tornou a base para uma prática pedagógica em que o conhecimento se dá por área e sem conexões além de desconsiderar como as crianças constroem conhecimentos, uma vez que tal prática se atém em um único nível de realidade e as crianças transitam entre vários níveis numa perspectiva lúdica.

Esse paradigma que descontextualiza e simplifica o conhecimento vem sendo difundido pela ciência moderna há 400 anos e baseia-se numa lógica binária verdadeiro/falso, passando a ser considerada a lógica da realidade. Essa lógica foi formulada por Aristóteles a partir de três princípios básicos, são eles:

1. O princípio da identidade: uma coisa é o que ela é e não pode ser ao mesmo tempo outra coisa (A é A).

¹⁵ Em conversa com o professor Hugo Monteiro Ferreira, em uma de suas orientações, estabelecemos que uma lógica disciplinar se pauta na ausência do sentimento de infância, na ausência do lúdico. A lógica transdisciplinar, por sua vez, ao considerar o ser em sua totalidade, se pauta na presença do sentimento de infância e na presença do lúdico.

2. O princípio da não-contradição: uma coisa não pode ser ao mesmo tempo ela mesma e seu contrário (A não é não-A).
3. O princípio do terceiro excluído: não pode haver intermediário entre a afirmação e a negação de uma coisa. Não é possível existir e não existir, ser e não ser ao mesmo tempo e num mesmo lugar. (SANTOS e SOMMERMAN, 2009; p. 64).

A lógica cartesiana tem apenas duas sentenças: ou é verdadeiro, ou é falso. Um único nível de realidade, uma única verdade, e exclui a possibilidade de articulação. O que isso representa? Que o que é possui a identidade de/do SER e, portanto, essa identidade não pode se efetivar no que não é, no outro; seu ponto chave é a exclusão, a não-contradição tendo em vista que ela não permite a articulação o que leva à disciplinarização do conhecimento e seu aprisionamento em uma única verdade, uma única realidade absoluta e imutável.

A lógica cartesiana se reproduz na organização social e educacional ao se traduzir em uma abordagem disciplinar. Essa lógica que basila a disciplinaridade segundo Ferreira (2007; p.17) *é produto do impressionante avanço intelectual que a humanidade alcançou durante os séculos XVIII e XIX nos seus mais diversos aspectos*. Nesse mesmo sentido, Santos (2009) aponta que essa *estrutura fragmentária da educação, sedimentada com base em princípios seculares* é responsável por uma prática de ensino que não conduz a uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva cartesiana-newtoniana, a articulação disciplinar e a visão de mundo assumem uma forma piramidal na qual a base de sustentação é a física e a linguagem matemática.

A lógica binária clássica confere títulos de nobreza a uma disciplina científica ou não científica. Graças às suas normas de verdade, uma disciplina pode pretender esgotar inteiramente um campo que lhe é próprio. Se esta disciplina for considerada fundamental, como a pedra de toque de todas as outras disciplinas, este campo alarga-se implicitamente a todo o conhecimento humano. [...]De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível. [...]O indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. (NICOLESCU, 1999; p.36).

O que nos leva a disciplinarização? A industrialização do conhecimento, a busca por resultados, pelo produto, uma *tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que a eficácia pela eficácia* (NICOLESCU, 1999), o foco no *ter* e não no *ser*. O conhecimento torna-se rígido e se erguem fronteiras bem delimitadas no processo de conhecer. Há uma separação entre sujeito e objeto na busca por garantir o princípio da não-contradição. Uma disciplina é sempre uma visão direcionada para uma parte da realidade, do todo e sua amplitude e profundidade vai depender das especificidades dessa disciplina ao olhar para a parte a se conhecer (COLL, 2002).

A modernidade construiu o Método Científico com seus princípios de objetivação, neutralidade, especialização e racionalidade. Nessa construção, o saber foi dissociado do ser. A ciência bem influente no domínio da natureza, não foi capaz de explicar o mundo subjetivo do homem, mas gerou uma profusão de conhecimentos compartimentados. (SOMMERMAN, A. C. SANTOS, A. SANTOS e YUKIZAKI, 2009; p.114).

Esses princípios são os mesmos que norteiam e fundamentam as organizações sociais e educacionais. E o que eles querem dizer é que todo fenômeno complexo para ser conhecido precisa ser dividido em tantas partes quanto forem necessárias para que se obtenha a verdade acerca do fenômeno em questão e, de outra forma, não é possível saber a verdade, conhecê-lo. Esse é o caminho que leva à segmentação disciplinar e como diz Coll (2002) *a segmentação disciplinar, devido à sua própria natureza forçada e artificial* uma vez que se atém a fragmentos da realidade.

As disciplinas, como afirma Nicolescu (2002), *estão conectadas exclusivamente ao Objeto* e como consequência deste fato produzem um conhecimento disciplinar. Não estamos dizendo que o conhecimento produzido pela abordagem disciplinar não tenha valor, até porque ele nos levou *ao aprofundamento sem precedentes do conhecimento do universo exterior*, o que estamos dizendo é que ele, por si só não nos basta uma vez que esses conhecimentos não podem, nessa perspectiva serem religados.

Como consequência desse processo fragmentador do conhecimento, Santos (2009; p. 18) esclarece que *a prática pedagógica tendeu a se organizar nos moldes da disjunção dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal*, o que nos leva não só à fragmentação desse

conhecimento, mas a sua subdivisão em áreas bem demarcadas por fronteiras epistemológicas e nos leva à descontextualização da prática pedagógica.

Os professores dedicam-se a explicações exaustivas em definições, conceitos, fórmulas, e fazem uso da linguagem voltada para a racionalidade tecnocientífica. A fragmentação traz como consequência a ideia de neutralidade e objetividade do conhecimento. Com esse viés, o conhecimento referido em sala de aula perde sentido existencial ao não trabalhar a relação com o todo e com o sujeito do processo cognitivo. (SANTOS, 2009; p.26).

Essa é a educação que queremos? Uma educação que, de acordo com Moraes (2015), atendendo aos parâmetros da modernidade, não privilegia a *poiesis*¹⁶ e negligencia a *práxis*¹⁷? Ou desejamos uma educação que articule as duas? No nosso entendimento, a transdisciplinaridade aparece como uma abordagem capaz de promover e possibilitar tal articulação.

A abordagem transdisciplinar e seus desdobramentos

Uma prática pedagógica transdisciplinar pode mudar a perspectiva reducionista aludida no tópico anterior, mas o que é uma prática transdisciplinar? O que é transdisciplinaridade? A transdisciplinaridade, segundo o CETRANS¹⁸(2002; p.9) é *uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito [...]É uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte*. No sentido etimológico o prefixo *trans* compreende o que está *entre, além e através* de todas as disciplinas simultaneamente, é aquilo que transcende.

Os estudos nessa área são relativamente recentes. Ferreira (2007) esclarece que *a transdisciplinaridade surgiu em função da disciplinaridade* e que não tem a intenção de eliminá-la, o propósito é complementá-la e ir além, criando uma cadeia de saberes que se interconectam como uma teia, como um “fio de miçangas”. Segundo

¹⁶ A ação ou a capacidade de produzir ou fazer alguma coisa, especialmente de forma criativa.

¹⁷ Na pedagogia *práxis* é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, se convertendo em parte da experiência vivida.

¹⁸ Centro de Educação Transdisciplinar da escola do Futuro da Universidade de São Paulo

Nicolescu (1999,) a transdisciplinaridade não considera a lógica clássica absurda, apenas considera seu campo de atuação restrito. A transdisciplinaridade supre a premente necessidade de interligação resultantes da restrição de atuação da lógica clássica e das fronteiras que esta ergue entre as disciplinas. A. Santos, A. C. Santos e Sommerman (2009) explicam que o termo *transdisciplinaridade* foi empregado pela primeira vez por Piaget no I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade que aconteceu em Nice, em 1970. De lá para cá, vários eventos e ocorrências sobre os estudos da transdisciplinaridade corroboram e/ou ampliam a compreensão piagetiana sobre a abordagem, a saber: em 1994, aconteceu o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Portugal, nesta mesma ocasião, foi escrita a carta da transdisciplinaridade. Em 2005, no Brasil, aconteceu o II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade.

A Carta da Transdisciplinaridade, elaborada em 1994, diz que a transdisciplinaridade é complementar à disciplinaridade, não a descarta, mas as confronta e articula, fazendo surgir uma nova visão da natureza da realidade. Ela se utiliza das disciplinas passando por elas e indo além, pressupondo uma realidade aberta através de uma nova forma de ver o que existe. Ela propõe um diálogo que se dá não só entre as ciências exatas e humanas, mas que inclui a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual e, portanto, a ludicidade. A Carta da Transdisciplinaridade diz o seguinte:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. (Art. 3º). O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento. (Art. 4º). A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. (Art. 5º).

O conhecimento, como diz Nicolescu (1999), é como um arco e a disciplinaridade, a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade

são como flechas que pertencem, unicamente, a ele. Nicolescu acrescenta ainda que a pesquisa transdisciplinar não é antagônica a nenhuma delas, mas se distingue das mesmas em sua finalidade: a forma como compreende o mundo presente. A transdisciplinaridade se sustenta sobre uma tríade que se compõe de: 1- Diferentes níveis de realidade; 2- A complexidade; 3- A lógica do terceiro termo incluído.

Diferentes níveis de realidade: preenchendo os espaços vazios com possibilidades

Segundo a lógica clássica, a realidade é unidimensional, no entanto, como diz Moraes (2015; p.63), o ser humano é multidimensional *com todas as suas estruturas perceptivas e lógicas, como também sociais e culturais à disposição de seu processo de construção do conhecimento, já que a realidade não existe separada do ser humano* esta não pode ser unidimensional, ela se constitui por níveis diferentes de materialidade e, consequentemente, por lógicas diferentes.

Portanto, a unidimensionalidade da realidade caracterizadora do paradigma tradicional da ciência foi substituída pela multidimensionalidade da realidade, constituída pelas interações ocorrentes entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e por uma causalidade local que passou a ser substituída pela causalidade global que determina a evolução de um conjunto de sistemas em interação. (MORAES,2015; p.64).

Mas o que é realidade? Segundo Nicolescu (2002; p.48), *é em primeiro lugar, aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas*. A resistência, o que fica, é que torna “aquilo” real. Numa dimensão ontológica, ele afirma que *a realidade não é uma mera construção social, o consenso de uma coletividade ou algum acordo intersubjetivo. Também tem uma dimensão trans-subjetiva*. Consideremos ainda que real e realidade não significam a mesma coisa, Nicolescu (2002) explica que *Real designa aquilo que é, enquanto Realidade diz respeito à resistência na nossa experiência humana* assim o real está oculto enquanto a realidade pode ser conhecida. Nicolescu define nível de realidade como um conjunto de sistemas.

Por ‘nível de Realidade’ [...]designo um conjunto de sistemas que são invariáveis sob certas leis: por exemplo, as entidades quânticas estão subordinadas às leis quânticas, que são radicalmente diferentes das leis do mundo físico. Isto é, dois níveis de Realidade são diferentes quando, ao se passar de um para o outro, há uma quebra nas leis e uma quebra nos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade). (NICOLESCU, 2002; p.48).

Como podemos perceber existe mais de um nível de realidade e pelo menos três níveis já estão formalizados: o nível macrofísico, o nível microfísico e o nível espaço-tempo cibernético. Cada um desses níveis corresponde a um tipo de escala e percepção por parte de quem observa. Os princípios nesses níveis são completamente diferentes, enquanto no macrofísico há a separatividade entre os objetos, no microfísico isso não acontece, na verdade a não-separatividade é constituinte da própria matéria (MORAES, 2015). No entanto como diz Ferreira (2007; p. 99) *os níveis de Realidade não se findam jamais. A existência de um nível não elimina a existência de um outro nível. Na verdade, um nível só existe em função de outro. Eles estão conectados, posto que são interdependentes*. Embora pareça ser algo recente, os diferentes níveis de realidade já têm sido afirmados por diferentes tradições e civilizações, no entanto por se fundamentarem ou em dogmas religiosos, ou na exploração do nosso universo interior, não foram adequadamente consideradas. A figura abaixo serve para ilustrar o que dissemos até agora traduzindo a abordagem transdisciplinar.

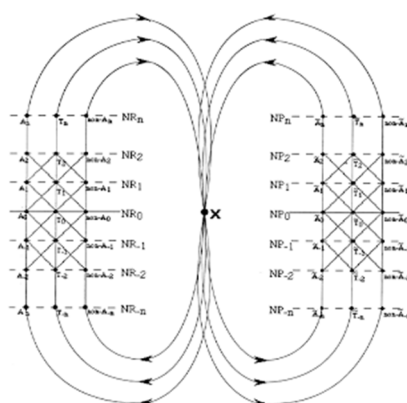


Figura 4 Nessa figura temos no centro o objeto transdisciplinar: o Sujeito transdisciplinar e o termo de interação; à esquerda os níveis de realidade (NRn) e à direita os níveis de percepção (NPn).(NICOLESCU, 2002; p. 47).

Como podemos ver na figura 1, os níveis de realidade mudam a depender do nível de percepção do sujeito observador. Mas como efetivar o deslocamento de um nível a outro? De acordo com Moraes (2015), esse deslocamento acontece em virtude da ruptura de alguma lei, como exemplo *a lei da causalidade que no nível macrofísico é linear e no nível microfísico é circular*. O que causa essa ruptura é um mecanismo denominado terceiro incluído.

O terceiro incluído: uma ponte de possibilidades

A lógica clássica, formulada por Aristóteles, como já vimos neste mesmo capítulo, é pautada em três axiomas o primeiro axioma é o da *identidade* em que $A = A$, A é A e não pode ser outra coisa a não ser ele mesmo; o segundo axioma é o da *não-contradição* em que $A \neq \text{não-}A$, se A é A ele não pode ser, ao mesmo tempo, ele e seu contrário e o terceiro axioma que é o do *terceiro excluído* que diz que não há possibilidade de intermediação entre A e não- A .

A física quântica, como diz Moraes (2015; p. 73) *modificou essa lógica clássica mediante a descoberta do princípio da complementaridade de Bohr, ao introduzir a não contradição, com base no reconhecimento de uma terceira possibilidade de representação lógica. Existe, portanto, uma outra representação T que é produto da dinâmica entre A e não- A* . Essa lógica do *terceiro incluído* foi comprovada por Stéphane Lupasco, ele mostrou que ela era verdadeira, multivalente (A , não- A e T), formalizável e formalizada e não-contraditória (NICOLESCU, 1999). A figura abaixo ilustra a lógica do terceiro incluído.

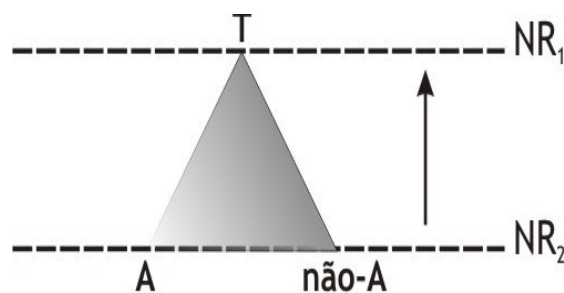
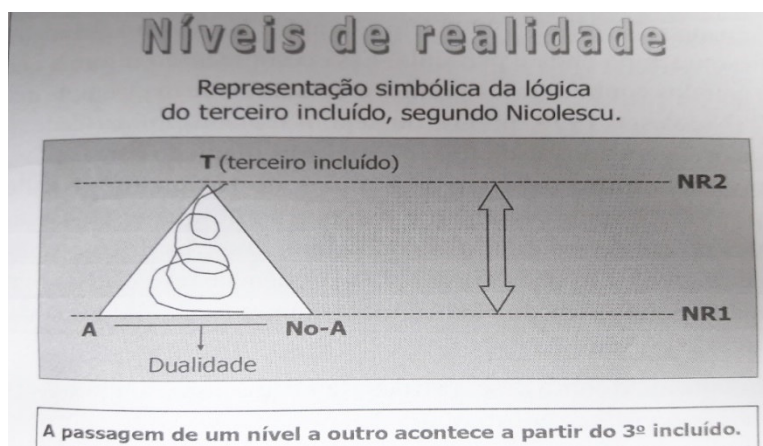


Fig. 2 Representação simbólica da ação da lógica do 'meio incluído'.

Temos representados na figura os três axiomas da lógica do terceiro incluído: A é o axioma da *identidade*, não-A como o axioma da *não-contradição* e o termo T como o axioma do *terceiro incluído*. A dinâmica que os representa está materializada num triângulo cujos vértices correspondem a níveis de Realidades diferentes. Se permanecemos em um único nível de Realidade acabamos por criar elementos antagônicos, mas ao considerarmos uma outra dinâmica, exercida pelo termo T, em outro nível de Realidade, percebemos que o que o que era contraditório se torna complementar pela ação do *meio incluído*. Como podemos ver na imagem a seguir:



Os opostos se unem sem se anularem, ao se conectarem formam uma unidade e, ao se separarem, voltam à sua identidade ao mesmo tempo que conservam as características assimiladas, a contradição é necessária à existência do sistema e para que haja renovação e evolução.

Dois níveis adjacentes estão ligados pela lógica do terceiro incluído, no sentido de que o estado T presente em um certo nível está ligado a um par de contraditórios (A, não-A) do nível imediatamente vizinho. O estado T opera a unificação dos contraditórios A e não-A, mas essa unificação é operada em um nível diferente daquele em que estão situados A e não-A. O axioma de não-contradição é respeitado neste processo. [...] Há, certamente, uma coerência entre os diferentes níveis de Realidade, pelo menos no mundo natural. De fato, uma vasta autoconsistência parece reger a evolução do universo, do infinitamente pequeno ao infinitamente grande, do infinitamente breve ao infinitamente longo. Essa coerência é orientada: uma flecha está associada a toda transmissão de informação de um nível ao outro. Consequentemente, a coerência, quando limitada aos únicos níveis de Realidade, é interrompida no nível mais “alto” e no nível mais “baixo”.

Para que a coerência continue para além desses dois níveis limites, para que haja uma unidade aberta, é preciso considerar que o conjunto dos níveis de Realidade se prolongue para uma zona de não-resistência, de transparência absoluta, às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. (NICOLESCU, 2009; p. 5-6).

Para termos uma melhor compreensão dessa conexão entre os diferentes níveis de Realidade a partir da dinâmica do *terceiro incluído*, e, portanto, a ação transdisciplinar, falta-nos conhecer a outra ponta desse tripé que a sustenta: a *complexidade*. Pois como afirma Ferreira (2007; p. 106) *a Lógica do Terceiro Incluído e os níveis de Realidade são pilares fundamentais para a Transdisciplinaridade. [...] No entanto a Transdisciplinaridade só é útil para o mundo se o mundo se reconhecer complexo e reconhecer a complexidade de seus habitantes.*

Complexidade: a religação do ser e do saber

A complexidade, no dizer de Nicolescu (1999), se alastrou por toda parte ao longo do século XX como *um desafio à nossa própria existência e ao sentido de nossa própria existência*. Ferreira (2007) afirma que *a complexidade do mundo não é uma invenção de Edgar Morin ou de Basarab Nicolescu. A complexidade do mundo, aquilo que é tecido em conjunto, é assim desde que o imaginário humano, por meio da linguagem e na própria linguagem, tratou de inventar a vida.*

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso *século* e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 2003; p.14).

A complexidade, segundo Nicolescu (1999) e Moraes (2015), surge no final do século XIX, embora ainda não nomeada, em função das descobertas no campo da física e aí se instala. Muitas descobertas alicerçaram seu surgimento, dentre elas a *teoria dos sistemas dissipativos* de Prigogine para quem *toda organização viva vai da estabilidade*

à instabilidade, da ordem à desordem, do equilíbrio ao não-equilíbrio e vice-versa, o que traduz a presença de relações complexas, como condição fundamental constituintes das organizações vivas (Moraes, 2015; p.40).

A física quântica com suas descobertas nos levou a reconhecer as relações complexas entre os mundos microfísico e macrofísico quando se descobriu que a matéria poderia ser onda, mas também poderia ser partícula o que resultou na formulação do princípio da complementaridade de Bohr. Morin, no livro *O método I*, explica que:

A ordem física ignorou a irreversibilidade do tempo até o segundo princípio da termodinâmica. A ordem cósmica ignorou a irreversibilidade do tempo até 1965, quando o universo entrou no devir. Assim se liquidou a eternidade das leis da natureza. Já não há *physis* congelada. Tudo nasceu, tudo apareceu, tudo surgiu, uma vez. A matéria tem uma história. Mas reabilitar unicamente o tempo não é suficiente, o novo universo, ao nascer, fez-nos descobrir a sua complexidade. O tempo é uno e múltiplo. É simultaneamente contínuo e descontínuo, ou seja, como vimos, eventual, agitado por rupturas e sobressaltos que rompem o seu fio e eventualmente recriam, noutros sítios, outros fios. Este tempo é, no mesmo movimento, o tempo das morfogénese e dos desenvolvimentos. (MORIN, 1977; p.85).

Em 1950, com as discussões e medições, acerca do grau de diversidade em um sistema cibernético, realizadas por Norbert Wiener, Von Neumann, Ashby e Von Foster, a complexidade se faz presente. *O conceito de diversidade e a complexidade sistêmico-organizacional nele presente, começaram a fazer sentido para eles* (MORAES, 2015; p.40). Por volta de 1960 temos a segunda revolução científica do século XX, essa revolução, como diz Morin em seu livro *A cabeça bem-feita*, gerou *grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo* (2003; p.26).

Em 1927, Heisenberg, formulou o princípio da incerteza *ao descobrir que o comportamento das partículas é totalmente imprevisível e que essa incerteza se devia aos defeitos de medição, mas era decorrência de um princípio que rege a natureza da matéria* (MORAES, 2015; p.42). Essa descoberta abalou e desafiou os alicerces da lógica clássica, do pensamento teológico e social tradicional. Isto nos revela segundo Moraes (2015) que

há sempre relações indeterminadas entre sujeito observador e o objeto, bem como uma causalidade que não é linear e sim circular.

Nesse sentido Ferreira (2007; p.107) nos esclarece que *o complexo não é o complicado, também não é o inalcançável, o complexo é o que foi tecido junto, é a base de tudo e é também a eliminação do antagonismo contraditório e excludente, da rivalidade, da oposição excludente*. Ao tratarmos, portanto, sobre a complexidade Morin, *Ciência com consciência* (2005), nos adverte a ter cuidado com interpretações equivocadas. A primeira advertência é não conceber a complexidade como receita, mas como um desafio e uma motivação a pensar; a segunda é não confundir complexidade com completude, pois ela se preocupa com a incompletude do conhecimento. *Não podemos chegar à complexidade por uma definição prévia; precisamos seguir caminhos tão diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade* (IDEM).

Até aqui nos preocupamos em conceituar o tripé sobre o qual se ergue a transdisciplinaridade, a seguir faremos uma relação da transdisciplinaridade com a prática pedagógica, a infância e o lúdico.

2.4 Abordagem disciplinar e transdisciplinar: que conceitos de ludicidade e infância as sustentam?

Em seu livro, *Como amar uma criança* (1983), Korczak nos dá uma imagem da prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar. A primeira baseada no paradigma cartesiano, reducionista e fragmentada impede o professor de resgatar a criança e a infância em si mesmo e, como consequência, olhar com amorosidade para a criança que constitui a infância em sua sala de aula e ser capaz de ouvi-la. A segunda, baseada no paradigma emergente que tem como fio condutor a transdisciplinaridade, permite que o professor, ao resgatar sua criança interior e sua própria infância, crie, como diz Korczak, condições para a criança se desenvolver plenamente, em sua totalidade e complexidade, através da amorosidade, pois esta permite o diálogo e a escuta.

Para melhor compreender melhor a prática disciplinar que observamos nas escolas que se pautam no paradigma dominante e que supervaloriza as partes em detrimento da totalidade, observemos o que diz MORIN (2013, p.39) sobre o seu

surgimento *a organização disciplinar instituiu-se no século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e, depois desenvolveu-se no século XX, com o progresso da pesquisa científica*. Sabemos que tal fato está ligado a questões históricas tais como a divisão social do trabalho. O currículo escolar foi compartimentalizado a partir dessa lógica, no entanto não dá mais conta de responder às necessidades dentro da escola e muito menos fora dela.

A escola ao adotar uma lógica disciplinar que fragmenta o conhecimento e a compreensão do mundo, acaba por adotar uma compreensão de ludicidade e infância também fragmentada e secundarizada, ou seja, o lúdico se limita a momentos estanques de brincadeiras “livres” da qual o professor se utiliza para aproveitar o tempo com outras questões ou a momentos de brincadeiras e jogos dirigidos que se tornam pretextos para iniciarem algum conteúdo e depois são descartados. A infância não é vista como uma categoria estrutural que produz conhecimento e contribui para o meio social, mas sim como uma fase da vida das crianças em que elas precisam ser instruídas e educadas pelos adultos porque não sabem o que querem. A disciplinaridade ao criar pares binários isola o conhecimento, como diz Moyles (2002; p.99), “isola os aspectos da vida em sala de aula” e faz com que a criança não se sinta pertencente àquele espaço.

Por outro lado, a lógica transdisciplinar que considera a infância e o lúdico pressupõe uma prática amorosa, lúdica, afetuosa, o que não significa, como diz Ferreira (2007; p.88) *permissividade e falta de rigor, mas capacidade de compreensão e entendimento* que favorece a escuta e considera a totalidade e a complexidade, mas também compreende que as partes que formam um todo também são um todo em si mesmas. Essa prática considera as particularidades da infância, entende que as crianças produzem cultura, conhecimento, através do lúdico. O professor entende que *já não faz mais sentido ignorar o papel do outro no seu processo de construção do conhecimento* Moraes (2015). Moyles, em seu livro *Só brincar?* Diferencia claramente a atitude de um professor disciplinar de um professor transdisciplinar.

Se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam “instruir” ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias – uma tarefa muito difícil. Mas se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes (2002; p.101).

Ficam diferentes na medida em que esse professor estará mais próximo às crianças e ao ouvi-las poderá compreendê-las e elas deixarão de ser receptáculos e passarão a ser parceiras do trabalho do professor. Ao estarem mais próximo das crianças o professor se aproxima do universo lúdico e da transdisciplinaridade. Como se dá essa relação transdisciplinaridade, infância e ludicidade? O cerne da transdisciplinaridade está a relação sujeito/objeto, o que implica numa relação *epistemo-metodológica, com todas as suas implicações, consequências e desdobramentos* (MORAES, 2014), ou seja, dependendo dos fundamentos científicos que sustentem essa relação sujeito/objeto teremos uma concepção de realidade transdisciplinar. Ressaltamos essa questão apenas para lembrar que o conceito de transdisciplinaridade que apresentamos se pauta no surgimento do paradigma emergente já explicitado anteriormente.

O paradigma no qual a transdisciplinaridade se sustenta não vê o mundo como constituído de objetos separados dos sujeitos ou de suas formas de ver o mundo e construir conhecimentos. Na lógica clássica temos objetividade como característica predominante e, portanto, a minimização do lúdico e um conceito de infância resultante da modernidade no qual o infante é o que não fala, não tem luz, não trabalha, não tem direitos políticos, não tem capacidade de assumir suas ações, carece de razão. Na transdisciplinaridade, temos a subjetividade e a intersubjetividade, portanto temos o lúdico e um conceito de infância enquanto construção social e histórica, caracterizada pela presença da imaginação, da fantasia, da brincadeira.

Segundo Moraes (2014; p.49) numa prática transdisciplinar *o observador perturba o objeto que perturba o sujeito que o observa. Um abre uma brecha no outro. Ambos estão acoplados e se influenciam mutuamente, sendo considerados sistemas abertos em processos de interdependência*. Todo esse processo se reflete na relação sujeito/objeto, educador/educando, mente/corpo, razão/emoção e originam uma relação *de abertura, mestiçagem, flexibilidade, interpenetração sistêmica em termos de energia, matéria e informação* (IDEM; p. 50).

Para que esse sistema de relações se estabeleça na escola é necessário que os professores se libertem das algemas disciplinares e não temam diante da incerteza, do diálogo, da mestiçagem, do fantástico, do imaginário, do lúdico. É necessário ter clareza e rigor metodológico.

Clareza epistemológica e abertura e rigor metodológico para que todas as possibilidades relacionadas ao objeto e ao conhecimento disciplinar possam ser esgotadas e, ao mesmo tempo, sendo capaz de favorecer a compreensão da multidimensionalidade constitutiva da realidade e do ser humano. Clareza epistemológica e rigor metodológico para que novos diálogos possam ser incentivados, diálogos mais competentes entre ciência, cultura e sociedade, entre indivíduo e contexto, entre ser humano, sociedade e natureza, entre vida e aprendizagem. (MORAES, 2014; p.50).

Ao ter clareza de como se ordenam essas relações dentro do processo de construção do conhecimento podemos nos libertar das algemas que aprisionam nosso sentir, pensar e agir ao uso de práticas educacionais disciplinares e, uma vez livres podemos resgatar a complexidade das relações superando a dualidade, a fragmentação, a lógica binária. Somente desta forma poderemos considerar ouvir as vozes das crianças, considerar a infância, enquanto grupo social que produz cultura e conhecimento, na sala de aula, considerar o lúdico como um termo T. A transdisciplinaridade pressupõe:

[...] que tanto o conhecimento como a aprendizagem implicam processos interdependentes, constituídos por uma tessitura funcional comum em rede, envolve aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramático, assim como sócio afetivos, culturais, emergentes e transcendentais, aspectos esses que influenciam nosso sentir, pensar e agir. Metodológica e epistemologicamente, este novo olhar sobre a ciência requer maior atenção às inter-relações, conexões, emergências, aos processos auto-eco-organizadores emergentes e transcendentais, bem como aos diferentes diálogos entre certeza e incerteza, sujeito/objeto, conhecimento técnico e sabedoria humana, além de privilegiar processos educacionais que requerem cuidado, amorosidade, escuta sensível, amor à vida, amor à verdade, amor ao conhecimento construído e amor às pessoas que estão sob os nossos cuidados. Pressupõe, portanto, fineza e delicadeza de espírito, sensibilidade e inteligência. (MORAES, 2014; p. 51).

Por outro lado, a disciplinaridade, segundo Morin (2013) traz em seu bojo, ao mesmo tempo, o risco da hiperespecialização do sujeito e da “coisificação” do objeto, cria uma separação entre a criança, a infância e a construção do conhecimento, entre a aprendizagem e o lúdico, uma vez que ela cria fronteiras muito bem demarcadas protegidas pelas barricadas do currículo.

Disciplinas distanciadas, umas das outras, numa organização curricular hierárquica não conseguem dar conta das diversas dimensões do ensino para o humano, porque o campo de atuação de uma disciplina é sempre restrito ao seu campo do saber. Ou seja, uma disciplina ainda que queira, não consegue sozinha responder a questionamentos humanos que possuem base na complexidade da vida. (FERREIRA, 2007; p.95).

A lógica clássica adoeceu a prática educativa ao excluir o sujeito e privilegiar os conteúdos, ao descartar a complexidade nos processos de ensino e aprendizagem e nas relações humanas. É uma doença que nega a dimensão humana quando nega suas emoções, desejos, sentimentos, afetos, que nega o imaginário, o lúdico, a infância. Nessa perspectiva, a abordagem disciplinar concebe um mundo sem sujeito, uma escola com ênfase nos conteúdos e descarta a inteireza do ser que se faz presente no ato de aprender (MORAES, 2015). Essa é, portanto, uma prática adoecida que se pauta em uma concepção pedagógica que nega a complexidade do ser e do saber. O sujeito que está na escola precisa se curar desse adoecimento que o aprisiona, pois de acordo com Ferreira (2007; p. 76) *o sujeito atual é tudo num só tempo, porque o homem é tudo num só tempo. Quem o dividiu em duas partes foi o próprio homem num determinado momento da história que era conveniente vê-lo como sendo dual em tudo e para todos.*

Nessa mesma perspectiva Moraes (2014; p.52) diz que somos frutos *de uma tessitura complexa que perpassa pela corporeidade humana, revelando a multidimensionalidade humana e a importância das relações dinâmicas entre o TODO e as PARTES.* Para compreender a multidimensionalidade humana e as relações dinâmicas entre as partes e o todo, descartado pela disciplinaridade, mas centrais na transdisciplinaridade, é necessário compreender o tripé conceitual que a sustenta: o pensar complexo, de Edgard Morin (2000), para quem, a complexidade é um princípio que permite a religação entre os pares contraditórios da lógica clássica, dentre eles professor e aluno; os diferentes níveis de Realidade, muito bem explicitado por Nicolescu (2002), que esclarece que Realidade é o que resiste e real é o que está posto, o que simplesmente é e o terceiro termo incluído que nos permite transcender de um nível de Realidade a outro.

A complexidade [...] em sua dialógica, nos oferece um outro panorama, uma outra perspectiva teórica e que muito nos ajuda a avançar no processo de produção do conhecimento. Assim para se construir um conhecimento de natureza transdisciplinar, capaz de transcender as fronteiras disciplinares, nós precisamos trabalhar a partir dessa outra

lógica. Uma lógica já não mais dualística e que nos ajuda a transcender o nível de Realidade primordial para que o conhecimento possa emergir em um outro nível mais abrangente, superador das condições e ambivalências. (MORAES, 2014; p.55).

Uma abordagem transdisciplinar, no processo de construção do conhecimento, busca trazer à tona o que está entre os diferentes níveis de Realidade e de percepção do ser, aquilo que se esconde, profundamente em nós e que não pode ser acessado por via que não seja a intuição, a imaginação, o afeto, o lúdico e, nesse acesso, se estabelece um diálogo com a razão. Nesse sentido Ferreira (2007; p.90) afirma que o afeto é o caminho do diálogo e portanto, *o currículo contemporâneo escolar não pode prescindir de uma educação afetiva, logo uma que busque a inventividade e a criatividade*, que contemple a infância e o lúdico.

O afeto é fundamental para as relações, para a aprendizagem, para a construção dos saberes para a realização de toda e qualquer coisa. O afeto é palavra-chave no mundo atual. Sem afeto, nada do que se pretendeu fazer pela melhoria na qualidade de vida dos homens vai avante: o afeto altera o sentido e não se opõe à razão. (IDEM; p. 87).

Uma abordagem transdisciplinar precisa considerar o que Morin (2011) chama de *Homo complexus*, um homem que traz em si o *sapiens* e o *demens*, o *faber* e o *ludens*, o *empiricus* e o *imaginarius*, o *economicus* e o *consumans*, o *prosaicus* e o *poeticus*, mas que são todos o mesmo homem e, portanto, não pode ser fragmentado como pretende a iludida abordagem disciplinar. Na constituição complexa do ser humano *o conhecimento racional empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético* (MORIN, 2011; p.53), pois no momento que o fizer o humano morre, uma morte lenta e dolorosa capaz de devastar gerações.

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado e gozador, ébrio, extático, é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos

comprovados, mas também de ilusões e quimeras. (MORIN, 2011; p.53).

Diante do exposto, percebemos que uma abordagem disciplinar limita o processo educativo, já uma abordagem transdisciplinar o amplia, pois considera a complexidade humana, a diversidade, não só dos indivíduos, mas dos povos e da cultura. Uma abordagem transdisciplinar é lúdica. A ludicidade é complexa uma vez que *é fruto de uma tessitura comum que não separa sujeito, objeto e processo* (MORAES, 2014; p.64). A experiência lúdica é favorecida pela emoção, pela intuição e pelo imaginário e as condições e circunstâncias que as sustentam. Os processos que sustentam a ludicidade são de natureza complexa e, portanto, tem uma causalidade circular, o que implica dizer que a linearidade e o determinismo não se fazem presentes, de outra forma o lúdico não se estabelece. O que nos leva à perspectiva de que uma abordagem disciplinar é carente de ludicidade e, por extensão, de infância, uma vez que esta é abundante de lúdico. Por outro lado, uma abordagem transdisciplinar é abundante de ludicidade e infância.

Moraes (2014) assinala que as condições para a ludicidade, criatividade, imaginário não se dão ao criarmos determinadas circunstâncias, pois a relação sujeito/objeto não se dão sob garantias, mas são perpassadas pela incerteza, pelo determinismo e pelo acaso, ou seja, *o sujeito perturba o objeto lúdico e este perturba o sujeito. Recursivamente, um abre uma brecha no outro, a partir da interpretação sistêmica, em termos de energia, matéria ou informação que acontece entre ambos* (p. 65). Essa abertura depende das influências que o sujeito sofre. Desta forma, para um adulto ou uma criança, dotados de infância, a ludicidade acontece naturalmente e pode ser favorecida numa abordagem transdisciplinar.

A ludicidade, na perspectiva do pensamento complexo, é resultado de *processos dialógicos, recursivos, auto-organizadores emergentes e transcendentais entre o sujeito e o objeto lúdico* (MORAES, 2014). A ludicidade não é possível numa abordagem disciplinar porque para que ela aconteça é necessário romper com a separação mente/corpo, consciente/inconsciente e com toda a fragmentação própria da lógica clássica.

A criança, em sua infância, tem como termo T a ludicidade que lhe permite assumir diferentes níveis de percepção e romper com as leis transitando entre diferentes

níveis de Realidade. A ludicidade é um estado de consciência ao qual a criança ou o adulto, dotados de infância, chegam mais facilmente. Como diz Lukesi (2000; p.21) *brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica, não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência.* Uma sala de aula transdisciplinar é abundante de infância e ludicidade porque explora *o imaginário, usa metáforas, mitos, arte, literatura, canções* (A. SANTOS; A.C. SANTOS; SOMMERMAN, 2009).

O lúdico nos permite acessar nossas emoções mais profundas e resgatar nossa infância, nossa criança, é um processo restaurador da vida e de cura para o adoecimento das escolas que abusam da disciplinaridade. Como diz Moraes (2014) sob a ótica transdisciplinar a ludicidade é resultante de uma vivência de natureza complexa, é resultante *de um conhecimento transdisciplinar que se materializa a partir das atividades desenvolvidas e das relações emergentes* (p.67). O lúdico traz consigo um fluxo de saberes que atravessam os diferentes níveis de Realidade ao envolverem nesse processo diferentes disciplinas numa dinâmica de religação desses saberes que dialogam entre si e constroem um conhecimento diferenciado que atravessa as fronteiras disciplinares ao ser percebido a partir de um outro nível de Realidade.

A ludicidade, como vivência de um processo transdisciplinar é, portanto, fruto de uma tessitura complexa, relacional, auto-eco-organizadora, emergente e transcendente, tecida nos interstícios, nas tramas disciplinares e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito. É um conhecimento que buscam estabelecer a correspondência entre o mundo externo do objeto lúdico e o mundo interno do sujeito, entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de compreensão e de percepção dos sujeitos, incluindo, aqui, não apenas o pensamento racional, mas também o pensamento simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual. Assim, o conhecimento transdisciplinar requer diferentes linguagens, diferentes formas de expressão e de materialização do conhecimento, entre elas, as linguagens corporais, as linguagens lúdicas, poéticas, estéticas, musicais, meditativas, que levem o sujeito transdisciplinar a explorar a riqueza de seu mundo interior, a se autoconhecer melhor, a perceber potencialidades até então desconhecidas, ou até mesmo, a curar sua energia emocional, desbloqueando sua energia vital. (MORAES, 2014; p.68-69).

Viver uma experiência lúdica, transdisciplinar na escola nos permite o resgate da infância. Um resgate da autoestima das crianças e seus professores, um resgate que fortalece o sujeito e que o estimula a alcançar metas e estabelecer parcerias. Um resgate que leva os sujeitos a serem autores e atores no processo de ensino e aprendizagem na busca pela construção de conhecimentos significativos. Um resgate que fortalece a construção da identidade a partir de uma prática amorosa.

2.5 Homo Ludens: refletindo sobre o conceito de ludicidade

Brincando as crianças permutam seus pensamentos, sonham com determinado assunto, concedem a si poderes dos quais não dispõe na vida real. Assim expressam a essência de suas opiniões como um autor faz em seu livro. Brincando na escola, fazendo visitas imaginárias, oferecendo um chá para a boneca, vendendo e comprando, contratando e despedindo empregadas, elas caricaturizam inconscientemente a sociedade adulta. Levam suas brincadeiras a sério.

Janusz Korczak. *Como amar uma criança*, 1983.

Ao longo dos tempos, o homem recebeu várias denominações: *Homo sapiens*, *Homo faber*, *Homo ludens*. Cada uma delas relacionada a uma função, *sapiens* ao raciocínio, *faber* à capacidade de fabricar objetos e *ludens* por sua capacidade de jogar, imaginar e produzir atitudes lúdicas. Esta última de vital importância para o nosso trabalho. De acordo com Huizinga (2000) *é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve*, ele afirma ainda que a cultura possui um caráter lúdico.

É necessário compreendermos que a definição de ludicidade varia bastante e que, de modo geral, pode corresponder a jogo ou ao brincar e, até mesmo, aos dois. Huizinga (2000) nos mostra que algumas línguas não marcam essa diferença com exatidão, por outro lado existem aquelas que o fazem claramente, tudo vai depender de qual é o valor social do lúdico para cada sociedade.

Etimologicamente a palavra jogo é originada do latim *jocus* que significa *brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras*. O brincar, por sua vez, é de origem latina *vinculum* que veio a transformar-se em *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco* que significa *laço, adorno, enfeite, brinquedo, brincadeira*. Jogo e brincar

produzem, como podemos perceber mesmo em seu sentido etimológico, atitudes e sentimentos lúdicos.

O lúdico vai além de suas características histórico-culturais evidenciadas por Huizinga, ele abrange o histórico-social como ressalta Walter Benjamin, ele extrapola o conceito sociológico de jogo explicitados por Kishimoto e Brougère e suas funções terapêuticas comprovadas por Klein e Winnicott. O lúdico reúne tudo em si ao ser uma experiência que acontece dentro do ser, uma atividade lúdica, como diz Luckesi (2000), é uma experiência interna de quem a vivencia. Ela altera a perspectiva do que é Real, do que está posto, alterando assim o nível de Realidade, aquilo que fica após a experiência.

A cultura lúdica, de acordo com Brougère (1998), é responsável por um conjunto de procedimentos necessários para que o jogo se torne possível. Macedo, Petty e Passos (2005) apresentam indicadores característicos da dimensão lúdica, são eles: *1. Terem prazer funcional; 2. Serem desafiadoras; 3. Criarem possibilidades ou disporem delas; 4. Possuírem dimensão simbólica e; 5. Expressarem-se de modo construtivo ou relacional*. De uma forma mais ampla Huizinga define o jogo como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida. (2000; p.24).

Nessa mesma perspectiva Janet Moyles apresenta alguns princípios que nos fazem compreender a dimensão lúdica do brincar.

1. O brincar deve ser aceito como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar.
2. O brincar é necessário para as crianças e os adultos.
3. O brincar não é o oposto do trabalho; ambos são parte da nossa vida.
4. O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou pelo contexto em que ocorre.

5. A exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar.
[...] 8. O brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem.
(2007; p.29).

O lúdico é o “fio das miçangas” que nos conduz a uma vida saudável. Ele permite que dialogue em nosso íntimo os opostos conflitantes como a sabedoria e a loucura, a ousadia e a prudência, o certo e o errado, e muitos outros, ele nos ajuda a achar o equilíbrio que só poderemos ter ao entrar em contato com nosso cerne. O lúdico nos conduz ao equilíbrio, ampliando assim nossa capacidade de ser e estar no mundo. Portanto, uma prática educativa lúdica tem como cerne a busca pela formação de um Eu saudável, como diz Luckesi (2000), tornando a vivência pessoal, coletiva ou profissional melhor, mais alegre, mais realizada e realizável.

Uma educação lúdica tem na sua face uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanente construtivo de si mesmo. Ela foge ao entendimento de que o ser humano é um ser dado pronto e que deve, no decorrer da existência, “salvar a sua alma”, visão sobre a qual está centrada a pedagogia tradicional. Uma prática educativa lúdica só pode assentar-se, ao contrário, sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável. (LUCKESI, 2000; p. 42).

Nessa perspectiva uma prática educativa lúdica se efetiva em uma abordagem transdisciplinar, tendo em vista que esta considera a complexidade do ser e do saber. Essa prática, de acordo com Moraes (2014), é consequência de uma vivência de natureza complexa, é resultante da construção de um conhecimento transdisciplinar que vai tomando forma ao se materializar em atividades lúdicas e nas relações que delas emergem.

O lúdico como espaço de desenvolvimento infantil que se efetiva na prática transdisciplinar

Porque brincamos? O lúdico é condição básica para o desenvolvimento infantil, é a principal atividade da criança. De acordo com Debortoli (2008; p.79) o brincar *é compreendido como um processo de inserção em um tempo-espaço social, que se constitui como narrativa e processo de problematização e reconstrução da realidade. O*

brincar permite uma interação da criança consigo mesma, em primeiro lugar, com o outro e com as diferentes realidades por ela vivenciadas. Mas os adultos também brincam, embora em um nível de complexidade e de realidade diferente da criança e que também resultam em atitudes lúdicas diferenciadas. Donaldson *apud* Moyles (2002) afirma que o brincar apresenta

[...] muitos níveis diferentes de complexidade e proporcionam uma variedade de situações potenciais de aprendizagem. Surpreendentemente, talvez, o brincar infantil é de longe o mais complexo, envolvendo a criança, como a envolve, na abstração e no pensamento descentrado. (p.20).

Apesar das diferenças, em todas as idades, a ludicidade proporciona prazer e diversão e produz um misto de alegria e motivação para viver e aprender. Mas de acordo com Gutton (2013), o brincar nem sempre é um prazer, às vezes pode assumir um caráter de desprazer, uma vez que as crianças podem reproduzir situações dolorosas nesse brincar como uma forma de entendê-las e aceitá-las. Proibir a criança de brincar anula a infância, força a criança a pular etapas, causando-lhe dores e traumas que se manifestarão mais tarde em suas atitudes enquanto adulto e em sua forma de olhar para a infância e a criança. Como diz Luckesi uma atividade lúdica não é, necessariamente, divertida.

O brincar para a criança é necessário ao equilíbrio afetivo e intelectual; se as atividades infantis devem se adaptar sem cessar ao mundo adulto, principalmente à linguagem, o brincar aparece como um setor privilegiado, centrado numa motivação pessoal; utiliza um sistema de significantes por ela construído e flexível a suas vontades. (GUTTON, 2013; p. 222).

A motivação lúdica do ser humano dura a vida toda e perpassa diferentes níveis de realidade constantemente, até porque brincar proporciona uma troca social e vai além, propicia uma vida saudável e de qualidade em qualquer idade. O universo infantil é permeado pelo lúdico. Essa necessidade, inerente à criança, presente em todas as suas atitudes apresenta-se como a diferença básica entre o adulto e a criança. Percebe-se, então que a criança é um ser construtivamente jogador, que se forma através das brincadeiras numa interação lúdica com outros seres humanos, com objetos, com animais, com fatos e situações cotidianas, ou seja, tudo ao seu redor transforma-se em matéria prima do seu

brincar. A criança não consegue se ver separada do brincar. A criança é brincando, ou seja, seu cotidiano é brincar. Ela não se vê de outra forma, pois brincar é algo constante no imaginário infantil, até mesmo para as crianças que trabalham desde muito cedo, uma vez que:

Brincar e viver são necessidades equivalentes para uma criança. Sem brincar ela não vive a infância. Sem brincar, ela não vive a infância. Sem brincar, ela queima etapas, deixando vazios (ocos) que mais tarde se manifestarão como bases instáveis da personalidade. Responsabilidades adultas ou possibilidades futuras construídas sobre elas poderão ruir. (DIDONET, 1996, p.9).

Assim, uma prática educativa lúdica é, em sua própria essência, ativa, oferecendo àqueles que a vivenciam uma oportunidade de descobrir seus limites e possibilidades. Nessa perspectiva a abordagem transdisciplinar é o caminho para efetivação desta prática na escola. A criança é abundante de ludicidade, o lúdico é o terceiro termo da criança permitindo-lhe transitar, facilmente, entre diferentes níveis de Realidade uma vez que lhe permite alterar sua perspectiva diante do que é Real e, ao chegar à escola, traz consigo o lúdico, tornando-se ela própria o terceiro termo. Ao dar voz às crianças os professores tornando-as suas parceiras na prática educativa, eles resgatam o lúdico em si mesmos, pois o lúdico é um estado de consciência que nos leva à criatividade. Nesse sentido, Castellar e Vilhena (2011) afirmam que:

Os jogos e brincadeiras são entendidos como uma situação em que se tem de tomar decisões e cooperar com os outros jogadores. Nesse momento, espera-se desenvolver situações de aprendizagem voltadas para as atitudes, focadas na formação cidadã e no respeito ao próximo. (p.45).

A ludicidade origina ações construtivas que levam o homem a agir sobre o mundo transformando-o e, conseqüentemente, transformando a si próprio. Ao agir ludicamente o ser humano vivencia plenamente uma experiência (Luckesi, 2000). A ludicidade nos permite a inteireza se a vivenciarmos verdadeiramente, mas essa plenitude só é possível se não separarmos corpo e mente, como acontece em uma prática disciplinar, pois se tal separação acontecer a vivência deixa de ser lúdica, portanto uma prática educativa lúdica necessita de uma abordagem transdisciplinar para se efetivar.

De acordo com descobertas da Psicologia, o processo de construção da personalidade, de desenvolvimento integral e aprendizagem da vida, acontecem por meio da ação da própria criança em determinados contextos de relação social. Seu corpo, sua mente, sua afetividade estão envolvidos na sua ludicidade. A ludicidade é o terceiro termo da criança, pois é através dela que a criança, facilmente, transita entre níveis diversos de realidade, ou seja, a criança é por essência um ser transdisciplinar.

A ludicidade é uma cronotopia da infância, um *continuo espaço-temporal* no qual a infância se constitui. A infância é uma situação social, histórica, cultural, geográfica, linguística, abundante em fantasia, em simbólico, em imaginação. A lógica do terceiro incluído desfaz a lógica do terceiro excluído. Se pensarmos nos axiomas, A é A, A é diferente de B, A e B jamais serão a mesma coisa. Se a ludicidade é A e B no mesmo tempo e no mesmo espaço, então a ludicidade é realidade e fantasia, sanidade e loucura, certo e errado, bom e ruim, forte e fraco. A ludicidade é qualquer e todo par de combinatória. Nesse sentido, a ludicidade tem em si o germe do contraditório.

Dessa forma, quando nos questionamos se há espaço-tempo mais propício para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança do que o universo lúdico, percebemos claramente que a resposta é não. Pode-se afirmar que o ambiente envolto na ludicidade é o único que possibilita a verdadeira aprendizagem e, conseqüentemente, promove um desenvolvimento integral da criança. A brincadeira é necessária porque se constitui ferramenta para a construção e afirmação da identidade infantil. É o lúdico, através de sua interação existencial recriadora, com os objetos e os fatos, que permite à criança ter experiências que a ajudam a construir a consciência de que a realidade é algo mutável. Isso pode ser facilmente percebido em nossa cultura nos dias de hoje quando observamos que as crianças da sociedade atual, que vêm perdendo o espaço e a liberdade para a efetivação do brincar, não apenas pelo confinamento que sofre essa sociedade às voltas com o medo da violência, enclausurada em seus apartamentos, mas também enquanto cultura de pais e professores. Sob essa ótica, Didonet (1996) aponta um ciclo perigoso, muitas vezes propagado por pais ou professores que desconsideram a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento e consolidação de processos de aprendizagem, principalmente por não as ter vivenciado, assim:

Fatalismo, aceitação de situações injustas; submissão aos poderes hegemônicos podem ser mais facilmente perpetuadas por pessoas que não ‘tiveram infância’, que não puderam vivê-la como tempo lúdico. Se

não lhes foi permitido, como crianças, jogar com o que viam, com o que lhes chocava ou surpreendia, não apenas ficaram impedidas de amoldar essas ‘coisas externas’ aos filtros afetivos e de cognição que possuíam, como não exercitaram o poder de mudá-las, de submetê-las ao seu poder transformador, de adequá-las à sua capacidade de assimilação. (p.4).

O autor afirma, ainda, que brincando a criança desenvolve a capacidade de recriar o mundo, refazendo fatos não somente para mudá-los ou contestá-los, mas, acima de tudo, para adequá-los e assimilá-los segundo sua capacidade de compreensão. Essa capacidade possui dois tipos de filtros: o cognitivo e o afetivo. Aquilo que não for cabível no cognitivo caberá, muito provavelmente, no afetivo e vice-versa. A criança que brinca consegue caminhar mais facilmente entre o cognitivo e o afetivo, além de vivenciar a interação social. O lúdico é o elemento da não contradição, o elo de ligação entre os diferentes níveis, ele é, no mesmo espaço e no mesmo tempo, o afetivo e o cognitivo, ele considera a inteireza do ser, considera sua espiritualidade, seu corpo, sua mente, sua complexidade e, portanto, se efetiva na transdisciplinaridade. É nessa perspectiva que podemos dizer que a criança aprende brincando.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) considera o brincar como um espaço que cria nas crianças uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – distância entre o nível atual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que se consegue fazer sozinho e o que é possível fazer com a ajuda do outro. Além da consolidação da ZDP, a utilização de jogos e brincadeiras como recurso didático proporciona o alargamento dessa zona de desenvolvimento afetivo, cognitivo, sensório-motor e social, uma vez que contemplam formas de representação infantis, bem como suas múltiplas inteligências (KISHIMOTO, 2000).

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira são empregados de forma bastante indistinta. Se consultarmos o dicionário veremos que, em muitos casos, são usados até como sinônimos. Tomemos como exemplo o termo **brinquedo**: *S. m. 1. objeto que serve para as crianças brincarem; 2. jogo (1) de criança; brincadeira. [...]* (HOLANDA, 2001, p.109). No entanto, alguns autores preferem fazer distinção entre os termos. Assim, no intuito de evidenciar conceitos e funções de cada um deles, Kishimoto (1998) afirma que:

“[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada com regras e, jogo infantil, para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (p.7).

Segundo a autora, os jogos possuem três níveis básicos de diferenciação, que fazem com que sejam entendidos como: a) resultado de um sistema linguístico que funciona em um determinado contexto social; b) um sistema de regras; c) apenas objeto. No primeiro caso percebemos que a imagem do jogo é definida segundo os valores e a forma de viver de um determinado contexto social, e é expressa por meio da linguagem, pois esta é instrumento de cultura da sociedade. No segundo caso, temos as regras que permitem a identificação de uma estrutura sequencial através da qual sua modalidade é definida. As regras propiciam a distinção entre os jogos. Essa distinção faz com que quem jogue não só execute regras, mas também desenvolva uma atividade lúdica. No terceiro caso percebemos o jogo através dos objetos utilizados para realiza-los e através dos quais ele se materializa. Os três níveis permitem *uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam* (KISHIMOTO: 1998, p.17). Todas as questões citadas só serão possíveis através de uma prática que considere níveis de realidade diversos e a complexidade do ser, a prática transdisciplinar.

Para Piaget, *O indivíduo, seja criança ou adulto, revive no jogo a maioria das atividades pelas quais passou a espécie, em sua metódica evolução, durante milênios.* (1987, p. 47), ou seja, através do jogo, a criança cria suas próprias hipóteses e desenvolve a iniciativa para a resolução de problemas, o que não significa dizer que o ato de jogar esteja ligado, de forma específica, a uma determinada faixa etária, podendo ser destinado ao adulto ou à criança.

Diferindo do jogo, outro termo que precisa ser melhor apreendido é brinquedo. Este supõe uma relação íntima com a criança e a ausência de regras que organizem sua utilização. O brinquedo não se define por uma função, pois é, antes de tudo, um objeto manipulado livremente pela criança. Ele está, portanto, livre de regras pré-estabelecidas, é um objeto essencialmente infantil, que possui uma imagem tridimensional com uma função vaga. É um objeto essencialmente infantil, cujo valor simbólico define sua função quando se adequa à própria lógica da brincadeira.

A brincadeira, por sua vez, também não possui uma função definida com precisão. A principal característica da brincadeira é o fato dela *poder fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais é uma atividade livre que não pode ser delimitada* (BROUGERE; 1995, p.13). É uma ação desempenhada pela criança quando esta mergulha num contexto envolto de ludicidade. Em outras palavras, ela é regida pela lógica do *fazer de conta*. O papel do brinquedo, portanto, consiste em despertar imagens que deem sentido à ação do brincar, da brincadeira, fornecendo representações manipuláveis e fortalecendo a relação entre o que é Real, o que está posto e o que resulta da experiência, a Realidade. Nesse sentido, Kishimoto (1996) afirma que [...] *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo* (p.21), embora o jogo também permita representações. Assim, é importante que levemos em consideração, nesta análise, os [...] *dois pólos dos objetos lúdicos, do jogo ao brinquedo, do domínio da junção ao domínio do símbolo com todas as situações intermediárias* (BROUGERE, 1995; p.15).

Portanto, toda ação e contexto proporcionados pelos jogos e brincadeiras se apresentam como uma ferramenta poderosa, que pode transformar nossa sala de aula em um espaço motivador e atraente para as crianças, além de contribuir ricamente para seu desenvolvimento intelectual e social. Os jogos e as brincadeiras trazem como característica principal o uso da imaginação, que permite ultrapassar limites e superar dificuldades impossíveis de serem trabalhadas apenas ao nível da realidade e devem ser incentivados em casa e na escola, pois:

- 1- A criança tem o direito de brincar;
- 2- Os adultos têm obrigação de possibilitar o exercício desse direito;
- 3- A sociedade e o Estado têm a responsabilidade frente ao brinquedo tanto quanto o tem com a educação da criança. (DIDONET, 1996, p. 4).

É importante que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental conheçam a extensão e a profundidade da relação que existe entre o brincar e a criança no intuito de fortalecer a concepção de que o espaço de brincar oportuniza a transformação da cultura, seja ela familiar, do povo, da humanidade e que se constitui um *processo social de construção da personalidade, de desenvolvimento integral e aprendizagem da vida* (DIDONET, 1996; p.9). Caberá, portanto, aos professores a tarefa

de proporcionar os tempos e espaços para que a criança exerça o seu direito de brincar e de aprender de forma lúdica, compartilhada, colaborativa e prazerosa na escola.

2.6 A construção do conceito de infância

Entende-se, de modo geral, criança por oposição ao adulto. Áries¹⁹ (1981) afirma que esta oposição se estabelece em função da falta de idade ou de “maturidade” e de “adequação social”. Alguns critérios que definem a criança, de acordo com Áries, sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as brincadeiras e tarefas cotidianas que se diferenciam de acordo com a posição que a criança e sua família ocupam na estrutura socioeconômica. Assim sendo constata-se a impossibilidade de existir uma população infantil homogênea, bem como de compreendê-la distante de seu contexto, ou seja, dependendo do contexto histórico, econômico, social e familiar poderemos falar em infâncias.

A partir do fim do século XVI e durante o século XVII, de acordo com os estudos de Áries (1981) tem-se o surgimento e desenvolvimento de um sentimento de infância a que se convencionou chamar “paparicação”, através do qual os adultos tratavam as crianças como objeto de diversão e satisfaziam suas vontades, tornando-as voluntariosas e mal-educadas. Essa falta de disciplina tornou-se tão preocupante que educadores e moralistas do século XVII começaram a estimular um novo sentimento de infância que tinha como base a necessidade de “moralizar” as crianças. Estabeleceu-se uma preocupação de transformar as crianças em adultos honrados, íntegros e racionais.

Constata-se, então, que o sentimento moderno de infância corresponde a uma tomada de consciência da particularidade infantil, ou seja, a percepção do que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja um adulto em potencial. Esse novo

¹⁹ Áries escreve sobre a infância no contexto da passagem da Sociedade Feudal para a Sociedade Industrial pautado em dois aspectos: o novo interesse pela criança e a universalização da escola organizada pelo critério etário. Em contraponto a essa análise esclarecemos que a maioria das crianças, à época, é filha de trabalhadores em processo de proletarização, deixando o campo e passando ao trabalho fabril. É um momento em que a família se desagrega e longe de poder ser alvo de cuidados e carinhos, o lugar dessa criança também é a fábrica. Há um debate amplo na sociedade sobre a categoria infância que é permeada por condições concretas de produção da existência, dificulta a própria análise dos processos socioeconômicos e culturais que envolvem a criança

sentimento resulta em uma dupla atitude em relação às crianças, de um lado tenta-se preservá-la da corrupção do meio, mantendo, assim, sua inocência; por outro lado a intenção é fortalecê-la a partir do desenvolvimento de seu caráter e sua razão. Os conceitos de inocência e de razão não se opõem, mas tornam-se a base sobre a qual se constrói o conceito de criança como essência ou natureza e que perdura até os dias de hoje. A partir deste conceito considera-se que:

(...) todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa. A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura (KRAMER, 1995; p.18).

No Brasil, de um modo mais específico, de um modo mais específico, a infância é marcada por transformações da sociedade brasileira. Por muitos séculos a questão da criança provoca reflexões acerca da exclusão/inclusão que esse processo histórico retrata.

A presença de diferenciações sociais, definidas não apenas pelo pertencimento de classe e gênero dos grupos sociais, mas também de raça, marca processos distintos de organização da vida cotidiana, em que os discursos e práticas disciplinadoras das camadas populares europeias tiveram menos força, ou foram definidos por estratégias diferenciadas na sociedade brasileira, marcada pela presença, ou herança, do regime escravista. (GOMES, GOUVEA *in* DERBOTOLI, MARTINS. M, MARTINS. S, 2008; p.51-52).

Como podemos perceber a forma de lidar com a criança está atrelada a questões de modo de produção, classe e gênero e, como resultado, no decorrer do século XVIII e primeira metade do século XIX as políticas de cuidados às crianças de baixa renda eram realizadas pela igreja e tinham cunho caritativo e assistencialista, são crianças filhas de escravas e prostitutas ou de famílias cujos pais passam o dia trabalhando para garantir o pão e não pode cuidar delas adequadamente, desta forma estas crianças ocupam as ruas. Já nas classes abastadas a criança é o centro da família nuclearizada, devendo ser protegida e cuidada no âmbito do lar, aos quais se restringiam as mulheres e crianças,

enquanto a rua era espaço para os homens, espaço esse dividido com as crianças abandonadas, mulheres e homens forros e livres em atividades que poderiam estar ligadas ao trabalho ou a um tipo de socialização diferenciada. No final do século XIX, com a proclamação da república, a preocupação do Estado era a formação de uma identidade do país, assim a questão da criança e da infância passa a ser entendida como um problema social, dadas as circunstâncias históricas dentre elas a proclamação da República, a abolição da escravidão e a imigração de mão-de-obra europeia.

Temos um olhar para infância que se desloca do âmbito da igreja, de um caráter caritativo, para o âmbito do Estado, no entanto assumindo um caráter filantrópico. As políticas públicas implementadas tiveram um caráter de “saneamento social”, ou seja, segregavam as crianças ditas criminosas, delinquentes e abandonadas. Tais políticas baseavam-se em dois princípios: a salvação das almas das crianças e a visão da criança enquanto patrimônio e futuro da nação, portanto precisava se tornar um “homem de bem”. Enquanto a educação, no início do século XX, para as crianças das camadas dominantes é de cunho preparatório intelectual e de conhecimento para o trabalho, para as classes populares torna-se um remédio contra a marginalidade.

Como podemos ver a depender da infância e da criança para a qual se olha a política educativa toma conotações variadas. Percebemos que a infância é sempre vista numa perspectiva adultocêntrica e não como *sujeito social autônomo, com práticas culturais distintas do adulto*. Essa visão que desconsidera as particularidades da infância e da criança ainda fundamentam a prática educativa nos dias atuais. Então quais caminhos devemos tomar para mudar essa prática? Corsaro nos apresenta uma concepção de infância a partir da reprodução interpretativa e da cultura de pares explicitada a partir de uma teia de desenvolvimento global, transdisciplinar e lúdica que nos dá uma visão da complexidade da criança e do adulto que ela se tornará.

De acordo com Corsaro a criança tem um lugar na estrutura social e contribui para seu próprio desenvolvimento e socialização, sendo a escola um espaço de desenvolvimento e socialização as contribuições da criança devem ser ouvidas e consideradas. Corsaro (2011; p.18) afirma que *as crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinadas nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização*, muito dessas antigas concepções ainda estão presentes na escola e na percepção que os professores têm de infância. O autor diz ainda que

[...] quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste as teorias tradicionais veem as crianças como ‘consumidoras’ da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011; p. 19).

Portanto em vez de deixar que a criança utilize a escola, ou qualquer outro espaço em que conviva, como um espaço de produção de sua própria cultura e estabeleça relações de troca o que fazemos é impor a ela uma cultura própria do adulto e que, na maioria das vezes, inibe as práticas sociais da infância que se dão, em sua maioria, no espaço do brincar. Corsaro discute o conceito de infância numa perspectiva de que a criança é alguém que produz e contribui para a construção social. Se a criança contribui para essa construção social que se dá, inicialmente no espaço da família, mas se amplia para o espaço da escola, porque esta ainda se pauta em modelos tradicionais de socialização? Esses modelos veem as crianças como seres que consomem a cultura produzida pelos adultos, o que nos leva a concluir que se a escola não leva em consideração a cultura infantil ou a infância enquanto grupo social, ela impõe às crianças práticas pedagógicas que nada dizem às mesmas e que resultam em grandes fracassos. Já a reprodução interpretativa apresentada por Corsaro nos dá uma nova perspectiva de olhar a infância.

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares”. (CORSARO, 2011; p. 36).

E como as crianças fazem isso, através de suas práticas sociais, do brincar. E como os professores percebem isso? Como eles favorecem esse processo no espaço da escola? Através da reflexão sobre a infância, fazendo uma retrospectiva de sua própria infância e refletindo sobre como olha para a infância hoje, esse processo reflexivo também passa pelo seu processo de formação e constituição enquanto ser.

Dois pontos são extremamente importantes na reprodução interpretativa: a linguagem e as rotinas culturais. A linguagem permite à criança participar de sua cultura através de sistemas simbólicos e as rotinas culturais fazem com que as crianças se sintam seguras e pertencentes a um grupo social. As rotinas culturais são âncoras que dão às crianças condições de lidar com problemáticas, situações inesperadas e ambiguidades, ainda se mantendo no conforto e segurança da vida cotidiana. Essas rotinas começam desde que as crianças nascem e, portanto, estão presentes no espaço escolar. É importante que adultos e crianças tentem, dentro dessas rotinas, entenderem-se mutuamente e compartilhar conhecimentos. Desta forma teremos uma escola que seja feita para e pelas crianças.

Prática pedagógica e infância: discutindo os direitos da criança na escola

Quando falamos dos direitos da criança logo nos remetemos aos documentos oficiais, Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente e a Declaração dos Direitos da Criança, sendo esta última inspirada nos escritos de Janusz Korczak e adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de setembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do artigo 84, inciso XXI, da Constituição.

Foi longo o caminhar e árdua a luta para reconhecer e estabelecer os direitos da criança, no entanto a garantia dos mesmos parece caminhar a passos mais lentos. Não estamos afirmando que a situação da infância brasileira não tenha melhorado ao longo do século XX e XXI, os indicadores sociais, de acordo com Maria Luiza Marcílio (1998), mostram avanços consideráveis alcançados neste período, mas ressalta que a situação da criança ainda apresenta índices preocupantes de violação dos seus direitos e acrescenta

[...] que os desafios são tremendos para se aproximar os direitos da criança positivados internacional e nacionalmente e a dura realidade de violação desses direitos no Brasil. [...] No Brasil a violação dos direitos humanos e dos direitos da criança é fato diário. Embora o país tenha sido capaz de elaborar um dos códigos mais paradigmáticos sobre os direitos da criança – o ECA –, na realidade, a infância brasileira longe está de ser a prioridade absoluta que a constituição proclama”. (p.55).

Toda essa situação se reflete na escola e nos comportamentos adultizados e/ou adoecidos de nossas crianças. E porquê? Porque ao contrário do que pregava Korczak, não respeitamos as crianças enquanto pessoas que já *são* e as consideramos como seres que precisam ser moldados, por nossa sociedade adoecida, como pessoas que *virão a ser*.

Todos os documentos legais garantem o direito fundamental à educação. Todos eles vedam o desrespeito à integridade física e psíquica, o autoritarismo. A Declaração dos Direitos da Criança afirma, em seu princípio 7, o seguinte:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma **educação capaz de promover a sua cultura geral** e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, **desenvolver suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social**, e a tornar-se um membro útil da sociedade. **Os melhores interesses da criança serão a diretriz** a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar aos pais. **A criança terá ampla oportunidade para brincar** e divertir-se, visando os propósitos mesmo da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (grifos nossos).

Como podemos perceber no texto da Declaração dos Direitos da Criança ela precisa se desenvolver e se educar a partir de seus próprios interesses. Então convidamos todos a refletir: esse direito está sendo garantido na escola? Será que uma escola onde a maioria dos professores adotam uma lógica disciplinar, segregadora, respeita a criança e a infância que povoa seus espaços? Que concepção de infância, criança e prática pedagógica embasam os professores e a escola? Pensar nessas questões é o primeiro passo para mudar.

Um segundo ponto que consideramos de extrema importância, apresentado na Declaração dos Direitos da Criança e “a criança terá ampla oportunidade para brincar”. É sabido que o brincar é secundarizado na escola, é utilizado, na maioria das vezes, para preencher espaços vazios, ociosos ou dar aos professores tempo para realizar atividades outras que sua função requer.

Como podemos respeitar os direitos da criança, na escola, de ser ela mesma, de ter voz e vez se não consideramos sua forma natural de ser e estar no mundo: o jogo,

o brincar, o lúdico. É dessa forma que a criança produz conhecimento, produz cultura, participa da sociedade. Segundo Sarmiento (2002) devemos, para empreender as mudanças e respeitarmos a criança e a infância, ver *a escola como uma utopia realizável* e para tanto é preciso:

Em *primeiro lugar*, é indispensável quebrar com tudo aquilo que são os elementos simbólicos que constituem o senso comum da ação educativa, por parte dos professores e dos restantes elementos da comunidade educativa e que conduzem à exclusão dos saberes das crianças [...]. Em *segundo lugar*, a escola poderá reconstituir-se e refundar-se civicamente se for capaz de fazer o cruzamento com uma lógica emergente, que é a lógica dos direitos da criança. [...] Em *terceiro lugar*, o regresso da pedagogia, o regresso à questão dos saberes e da forma como esses saberes são aprendidos, é uma questão central em todas as políticas educativas não excludentes. [...] Finalmente, conceber a educação como política de vida. (2002; p. 278-279).

A escola, cuja a prática pedagógica se pauta em uma lógica cartesiana, que secundariza o lúdico é uma escola que exclui os saberes das crianças, é uma escola, como diz Sarmiento, que não merece abrir suas portas. Mas, uma escola criativa e inovadora, pautada em uma lógica transdisciplinar, respeita os saberes da criança e seu modo de produzi-los, o lúdico, o imaginário, está presente não só em sua prática, mas no currículo vivo que a sustenta. Essa é uma escola em que os professores estão reaprendendo a respeitar os direitos da criança e da infância que está em sua sala e em si mesmo. Essa é a imagem de um professor transdisciplinar.

[...] alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LARROSA, 2006; p.51).

Esse que conduz alguém até si mesmo e é conduzido até alguém, estabelece com o outro uma ligação que tem por base o respeito mútuo. Essa é um professor que ama sua profissão, como afirma Maria Cândida Moraes (2015), e que apesar dos percalços da profissão se reencontra com sua essência e faz renascer o amor dando um novo sentido às escolhas que faz. Ele escolhe respeitar os direitos daqueles que dividem com ele a sala

de aula, a escola. Acreditamos ser a transdisciplinaridade o caminho para o resgate de uma escola que respeite os direitos da criança e da infância.

Acreditamos, sim que a epistemologia da complexidade, nutridora de uma metodologia transdisciplinar, pode se transformar em um fio condutor de uma nova proposta de educação que promova o encontro entre as perspectivas intercultural e intercristica capazes de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspectos esses fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo, bem como os diversos dilemas educacionais que tanto nos afligem.(MORAES, 2015; p.31)

Sabemos que não é fácil, mas toda mudança começa com um primeiro passo, pois como diz o gato de Alice no País das Maravilhas, *se você não sabe para onde vai, qualquer estrada serve*, mas se você sabe é necessário se pôr a caminho. Sarmento (2002) nos diz que esses são momentos difíceis, mas também são o prenúncio de que chegaremos a alcançar a escola que queremos e, nesses momentos difíceis, as crianças são para nós um “presente de um futuro renovado”.



5Eu e meus alunos do 3ºano da Rede Municipal do Recife. Comemoração da Páscoa. Recife-Pernambuco- 19 de abril de 2014.

É preciso não só amar, mas saber e sentir como amar uma criança, para que ela possa praticar o ato mais doloroso para nós, pais, ou seja, para que ela possa nos deixar. Certamente, é duro para nós, adultos, saber que quanto melhor for o nosso amor, mais facilmente a criança nos deixará e, quanto mais sufocante esse amor, maior será sua dificuldade em nos deixar e, com mais facilidade, enriquecerá os psiquiatras e psicólogos.

Janusz Korczak. *Como amar uma criança*, 1983.

CAPÍTULO III: A PRÁTICA PEDAGÓGICA, A INFÂNCIA E A LUDICIDADE: OQUE EXPERIMENTAMOS...

É fundamental que se questione mais sobre educação. Para isto, deve-se estar mais aberto, mais inquieto, mais vivo, mais poroso, mais ligado, refletindo sobre nosso cotidiano pedagógico e se perguntando sobre o seu futuro.

É necessário nos instrumentarmos com os processos vividos pelos outros educadores como contraponto aos nossos, tomarmos contato com experiências mais antigas, mas que permanecem inquietantes, pesquisarmos o que vem se propondo em termos de educação (dentro e fora da escola) no Brasil e no mundo.

Walter Benjamin. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, 1984.

Ao iniciarmos a caminhada, a cada passo, estreitamos laços com aqueles que nos acompanham e conhecemos melhor a estrada de cada um. Como diz Larrosa (2006; p. 197), *Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância*. Um encontro com a infância dos professores que caminharam comigo, com a infância que se faz presente em suas salas de aula. Um encontro que se deu em uma estrada de tijolos lúdicos. Tijolos cimentados por práticas pedagógicas que buscam uma docência saudável, mas que são resultantes daquilo que constituem o ser: sua infância, sua ludicidade, sua criança interior, suas experiências. Neste capítulo vamos apresentar nossas parceiras de caminhada, suas experiências, seus conceitos, suas práticas e seus olhares sobre a infância e a criança na escola.

3.1 Doroty, Alice e Ana: suas experiências de infância, ludicidade e formação

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria

que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas.

Jorge Larrosa. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, 2006.

Doroty

A professora Doroty, 42 anos, é formada em Pedagogia e fez pós-graduação em Psicopedagogia. É professora a 21 anos, metade de sua vida. Seu tempo de infância foi especialmente marcado por sua relação com seu pai. Uma relação de amor, respeito e admiração. Doroty é a mais velha de cinco irmãos com quem brincava e brigava constantemente. Por volta dos 9 /10 anos ela tinha paixão por brinquedos e brincadeiras de meninos, o que criava um conflito entre ela e sua mãe. Suas brincadeiras preferidas eram bola de gude, pião, futebol, empinar pipa.

Bolas de gude, pião, futebol, empinar pipa eu gostava também, mas a minha loucura era bola de gude. Eu juntava um monte em casa e minha mãe ficava pra morrer porque ela achava que eu queria ser homem. Eu dizia pra ela: Não mãe, eu sou menina!

- Mas como é que menina gosta de brincar com coisas de menino?

- Eu gosto, eu gosto, eu gosto!

Eu chorava, ela me batia. Quando eu estava jogando bola de gude só tinha menino, não tinha menina. Onde eu estava só tinha menino, não tinha menina. No quintal da minha casa só tinha menino e eu tinha um saco de bola de gude. Eu ganhava muita bola porque eu era muito boa no jogo, mas ela brigava muito.

São coisas que me marcaram e, até hoje, se eu vir criança na rua ou na escola (que eles trazem bola de gude) eu sempre vou lá e dou uma tacada.

Doroty tem poucas lembranças da escola, pois aos 4 anos, devido a uma convulsão, ficou em tratamento hospitalar até por volta dos 7 anos. Apesar de poucas lembranças, a de uma professora ficou marcada em sua vida. *Mas o que eu lembro é que a professora era ótima. Uma professora que a gente amava porque ela brincava muito com a gente. Não era daquelas professoras severas. Ela ensinava, mas ela brincava também.* Uma professora que contava histórias e que a ensinou a gostar de histórias.

Uma professora também deixou uma marca negativa em Doroty. *Foi quando eu estava na 3ª série, professora Ângela. E essa professora era uma pessoa ruim. A cobrança excessiva, a falta de afeto e diálogo mostraram a Doroty o tipo de professora que Doroty não queria ser.*

Mas ela era uma professora que eu achava muito ignorante, não tinha aquela afeição, aquele amor com o aluno e, assim, a turma toda ficava temendo. Tinha gente que chorava. Eu ficava nervosa, gaguejava na hora de responder porque eu tinha medo quando ela chegava perto, mas de outras professoras não.

Essas experiências que Doroty viveu durante a infância a marcaram profundamente. Ela começou a perceber que a professora de quem gostava era respeitada, mas a professora de quem não gostavam e com quem não tinham uma relação de amorosidade era marcada pelo medo. Ela sempre dizia aos pais que queria ser professora, mas não como “tia Ângela”.

Eu quero ser professora, mas não quero ser como tia Ângela não. Porque eu não gosto dela, a gente tem medo dela e eu não quero ser uma professora desse tipo, desse jeito que os meninos tenham medo. Eu quero ser como tia Fátima, porque tia Fátima deixa a gente falar. A gente brinca, a gente aprende, a gente ajuda na sala. Ela faz tarefa diferente com a gente.

Durante sua formação acadêmica Doroty só teve contato com ludicidade na prática de estágio a partir da disciplina de jogos de regras. Uma disciplina em que a pesquisa e construção de jogos era realizada para serem utilizados em sala de aula durante o estágio. Da mesma forma a infância era vista apenas em disciplinas de Psicologia voltadas para a questão do desenvolvimento. Todas essas experiências fundamentam a prática pedagógica e a visão de infância e ludicidade que Doroty tem hoje.

Alice

Alice é uma professora de 39 anos, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, atuando a 16 anos como professora do Ensino Fundamental. Sua

infância foi recheada de brincadeiras. Brincadeiras de rua, jogar bola, subir em árvores, se divertir na casa da avó. Brincar na rua, nos quintais das casas, ouvir histórias na calçada, contadas por uma senhora, até tarde da noite. Brincar sem ter adultos por perto vigiando. Uma farra de crianças. Em casa a brincadeira continuava. Alice é filha de professora e aprendeu a ler brincando com sua mãe.

Eu aprendi a ler bem antes de ir pra escola porque a gente brincava de ler, brincava de tudo em casa. Foi brincando com ela. Com fichinhas. Na época ela fazia com caixa de biscoitos e caixas de bolachas Creme Cracker e, o biscoito, era confiança, eu lembro por conta do biscoitinho, o champanhe, que era a briga para abrir. O tempo todo era muita brincadeira, mal a gente via tv, a gente não tinha o que eles têm hoje, muita informação na internet, esse acesso a gente não tinha muito, mas a gente brincava demais.

Na escola Alice era ajudante da professora porque terminava atividade antes de todo mundo. Já chegou à escola lendo e escrevendo. Os primeiros anos dela na escola foram tranquilos, mas havia algo que Alice não gostava: estudar matemática. Isso foi resultado de uma experiência com uma professora na 2ª série.

Mas, infelizmente, por conta de uma professora, que eu recordo até hoje. Ela era da 2ª série e até hoje, encontrei com ela na rua, mas eu nem falei com ela porque assim que a vi me veio toda aquela memória de que eu não gostei dela, da maneira que ela trabalhou, bloqueou.

A experiência de Alice com essa professora foi tão marcante que até hoje ela não consegue aprender determinados assuntos de matemática o que faz com que tenha dificuldades para ensiná-los. Ela se utiliza de estratégias para superar suas dificuldades e poder ensinar seus alunos. *Eu vou para a casa da minha mãe, me sento com ela pra ela me ensinar a trabalhar fração, o que eu quero. Aí eu trabalho com ela e ela me ensina, eu meio que decoro o esquema, faço umas fichinhas de esquema e levo pra minha turma.*

Durante sua formação acadêmica Alice só teve contato com ludicidade no magistério e somente através das disciplinas de didática. Na faculdade viu apenas algumas teorias, mas nada que ficasse marcado. No que se refere a infância ela estudou apenas

disciplinas sobre desenvolvimento em Psicologia I e II. Essas experiências definiram quem Alice se tornou, tanto enquanto professora como enquanto pessoa.

Ana

Nessa caminhada, Ana, uma professora de 53 anos, 27 deles como professora, formada em Psicologia (licenciatura, bacharelado e clínica) e pós-graduada em Psicopedagogia, foi nossa acompanhante. Ela cresceu no interior, com muita tranquilidade e liberdade. *Uma época de liberdade, que se brincava na rua, que se juntava com os amigos, que se ia pra casa do vizinho e que o vizinho ia pra casa da gente, isso era muito bom. Ser criança no meu tempo foi uma coisa muito boa. Tinham as brincadeiras, a escola.* As brincadeiras, segundo Ana, iam da rua pra escola. Sua professora de primário era alguém além de seu tempo e a inspirou a ser professora.

Eu sempre vejo essa minha professora como uma pessoa além do tempo porque, digamos que eu estudei no Ensino Fundamental a 40 anos atrás, digamos. E, nesse período, ela era uma pessoa muito atualizada e buscava meios e recursos, ela conversava com o aluno, ela colocava o aluno no colo, ela dava atenção a esse aluno, ela respeitava esse aluno e talvez fosse essa a questão, ela era tão próxima aos alunos como não eram os professores da época.

Ana e seus amigos brincavam de tudo, de queimado, de boal, de pião, de bola de gude. *Eu sei jogar pião, eu sei jogar bola de gude. Essas brincadeiras de meninos, porque era tudo misturado, menino e menina. Era misturado e aprendia e aprendia um monte de brincadeiras de menino.* Ana se relacionava melhor com seus pares do que com os adultos. As crianças, segundo Ana, se entendem melhor umas com as outras. Ela e seus amigos tinham muita afinidade uns com os outros. Uma experiência que marcou a infância de Ana foi o respeito dela pelos pais, a experiência de observá-los, sua ética para com tudo.

A ludicidade apareceu na vida acadêmica de Ana quando ela fez psicologia clínica, mas voltada pra questão da ludoterapia. No magistério a ludicidade ficava restrita às músicas e jogos. A infância, em sua formação acadêmica, ficou restrita às disciplinas de psicologia do desenvolvimento. Todas as experiências vivenciadas se fazem presente

na forma como Ana olha para as crianças e para a infância e em como ela inclui o lúdico em sua prática cotidiana.

O que vimos até aqui?

Todas as experiências vivenciadas por essas professoras constituem que elas são hoje e rememora-las faz com que comecemos uma reflexão sobre quem somos e que caminhos escolhemos seguir. Como diz Korczak (1983; p.166), devemos ser nós mesmos antes de conhecermos as crianças. *Devemos observar os limites de suas próprias capacidades antes de fixar aqueles dos direitos e deveres das crianças. Antes de todos os que você poderia compreender, educar, instruir, está você. É por você mesmo que é preciso começar.* Rememorar a infância e o processo formativo nos faz olhar para nós mesmos. Compreender os conceitos e práticas desses professores e sua forma de olhar para infância requer conhecermos um pouco de sua vivência, de como sua experiência plena enquanto sujeito os induz, os conduz em sua experiência profissional diante da infância.

3.2 A ludicidade em suas práticas e em suas vidas

O fenômeno lúdico encerra, em seu núcleo, os arquivos mais primitivos do mundo e os mais contemporâneos; uma natureza que vem desde as evidências arqueológicas e artísticas do *Homo sapiens* até as expressões lúdicas das diferentes culturas.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

Assim como Alice, na tão conhecida história *Alice no país das maravilhas de Lewis Carroll*, quando pedimos aos professores para nos falarem de suas infâncias, de suas percepções/compreensões de lúdico, estamos pedindo por histórias cheias de *nonsense*, cheias de absurdos, de ilógicos. Uma caminhada por um país único, próprio de cada um com suas singularidades, mas que pode ser visitado por muitos por conta de suas similaridades.

O conceito de ludicidade varia bastante e, de modo geral, pode corresponder a jogo ou ao brincar e, até mesmo aos dois. Ao ouvirmos Doroty, Alice e Ana falarem de ludicidade e de como ela aparece em suas práticas pedagógicas percebemos essa variação bem marcada, uma hora como algo essencial ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, outra hora como algo que, se permanente, pode atrapalhar a aprendizagem.

O lúdico parece sempre estar associado ao que diverte. Segundo Doroty o lúdico está atrelado ao brincar, às festas e contações de histórias.

Ludicidade eu acho que é quando tem brincadeira. Quando eu brincava de bola de gude ou de bola ou quando a professora levava pra sala de aula aqueles livros de historinhas, aqueles clássicos, eu amava aquilo ali. Quando ela chamava a gente pra contar história, quando ela fazia roda e cantava aquela musiquinha. Quando apresentava as festas que tinha na escola, tudo ela fazia apresentação. Eu gostava muito de apresentar, de fazer teatro. Amava isso, então eu acho que isso aí é o lúdico.

Nesse primeiro momento percebemos que o lúdico está atrelado à brincadeira, no entanto sabemos que há uma diferença entre brinquedo, brincadeiras e jogos e que os três estão no campo do que é lúdico. Mas, ao mesmo tempo Doroty apresenta a literatura, a música e o teatro como parte do que é lúdico e que está atrelado ao jogo social, porém demonstra não ter certeza se isso é realmente lúdico. A professora Alice, ao falar sobre o que é lúdico, estabelece uma relação direta entre ludicidade, aprendizagem e regras.

Aprender brincando. Eu acho que fica bem melhor quando a gente aprende sem sentir que está aprendendo. Na brincadeira a gente vai aprender regra, a esperar o outro sem precisar o professor tá dizendo: Cala a boca! Agora é a vez de fulano! Então na brincadeira, a própria brincadeira tem regras.

O lúdico continua fortemente atrelado ao brincar, no entanto o que se evidencia são as regras, não somente as regras do jogo, mas da convivência e estabelece a disciplina. Isso nos remete a etimologia da palavra jogo, estamos falando aqui do jogo social expresso por Huizinga (2000), que parece estar sempre muito evidenciada nos conceitos expressos pelos professores. A palavra jogo, originada do latim *jocus*, significa

brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, enquanto o brincar, originado de *vinculum*, significa *laço, adorno, enfeite, brinquedo, brincadeira*. No entanto, mesmo em seus sentidos etimológicos, nos remetem a atitudes e sentimentos lúdicos, o que nos faz concluir que a ludicidade está presente em certa medida, que pode ser maior ou menor, na vida dessas professoras.

A professora Ana acrescenta o termo brinquedo, no entanto ainda tem dúvidas se o termo é tão amplo. Outro aspecto interessante é que ela entende que esse momento pode ser um divisor entre os “que aprendem facilmente e os que não”, entre os que serão líderes e os que não. Há o entendimento de que, quando há regras, há uma classificação.

A gente sabe que vem de brincadeiras. E brinquedos e brincadeiras, mas a ludicidade eu definiria como... brincadeira. A ludicidade a gente vai aprender brincando em muitos aspectos porque os jogos, eles vão trazer conhecimento, eles vão trazer regras que vão servir pro nosso dia a dia. Na brincadeira de roda, na brincadeira de queimado, todas as brincadeiras vão trazer uma regra. E nesse jogo, nessa brincadeira, a gente vai ver quem é líder, quem não é. Quem vai predominar mais, quem não. A gente vai ver quem vai aprender facilmente e quem não vai. Quer dizer a ludicidade seria esse jogo, essa brincadeira, que a gente vai aprender brincando.

Percebemos, não só pelas experiências pessoais relatadas pelas professoras, mas pelos conceitos expressos pelas mesmas que o lúdico extrapola o histórico-cultural, o social, o terapêutico e se constitui em uma experiência interna do ser que é externalizada pela atividade lúdica vivenciada hoje, o que determina em que medida os professores são mais ou menos lúdicos. Quando Doroty coloca o lúdico no campo do brincar, mas ao mesmo tempo o associa às artes, percebemos que o resultado dessa compreensão está diretamente ligado às experiências infantis por ela vivenciada.

As experiências de Alice a fazem associar o lúdico diretamente à aprendizagem, uma vez que sua experiência mais marcante foi aprender a ler com jogos realizados pela própria mãe, o que nos leva ao aspecto afetivo e social. Esses aspectos também são evidenciados na vida de Alice pelos momentos de contação de histórias na calçada que se traduzia em uma vivência plena durante sua infância e que serve de alicerce para sua ludicidade hoje, como ela mesma afirma:

Porque a gente ficava na rua, na calçada, mais de 30 crianças, todas com as esteirinhas, coisas que hoje a gente não vê mais. Todo mundo deitado na calçada e essa senhora que contava histórias, inventava histórias. Eu tenho saudade das histórias. Hoje eu conto histórias, eu leio, não sou contadora de histórias, mas eu leio, tento interpretar, pros pequenos e pra minha filha.

Como podemos perceber o lúdico altera a vivência do que é Real, do que está posto, portanto ele altera o nível de Realidade, o que fica após a experiência vivida passa a ser visto de outra forma e produz efeitos que vão além do que se vive agora e se expressará em experiências futuras. O nível de Realidade através do qual se vivencia a experiência lúdica nos permitirá um nível maior ou menor de ludicidade. Isso porque, como nos diz Brougère (1998), para que essa vivência lúdica aconteça alguns requisitos são necessários. Para viver essa experiência plena é necessário um prazer funcional que no caso de Doroty está associado às artes, para Alice está associado à contação de histórias e para Ana está associada à sua relação com as outras crianças e às regras e ao significado da brincadeira que a criança traz ao viver uma experiência lúdica. No entanto, por suas experiências Ana entende que a experiência lúdica não pode ser completamente livre.

A criança traz. Ele traz o significado e o significante na brincadeira. Agora a perspectiva dele, do professor, se ele estiver desatento a essa situação, a criança vai brincar o tempo todinho e eu não vou fazer nada. Então pra mim nesse momento lúdico, ele é confundido, ele é deixado ao relento e, a gente não tem esse aproveitamento que a gente deveria ter.

É justamente essa necessidade de uma atividade lúdica ser uma experiência plena do sujeito e não uma experiência dirigida que, ao não ser aceita, nos leva a uma limitação do nível de ludicidade que embasam nossas práticas. Tal fato nos leva a um outro requisito: a atividade lúdica deve ser desafiadora. Uma atividade lúdica deve levar os alunos a utilizar o imaginário, a buscar caminhos a partir de suas próprias experiências desafiando a si mesmos em busca de soluções. Ana começou a perceber esse aspecto da ludicidade durante uma aula sobre as frutas.

A aula com as frutas... tudo lúdico nela. Eu trabalhei um texto sobre alimentos saudáveis, na aula seguinte eu trouxe as próprias frutas. Então falei da higienização e importância de comer esse alimento cru, que a gente precisa, mas tem que ter muito cuidado. Inclusive eu chamei a moça da cozinha pra ajudar, a questão da bacia da água. Ela trouxe, a gente colocou água sanitária, lavamos na sala. A gente colocou 30 minutos na água sanitária, porque a gente não tinha hipoclorito e água sanitária é o que eles têm em casa. Foi tanto que quando a gente terminou a gente colocou as frutas, manga, banana, laranja, é... eu trouxe umas 6 frutas. Aí quando terminou, eu guardei, a menina da cozinha veio junto com a gente, escorreu a água, tudo direitinho como estava no texto e quando terminou eu dei uma folhinha pra eles escreverem o texto e disse: Agora a gente vai pensar e, do jeito que a gente quiser a gente vai fazer um texto, agora dizendo como foi essa aula de hoje (que pra eles nem foi uma aula, foi uma diversão). Eles gostaram tanto, foi tão assim, na verdade foi uma brincadeira. Foi lúdico pra eles.

Ao realizar essa atividade Ana começou a perceber que o lúdico trouxe um desafio que as crianças, e ela mesma, foram capazes de superar ao lidarem com o Real a partir de uma perspectiva diferente. Foi uma experiência plena, portanto trouxe prazer e aprendizado. Foi uma atividade lúdica porque criou possibilidades novas e os fez disporem de possibilidades já postas, esse é o terceiro requisito de uma atividade lúdica plena. Ana a realizou na medida em que começou a refletir sobre como o lúdico afeta o aprendizado das crianças o que fica claro quando ela diz: *Eles gostaram tanto, foi tão assim, na verdade foi uma brincadeira. Foi lúdico pra eles.* A surpresa é que foi um momento de seriedade e de aprendizagem significativa. Ela percebeu, nesse momento, que ao resgatar sua própria ludicidade ela possibilitou que sua sala de aula fosse lúdica e o aprendizado fosse significativo. *Quando as atividades são mais lúdicas eles aprendem mais. Com essas atividades das frutas eu passei a ver de outra forma.*

A professora Alice nos leva a um outro aspecto da atividade lúdica, que é a dimensão simbólica, ao desenvolver uma atividade com o semáforo associado ao comportamento deles. Uma atividade que os coloca responsáveis por seus comportamentos e as consequências do não cumprimento das regras estabelecidas por eles mesmos.

Então a gente usou as cores do semáforo e funciona bem. Tá lá a carinha com a cor correspondente. A semana inteira eles preferem trabalhar o tempo inteiro e no final ficar no verde, que é a carinha feliz. Fez tudo direitinho, teve bom comportamento, ajudou o colega, não só em relação à atividade escrita, mas no geral. O auxílio ao colega, o

emprestar a borracha, tudo. Então, no final do dia a gente vai ver com o grupo, quem vai ficar em qual cor. São eles quem definem quem tá onde. No final do dia a gente vai ver quem ficou no verde, quem ficou no amarelo, no amarelo precisa melhorar. É como se fosse um conselho dentro da sala. E o vermelho. O vermelho é realmente aquele que fez tudo que não podia. Que não fez atividade, que brigou, que falou palavrão, tudo que eles fizeram que infringiu os combinados.

Essa atividade também nos mostra um outro aspecto da atividade lúdica que é expressar-se de modo construtivo ou relacional. Eles se reúnem, estabelecem regras, observam esses comportamentos durante a semana e ao final dela se reúnem em uma assembleia para definir os resultados da semana. Ana atua aqui como orientadora das ações realizadas, ajudando-os a refletir e compreender o processo, na medida em que ela mesma vivencia um processo lúdico pleno que a leva a perceber a evolução das crianças a partir dessa ação, como ela mesma afirma perceber: *Tem uns que ficavam sempre no vermelho ou amarelo e agora estão se policiando em ajudar até em atividade ou então um colega caiu e eles pararam de rir, pararam de mangar e eles estão melhorando até a interação e o respeito entre eles.*

Como Huizinga (2000) nos diz o lúdico é uma ação voluntária. Ela acontece em um determinado nível de Realidade mas, dependendo da perspectiva e considerando a complexidade do ser, esse nível pode se modificar nos levando a perceber outros aspectos da experiência do sujeito. Doroty traduz essa experiência em um momento de afetividade sobre a qual constrói uma relação que também é lúdica.

É uma relação boa. Eu nunca deixei aquela coisa de “Eu sou professora e você é aluno”, não. Eu converso. Muitas vezes tá aquela agitação em sala, então eu chamo um, chamo outro, a gente conversa sobre tudo. Eu pego um tema que eles estão falando e eu estou com um determinado assunto para abordar e eles chegam e dizem: Tia, a senhora viu isso? Estupraram fulano! O pai de fulano foi preso! Eu chego e procuro parar e ver o que foi que aconteceu e pergunto: Foi? E como é que tá? E aqui quem é mais tem esse problema? O que é que tá acontecendo? Eu sempre tenho essa prática com a minha turma. De chegar perto do aluno, de perguntar? Um dia desses chegou uma chorando e ela não é assim. Eu perguntei: O que foi que aconteceu? E ela não falava. As meninas que falaram. Tia, a mãe dela fez assim, assim, assim. E eu: Foi? E porque foi que aconteceu assim? Eu nunca deixo passar e eles pensarem que a vida deles não me interessa.

Percebemos que quanto mais lúdico é o professor, mais saudável é a sala de aula. A ludicidade funciona como um fio condutor que nos levam a uma vida e a uma prática mais saudável, uma prática que permite um diálogo íntimo entre opostos conflitantes que habitam nosso interior nos forçando à busca pelo equilíbrio que, na sala de aula, irá se refletir no duo ensino/aprendizagem. Ao percebermos, assim como Doroty, Alice e Ana o fizeram ao longo dessa pesquisa, que é necessário que o ensino corresponda à forma com o as crianças aprendem criando assim um link entre os dois, criamos um equilíbrio. O lúdico nos conduz a esse equilíbrio na medida em que amplia nossa capacidade de ser e estar no mundo. Como diz Luckesi (2000), a prática educativa lúdica tem como cerne a busca pela formação do Eu, um Eu saudável que se estabelece a partir de uma vivência pessoal, de uma vivência coletiva, de uma vivência profissional. Uma vivência mais alegre, realizada e realizável. E essa vivência e compreensão foi transparecendo na fala das professoras e em suas práticas.

Quando a gente fala lúdico a gente só pensa em jogos, em material concreto. A gente percebe agora que não é isso. É tudo. É esse carinho que eles têm com a gente. E aprendi muito com o lúdico porque ele não é só o que eu imaginava que fosse e agora esse sentimento, esse chegar junto, sentir, as vezes eles não têm o carinho em casa que eles precisam e por isso eles estão tão carentes na sala com a professora. (Doroty).
Pra gente prender a atenção, pra gente ensinar ludicamente a gente não precisa de tantos recursos tecnológicos não. O som que a gente faz do corpo, o bater numa mesa, um copo. É diferente. (Alice).
O lúdico melhora a aprendizagem [...] Você sabe que vão ter professores que terão todos os recursos, mas que não vão fazer, não vão utilizar. É necessário um recurso intelectual também. Seria também a questão da disponibilidade do sujeito, você estar disponível a determinada coisa. Eu estou disponível. Eu me considero uma pessoa lúdica e isso é um pressuposto para desenvolver atividades lúdicas. (Ana).

A medida em que discutimos o lúdico e conversamos, as professoras foram refletindo sobre a prática e tal reflexão começou a aparecer em seus planejamentos, nas discussões do conselho e nos planos de intervenção. As aulas tornaram-se mais dinâmicas e voltadas para experiências reais. Todo esse processo se deve ao fato de que pensar a ludicidade nos leva à elaboração de ações construtivas que nos fazem agir sobre o mundo, transformá-lo e, nesse processo transformamos a nós mesmos. Quando pensamos e agimos ludicamente vivenciamos a inteireza do ser, uma experiência que só é possível se não separarmos corpo e mente. Percebemos que os professores estão num processo de

reflexão lúdica e que a formação disciplinar ainda os impede de serem completamente lúdicos, no entanto há um nível de ludicidade maior ou menor em cada um deles que permite a existência da infância na escola.

3.3 A infância e o olhar para a criança que constitui suas salas de aula: o que pensam os professores

É na infância do ser humano onde tudo começa. Não somente o que é da natureza pessoal e que determina o temperamento e a personalidade de cada indivíduo, como também todas as relações e vínculos que cada pessoa estabelece com seu entorno.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

Assim como as experiências vivenciadas na infância são importantes para definir o nível de ludicidade do professor, essas mesmas experiências, bem como as relações construídas, não só na infância, mas durante todo o processo formativo, serão decisivas na construção do entendimento e do olhar desse professor sobre a infância e a criança. Apresentaremos aqui o que pensam os professores sobre a infância e a criança que constitui a sala de aula deles.

Quando perguntamos a Doroty, Alice e Ana o que elas entendiam por infância e criança percebemos que, em alguns momentos elas não faziam distinção entre infância e criança e, em outros momentos, elas parecem separar os dois. Percebemos ainda que durante o processo formativo, inicial e continuado, a infância e a criança foram vistas somente a partir do ponto de vista psicológico. Para Doroty infância é algo atrelado a vivência e criança à questão cronológica, no entanto ela demonstra não ter certeza se é bem assim. *O que eu compreendo hoje de infância é que é assim: é uma recordação de quando eu era uma criança. Criança na idade de 3 a 7 anos. Minha infância, momentos que eu passei. Na verdade, é o que eu vivi quando criança. Não sei, acho que isso que é infância.*

Fica claro que a infância, nessa perspectiva, está condicionada à criança, o que nos faria supor que não há sentimento de infância no adulto. Mas logo depois Doroty nos fala que: *Criança eu acho que é a idade, o tempo que a gente tem de criança, como*

tem as fases de criança, de adolescente..., então tem a fase de criança. E a infância, a meu ver, é aquilo que ficou de recordação. Que eu vivi. O tempo, aquele tempo que eu vivi, foi a minha infância. Ou seja o sentimento de infância ao ser visto como tempo vivido, recordação, permanece no adulto e, portanto o adulto pode ser abundante de infância e, sendo essa infância lúdica, esse adulto também será abundante de ludicidade. Essa forma de pensar a infância e a criança determina como esse professor olha para as infâncias e as crianças em sua sala de aula. Perguntamos há infância em sua sala de aula? E, segundo Doroty, nem todas as crianças em sua sala possuem infância.

A maioria não. Porque as conversas que eles trazem muitas vezes é de: Ah, tia, eu queria tanto fazer isso, fazer aquilo.

A contação de história, eu sempre trago uma leitura deleite, umas historinhas, umas fábulas, histórias que eu pego mesmo de crianças e conto como se fosse um livro, mas não é, é criação minha mesma. Já que só trago pra eles a história, a vivência de outras crianças que eles não tem.

Eu percebo porque eles falam muito dos pais, pai que tá preso, tem mãe separada, tem uma menina, uma criança que mudou muito o comportamento de sala depois que os pais se separaram e a mãe tá com outro namorado dentro de casa mais os 3 filhos. Então ela mudou muito o comportamento, aprendizagem, ela regrediu. Então assim, vontade de ter as brincadeiras, ter a família unida, os irmãos, mas muitos estão separados, um irmão tá com a mãe, outro com a vó. Então essa infância tá um pouco distorcida.

Como podemos perceber as relações construídas, não só na própria infância, que no caso de Doroty foi fortemente marcada pela relação com o pai, mas com as próprias crianças em sua sala a fazem concluir que nem todas as crianças com quem interage na escola, enquanto professora, possuem infância. No entanto se partirmos do pressuposto de que há infâncias e que elas são construídas a partir de um contexto histórico-cultural-social e político, a infância existe, no entanto não é uma infância lúdica. Provavelmente essa percepção/compreensão é resultante do sentimento moderno de infância que corresponde a uma tomada de consciência da particularidade infantil, ou seja, o estabelecimento de uma distinção entre o adulto e a criança, levando-nos, como diz Kramer (1995), a acreditar numa essência infantil pura e um modelo de criança universal.

Essa visão também fica clara na resposta de Alice quando diz que criança remete a: *Inocência, no meu tempo. No meu tempo de criança eu acho que as crianças eram mais inocentes. Os adultos não viam, muitas vezes, as segundas intenções e hoje*

eles já são criados sendo direcionados a ver sempre uma intenção má em determinada brincadeira. E quando pergunto sobre infância ela diz: *Alegria, brincadeira, liberdade vigiada.* O que nos faz considerar que a ideia que sustenta essa visão é a de que:

(...) todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa. A identificação do contexto burguês em que este sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão atual da criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura (KRAMER, 1995; p.18).

Percebemos que a criança e a infância continuam a ser vistas a partir da perspectiva do adulto e não como um grupo social que produz cultura e conhecimento. Essa perspectiva fica evidenciada quando Alice declara que o adulto influencia a criança a determinados comportamentos levando-a a perder sua inocência. Um outro aspecto interessante da percepção de infância e criança é a distinção que ela faz entre os dois.

A criança em si, o serzinho, a pessoa. Eu digo criança pela questão da idade, cronológica. A infância eu vejo mais a vivência dela, aquele período, o que ela aprendeu, o que ela deixou de aprender, não só a questão da escola, mas o respeito, o carinho com outras, com animais, com os mais velhos. Eu vejo isso: a criança a questão cronológica, infância a vivência.

A criança continua atrelada à visão de bondade e pureza, algo angelical. É uma infância romantizada e idealizada, mas que não se concretiza na vivência da sala de aula o que leva os professores a verem as crianças como indisciplinados e agressivos.

São muito agressivos. Se a gente deixar livre uns 5 minutinhos alguém vai aparecer quebrado. Eles são muito agressivos (Alice). Eu acho que eles são assim um pouquinho sem limites porque tem horas que eles trazem de casa, assim, crianças que não obedecem, crianças que não ouvem, crianças que não aprendem. E eles trazem essa dificuldade pra sala de aula. Uma questão de indisciplinação, talvez não fosse tão necessária essa questão, quando eu falo, falo de indisciplinação e de limite (Ana).

Percebemos que há uma procura para justificar um comportamento que não condiz com essa ideia de criança e de infância. Há uma dificuldade em compreender que a criança, como diz Korczak (1983; p.168), *tem o direito de querer, reclamar, exigir. Tem o direito de progredir e de frutificar quando atingir a maturidade. Mas a educação a restringe: não fazer barulho, não arrastar os pés, escutar e executar ordens, não criticar e acreditar que todos apenas desejem seu bem*. E, quando perguntamos se há infância em sua sala de aula Alice nos responde:

Eu não vejo infância, infância inocente neles não. Só quando eles mesmos se pegam na inocência e depois... Opa! Eu tenho que acordar, eu tenho que ser adulto. Eles são muito adultos, eles são muito adultos, poucos momentos a gente vê realmente a inocência da infância. Mas isso é reflexo de casa né? Que a gente vê muito aqui.

Constatamos que, como as crianças e as infâncias que ali se fazem presente, não correspondem completamente à visão romanesca e angelical construída, os professores consideram que provavelmente ela não existe e isso se reflete num processo de indisciplina. No entanto percebemos, nas observações das atividades dos professores, um processo de mudança e reflexão que os leva a um questionamento: é possível olhar pra essa criança, pra essas infâncias, de forma mais aprofundada, no momento em que elas partilham conosco seu cotidiano? É possível aceitar suas especificidades? Enxergá-las como alguém que precisa que a escola seja um espaço de produção de sua própria cultura, onde ela possa estabelecer uma relação de troca e parceria com o adulto. Algumas falas de Doroty, Alice e Ana deixam esse processo aparente.

Eu sempre quero estar perto do meu aluno e ver quando o aluno tá muito assim parado e não atinge o objetivo que a gente, que eu quero, que é preciso pra ele, que é o melhor pra ele. Porque eu não posso estar 4 horas na sala de aula vendo aquele aluno não produzir nada, perdendo tempo, daqui uns dias vai passar um ano, vai passar dois anos. Então isso me marcou na infância e eu trouxe pra minha vida porque se eu puder ajudar eu vou ajudar (Doroty).

Eu quero resultado, eu quero que meu aluno cresça não só na questão dos conteúdos. Eu quero que ele cresça enquanto pessoa e mais na frente se veja como pessoa e diga: Poxa, isso eu aprendi. Talvez não lembre nem com quem, mas ele sabe que é alguém por isso. É uma questão de formação. Às vezes tenho me impor senão eu apanho, porque tem uns que são danadinhos. Mas no geral eu sou muito amiga, eu prefiro ser amiga deles a ser carrasca (Alice).

Mas é preciso mostrar pra eles que a escola é um espaço onde a gente pode conversar, onde a gente pode... eu também converso muito com eles, converso qualquer coisa. É que a gente pode conversar, que a gente pode brincar, que a gente pode fazer algumas coisas, mas que a gente tem um foco que é no ensino aprendizagem (Ana).

Vemos que há um conflito entre o que está enraizado em suas formações e o que eles têm vivenciado com as crianças e as infâncias em suas salas. Eles começam a perceber que as crianças são sujeitos que contribuem para a construção social e isso se dá, inicialmente, no espaço da família, mas se amplia no espaço da escola. No entanto precisamos compreender que as crianças não estão na escola para consumir cultura adulta, mas para produzir e compartilhar cultura e conhecimento, não só com seus pares, mas com os próprios adultos, no caso seus professores.

O caminho que as crianças utilizam para produzir e compartilhar conhecimento e cultura é a vivência de experiências lúdicas partilhadas. A forma que as crianças encontram de partilhar essas vivências é a linguagem e as rotinas culturais. Mas como os professores percebem essas vivências e podem favorecer esse processo em sala de aula/na escola? Refletindo sobre a infância, fazendo uma retrospectiva de sua própria infância e, por consequência, despertando, em maior nível sua ludicidade, desta forma pode também refletir sobre como olhar para a infância hoje. Todo esse processo se revela quando os professores expressam seus conceitos sobre infância e ludicidade e os associa à sua prática pedagógica. Percebemos que esse processo reflexivo pode, em uma certa medida, levar a um conflito sobre o que aprenderam sobre esses conceitos e o resultado de suas vivências e reflexões sobre eles. Percebemos esse conflito quando Ana expressa seu conceito de infância.

Infância pra mim, no contexto atual... Infância... Eu acho que é a gente viver livremente. A gente deixar a criança livre. Não misturar muito questões de adultos com criança. Deixar essa criança ser, eu vou usar o termo livre, mas que ela possa se expressar, ela possa confiar. Quando a criança confia, quando ela respeita, ela chega mais próxima. Ela diz mais, ela vive mais o que é a infância. Aí ela vai ser uma criança muito mais espontânea. Infância é liberdade.

Eu acho que a infância é determinante na vida da gente, no futuro. Você entende? É um conjunto de coisas que, de repente, fica difícil a gente elencar, mas assim, a grosso modo, eu falei que é de fundamental importância a questão da infância, da sua vivência nessa infância pra sua vida adulta

As vezes as pessoas confundem muito a questão do lúdico, da brincadeira, dessa ludicidade com deixar a criança fazer o que ela quer e não é por aí.

Como podemos perceber Ana considera que a infância é liberdade, é viver livremente, se expressar, desta forma a criança pode se aproximar do adulto e confiar nele, respeitá-lo, por outro lado ela também considera que a infância não é uma vivência livre do agora, mas um vir a ser que necessita ser disciplinado, uma vez que não se pode deixar a criança fazer o que quiser. Parece-me que a dita liberdade é algo que só é válido se corresponder ao que os adultos considerem correto. E se esse agir livre os levar a um comportamento que vai de encontro ao que o adulto deseja então não é válido. Isso ficou claro nos momentos de atividade em que alguns alunos não corresponderam às expectativas e foram convidados a ficar num canto refletindo sobre o que haviam feito. Onde ficar o agir livre, que define a infância, nesse momento? Para essa liberdade existir é necessário mudar a prática, a forma de olhar e compreender a infância.

É necessário considerar a linguagem que permite a essa criança, a essa infância se manifestar em sua plenitude e ela fará isso através de sistemas simbólicos e rotinas culturais. Esses sistemas e rotinas farão com que as crianças se sintam seguras e pertencentes a um grupo social, uma vez que lhes servem de âncoras dando-lhes condições de lidar os conflitos próprios de cada ser. Ao lidar com esses conflitos elas superam dificuldades e constroem conhecimentos. Para que esse processo se efetive a escola precisa ser um espaço de troca e reflexão ao qual adultos e crianças se sintam pertencentes, criando assim um processo de parceria e não de imposição, de autoridade mútua conquistada e não de autoritarismo. É necessário, como diz Sarmiento (2002), *ver a escola como uma utopia realizável*. Para que essa utopia se torne realizável é importante que os professores aprofundem seu processo reflexivo sobre a infância, a sua própria e a das crianças em suas salas de aula. Conflitos como esse expresso por Ana, que em um momento considera que a criança é dispersa, mas em outro é livre; que em um momento considera que a criança tem direito a se recusar a uma rotina cultural que não é sua, mas que em outro ela considera que é importante e insiste. Como fica evidenciado a seguir.

Porque pra mim é normal uma criança ser dispersa. Principalmente na idade deles; entre 7 e 8 anos. Então, uma criança nessa idade é uma criança mais livre. Eu chamei de dispersa, mas ela é livre.

Eles são muito livres. Eles dizem o que querem, eles falam o que querem.

É tanto que eu começo minha aula com uma oraçãozinha. Eu digo a eles: Vamos todos ficar de pé para falar com Deus! E a gente reza o Pai Nosso e o Anjo de Guarda. Porque tem os que são evangélicos. Mas eu pergunto se na casa deles eles falam com Deus sentados, porque eu gosto de falar em pé. Eu tenho que respeitar a história deles né? A questão da religião é cultural nesse sentido. Ninguém é obrigado a orar, mas eu acho importante que a gente faça isso.

Os conflitos dos professores ficam aparentes e a ideia de que a criança não pode decidir sozinha, apesar de ser considerada livre, é resultado do conceito de infância enquanto momento vivido atrelado a um ser, cronologicamente incapaz e puro, ingênuo que ainda não sabe o que é bom pra si. Por outro lado todos os professores demonstram que, em maior ou menor grau, estão refletindo sobre o direito de escolha dessas crianças. Estão também num processo reflexivo da existência de infância em suas salas e, se existe, que infância é essa. Essa reflexão parte da compreensão do tipo de infância que cada uma traz em si.

Percebemos que Doroty, Alice e Ana definem a criança como um sujeito definido pela idade e a infância como a vivência dessas crianças, no entanto o conceito é sempre de pureza e inocência. De alguém que, em determinado grau, precisa ser conduzido. Digo em determinado grau porque em muitos momentos eles opinam e suas sugestões são acatadas e consideradas, como nos momentos de leitura em que eles escolhem o que ler ou na questão do semáforo do comportamento, onde eles discutem em que sinal cada um vai ficar diante de seus comportamentos ao longo da semana. Uma outra constatação de que eles estão modificando a forma de olhar a infância são as mudanças em suas práticas cotidianas e na forma como se relacionam com as crianças.

3.4 A infância e a ludicidade: entrelaces formativos e pessoais que embasam suas práticas

Os professores precisam valorizar verdadeiramente a comunicação das crianças no contexto da sala de aula, não só naquelas ocasiões em que as crianças estão respondendo a ele, mas quando estão explorando suas ideias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual. Devemos sempre lembrar que, como professores, nem sempre podemos saber que sentimentos as crianças querem explorar em relação a certos

eventos de grande importância para elas, e, portanto, nem sempre podemos agir de forma empática e de acordo com esses sentimentos.

Janet Moyles. *Só brincar: o papel do brincar na educação infantil*, 2002.

Conhecemos os conceitos de ludicidade e infância dos professores que empreenderam essa caminhada e, agora, cruzando essas estradas, conheceremos como esses conceitos aparecem na prática deles. Suas práticas são, visivelmente, alicerçadas em suas experiências de infância e pelo processo de formação inicial e continuada de cada um. Outro aspecto que destacaremos aqui é como os professores caracterizam sua prática pedagógica, se disciplinar ou transdisciplinar.

Partimos do pressuposto de que uma prática pedagógica disciplinar se pauta na ausência do sentimento de infância, na ausência do lúdico tendo em vista que ela trata a imaginação como uma faculdade humana de segunda ordem e, ao secundarizar a imaginação ela secundariza o lúdico. Sendo o lúdico, o cerne da infância, poderíamos dizer que ela secundariza a própria infância. A lógica transdisciplinar, por sua vez, ao considerar o ser em sua totalidade, se pauta na presença do sentimento de infância e na presença do lúdico, desta forma tem na imaginação um elemento de sustentação, mas também um elemento de ligação com a criança, isto se dá porque o lúdico enquanto elemento próprio da infância e não da criança, portanto ele pode existir no adulto uma vez que este tenha tido infância.

Essa lógica, ao legislar sob a ordem do lúdico, torna-se a matriz de uma prática amorosa. No entanto, a depender do nível de ludicidade presente em cada professor, pode-se ter um processo de transição entre uma prática disciplinar e transdisciplinar. Quando perguntamos aos professores sobre como caracterizam sua prática pedagógica percebemos que a disciplinaridade ainda está bastante presente, porém o processo de reflexão diante das necessidades das crianças e das infâncias que têm diante delas, em suas salas, e do nível de ludicidade de cada um, se manifestam aspectos de uma prática que, poderíamos dizer, está numa transição para uma nova perspectiva mais próxima da transdisciplinaridade. Sobre sua prática Doroty se manifesta da seguinte forma.

Minha prática é um pouco de cada coisa. O tradicional, eu não deixo ele. Sabe porquê? Porque o tradicional ainda surte efeito. No tradicional

a gente bota um pouquinho do construtivismo, bota um pouquinho do lúdico. Então é uma mistura. Porque aí quando você tá na sala de aula você vê a necessidade de cada aluno. Então o tradicional talvez não sirva pra todo mundo, mas tem aquele aluno específico que o tradicional vai ajudar um pouquinho. Eu penso assim. Então eu trabalho com tudo. Um pouquinho de cada coisa.

Constatamos que o dito tradicional está aqui a forma como os alunos aprendem, a imposição da questão da disciplina comportamental, da realização de atividades, mas quando observamos uma atividade de sobre Sistema Monetário desenvolvida pela professora notamos que ela tenta dar mais que o conteúdo pelo conteúdo. A professora, com auxílio dos alunos, num trabalho de parceria, juntou embalagens diversas, pesquisaram o preço dos produtos que essas embalagens continham, fizeram placas de preços e montaram um supermercado com direito a caixa registradora. A turma fez um acordo de trabalho. Um trabalho que aconteceu em grupos, cada grupo recebeu uma quantia em dinheiro que imitava o dinheiro de verdade. A medida que recebiam o dinheiro eles tinham que contabilizar o que recebiam e depois ir às compras, mas antes precisavam fazer uma lista de compras. Durante as compras eles faziam cálculos de quanto custavam os produtos, quanto gastaram e de quanto seria o troco. Ao voltarem para o trabalho em grupo a professora ia de grupo em grupo conversando e pedindo que os alunos anotassem os preços ao lado de cada produto para realizar operações matemáticas de adição e subtração.

Doroty considerou que a organização da turma era resultante do tradicional, da disciplina imposta, mas observando o nível de participação e autonomia dos alunos ficava claro que o que os motivavam era o fato de serem parceiros da professora na realização da atividade, desde o planejamento até a finalização. A disciplina comportamental deles era o resultado de uma atividade plena de realização do sujeito, uma vivência Real, com vínculos com a vida cotidiana deles, até no que se refere à escolha dos produtos. Tinha significado para eles e, portanto, era lúdica. Como ela mesma afirma as necessidades dos alunos foram consideradas, mais ainda, foram ouvidas. Para entender melhor o que a professora chamava de tradicional, solicitei que ela esclarecesse, por que embora seu planejamento seja resumido com conteúdo e um breve relato da atividade a ser desenvolvida, a execução da atividade nos mostra muito mais.

É essa coisa do “b com a, ba, be, bi”. Essa questão da aprendizagem em si. Até hoje eu vejo professores trabalhando “O bebê baba”. Não era assim que a gente trabalhava? Aí o menino, quando fazia leitura, acho que a 15 ou 20 anos atrás, tinha criança que era tão esperta que não sabia ler, mas escutava tanto aquilo que, quando era a hora dele ler, ele falava tudo. Aí se eu pegasse outra palavrinha ele não conseguia. Quer dizer ele já tinha decorado aquilo ali. O tradicional era descontextualizado, por exemplo, a cartilha. A cartilha é tradicional. Pra mim tradicional é isso.

Percebemos que o que a professora descreve como tradicional se distancia bastante de sua prática cotidiana. Doroty sempre usa música, contação de histórias e teatro em suas aulas, em nenhum momento observamos o “b a ba” que ela exemplificou acima. Os únicos momentos em que percebemos um comportamento mais condizente com a descrição de tradicional da professora é quando ela fala sobre as questões comportamentais e quando toma atitudes de “punir” os alunos por um comportamento que considere inadequado.

Se observarmos as experiências de infância que marcaram a vida de Doroty perceberemos que ela vivenciou experiências lúdicas marcantes na escola e se espelhou em dois modelos de professoras, uma que ela não queria ser e outra que lhe encantou e inspirou. Concluimos então que, embora seu processo formativo a tenha levado a considerar a prática disciplinar como necessária e importante para que o aprendizado ocorra e se reflitam em sua escrita, suas experiências de infância determinam, claramente sua relação com as crianças e as infâncias em suas salas de aula. Até na forma como ela escolhe dispor a turma isso transparece e ela diz: *Acho que até na própria estrutura da sala, você formar uma turma dessas em fileiras é uma coisa tradicional, cada um no seu lugarzinho. A partir do momento em que você forma grupos pra se trabalhar já não é mais o tradicional, eu penso assim.* E ao começar a refletir sobre sua prática em relação ao tradicional da seguinte forma: *Assim da pessoa... essa decoreba. Decorar, não é aquela aprendizagem do amplo. De contextualizar tudo. Pegar uma palavrinha aqui, contextualizar, fazer um grande texto coletivo construído com eles. Acho que esse disciplinar aí não inclui essa questão não.* Ela coloca, claramente que não é isso que ela faz, até porque não é esse tipo de professora que ela quer ser.

Eu sempre dizia em casa a minha mãe e a meu pai: Eu quero ser professora, mas não quero ser como tia Ângela não. Porque eu não

gosto dela, a gente tem medo dela e eu não quero ser uma professora desse tipo, desse jeito que os meninos tenham medo. Eu quero ser como tia Fátima, porque tia Fátima deixa a gente falar. A gente brinca, a gente aprende, a gente ajuda na sala. Ela faz tarefa diferente com a gente.

Doroty, claramente, expressa que converse com seus alunos e lhes dê voz e vez e sua prática reflete isso, embora sua escrita em planejamentos e planos de intervenção não o demonstrem. O que Doroty propões é uma prática amorosa que fica mais clara ainda quando ela diz:

Eu penso assim, que esse tempo, que esses professores. Os professores de um modo geral, olhassem mais com amor para as crianças, porque tem muitos professores que vão pra sala de aula e o que eles falam na teoria é uma coisa e a prática é outra. E eu vejo que todo processo que o aluno passa em sala de aula, muito hoje em dia que a gente vê, essa dificuldade em sala de aula, principalmente na rede pública dos alunos estarem tão defasados, no nível por exemplo, menino de 3º ano no nível de 1º ano. Eu acho que isso não é culpa do aluno, acho que tem a ver com o profissional. E quando o professor não leva seu trabalho a sério, certo, é como o médico. O médico ele tem o paciente dele, se ele não trata bem, se ele não vai bem numa cirurgia, aquela pessoa pode morrer. Mas o professor não, o professor ele requer um tempo e ele vai matando aqueles alunos aos poucos se não tiver paciência. Ele passa por um processo, 1º ano, 2º ano, 3º ano, ... e a gente vai vendo o amadurecimento daquele aluno.

Essa analogia que Doroty faz em relação com o médico é bastante esclarecedora e condiz com o conceito de infância, que precisa ser protegida, inocente e pura, que a professora expressou. Mas ao falar de amorosidade a professora mostra algo mais, ela apresenta a necessidade de ouvirmos as vozes das crianças, a necessidade de compreendê-las para que não “morram”, para que não tenham suas infâncias mortas pela imposição da cultura adulta. Para que isso aconteça é necessário um processo reflexivo, que nesse caso já está iniciado, embora não completamente expresso. A professora começa a repensar seu referencial de infância ao voltar-se para sua própria infância. Ao fazer isso ela começa a repensar o tipo de atividade que estas crianças reais, e não ideais, precisam para vivenciar um processo de aprendizagem que seja significativo.

Esse processo a leva a olhar para sua prática e criar links com suas vivências e sua formação. Esse momento cria um conflito e ela pensa o que embasa sua prática pedagógica, a dúvida se instala, como ela demonstra nesse trecho da entrevista:

É uma questão de amplitude. De trabalhar a matemática. De trabalhar o Português. Trazer...eu tô trabalhando hoje História e por isso eu não posso jogar um pouquinho de Ciências nesse conteúdo, eu não posso trabalhar Geografia? Acho que interdisciplinar, é esse que a gente trabalha. Acho que a maioria dos professores trabalha é esse. Transdisciplinar é que transcende tudo, é mais ampla. Minha prática acho que não é essa não, transdisciplinar.

Doroty questiona sua prática e a lógica que a sustenta, ela começa a pensar no tipo de educação que as crianças precisam, principalmente por sua infância ter sido lúdica, recheada de brincadeiras, jogos, arte e literatura. Percebemos que a infância, a criança e o lúdico são de ampla complexidade e estão interligados de maneira tal que interferem diretamente na forma como a professora olha pra sua turma e, o espaço da sala de aula, a escola é um espaço de realização da infância do qual o lúdico não pode ser excluído. O lúdico acompanha a infância fazendo com que esta seja mais ou menos lúdica. O nível de ludicidade vai depender dessa relação do professor com sua própria infância e com as infâncias em sua sala de aula.

Dentro da sala de aula eu faço brincadeiras de..., jogos, eu trabalho jogos com eles. Jogos que eles gostam muito. A competição de dominó e dama, é o que eles gostam em sala de aula. Não trago muito aqui pra fora, eu faço na sala de aula, separo as bancas. Às vezes parece que tá uma bagunça, mas é porque eles estão brincando, estão interagindo. E aqui fora não porque tem aqueles que se soltam muito, que correm muito, então não tem como eu controlar aqui fora, então eu prefiro ficar em sala de aula.

Os professores apresentam uma certa dificuldade em definir suas práticas. Ao perguntarmos a Alice como ela definiria sua prática ela afirmou não ser possível definir.

Acho que não tem como você fechar numa linha só. Porque vai variar muito da tua turma de como ela tá hoje. As vezes a gente programa uma coisa pra hoje e não dá e você vai ter que ir buscando caminhos pra

chegar e as vezes você fecha a aula com uma coisa que você não planejou. Eu gosto da ludicidade, gosto mais da questão da contação de história e a partir daí, da história que eu contei, todos os dias eu conto uma história diferente, a partir dessa história eu busco algum conteúdo que eu tenho que trabalhar, mas eu vou mesclando, não fecho: hoje é matemática, hoje é ciências. A partir da história eu trabalho o contexto.

A percepção de disciplinarização é um pouco mais evidente na fala de Alice, ela compreende a fragmentação do conhecimento que a disciplinaridade traz em si, mas ela afirma não se ater a essa compartimentalização e garante mesclar os conteúdos e a forma de trabalhá-los. Um outro ponto que fica claro na fala de Alice é quando ela diz gostar do lúdico, mas o relaciona sempre à contação de histórias utilizando-as como ponto de partida para trabalhar o conhecimento. Falta a percepção de que a prática pedagógica lúdica não é um ponto de partida para algo, mas o alicerce e o próprio caminho de construção do conhecimento que se apresenta na vivência plena do sujeito que conhece. O lúdico é o que permite a conexão entre diferentes níveis de Realidade, entre diferentes formas de conhecer e compartilhar o conhecimento. Embora a prática da professora não seja completamente disciplinar ela também não é transdisciplinar.

Trans é o passeio que a gente faz, unindo os conteúdos que a gente tem que trabalhar. Então pra mim é trans eu trazer um texto de um menino que caiu quando foi subir num pé de manga e daí eu puxo pra quantas mangas tinham e fazer esse viés. Passear entre os conteúdos. Disciplinar é ..., que eu, como vou dizer, eu foco naquela única disciplina e trabalho só aquilo o tempo inteiro.

Os professores demonstram ainda não compreenderem a diferença entre disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, o que é compreensível se levarmos em conta que o processo de formação inicial e continuada dos professores são falhos. Segundo os próprios professores essas questões são vistas sem aprofundamento no magistério e na graduação. A ludicidade também é pouco vista no processo formativo dos professores. Alice, no entanto, teve uma vida abundante de ludicidade o que favorece e muito sua prática e seu olhar para a infância.

Agora, depois do meio do ano, eles sentem falta da leitura. Por que eles também trazem pra mim, não sou só eu que trago o livro e escolho não. Muitas vezes eles trazem de casa: Tia, olha, eu trouxe esse pra gente ler

hoje ou pra gente estudar esse aqui hoje. E eles também pedem, as vezes não com palavras, mas com indicação, alguma brincadeira. Um momentozinho que eles têm de brincar. Um brincar inocente, um brincar sem ser por uma disputa, sem ser pra ganhar nada. Então eu sempre deixo um tempinho, todo dia, pra eles brincarem, pra eles serem criança na sala. Eles não têm muito isso em casa, geralmente ficam na rua. Aqui eles são crianças de verdade. Aqui eles são criança, não tem aquela coisa de fazer as coisas por obrigação ou então tá sempre querendo tirar proveito. Aqui a gente é... Separa bem. Então eles pedem, já estão acostumados que tem aquele tempinho pra eles.

Do lúdico eu busco trazer o conteúdo que eu planejo, mas eu parto sempre do lúdico. Pode ser uma caixinha com alguma coisa dentro, de barulho, experiências na sala. Da experiência a gente vai estudar. Eles estão aprendendo e muitas vezes dizem: Tia não vai ter tarefa hoje não? Isso mata a gente né? (Risos). A gente tá trabalhando, estudando, fazendo tudo e eles perguntam: Tem aula não?

A experiência com contação de histórias na infância de Alice foi tão marcante e lúdica e trouxe a ela um nível de realização pessoal intenso que supre a ausência de ludicidade no processo formativo. Tal fato promove uma prática pedagógica lúdica e, portanto, mais próxima de uma prática transdisciplinar. Korczak em seu livro *Como amar uma criança* (1983) exemplifica, a partir da perspectiva da infância e do adulto de um mesmo sujeito, como se dá o olhar sobre a infância na perspectiva disciplinar e transdisciplinar e nos mostra que a primeira se sustenta no paradigma cartesiano, reducionista e fragmentado o que impede o professor de reconhecer e resgatar a criança e a infância em si mesmo e define a forma como olha para a criança e a infância em sua sala; nos mostra ainda que a transdisciplinaridade se constitui a partir do paradigma emergente e permite o resgate e o reconhecimento dessa criança e dessa infância em si e nas crianças que ocupam suas salas. Nessa última perspectiva, que mais se aproxima da prática de Alice, as possibilidades de desenvolvimento pleno da infância são mais reais tendo em vista que permite o diálogo entre as infâncias dos professores e das crianças. A prática de Alice valoriza a ludicidade, usa o lúdico como um espaço/tempo de aprendizagem. A sala transborda amorosidade e suas atividades traduzem esse sentimento.

Eu trago brinquedos de casa. Faço caixa e as vezes direciono: naquela caixa tem só determinado tipo de brinquedo. E eu coloco muitas vezes pra eles descobrirem como vão brincar ali e uma quantidade menor que a quantidade de alunos, isso pra que não fique só um brincando ali. Ele

vai ter que dividir. Ele vai ter que interagir com alguém. A caixinha surpresa é uma que eu coloco alguns brinquedos e coloco na sala, sem dizer pra que. Tá lá num cantinho e tem sempre um mais afoito que vai lá mexer. Olha pra saber se pode mexer, mas a quantidade de brinquedos não é a quantidade de brinquedos não é a quantidade de alunos, é sempre menos, menor.

Eu gosto muito da leitura, música, também, em sala. Eu boto direto no celular. Algumas músicas pra gente ouvir. Músicas infantis. Músicas direcionadas pra eles. Que dali a gente vai brincar, a questão dos movimentos, a lateralidade. Eu gosto muito de música.

O momento livre. As vezes eu solto o material pra eles pra ver o que é que vai sair e me surpreendo. Porque eu tenho 2 alunos que desenham divinamente e eu não sabia. Se eu ficasse só bitolada a atividade, quadro, caderno, giz e tal, eu não ia descobrir isso: a facilidade que ele tem. E na música eu tava colocando Kitaro, a impressão que eu tive ao ouvir determinada música foi triste. Depois chegou uma aluna e disse: Tia, essa música é tão triste, daqui a pouco eu acho que vou chorar. Então, eu notei também, que alguns prestam um pouquinho de atenção nesse tipo de instrumental. Foi um tiro que eu dei, mas eu gostei do resultado.

Quando digo que a prática de Alice se aproxima mais de uma prática transdisciplinar é porque a infância e o lúdico são claramente privilegiados em suas atividades, embora isso não transpareça em seus planejamentos e seu conceito de infância esteja atrelado a pureza e proteção. Sua prática é amorosa, lúdica e respeita as necessidades e as vozes das crianças, no entanto, como diz Ferreira (2007) isso não significa que há uma permissividade e falta de rigor, muito pelo contrário, há autoridade, uma conquista que se pauta na compreensão e entendimento das necessidades dessas infâncias e crianças com quem ela tem uma relação de parceria.

Outro aspecto interessante da prática de Alice é a forma como ela trabalha as diversas disciplinas a partir de um mesmo tema, ela se utiliza dos conhecimentos específicos de cada disciplina e os une em torno de uma atividade significativa para as crianças e estas, ao realiza-la, sentem-se coautores do trabalho realizado. Isso ficou claro quando observamos uma atividade de *Grandezas e Medidas* realizada com a turma. A atividade durou várias aulas. Numa primeira aula ela levou fitas métricas de papel e explicou a eles pra que servem as fitas métricas. Depois eles se mediram e fizeram um gráfico real com as próprias fitas cortadas e coladas na parede. Fizeram registros desses tamanhos e compararam uns com os outros, em seguida escreveram o que perceberam e os nomes de cada um com seus tamanhos correspondentes.

Em outro momento ela trouxe vasilhames de tamanhos diversos (menos que 1L, 1L, mais que 1L). O vasilhame de 1L estava cheio de água e as crianças se juntaram em torno da mesa e começaram a passar o líquido de um recipiente a outro e registrar o que constatavam (se era igual a 1L, menos ou mais que 1L). Outro momento da aula foi pesquisar o que se comprava em litro e o que se comprava em metro. Em seguida a professora propôs um jogo: todos colocavam as duas mãos nas orelhas e quando ela disse o nome de algo que se comprava em metros eles colocariam as mãos na mesa e se fosse algo comprado em litro eles colocariam as mãos para cima. Quem errasse saía do jogo. O objetivo era que eles construíssem uma lista de coisas compradas em metros e em litros. Após o jogo ela dividiu a turma em duplas e entregou uma folha a cada dupla. As duplas dividiram a folha ao meio e de um lado eles deveriam desenhar algo que se comprasse em metros e do outro algo que se comprasse em litros, só após desenhar é que eles partiam para o exercício de escrita, um ajudando o outro e a professora sentando com cada dupla sempre que eles necessitavam. A produção foi para o mural da sala, que era todo cheio de produções das próprias crianças.

O que percebemos com essa atividade é que vários conteúdos e disciplinas foram trabalhados e as crianças amaram fazê-la. Tinha significado. Era lúdica. O conhecimento foi construído e os objetivos atingidos. As crianças estavam realizando algo que fazia com que se sentissem parte do contexto escolar e da sala, elas estavam produzindo conhecimento com seus pares e com os adultos envolvidos naquela rotina. É uma prática que considera as particularidades da infância e o faz porque é lúdica. Alice, como diz Moraes (2015) entende que *“já não faz mais sentido ignorar o papel do outro no seu processo de construção do conhecimento”*. Para compreender melhor quando digo que a prática de Alice tem se aproximado mais de uma prática transdisciplinar do que de uma prática disciplinar observemos o que diz Moyles (2010) em seu livro *Só brincar?* Se o professor é visto como instrutor, ele instrui, mas se ele é visto como iniciador e mediador da aprendizagem e se preocupa em lhes proporcionar uma estrutura dentro da qual as crianças explorem, brinquem, planejem e assumam responsabilidades pelo que aprendem, então ele possibilita um processo significativo de construção do conhecimento e de vivência de uma experiência plena.

Quanto mais próximos os professores estão das crianças e as ouve, mas poderão compreendê-las e elas passarão de espectadoras a parceiras de trabalho. Alice percebe isso e traduz na sua fala quando diz: *A gente sempre acha que pode ser melhor,*

né? Pra gente prender a atenção, pra gente ensinar ludicamente a gente não precisa de tantos recursos tecnológicos não. O som que a gente faz do corpo, o bater numa mesa, um copo. É diferente.

As experiências realmente marcam e definem a prática de Alice. Ela diz que é necessário querer fazer diferente. Quando pergunto a ela o que define esse querer ela responde que são suas vivências.

A base da gente. A família é o que tá sendo plantado. E as experiências que a gente traz é o que vai definir o meu querer. Como eu vou tratar, como eu vou ver o outro e como eu quero ser visto. Então, eu não quero ser vista nunca como aquela professora que me traumatizou lá atrás. Eu não quero isso pra mim. Eu não quero chegar lá na frente e ver ex-alunos olhando pra mim atravessado e pensar que eu não fui legal com ele. Muito pelo contrário, eu quero que ele me veja e “poxa que legal”.

Quando digo que esse processo de transformação da prática pedagógica dos professores e da forma como olham para infância e a criança é uma transição entre o disciplinar e o transdisciplinar, é porque os depoimentos, as experiências dos professores e o que observamos sobre eles, deixam claro que alguns conceitos permanecem no discurso, mas na prática há uma mudança clara de postura e, essas mudanças, são influenciadas pelas experiências de infância e formativa do sujeito. A professora Ana fala sobre sua prática da seguinte forma:

O que eu faço. Eu preciso de um planejamento, acompanhar esse planejamento. A gente sabe, por exemplo, agora eu estou com o segundo ano. A gente sabe que o aluno do 2º ano é um pouquinho lento, porque ele não vai ter a mesma... como é que eu vou chamar... de velocidade, mas a mesma rapidez, por exemplo, nas atividades, um vai fazer antes, outro depois, um aprende mais rápido, outro talvez não é assim... Então eu tenho essa preocupação, as vezes eu sou um pouquinho brava com eles, mas porque eu percebo que eles são muito assim, sem limites. E eu acho que... eu vou explicar o limite. Eu acho que eles são assim um pouquinho sem limites porque tem horas que eles trazem de casa, assim, crianças que não obedecem, crianças que não ouvem, crianças que não aprendem. E eles trazem essa dificuldade pra sala de aula. Uma questão de indisciplina, talvez não fosse tão necessária essa questão, quando eu falo, falo de indisciplina e de limite, eu não tô falando de uma rigidez porque eu não vou tratar uma criança de 7 anos como eu vou tratar uma criança de 10 anos, seria uma aberração.

Mas é preciso mostrar pra eles que a escola é um espaço onde a gente pode conversar, onde a gente pode... eu também converso muito com eles, converso qualquer coisa. É que a gente pode conversar, que a gente pode brincar, que a gente pode fazer algumas coisas, mas que a gente tem um foco que é no ensino aprendizagem. Eu descrevo minha prática pedagógica mais ou menos assim.

Parece-nos claro que a professora Ana tem dificuldade em definir claramente sua prática, no entanto parece-nos muito mais disciplinar do que transdisciplinar. Consideramos que também é um resultado das experiências de infância, uma vez que em sua criação o que mais lhe marcou foi o comportamento ético e responsável de seus pais e o fato de se relacionar mais com outras crianças do que com adultos, como se o mundo dos adultos não fosse permitido às crianças. Por outro lado, ela tenta mostrar às crianças que a escola é um espaço de conversa, de diálogo, mas que também está atrelado ao aprendizado e à disciplina.

Quanto mais lúdica as vivências infantis, menos disciplinar é o professor. Ana define o disciplinar como um modo de ensinar em que a aprendizagem é maior uma vez que o aluno é mais atento.

É em relação às disciplinas. Essa palavra disciplinar pode ser dual, pode trazer disciplinas em sentido de conteúdo, de matéria que a gente vai trabalhar e ela pode ser disciplina de comportamento, do fazer, do estar dessa criança em sala de aula. Eu entenderia que prática pedagógica disciplinar ela era assim, que o aluno ele era um pouco mais atento ao ensino aprendizagem.

No que se refere à prática transdisciplinar ela considera que é trabalhar várias disciplinas ao mesmo tempo, ou vários conteúdos tendo uma mesma disciplina como base. Na verdade, os professores demonstram, de modo geral, não saber definir sua prática pedagógica. A esse respeito Ana se coloca da seguinte forma:

A trans que seriam várias, várias disciplinas. A proporção que eu, por exemplo, posso trabalhar numa disciplina só vários conteúdos. Por exemplo, eu to trabalhando hoje alimentos saudáveis, mas não significaria dizer que eu to só dando só aula de ciências, mas que dentro

dessa minha aula de hoje, desse texto que eu trouxe eu posso abordar várias questões nele mesmo.
Talvez isso fosse uma prática interdisciplinar. Transdisciplinar eu não imagino não.

Para que esses conflitos acerca da relação que se tem com a própria infância e com a infância da sala de aula possam ser superados é necessário estabelecer um sistema de relações na escola com o objetivo de nos libertar das algemas disciplinares superando os conflitos. É necessário refletir sobre como se ordenam as relações dentro do processo educativo na busca pelo resgate, através das próprias experiências, da complexidade, da superação da dualidade, da fragmentação e da lógica binária. Só assim ouviremos as vozes das crianças. Ana está iniciando esse processo reflexivo, mas a lógica do paradigma moderno ainda está muito presente em sua formação e compreensão da infância, o que não quer dizer que ela não tenha iniciado esse processo reflexivo que poderá leva-la a mudar, completamente sua forma de olhar para a infância na escola. Quando Ana fala de sua relação com as crianças percebemos que essa experiência reflexiva já se iniciou.

Eu acho que é boa. Quando eu digo assim que eu sou um pouquinho brava com eles, assim meu cuidado com eles é que eles aprendam, entende? Por exemplo, eu as vezes, eu acho errado (vou usar errado, mas pode ser outra palavra), como é que eu passo um ano com uma criança, eu dando aula pra ela, mesmo sabendo que cada um é cada um, que cada um tem seu tempo de aprender, mas eu não consigo fazer essa criatura evoluir nada? E eu tenho essa preocupação, tenho muita preocupação.

E a gente vê que as crianças chegam aqui tão desprovidas de tanta coisa. Aí eu tenho essa preocupação com o meu aluno, eu quero que o meu aluno no futuro me encontre e ele esteja bem, mas pra ele estar bem, ele precisa saber ler e entender o que leu. Então eu, como professora, sou responsável por uma criança que não faz isso.

Então eu acho que eu tenho um bom relacionamento com eles. As vezes eu digo pra eles que eles precisam estar em determinadas situações, as vezes quando preciso dizer senta, é senta! Porque criança não se ameaça, o que você diz você tem que fazer, certo?

Ela se preocupa com sua relação com as crianças e com que elas aprendam. Ana não consegue entender que uma criança passe um ano e não aprenda, mas é necessário refletir porque ela não aprende ou não evolua, como se um sujeito complexo não estivesse em constante evolução. O que falta compreender é que, nem sempre, o

ambiente da escola e da sala de aula cria um sentimento de pertencimento a essa criança para que ela se sinta parte do processo. Outro ponto é olhar para a criança como alguém que chega desprovido de tudo e seu papel é de provê-la do que lhe falta. Sabemos que não é assim, se ouvirmos as vozes das crianças poderíamos compreender de que ela necessita. Ainda assim Ana se coloca na situação de dar suporte a essa criança e sua autoridade é afetiva, como ela mesma coloca e sua preocupação com as possibilidades deles terem sucesso nesse mundo é legítima.

Assim, apesar de que eu expresso essa autoridade, ela é afetiva. Minha questão com eles é a preocupação de quem eles serão no futuro. Jamais quero encontrar com nenhum deles mau futuramente. O tempo passa muito rápido, daqui a 5 anos você já vai encontrar mocinhas e rapazes. Quando eu me preocupo com quem eles são hoje eu já tenho um resultado futuro. Se hoje eu cuido do meu aluno, se hoje eu to preocupada de ensinar pra ele, com certeza, ele trará esse ensinamento e, quando eu encontrar ele mais na frente, ele terá levado uma bagagem que serviu como suporte pra ele ser o que é. Esta é minha preocupação. Eu não sou mãe dos meus alunos e nem pretendo ser, mas o professor ele traz esse papel, entre aspas, né? Ele traz essa função porque tem muitos pais que não se preocupam com os filhos. A gente vê o resultado. O professor que não se preocupa com o aluno a gente também vê o resultado.

Essa preocupação de Ana é tão legítima que ela começou a repensar sua prática. Em uma de suas aulas sobre Sistema Monetário Ana trabalhou um texto e o conteúdo e, com o objetivo de dar às crianças a possibilidade de vivenciar significativamente o conteúdo, ela montou um supermercado com produtos verdadeiros: pipocas, picolé, sacolé, paçoca e bombons. Os alunos fizeram um panfleto e distribuíram nas outras turmas. No dia combinado eles se revezaram na venda dos produtos. A atividade foi bastante interessante. O dinheiro da venda foi revertido para a festa das próprias crianças. Elas compreenderam o uso do dinheiro e se divertiram bastante.

Percebemos que Ana começou a repensar as atividades buscando caminhos que atendam a necessidade das crianças. Esse cuidado evita o processo de separação entre a infância, a criança e a construção do conhecimento. Evita um corte entre o lúdico e a aprendizagem, pois como diz Morin (2013), se isso não for evitado corremos o risco de hiperespecialização do sujeito e “coisificação” do objeto. Ao agir assim os professores tentam “curar” a prática educativa adoecida pela lógica clássica.

Uma prática transdisciplinar se sustenta em um paradigma que não vê o mundo constituído de objetos separados dos sujeitos, ou da forma como esses sujeitos veem o mundo e constroem conhecimento. Na contramão dessa visão temos a lógica clássica que tem como cerne a objetividade, a ausência de lúdico e um conceito de infância resultante da modernidade em que as crianças não tem vez, nem voz. Não tem direitos políticos, não trabalha e carece de razão. Na transdisciplinaridade temos o lúdico e o conceito de infância enquanto grupo social e historicamente construído que se caracteriza pela imaginação, pela fantasia e pela brincadeira.

Ao longo desse processo de observação, entrevista e leitura da prática e das memórias dessas professoras ficou claro que as experiências da infância são determinantes em suas práticas pedagógicas e na forma como olham para a infância. As experiências são até mais relevantes que os processos formativos. Eles fazem um link direto entre suas infâncias e as infâncias em suas salas. Suas vivências em sala e os resultados obtidos são responsáveis, em parte, pelo processo reflexivo no exercício de se fazer professor.

Notamos que o processo formativo também é falho uma vez que a infância é abordada apenas nas questões do desenvolvimento o que prejudica a compreensão do conceito de infância e criança desses professores. Outro ponto que nos parece alarmante no processo formativo é a ausência de disciplinas que abordem a ludicidade, uma vez que estamos formando professores.

O processo de reflexão sobre a prática é diferente para cada um em função da estrada que eles percorreram ao longo de suas vidas. O que fazem em sala é definido por suas experiências até aqui. Concluimos que quanto mais lúdica são as experiências, da infância e do processo formativo, mais lúdico é o professor. Mas percebemos também que provocar uma rememoração e discussão de conceitos estabelecidos e experiência vividas faz com que eles repensem a prática e forma como olham para a infância na escola. O lúdico é o termo T que fará o professor mudar a perspectiva e perceber os níveis de Realidade existentes no espaço da escola.

Como diz Moraes (2014), o lúdico, o imaginário, a criatividade só se estabelece a partir de determinadas circunstâncias relacionais entre a ludicidade e o sujeito, um abre uma brecha no outro e é necessária uma abordagem que favoreça essa

relação lúdica, seja para um adulto ou para uma criança, dotados de infância. A abordagem disciplinar não dá conta dessa relação, por outro lado a abordagem transdisciplinar a favorece. O lúdico, como podemos perceber na fala dos professores, nos faz acessar as emoções mais profundas e resgatar nossa infância, num processo sem volta que restaura a vida e cura a prática educativa adoecida.



6Meus filhos Estevão e Felipe no shopping aberto - Tropical - em São Luís-Maranhão - Janeiro de 2016.

Qual é o olhar que olha pelo olho da criança,
que se coloca por trás e por baixo?
Qual é o ouvido que a escuta
Com sensibilidade?
Olhares e ouvires:
os da História,
os da Cultura,
os da Psicologia,
os da Educação,
os da Arte,
os da Mitologia,
os de cada ser humano.

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

CAPÍTULO IV: A SALA DE AULA LÚDICA E UMA DOCÊNCIA SAUDÁVEL: O CASO DA AMOROSIDADE, DA EMPATIA E DA COMPREENSÃO...

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuída pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e critica as Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

Edgar Morin. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 2011.

Compreender o outro, suas necessidades e seus sentimentos, assim como compreender a si mesmo, é um exercício constante de estar em sala de aula em contato permanente com esse outro que é tão diferente de si. Esse processo de compreender o outro requer se conscientizar da complexidade de cada ser. É necessário se abrir, conhecer e se dar a conhecer. É necessário superar os conflitos da vida cotidiana, o que só é possível se superarmos a indiferença e lidarmos com o antagônico. É necessário tolerar uma gama de sentimentos contraditórios e compreendê-los. Uma prática amorosa começa em si antes de se estender a outros.

Compreender a complexidade humana é compreender e aceitar a diversidade, esse processo, como diz Morin (2013), requer a religação de duas culturas: a da *ciência* e a das *humanidades*. Uma prática pedagógica saudável requer amorosidade, empatia e compreensão.

Não se trata de descongelar as palavras do ensino, mas de reaquece-las. Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é necessário o eros. O eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É amor que introduz a

profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador (MORIN, 2013; p.73).

Ao longo dessa pesquisa o que sentimos e fizemos foi mais que descongelar palavras, foi resgatar memórias, foi refletir práticas, foi repensar formas de viver e de olhar as infâncias, as crianças. Foi um exercício de amorosidade, empatia e compreensão. Ser professor é complexo, especialmente quando nos propomos uma mudança de perspectiva, de conceitos, pois as estruturas e normas que dirigem o comportamento, não só dos professores, mas também das crianças estão enraizadas historicamente. Os professores são resultado de suas trajetórias de vida, suas crenças, seus processos formativos, porque entre o que se sabe e o que se faz, há a vida.

4.1. Os elementos necessários a uma docência saudável: amorosidade, empatia, compreensão, escuta e parceria não resultam em indisciplina, mas em aprendizado

Em todo amor há pelo menos dois seres, cada qual a grande incógnita na equação do outro. É isso que faz o amor parecer um capricho do destino – aquele futuro estranho e misterioso, impossível de ser descrito antecipadamente, que deve ser realizado ou protelado, acelerado ou interrompido. Amar significa abrir-se ao destino, a mais sublime de todas as condições humanas, em que o medo se funde ao regozijo num amálgama irreversível. Abrir-se ao destino significa, em última instância, admitir a liberdade no ser: aquela liberdade que se incorpora no Outro, o companheiro no amor.

A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que se deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir a “experiência amorosa” à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e seduzem exibindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço.

Sem humildade e coragem não há amor. Essas duas qualidades são exigidas, em escalas enormes e contínuas, quando se ingressa numa terra inexplorada e não mapeada. E é a esse território que o amor conduz ao se instalar entre dois ou mais seres humanos.

Zygmunt Bauman. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. 2004.

Ao iniciarmos essa trajetória iniciamos a construção de novas relações. Convidamos outros a caminhar conosco e os passos dados trazem as marcas das relações construídas em andanças anteriores, tanto da própria pesquisadora como daqueles que

concordaram em se desnudar ao caminhar conosco e partilhar suas experiências. Toda relação inclui sentimentos contraditórios e conflitos, mas uma relação saudável tem como alicerce a amorosidade, a empatia, a compreensão e o respeito ao modo de caminhar de cada um, de outra forma a caminhada torna-se árdua ao invés de ser reconfortante. Falar de docência saudável é falar da construção relacional entre os professores e as crianças, respeitando as vivências de cada um.

Uma relação saudável construída em sala de aula é, como diz Furlanetto (2013), uma experiência alquímica, uma experiência que precisa ser sonhada, mas não um sonho utópico apenas, mas um sonho utopicamente pragmático. O sonho, permeado pela amorosidade, abre perspectivas não lineares, nos permite acessar níveis de Realidades diversos, *introduz imagens e religa a consciência ao inconsciente, que Jung define simplesmente como aquilo que não se conhece (p.263)*. Esse processo de religação se dá a partir do terceiro termo incluído que consideramos ser a ludicidade enquanto experiência interna plena do sujeito.

Dessa forma, antecipa-se que na sala de aula, com base no que se conhece, parte-se em busca de algo não manifesto. O conhecimento não está no professor, mas em algum lugar que necessita ser encontrado coletivamente. Para isso, além de se utilizar o pensamento dirigido, que trabalha a partir do esforço e da comunicação que se dá com base em signos linguísticos, será empregado um outro tipo de pensamento, o pensamento não dirigido que se move sem esforço, espontaneamente, acolhendo sentimentos, intuições e fantasias. O pensamento não dirigido é capaz de brincar com a realidade e de multiplicar sentidos, esse pensamento, profundamente produtivo, é complementar à atividade estabilizadora do pensamento dirigido, pois, ao penetrar no mundo dos sentidos, põe em cena proposições construídas lentamente pela cultura e pelo indivíduo (FURLANETTO, 2013; p. 264).

Ao confrontarmos esses dois pensamentos que se opõem chegamos a uma terceira possibilidade: o pensar complexo. A vida, as relações se dão nesse pensar complexo. Complexo é o que é tecido junto. As relações da sala de aula são tecidas juntas. O que define se são saudáveis? Ao longo desse trabalho percebemos que as relações que consideram as vivências plenas do sujeito e, portanto, a ludicidade, a amorosidade, a compreensão e a empatia são relações que são saudáveis, mas descobrimos ainda que, mesmo uma educação adoecida pela lógica disciplinar, com relações conflituosas e autoritárias, pode se curar quando o exercício de resgate do lúdico e da infância se inicia.

Podemos notar na fala da professora Doroty que esse processo, de refletir sobre as próprias vivências a fizeram empreender esse processo de cura.

Eu sempre gostei de estudar, mas quando a gente entrou no 3º ano, que era essa professora, o jeito dela trabalhar, era diferente das outras que eu sempre tive mais aproximação. Então quando ela distanciou o professor do aluno, ela sabia tudo e a gente não tinha muito direito de falar alguma coisa. Isso me motivou e eu dizia: Eu não quero ser igual a essa professora! E eu queria ser professora desde criança. Mas eu dizia: Essa professora eu não quero ser pros meus alunos.

Essa vivência, embora não tenha sido prazerosa para Doroty, foi uma vivência lúdica, pois foi vivida plenamente e trouxe a essa professora elementos que a constituem e que a fazem repensar sua prática hoje. Quando ela pensa sua relação com as crianças e as infâncias em sua sala de aula ela repensa e revive essa situação, desta forma ela busca os elementos que a fazem ter uma relação saudável com essas crianças e infâncias. Seu olhar se modifica ao pensar em si e em uma Realidade que é sua buscando, na sua vivência lúdica, uma mudança de perspectiva que a faça ver um nível de Realidade diferente em sua sala de aula. Essa vivência é prazerosa resultante de uma relação amorosa e significativa com uma professora de sua infância.

Eu sempre dizia em casa a minha mãe e a meu pai: Eu quero ser professora, mas não quero ser como tia Ângela não. Porque eu não gosto dela, a gente tem medo dela e eu não quero ser uma professora desse tipo, desse jeito que os meninos tenham medo. Eu quero ser como tia Fátima, porque tia Fátima deixa a gente falar. A gente brinca, a gente aprende, a gente ajuda na sala. Ela faz tarefa diferente com a gente.

As vivências que se tornam experiências plenas do sujeito são sempre tecidas em conjunto, sejam elas experiências positivas ou não, mas elas se tornam parte da estrada sobre a qual caminhamos, o que faz a diferença é o modo de caminhar, é ele quem vai definir, a partir de quem somos, como se dão nossas relações. Nesse sentido Moraes (2015), nos diz que:

... como educadores, necessitamos começar a praticar uma ética da e para a vida capaz de reintegrar o cosmo, a matéria, o ser humano e a vida, no sentido de resgatar o espírito de solidariedade, de respeito, de gratidão e de reverência pela vida e por todos aqueles seres que compartilham nosso destino comum (p.30).

Esse processo de religação requer uma prática amorosa, requer uma busca por uma nova maneira de se relacionar, uma nova caminhada para dentro de si na busca por sua própria infância e ludicidade pois estes elementos serão o elo de ligação com as infâncias e a ludicidade que estão presentes em suas salas de aula, num processo de produção, como diz Moraes (2006; p.50), das “transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano”. Quando Doroty começa a repensar essa relação ela começa um processo de compreensão que transparece quando ela diz:

Então assim, sempre, puxo deles e depois cobro, mas também dou um pouquinho de mim e tenho como cobrar, entendeu? Eu não vejo barreira do aluno chegar até mim não. A gente tem uma amizade, sempre estou recebendo um monte de cartinhas, entendeu? Acho que essa relação minha com eles é boa.

O que se propõe é uma articulação da razão e da emoção, pois um sem o outro não capta as características humanas e não leva a lugar algum, não favorece a vivência plena das experiências. As relações saudáveis entre os sujeitos se alicerçam em sentimentos de unidade, totalidade, amor, harmonia, paz, compreensão e empatia, mas para que tudo isso se estabeleça é preciso saber quem somos ou a transformação não será possível. Esse autoconhecimento Doroty mostra ao dizer:

Eu acho que quando parto pra essa questão dessa professora do 3º ano, porque foi um ano que eu não gostei muito. Eu sempre gostei de estudar, mas quando a gente entrou no 3º ano, que era essa professora, o jeito dela trabalhar, era diferente das outras que eu sempre tive mais aproximação. Então quando ela distanciou o professor do aluno, ela sabia tudo e a gente não tinha muito direito de falar alguma coisa. Isso me motivou e eu dizia: Eu não quero ser igual a essa professora! E eu queria ser professora desde criança. Mas eu dizia: Essa professora eu não quero ser pros meus alunos.

Quando um professor inicia esse processo de religação, de autoconhecimento ele começa a perceber que não está só, seus parceiros são as crianças que estão na sala com eles todos os dias, e que só em parceria eles podem crescer. O processo educativo envolve relações humanas, relações que transformam e que necessitam de compreensão de que estamos numa viagem compartilhada que abrange sentimento, conhecimento e sensibilidade, como aponta Moraes (2006; p. 110), uma viagem que *pressupõe amor genuíno pela humanidade, uma comunhão intensa com o mundo, com base no fortalecimento da própria individualidade*. Uma amorosidade que se percebe na fala de Alice quando ela diz: *Mas no geral eu sou muito amiga, eu prefiro ser amiga deles a ser carrasca*. Quando uma professora opta pela amizade ela opta pela compreensão e empatia e o retorno aparece como trabalho conjunto, como parceria, percebemos isso na experiência do semáforo do comportamento construído por Alice e suas crianças. A esse respeito ela diz:

No início a gente construiu a questão do combinado que eles podem ou não podem fazer em sala. A gente vai direcionando, mas a gente construiu juntos. Então quando um tá fazendo alguma coisa errada eles mesmos dizem que não pode e que tá lá no combinado que aquilo não pode. Eles é que foram determinando o que pode e o que não pode, eu dei só um norte, o que tá certo e o que não tá certo.

As crianças se sentem parte do processo, algo construído por elas em parceria com a professora e que é respeitado, mas que só foi possível porque Alice realiza um processo de religação e resgate entre sua infância e as infâncias em sua sala ao reviver suas experiências lúdicas. Isso fica claro quando Alice afirma o que define sua vontade de fazer diferente em sala de aula.

E as experiências que a gente traz é o que vai definir o meu querer. Como eu vou tratar, como eu vou ver o outro e como eu quero ser visto. Então, eu não quero ser vista nunca como aquela professora que me traumatizou lá atrás. Eu não quero isso pra mim. Eu não quero chegar lá na frente e ver ex-alunos olhando pra mim atravessado e pensar que eu não fui legal com ele. Muito pelo contrário, eu quero que ele me veja e “poxa que legal”.

Esse querer tão bem definido para a professora a faz buscar uma sala de aula em que o processo educativo permita o desenvolvimento e o cultivo das melhores qualidades das crianças que estão em sua sala de aula, tais como amor, compaixão, compreensão, coragem e empatia pela vida que ali se desenvolve traduzidas em experiências significativas e plenas. Experiências que resultarão em harmonia e comportamentos positivos, criatividade, cooperação e responsabilidade. Essa é uma sala de aula em que a indisciplina não terá espaço, pois é um ambiente de pertencimento à criança e à infância.

Uma sala de aula em que os elementos relacionais saudáveis são considerados precisa, antes de tudo, entender e garantir que as crianças não podem e não devem ser privadas de nenhuma oportunidade de descobrir a si mesmas, de se conhecerem, de testarem suas emoções e da mesma forma conhecer o mundo, inicialmente o mundo que a cerca, a sala, a escola, sua comunidade, até porque tudo isso a constitui. É parte de um todo, mas é um todo em suas particularidades e cada um e todos estão entrelaçados em suas vivências internas. Como chegamos a essa educação, a essa prática? Moraes nos esclarece.

Criando ambientes de aprendizagem nos quais as atenções estejam voltadas para o resgate do ser humano, para a busca e as descobertas de novas formas de pensar e compreender o mundo, de valorar as questões pedagógicas, de facilitar o resgate do potencial humano. Ambientes que favoreçam a mobilização dos recursos internos dos indivíduos, o contato com a luz interior, que favoreçam não apenas seu equilíbrio pessoal, por meio de vivências que possibilitem a integração corporeamente, mas também a expressão de novas formas de solidariedade e de cooperação. Esses ambientes deverão colaborar tanto para uma nova construção do conhecimento quanto para promover o desenvolvimento das inteligências pessoais, e também para uma revisão nos princípios éticos presentes nas relações humanas (MORAES, 2006; p.111).

Quando somos capazes de refletir sobre a criação desses ambientes, quando refletimos sobre esse processo de religação, iniciamos um processo de cura das práticas educativas, reativamos nossa capacidade, muitas vezes adormecida, de nos indignarmos e de lutarmos por uma educação de qualidade, de nos comprometermos com a escuta daqueles que caminham conosco diariamente. Esse é um processo afetivo e só assim é possível repensar as relações educativas de forma saudável. Como aponta Ferreira (2007;

p.87), *o afeto é fundamental para as relações, para a aprendizagem, para a construção dos saberes [...]. Sem afeto, nada do que se pretendeu fazer pela melhoria na qualidade de vida dos homens vai avante: o afeto altera o sentido e não se opõe à razão. A amorosidade, a empatia, a compreensão e a escuta funcionam como o termo de religação entre a razão e a emoção. Quando um professor começa esse processo não há retorno, a caminhada não é fácil, mas torna-se gratificante uma vez que nos permite uma vivência plena do processo educativo. Esse processo tem início no resgate de nossa própria infância como afirma Ana.*

Eu sempre vejo essa minha professora como uma pessoa além do tempo porque, digamos que eu estudei no Ensino Fundamental a 40 anos atrás, digamos. E, nesse período, ela era uma pessoa muito atualizada e buscava meios e recursos, ela conversava com o aluno, ela colocava o aluno no colo, ela dava atenção a esse aluno, ela respeitava esse aluno e talvez fosse essa a questão, ela era tão próxima aos alunos como não eram os professores da época.

Os professores, já teve uma época, que ele foi professor sozinho. Hoje se sugere que a gente se junte mais, que a gente se aproxime mais, que a gente compreenda mais até porque a partir do momento em que meu aluno traz pra mim uma situação eu passo pra ele uma confiança e ele me devolve essa confiança, a gente vai ter uma relação de respeito, de amizade muito grande.

Podemos perceber que para Ana esse processo reflexivo começou com as lembranças de uma professora que a marcou profundamente e, apesar do processo formativo ter sido mais marcadamente disciplinar do que para Doroty e Alice, essa experiência, por ela vivenciada, cimenta a estrada por onde ela caminha. Ela levanta a questão de compreender as necessidades das crianças na escola. Mas compreender as necessidades das crianças passa pela compreensão que o professor tem de criança e de infância, portanto passa pela compreensão de si mesmo, tendo em vista que a qualidade e a natureza da relação que se estabelece entre professores e as crianças, passa diretamente pela forma como o professor realiza o ato de ouvir e ver a si mesmo e às crianças.

Para que esse olhar e essa escuta se dê de forma afetuosa é necessário que o professor resgate sua ludicidade, pois os sentimentos e vivências só podem ser compreendidos se vividos amplamente. Nesse sentido Ferreira (2007; p.87), afirma que *A lógica afetual é dotada do espírito da reflexão e da capacidade de transformação, de*

mudança. O afeto é sinônimo de compreender racionando e buscando entender as razões e os porquês. Quando o afeto não acontece, não se faz presente, a infância se torna menos lúdica. O afeto só se estabelece, primeiro conosco e depois para com os que nos acompanham, quando entendemos o que vivenciamos e só compreendemos quando nos permitimos sentir plenamente, mesmo quando o que sentimos seja conflituoso, doloroso ou bom. O que importa é entendermos e aceitarmos, só assim o afeto se faz presente. Para Ana tal situação pode até evitar que a criança “não tenha” infância.

Tem criança que não tem infância porque tratam ela como adulta, violam os direitos dela. Existem crianças que são crianças e vivem a infância. Existem crianças que estão nessa, vamos dizer, nessa faixa etária, mas que é violada nesse direito de ter essa infância, de viver, de brincar, de se soltar.

Essa violação da infância é também resultado direto do processo que Ana descreveu como solidão do professor, um professor que sofre com a indiferença do poder público no que se refere à gravidade dos problemas dos professores e das crianças enfrentados, diariamente, nas escolas. Uma indiferença que é corroborada por grande parte da sociedade. O estresse e o sofrimento enfrentado pelos professores diante da falta de condições e recursos e da imposição de programas e projetos mais voltados para politicagem do que para as necessidades educativas daqueles que fazem a escola cotidianamente. A própria competição estabelecida pela lógica moderna serve de base para a solidão estabelecida. A única forma de superar o sofrimento que o estresse e a solidão profissional estabelecem nesse ambiente de competição é a amorosidade que permite compreender, aceitar e respeitar o outro em suas fragilidades, sentimentos e conflitos.

A solidão e o estresse dos professores quando se agravam e transformam-se em transtornos de ansiedade e ataques de pânico, resultantes da fragmentação e separatividade que herdamos do paradigma moderno. Uma herança por vezes tão arraigada em nosso íntimo que nos impede de lembrarmos que também somos responsáveis pelos acontecimentos que encontram alicerce para se erguerem no chão da escola e que atinge todo o processo de ensino e aprendizagem impedindo que os próprios professores e as crianças vivenciem experiências saudáveis. Com isto não queremos dizer que a permissividade e a falta de rigor se estabelecerão como teme Ana.

Eu acho que eles são assim um pouquinho sem limites porque tem horas que eles trazem de casa, assim, crianças que não obedecem, crianças que não ouvem, crianças que não aprendem. E eles trazem essa dificuldade pra sala de aula. Uma questão de indisciplina, talvez não fosse tão necessária essa questão, quando eu falo, falo de indisciplina e de limite.

O caminho é completamente inverso como aponta Ferreira (2007; p.88), *quando se fala de afeto não se quer falar de permissividade e de falta de rigor, mas de capacidade de compreensão e entendimento*. Quando esses elementos se fazem presentes na prática pedagógica, e só podem se fazer presente mediante a amorosidade, empatia e escuta, iniciamos um processo de cura e a construção de uma sala de aula saudável, a disciplina é consequência desse sentimento de pertencimento a esse espaço e do sentimento de autonomia e parceria no processo de construção do conhecimento. Não significa também negligenciar o ensino e a aprendizagem, mas modificar a perspectiva sobre a qual ele ocorre. O lúdico não é, em nenhum momento, alienante. Ele é pleno de consciência do ser.

O processo de escuta amorosa e compreensiva nos permite o movimento de religação entre as infâncias, as crianças e a ludicidade presentes no espaço da sala de aula, pois como diz Freire (2003; p.19), *o erro da educação da resposta não está na resposta e sim na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a resposta é discursada independentemente da pergunta que a provocaria. Da mesma forma, a educação da pergunta estaria errada se a resposta não se percebesse parte da pergunta*. Esse pensar complexo no processo educativo levou Ana a iniciar um processo reflexivo sobre o espaço da escola que fica claro quando ela afirma que:

... é preciso mostrar pra eles que a escola é um espaço onde a gente pode conversar, onde a gente pode... eu também converso muito com eles, converso qualquer coisa. É que a gente pode conversar, que a gente pode brincar, que a gente pode fazer algumas coisas, mas que a gente tem um foco que é no ensino aprendizagem.

A escola é um espaço de diálogo e ele pode se dar em diversas âmbitos. Quando o diálogo é lúdico ele nos permite que nos coloquemos no lugar de quem fala e no lugar de quem ouve, isso é empatia. Num diálogo assim nos encontramos *impregnado*

do outro. A escuta empática nos dá a capacidade de se colocar no lugar do outro, nos ajuda a compreender melhor o comportamento em determinadas circunstâncias e a forma como o outro toma as decisões. A empatia pressupõe uma conexão afetiva e intuitiva e, portanto, lúdica. Quando ela ocorre num diálogo entre professores e crianças ela resulta em uma fusão emotiva os leva a ouvir uns aos outros, compreender os seus problemas e emoções. Gera envolvimento e identificação imediata, gera prazer, alegria e satisfação o que só é possível porque se estabelece compatibilidade. Iniciar esse diálogo no chão da escola promove reflexão.

Esse processo reflexivo busca a superação de concepções equivocadas acerca de como se conhece e de como se aprende, busca reconhecer e superar uma prática pedagógica, como diz Moraes (2015), fragmentada e fragmentadora das relações educativas que se estabelecem, e por vezes servem de base, para as relações construídas no âmago da escola. Relações que se sustentam nessa prática equivocada são ausentes de amorosidade, de solidariedade, de respeito, de empatia, de compreensão. Relações que carecem de autoridade, mas exalam autoritarismo e resultam em medo, cobrança excessiva, baixa autoestima, insegurança, uma infância não lúdica e, como consequência, gera indisciplina. A sala de aula é como um vaso alquímico onde as experiências e sentimentos se misturam e se refletem no processo de ensino e de aprendizagem. É necessário um afetuoso cuidado no manuseio desses elementos se quisermos uma educação libertadora.

Para esse vaso, os alunos trazem suas histórias de vida, expectativas, conhecimentos, projetos, sonhos, bem como inseguranças, medos, os quais se mesclam aos dos professores. A essa matéria-prima inicial adicionam-se, pouco a pouco, outras substâncias, novas ideias, conhecimentos, experiências que contribuirão para a depuração e transformação dos sujeitos e também pelo conhecimento por eles produzidos. [...]. Decifrando suas linguagens secretas é possível conectar-se com aspectos esquecidos do ato de conhecer, aspectos que, ao ser novamente integrados à nossa consciência, permitem vive-lo de maneira mais plena (FURLANETTO, 2013; p.270-271).

Durante nossa caminhada nessa “estrada de tijolos amarelos”, Doroty, Alice e Ana, iniciaram um redescobrimento de suas infâncias, uma reflexão pelo seu processo formativo. Assim como os alunos os professores também trazem suas histórias de vida

para esse vaso. No entanto essa é uma viagem “*em busca de Elsa*” que está longe de terminar, na verdade é o início da reconstrução e reconfiguração das relações educativas, pois no momento em que suas experiências se mesclam às das crianças, em um processo amorosamente alquímico, elementos novos surgirão, conheceremos novos níveis de Realidade. O que Doroty, Alice e Ana nos mostraram foi o início de um processo de cura. Uma cura, como diz Moraes (2015), do sujeito que aprende, seja ele professor ou aluno, pois aprender é uma via de mão dupla. A “ressureição” desse sujeito, dessa educação, só é possível mediante amor, cuidado e fé.

... o cultivo do amor e do cuidado, a ressurreição da fé e o resgate da esperança. Fé, não apenas nos atos curriculares e pedagógicos praticados em nosso trabalho cotidiano, mas, sobretudo, no valor inquebrantável do ser humano e na sua capacidade intrínseca de auto-organização, de autotransformação de sua consciência e de renovação da própria vida. Somente pautados pelo amor e pela confiança em nossa profissão, renovados cotidianamente pela fé e esperança no renascimento de uma nova civilização, é que podemos colaborar para que a educação que prepare melhor as novas gerações vindouras, reconhecidas por Edgar Morin como a “geração da *relição*”. Relição consigo mesmo, com o outro e com a natureza, a partir do desenvolvimento de uma consciência menos fragmentada, mais solidária, fraterna, socialmente responsável e vitalmente mais comprometida. (MORAES, 2015; p. 32).

Essa necessidade de *relição* embora não seja expressada de forma consciente pelas professoras, transparecem em suas falas. É uma necessidade estimulada pela solidão dos professores, como a própria Doroty colocou em seu relato. Uma solidão que adocece e que para se curar necessita passar pelo processo de *relição*. Necessita de um diálogo empático e amoroso. Um diálogo que suscita solidariedade, generosidade e respeito à diversidade e resulta em uma cultura de paz e tolerância.

Eu considero, porque eu quando eu me preocupo com quem eles são hoje eu já tenho um resultado futuro. Se hoje eu cuido do meu aluno, se hoje eu to preocupada de ensinar pra ele, com certeza, ele trará esse ensinamento e, quando eu encontrar ele mais na frente, ele terá levado uma bagagem que serviu como suporte pra ele ser o que é (Ana).
E quando o professor não leva seu trabalho a sério, certo, é como o médico. O médico ele tem o paciente dele, se ele não trata bem, se ele não vai bem numa cirurgia, aquela pessoa pode morrer. Mas o professor

não, o professor ele requer um tempo e ele vai matando aqueles alunos aos poucos se não tiver paciência. Ele passa por um processo, 1º ano, 2º ano, 3º ano, ... e a gente vai vendo o amadurecimento daquele aluno (Doroty).

Às vezes tenho me impor senão eu apanho, porque tem uns que são danadinhos. Mas no geral eu sou muito amiga, eu prefiro ser amiga deles a ser carrasca. Eu consegui descobrir muita coisa sendo amiga deles do que sendo só aquela professora que tá só no pé do aluno (Alice).

O diálogo lúdico propões uma relação cooperativa, todos em prol de uma meta comum, sem agressões a si e ao outro e cada um em seu próprio ritmo. Isso é uma vivência saudável. Saudável não é ausência de erros, mas a compreensão dos caminhos aos quais eles nos levam. As crianças que estão vivenciando suas infâncias em salas de aulas saudáveis serão o que Moraes (2015) chama de civilização da religação, mas sua existência só é possível mediante o processo de reflexão e religação iniciado com seus professores. A partir das experiências vivenciadas hoje, ludicamente, de forma plena, lhes dará uma percepção mais clara e depurada dos diferentes níveis de Realidade e da complexidade das relações humanas. Somos nós, enquanto professores que abrimos os olhos para a realidade de um novo paradigma que emerge, que precisamos conduzir essa experiência, propiciando a essas crianças vivenciarem uma sala de aula lúdica, esperançosa, pautada em justiça, solidariedade e sabedoria, constituídas de fê, compreensão e amorosidade. Uma experiência rica em que vários saberes se entrecruzam.

Nessa sala de aula, onde a relação é saudável, amorosa, surgem várias linguagens, culturas, metodologias cujo o único objetivo é a construção do conhecer humano. Um conhecer criativo. Só assim é realmente possível um rompimento com o paradigma moderno na busca pelo verdadeiro sentido da existência. No entanto, como aponta Moraes (2015; p.33), *reconhecemos que os educadores não são apenas os docentes e profissionais do ensino, já que a educação é um problema da sociedade inteira e de todas as instituições nos mais diversos âmbitos, assim como de todos os cidadãos/cidadãs e, especialmente, de responsabilidade das famílias*. A educação pensada dessa forma requer uma prática que a conceba a complexidade do ser. Uma prática transdisciplinar que entende o sujeito em sua multidimensionalidade.

... A educação fundada na transdisciplinaridade, na multidimensionalidade humana, vai além do racionalismo clássico e

recupera a polissemia dos símbolos, reconhece a importância das emoções, dos sentimentos e afetos nos processos de construção do conhecimento. Reconhece a voz da intuição ao colocá-la em diálogo com a razão e com as emoções subjacentes. Enfim, entende a subjetividade humana não como uma realidade coisificante, mas como um processo vivo e multidimensional do indivíduo/sujeito concreto, atuante e criador do mundo a sua volta. (MORAES, 2014; p.14).

Esse encontro de si mesmo que nos leva à compreensão da multiplicidade do ser encontra seu caminho na ludicidade, uma vez que as atividades lúdicas são momentos plenos do aqui/agora e integram ação, pensamento e sentimento. Se traduz em uma dinâmica complexa que acontece a partir de diferentes níveis de percepção do sujeito em busca de restabelecer a conexão entre mente/corpo/espírito. Compreender ao outro requer compreender a si mesmo. Esse processo de compreensão na sala de aula passa pela liberdade de escolha como diz Ana: *Porque quando é uma coisa mais repetitiva ela se torna mais como se fosse uma obrigação. E quando ela é mais livre ela tem outro aspecto, ela vai ter outra visão.*

É essa visão que muda a forma como olhamos para o outro e para nós mesmos, pois como diz Morin (2011; p.87) *A compreensão não desculpa nem acusa [...]. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.* Entendamos que esse processo de humanização aqui descrito é referente a relações saudáveis, pois não é possível compreender o outro sem escuta, sem empatia, sem amorosidade, inclusive para consigo mesmo. Quando Doroty fala que se os professores de um modo geral, olhassem mais com amor para as crianças, porque tem muitos professores que vão pra sala de aula e o que eles falam na teoria é uma coisa e a prática é outra, é a esse processo de compreensão que ela está se referindo. Um processo de compreensão que, segundo Morin (2011; p.91), *é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana.*

Como vimos até agora a compreensão, escuta e empatia são elementos de uma relação educativa saudável que se efetiva numa prática transdisciplinar de vivências lúdicas e que só são possíveis quando o amor encontra espaço nos contextos formativos dos professores, pois só assim pode-se estimular os potenciais de amorosidade das crianças e infâncias de nossas salas. Quando esse processo se estabelece a sala de aula torna-se muito mais do que a contabilização do número de crianças que a preenchem, elas

tornam-se mais do que um nome num diário de classe e passam a serem donas de seus potenciais individuais ao mesmo tempo que se tornam parceiros de seus professores e de seus pares. Cabe ao professor estimular essa relação, pois como diz Suanno (2013; p. 157), *ao agir desta forma, o professor estará atendendo ao princípio hologramático, um dos operadores cognitivos da teoria da complexidade, assim entendido: o todo pode ser maior ou menor que a soma das partes.*

Diante de todas essas considerações fica claro que uma prática pedagógica que pretenda se constituir enquanto saudável, não deve desconsiderar os elementos essenciais a sua efetivação: Amorosidade, compreensão, empatia e respeito. Ao falarmos de amorosidade falamos de aceitação, de emocionar-se. Para Maturana (1997; p.185), a amorosidade é *O fundamento do fenômeno social e não uma consequência dele, e que os fenômenos sociais, em um domínio qualquer de interações duram somente enquanto o amor persistir nesse domínio.* No entanto para servir de princípio de uma prática saudável precisa ser compreendido. Ao ser compreendido cria-se uma relação de empatia e respeito onde aprender se torna possível.

O amor não é um fenômeno especial do ser humano, mas em humanos ele pode se dar em algumas poucas dimensões, como a envolvida na simples coexistência do viajar juntos, em um trem, em respeito mútuo; ou pode se dar em muitas dimensões como quando duas pessoas vivem juntas, como um casal que se ama; ou pode mesmo se dar nas dimensões peculiares de coexistência como a de alguém que tem um animal de estimação. O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos. (BARCELOS, 2006; p.589).

O que queremos dizer com amorosidade? A amorosidade é o resultado do amor, pessoas são amadas justamente por serem amorosas e o são porque não têm medo de serem amadas. O amor pode ser explicado a partir de três Deuses gregos: Eros, Philia e Ágape. Eros é o amor erótico, incompleto e egoísta, mas também é sagaz, caçador e sempre quer mais e, em função disso, não produz amorosidade. A amorosidade começa a se manifestar com Philia, um amor fraternal e companheiro que se traduz na amizade e no simples prazer de estar junto, de compartilhar, e se consolida com o amor Ágape, um amor divino, universal, no qual não há preferências ou eleitos, uma vez que é desinteressado e, assim sendo, aceita o outro, seja ele quem for.

Quando vivemos em estado de amor, quando vivenciamos uma relação amorosa, experimentamos o Ágape. Platão, e, O Banquete, explica a amorosidade sob duas perspectivas, que a meu ver são complementares, uma na qual expressamos nosso amor direcionando-o a outros corpos e gerando filhos; outra na qual o expressamos por meio das Artes, política, filosofia, poética, ciências e tudo que é belo e bom. A amorosidade é libertadora e, por isso mesmo, eleva a condição humana e aproxima as pessoas com base num conjunto de virtudes entre as quais estão incluídos o cuidado, o respeito e a confiança. Eros, Philia e Ágape são deuses que personificam o amor, mas a amorosidade é a qualidade que nos eleva à condição de deuses, toda relação amorosa é, nessa perspectiva, empática, respeitosa e divina.

O que aprendemos ao caminhar com Doroty, Alice e Ana é que a amorosidade não é resultante da aprendizagem e de uma prática pedagógica saudável, mas sua fonte primeira. Relações saudáveis só o são a partir do princípio da amorosidade. Um aspecto dessa relação que precisa ser considerado é a autoestima, a amorosidade para consigo mesmo. Sem autoestima o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer ser fica comprometida. A autoestima passa por uma auto avaliação subjetiva que cada um faz e não é uma tarefa simples, tendo em vista que cada ser humano é único criado em contextos e culturas diferentes.

A autoestima é responsável pela confiança que cada um tem em si mesmo para lidar com situações difíceis e conflitos. Ela traz a sensação de merecimento, em maior ou menor grau, segundo o nível de autoestima de cada um, nos faz acreditar que podemos pensar, aprender, tomar decisões sozinhos, julgando por nós mesmos o que é melhor. Numa relação saudável essas decisões são respeitadas e estimuladas a partir da auto avaliação subjetiva que resulte em uma autoestima positiva. Esse conceito se forma ainda na infância dependendo de como cada criança é tratada. A escola tem papel fundamental nesse processo. Professores autoconfiantes, seguros e amorosos, conscientes do próprio valor terão importante papel no desenvolvimento de uma autoestima positiva pelas crianças.

Trabalhar a autoestima na escola é parte dessa relação de amorosidade, compreensão, empatia e respeito além de promover a saúde emocional não só dos alunos, mas dos próprios professores. Um professor com autoestima saudável realiza avaliações de forma saudável, sem exageros. Ele ganha o coração das crianças e torna a

aprendizagem uma consequência natural desse processo relacional. E se não houver autoestima nessas salas de aula? Ela pode ser resgatada com amorosidade, respeito pela fragilidade do outro, valorização do potencial de cada um, autonomia e sinceridade. Assim cada criança e professor desenvolve confiança em sua própria capacidade de aprender, pensar, compreender e amar. Assim teremos salas de aulas saudáveis.

4.2 Construindo um espaço lúdico de desenvolvimento e aprendizagem: dando voz e vez às crianças e professores na busca por uma prática de parceria

A força da educação perpassando toda a vida reafirma uma ideia de mundo, para quem aprende, quem ensina e quem aprende e ensina, com valor formador. Efetivamente, diante dessa nova configuração, muitos outros elementos (científicos, míticos, religiosos) se potencializam e muitas outras formas de aprender (pela razão, pelos sentidos, pela emoção) surgem. Isso não significa que o espaço aberto permite tudo, mas que estabelecemos, com o cuidado de si, um olhar mais atento ou, talvez, um pouco menos preconcebido para as pessoas, os saberes e o mundo em nossa volta. O controle não está do lado de quem aprende ou de quem ensina. Ou melhor, não há controle, mas possibilidades diversas de estabelecer uma relação outra com o saber. É uma espécie de círculo de potência que se ausenta de uma escrita, de uma fala, de um ato, mas que impulsiona o seu uso na materialidade da maneira que cada um escolhe para revelar esse viver ou manifestar a verdade.

Waldênia Leão de Carvalho. *Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si*, 2014.

Perpassar a vida é realizar uma trajetória e, ao fazê-lo dentro do processo educativo, reafirmamos uma ideia. Esse processo de reafirmação requer a escuta de quem caminha junto. Quem ensina e quem aprende muitas vezes caminham sós mas, para caminhar só é necessário momentos de passos compartilhados. O compartilhamento se faz na escuta de quem trilha a estrada conosco. Uma escuta sincera e despretensiosa que pretende aceitar a fala do outro concedendo-lhe o mesmo valor de sua própria voz.

Quando *Doroty*, em o *Mágico de Oz*, iniciou sua caminhada pela *estrada de tijolos amarelos*, ela tinha como objetivo encontrar o caminho de volta para o Kansas. No entanto as encruzilhadas a fizeram encontrar outros, o *Homem de Lata*, o *Leão* e o *Espantalho*, que apesar de estarem na mesma estrada tinham destinos diferentes e, a única

forma de chegarem a esses destinos era, naquele momento, caminharem juntos. Era potencializar as formas de aprender explorando as potencialidades que a escuta das vozes nos permitem conhecer. Mas só ouvir não basta é preciso dar valor e considerar o que se ouve. O lugar de quem fala e de quem ouve tem igual importância nesse caminhar.

Da mesma forma que *Doroty*, *Alice*, ao adentrar o *País das Maravilhas*, ou *Ana*, ao sair em sua jornada pela busca de *Elsa*, não o fizeram sozinhas. O outro está lá se predispondo ou a escuta, ou a fala. Cabe-nos escolher ouvir quando for hora de ouvir e falar, quando for hora de falar. O imaginário, o lúdico, a razão, os sentidos, as emoções se apresentaram diante delas materializados naqueles que lhe atravessaram o caminho, fosse por alguns passos, fosse por longos trajetos. Coube a elas manterem o ceticismo ou mudarem a forma de olhar o que estava diante delas. Ao mudar a forma de olhar e, conseqüentemente de ouvir, elas mudaram suas perspectivas diante do que era Real. Isso é o que construir um espaço lúdico de desenvolvimento e aprendizagem requer: mudar a forma de olhar, a forma de ouvir e, acima de tudo, dar voz e vez àqueles que caminham conosco.

Quem caminha conosco na escola? As crianças são nossas principais companheiras de caminhada. O que as nossas professoras *Doroty*, *Alice* e *Ana* fizeram, ao longo dessa pesquisa, foi descobrir sua própria voz, ouvir a voz de suas crianças, tanto aquelas que habitam suas próprias infâncias, como àqueles que caminham com elas, diariamente, no espaço da escola. Esse processo permitiu que elas entendessem que o controle, o saber, não é posse, mas compartilhamento. Essa compreensão da necessidade de se criar um espaço educativo de parceria é o início para se vivenciar uma prática educativa lúdica, plena.

É uma relação boa. Eu nunca deixei aquela coisa de “Eu sou professora e você é aluno”, não. Eu converso. Muitas vezes tá aquela agitação em sala, então eu chamo um, chamo outro, a gente conversa sobre tudo (*Doroty*).

Foi construído. No início a gente construiu a questão do combinado que eles podem ou não podem fazer em sala. A gente vai direcionando, mas a gente construiu juntos. Então quando um tá fazendo alguma coisa errada eles mesmos dizem que não pode e que tá lá no combinado que aquilo não pode. Eles é que foram determinando o que pode e o que não pode, eu dei só um norte, o que tá certo e o que não tá certo (*Alice*).

É uma relação que se estabeleceu com base em confiança, amorosidade, afetividade, verdade, amizade e parceria. Existe uma relação de respeito, de compromisso (Ana).

Percebemos, nas falas das professoras esse processo de escuta, esse diálogo que começa a se estabelecer em maior ou menor amplitude, segundo as experiências da cada uma. A superação da hierarquia, do separatismo professor/aluno, como bem explicita Doroty e a compreensão da parte dentro do todo que é um universo em si. Ou quando Alice começa um processo de construir junto, um junto que define como as regras funcionam para cada um. A voz das professoras e dos alunos ecoando em uma conversação ao longo do caminho, sendo ouvidas, aceitas ou contestadas, sempre com amorosidade e respeito. O que se inicia aqui é a reconstrução do espaço educativo em um espaço lúdico de aprendizagem e desenvolvimento. Uma relação que se estabeleceu, diz Ana, e não que foi imposta. Ao superarem o autoritarismo e a fragmentação próprios da disciplinaridade, essas professoras desfazem a “hierarquia” e conquistam a autoridade com base numa troca amorosa de compreensão e respeito pela voz do outro que também nos constituem. Logicamente esse é um processo apenas iniciado, que poderá se consolidar à medida em que os diálogos se mantêm. As atividades lúdicas têm um importante papel nesse diálogo uma vez que as crianças se utilizam do jogo para potencializar o processo educativo de escuta delas.

Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança; para nós, deve ser um meio. Daí este nome de “jogos educativos”, que tende a ocupar cada vez mais espaço em nossa linguagem de pedagogia maternal. Não se trata, portanto, de deixar a criança livre de sua atividade, abandonada a si mesma. A criança deve jogar, mas todas as vezes que você lhe dá uma ocupação que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo (BROUGERE, 1998; P.122).

O lúdico não é um modo de educar, é um modo de ser. O jogo constitui, para a criança, num fim em si mesmo, mas para os adultos as atividades lúdicas são permeadas

de objetivos educacionais. Consideramos que, ao criarmos um espaço lúdico de desenvolvimento e aprendizagem, os objetivos educacionais estão implícitos, mas por si só não bastam para que ele se constitua enquanto lúdico. É preciso que, além das vozes dos professores, as das crianças devem ser consideradas nesse processo construtivo. A escola é feita para as crianças, então não seria justo ouvir suas vozes nesse projeto de construção de algo feito para elas e por elas? Como, adultos, que muitas vezes não consideram suas próprias infância e suas crianças internas ou as com quem convivem, podem se sentir capazes de construir um lugar que pretenda atender às necessidades dessas crianças e infâncias? Não podem. Uma escola pensada dessa forma não atende às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das infâncias.

Quando construímos um ambiente lúdico de aprendizagem e desenvolvimento, em que ouvimos a voz das crianças, nós o tornamos um espaço ao qual ela se sente pertencente e, aprender, se tornará algo natural e completo. Quando isso não acontece e os professores sobrepõem suas vozes tentando direcionar as ações estabelecidas neste espaço, ele perde seu caráter lúdico de vivência plena e faz com que as crianças não se sintam parte desse espaço, o que nega à criança sua “vez” de experienciar a aprendizagem de forma significativa, nega à criança sua autonomia, suas escolhas.

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (KISHIMOTO, 1998; p.151).

Quando uma criança faz uso de sua voz, exercendo sua autonomia, ao vivenciar uma atividade lúdica, que em vez de se sobrepor à sua, ou soa junto ou se silencia, a depender do momento, isso torna-se um exercício que lhe permite escolher suas próprias experiências, acertando e errando, construindo noções de responsabilidade e disciplina, construindo assim posturas que lhe permitirão fazer escolhas conscientes. A vivência lúdica é a forma natural das crianças dialogarem entre si e com os professores, cabe-nos ouvi-las. É nesse diálogo lúdico que conheceremos suas indagações, estratégias,

erros e acertos e poderemos auxiliá-las no processo de conhecer. É nesse processo que a realidade ganha sentido.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana. (BROUGERE, 2010; p. 106).

Agir ludicamente é a forma que as crianças encontram de se comunicarem, de dar vez à sua voz. Escutar essa voz é a forma que os professores encontram de resgatar suas próprias infâncias dando voz à sua criança interior. Quando Doroty, Alice e Ana, ao longo das entrevistas, falam de suas infâncias e de seu tempo de criança, elas fazem um link com as crianças e infâncias de hoje, é uma forma que elas encontram de dar voz a seus próprios anseios e memórias. A linguagem da infância se traduz no imaginário, no criativo, nas memórias, nas rotinas com seus pares, na arte, na amorosidade. Uma linguagem que permanece nos professores e que vem à tona quando sua infância e ludicidade são despertados e rememorados passando a fazer parte de sua prática educativa.

É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que tem sua origem fora daquele que brinca. Se um jogador de xadrez não é livre para decidir seu próximo lance, não é ele quem joga. Se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca. A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros. (BROUGÉRE, 2010; p.107).

A vivência lúdica necessita se constituir em um espaço social e, por isso mesmo, torna-se consequência de uma aprendizagem social que confere significado a todos que são parte dela. É uma atividade que traz em si regras que são escolhas feitas pelas crianças, são decisões tomadas e assumidas por elas, é autonomia. Ao longo das observações participantes realizadas nesta pesquisa percebemos que as regras pensadas e

estabelecidas em parceria com as crianças são as únicas cumpridas com responsabilidade e autonomia, da mesma forma, as consequências estabelecidas por elas para o não cumprimento das mesmas, são aceitos por decisão própria. Isso só é possível por que o combinado, em questão, foi resultado de uma parceria em que todas as vozes foram ouvidas. Elas decidiram. As professoras tornaram-se uma delas. As crianças as incluíram no grupo porque se sentiram respeitadas em suas decisões, porque perceberam que eram ouvidas e decidiram também ouvir. Não é um passe de mágica, é uma conquista.

A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar, nesse universo. A brincadeira é um meio de minimizar as consequências de seus próprios atos e, por isso, aprender numa situação que comporta menos riscos. Contudo, é também um mundo aberto, incerto. Não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso ou a indeterminação resultante da complexidade das causas que estão em ação. É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira... toda coação externa arrisca-se a destruí-la. (BROUGERE, 2010; p.109-110).

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorra dessa forma é necessário que se respeite o ritmo da criança, um ritmo que para nós pode parecer aleatório e incerto, mas que num espaço lúdico requer uma prática transdisciplinar para se tornar significativo, tendo em vista que é uma prática que considera a complexidade do ser, do saber, da cultura. Numa perspectiva transdisciplinar os professores podem perceber o que está além das disciplinas, podem ver nas crianças os sujeitos multidimensionais responsáveis pela construção de seu conhecimento. Desta forma o lúdico, associado ao pensar transdisciplinar, religa corpo e mente, pensamento e sentimento, conhecimento e autoconhecimento.

Devemos considerar que ao construirmos um ambiente lúdico de aprendizagem e desenvolvimento, ouvimos as vozes das crianças e dos professores, ou seja, lidamos com aquilo com aquilo que circula entre diferentes níveis de Realidade e de percepção dos sujeitos. O lúdico, como Moraes (2014; p.62), *integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga do sujeito que dele participa*. Sem considerar a

dinâmica das crianças ou a própria dinâmica dos professores torna-se impossível construir um ambiente lúdico de aprendizagem e desenvolvimento. Ao considerar as necessidades de quem aprende e de quem ensina, lembrando que um e outro são iguais pois, ao aprender também ensinamos e, ao ensinar, aprendemos.

São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando ação, pensamento e sentimento, ou seja, sentir/pensar/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma dança circular, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mas importantes, porém, do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada. (MORAES, 2014; p.62-63).

Essa dinâmica de *recorte e colagem* que permite a inteireza do sujeito só se torna possível quando resgatamos nosso universo infantil. Um resgate que Doroty, Alice e Ana fizeram ao longo dessa pesquisa, ao lembrarem de suas infâncias e estabelecerem um link dessas memórias com as crianças e as infâncias em suas salas e ouvirem suas vozes ecoadas nas vozes dessas crianças, essas professoras começaram a refletir sobre suas práticas e as formas como olham para essas crianças e infâncias. Essa é a base sobre a qual se sustenta a criação de um ambiente lúdico. O lúdico é o termo T que religa o Kansas ao Mundo de Oz; o mundo ensolarado de Ana ao mundo gelado de Elsa; a propriedade de Alice ao País das Maravilhas. O termo T que nos permite ver além daquilo que se ensina ou que se aprende. E o que está além? É o próprio ser e suas vivências mais íntimas. Por isso mesmo é difícil vivenciar o que é lúdico.

O que torna esse processo difícil de vivenciar o lúdico? Uma prática disciplinar, fragmentadora e fragmentada que usa a razão como determinadora do ser humano, como o único meio de encontrar respostas. Uma prática cartesiana na qual valores e crenças são originados a partir da supervalorização da razão e da secundarização do lúdico, do emocional, do espiritual, do imaginário. Uma prática que não dá conta do que “promete”.

Razão e emoção, porém, estão no mesmo patamar. Diferenciam-se apenas pela influência de cada uma delas no âmbito das dimensões do ser humano em seu processo de criação ou de aprendizado. Atualmente observa-se a supervalorização da razão nos processos de constituição humana e a inibição das características que contribuem para a ludicidade. O adulto que se utiliza do brincar em seu campo profissional acaba entrando em confronto com um padrão de comportamento estabelecido e determinado pela perspectiva da racionalidade. (GONÇALVES, 2013; p.13).

O lúdico no espaço da sala de aula não tira a autoridade do educador, na verdade o caminho é inverso, ele religa a criança e o adulto, na escuta de suas vozes em um ato de cumplicidade. Ato este permeado de amorosidade e compreensão de tal forma que é capaz de religar os universos e favorecer o processo de ensino e o processo de aprendizagem. O que podemos dizer, com certeza, é que num espaço lúdico não cabe autoritarismo. Nessa perspectiva Cruz afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não poder ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico 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 socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (CRUZ, 1997; p. 12).

Sendo o lúdico uma necessidade do ser humano torna-se imprescindível que os professores tomem consciência dessa dimensão lúdica que é de extrema importância à formação da criança enquanto ser humano e para a manutenção da infância na escola. No entanto um outro aspecto que percebemos nessa pesquisa é ausência do lúdico no processo formativo como podemos observar na fala de Doroty, quando ela diz: *O lúdico, essa palavra, a gente nem ouvia, os professores até podiam trabalhar, mas não, a gente não sabia realmente o que era;* e quando Alice destaca que viu o lúdico, mas no magistério: *A gente passa muito por cima, a gente pincela muito. Minha referência lúdica maior é do período de magistério;* a experiência de Ana não foi diferente quando ela diz que o lúdico estava associado a “*algumas músicas e brincadeiras*” e também no magistério.

Nos perguntamos então: Como criar um ambiente lúdico de aprendizagem e desenvolvimento na escola se dentro do próprio processo formativo o lúdico é secundarizado, e não só o lúdico, mas a discussão do próprio conceito de infância que, segundo as professoras Doroty, Alice e Ana só foi discutido a partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento. Isso é algo a ser considerado. Nas histórias aqui utilizadas como metáforas temos uma questão comum: as relações dos adultos com as crianças e delas com seus pares. São histórias que questionam a capacidade das crianças de superarem dificuldades e problemas cotidianos. Quando secundarizamos o lúdico e a infância, o fazemos com todas as questões que envolvem suas relações, seja com seus pares, seja com os adultos. Parece-nos que andamos na contramão das necessidades das crianças.

Se o próprio processo formativo não dá aos professores condições de perceber as atividades lúdicas como vivências plenas do sujeito ou de compreender quais são as infâncias presentes em suas salas de aula, como podemos modificar essa perspectiva a não ser a partir da perspectiva do próprio ambiente escolar? Vivemos em um meio no qual tanto a sociedade quanto a escola estão voltadas para o processo produtivo onde a ludicidade não tem lugar na prática docente, ou não atenderá aos objetivos deste meio. No entanto ao não lidar com essas questões elas causam um sério problema à sociedade: as crianças tornam-se adultos sem infância e sem ludicidade.

Pela visão do profissional, o brincar não pode integrar-se às atividades educativas, ocupa lugar fora da sala de aula, não sendo sua tarefa interagir com a criança por meio da brincadeira, cabe a outro esse papel. As razões da dicotomia entre o educador e o brincar indicam as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de compreender o lúdico. (KISHIMOTO, 1998; p.131).

Essas dificuldades de compreensão ficaram claras nas falas dos professores. Quando Doroty diz: *Eu acho que essa palavra, lúdico, não é muito antiga não. Os professores não trabalhavam.* Na verdade, o que Doroty quer dizer, é que em seu tempo de formação inicial o que era trabalhado eram os jogos de regras, mas o lúdico enquanto atividade plena do sujeito não era discutido no meio acadêmico de formação inicial. Nessa mesma perspectiva Alice afirma que *já na graduação não, a gente não vê muito a parte*

teórica, a gente lê muito, a gente estuda, a gente lê autores que dizem que é ideal que a gente trabalhe nessa linha, mas a gente não sente na pele, não vai para a prática, percebemos o quanto o lúdico é relegado, secundarizado, desvalorizado e, ao fazermos isso, secundarizamos também as infâncias e as crianças em nossas salas. Nos perguntamos se, enquanto professores, podemos ser lúdicos diante de tal processo formativo ou no espaço da escola? Sim, podemos. É um processo de religação do próprio professor consigo, com sua infância e a ludicidade que nela reside em maior ou menor proporção. Um processo que começa pela escuta, dando vez e voz às crianças e infâncias que residem em rica diversidade no espaço da escola. Mas, porque não ouvimos as crianças? Porque somos resultado de um processo de disciplinarização em que a infância lúdica é, em geral, ausente. De acordo com Friedmann não é possível ouvi-las uma vez que suas “essências” estão aprisionadas.

Para onde achamos que as estamos conduzindo nesta nossa semiconsciência, arrastados e vítimas também que somos de uma sociedade adormecida na sua crueldade de tratamento inumano? A alma, a essência das nossas crianças – filhos, alunos etc. – e da nossa criança interior, está abafada. É para esta consciência que convido o leitor a acordar para abrir a porta que nos permite adentrar e compreender este universo da infância atual. (FRIEDMANN, 2013; p. 29).

É preciso libertarmos a “essência” das crianças e das infâncias. Enquanto professores precisamos criar espaços para ouvi-las e vê-los. Só assim poderemos ressignificar as propostas e práticas educativas, ouvindo as vozes das crianças, pensando em suas necessidades, potencialidades e interesses. Para ouvi-las é necessário compreender as variadas linguagens das crianças, só assim os professores serão capazes de religar suas intuições e percepções e compreender os caminhos mais significativos para as crianças e as infâncias em nossas escolas. Criar esse espaço é como criar uma “bolha lúdica” que Huizinga explica como um espaço que construímos na realidade como uma passagem para um tempo/espaço determinado, com regras próprias e uma finalidade específica.

Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é a sua separação espacial em relação à vida cotidiana. É-lhe reservado, quer material, quer idealmente, um espaço fechado, isolado do

ambiente do cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm. (HUIZINGA, 2000; p.23).

Desta forma adentra uma sala de aula lúdica é como adentrar o espírito da alegria e da liberdade. É poder transitar entre realidades diversas, o que é natural para a criança, mas que os professores precisam reaprender. E é justamente a certeza de poder transitar livremente que permite que essa vivência se dê de forma plena. Qualquer atividade realizada nessa perspectiva é garantia de sucesso com as crianças, é garantia de aprendizado. Elas participarão com interesse, adotarão regras e comportamentos necessários ao bom funcionamento de tudo que é proposto. Como diz Huizinga (2000; p. 17), *as características formais do jogo são executadas no interior de um espaço circunscrito sob a forma de festa, isto é, dentro de um espírito de alegria e liberdade. Em sua intenção é delimitado um universo próprio de valor temporário*. Esse espaço circunscrito é o espaço lúdico e pode ser o espaço da sala de aula.

A importância desta forma de educar é que as crianças não reconhecerão somente informações, mas *viverão* estas situações, tirando suas próprias conclusões, eliminando a necessidade de ser o educador quem indica o que elas devem observar e concluir. As conclusões destes exemplos de vida acontecerão no interior de cada criança, de acordo com sua maturidade e suas características individuais, em um processo legítimo de “dentro para fora”. (DOHME, 2011; p.176).

Uma sala de aula lúdica permite essa vivência, permite a escola ser um espaço legítimo de infâncias, onde as crianças têm vez e voz e podem escolher como vivenciar suas experiências internamente e potencializar seu aprendizado. O lúdico funcionará como o elo condutor entre as realidades. Uma vivência agradável, prazerosa que proporcionará a elas experiências de valor inestimável à sua formação humana. O mais importante não é “encontrar Elsa”, achar a toca do coelho pra voltar pra casa ou voltar ao Kansas, o mais importante é como caminhamos por Arendelle, como decidimos se somos a Alice certa enquanto trilhamos os caminhos do País da maravilhas, como caminhamos pela estrada de tijolos amarelos. E, tão importante quanto é como nos relacionamos com aqueles que caminham conosco por essas estradas, sejam eles homens de lata, espantalhos sem cérebro, leões covardes, bonecos de neve, vendedores de gelo, gêmeos estranhos,

bichos ou chapeleiros malucos. Todos têm valor. Todos têm vivências a serem compartilhadas e compartilhadas. O importante é caminhar bem, com amorosidade, sem se perder no caminho.

Porque dar voz às crianças?

Quando eu uso uma palavra, disse Humpty Dumpty em um tom desdenhoso, ela significa aquilo que eu quero que ela signifique – nem mais nem menos.

A questão é, retrucou Alice, que você pode fazer com que as palavras signifiquem tantas coisas diferentes.

A questão é, afirmou Humpty Dumpty, quem é que manda – só isso.

Lewis Carroll. *Alice no País das Maravilhas*, 1871.

Ao longo deste trabalho procuramos ouvir as vozes das crianças que resistem na essência dos professores pesquisados, vozes que ecoam em suas práticas e, por consequência ouvir as vozes das crianças que enchem suas salas com suas diversas infâncias. As crianças estão permanentemente falando de inúmeras formas, utilizando-se das mais variadas linguagens, utilizando-se dos mais diversos meios sejam eles *seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-los* (FRIEDMANN, 2013; p.31).

É importante ouvir as crianças para não as encaixotar em padrões pré-estabelecidos, mas também para poder resgatar a criança que reside em nós. Ouvi-las e vê-las, as que estão à nossa frente e as que estão dentro de nós, em nossas memórias, às crianças de culturas e tempos diversos, pois como Friedmann (2013; p.31) afirma, somos *constituídos por uma multiculturalidade de infâncias que provém das memórias orgânicas, das memórias influenciadas pelas culturas arquetípicas, materna, paterna, a multiculturalidade das nossas raízes familiares, comunitárias e as pós-modernas*. Esse “arsenal” multicultural influencia o que ouvimos e vemos ao escutarmos e olharmos para as crianças e as infâncias. Ao darmos voz a essas crianças o que propomos é que suas mensagens sejam compreendidas, pois nesse processo de compreender a voz das crianças podemos retomar o diálogo com o nosso ser mais profundo num processo de religação com nossas vivências mais significativas e plenas. Um resgate de nossas imagens

interiores que podem se vincular às imagens que se projetam a partir das linguagens das crianças que estão à nossa frente. Isso nos permite ressignificar nossa prática cotidiana.

Para ouvir essas narrativas lúdicas resultantes de uma vivência plena é necessário estar atento ao que elas revelam, é preciso aprender esta linguagem, seus vocábulos e significados, há uma necessidade de aprender a ler e interpretar os textos desse linguajar lúdico. *A comunicação que acontece entre o adulto e a criança não é simétrica, já que o adulto tenta traduzir as mensagens, os gestos que a criança expressa, gritinhos, balbucios: um mesmo “texto” é expresso em línguas simultâneas (FRIEDMANN, 2013; p. 50).* É assim que as crianças formulam sentidos sobre o mundo, elas não sabem menos que os adultos, apenas possuem saberes diferentes.



7 Meus filhos Estevão e Felipe aprendendo a subir em árvore. Recife-Pernambuco-8 de janeiro de 2016.

O brincar também é uma forma de comunicação corporal, uma percepção do mundo. No brincar pleno, nossos corpos, veículos das nossas almas, estão inteiros. Nas crianças, estes corpos são orgânicos: elas entregam-se à fantasia, aos desafios, ao momento. Nestas vivências, os sentidos básicos estão despertos: o toque, mostrando os limites da pele; o olfato, a visão e a audição, sentidos corporais que permitem penetrar no coração das coisas e nos dão o sentido social; o paladar, sentido corporal que permite perceber as substâncias de fora dos nossos corpos. Estes sentidos são os canais das nossas sensações [...].

Adriana Friedmann. *Linguagens e culturas infantis*, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim da estrada de tijolos amarelos ou a descoberta de uma nova estrada...

Não sei se nós sorrimos com mais frequência do que os adultos. Mas é certo que os sorrisos deles pouco dizem, enquanto nós compreendemos perfeitamente os nossos; às vezes, pode-se dizer mais com um sorriso do que com uma palavra.

[...]

Quando eu voltar a ser professor, tentarei entender-me com os alunos. Para que não haja dois campos inimigos: de um lado a turma, do outro, ele e alguns puxa-sacos. Procurarei usar de sinceridade.

[...]

Quero escrever um livro sobre a escola. Para que todos se convençam de que nem sempre é possível prestar atenção na aula. Quem sabe no inverno os recreios deveriam ser mais longos, quem sabe num dia de céu claro os alunos se cansam mais depressa. Muita gente escreve livros sobre a escola. E sempre propõem coisas novas, para melhorar as condições das crianças e dos professores. Porque vocês vão se formar um dia e irão embora, mas nós continuaremos vindo à escola a vida toda.

Eles ficaram espantados, porque nem lhes passava pela cabeça que o professor também vai à escola e também passa muitas horas na sala de aula. Então conversaremos sobre o que cada um quer mudar.

Janusz Korczak. *Quando eu voltar a ser criança*, 1983.

Chegamos ao fim dessa estrada, foi uma caminhada longa, mas muito interessante, empolgante e feliz. Uma caminhada prazerosa e produtiva, especialmente porque não caminhamos sós. Durante a trajetória respondemos a algumas questões e suscitamos outras. Concluímos essa caminhada cientes de que há muito a se fazer, muito a questionar, muito a responder. Ao longo da estrada também encontramos respostas, ampliamos horizontes, conhecemos, aprofundamos e revisitamos conceitos e teorias. Experimentamos a vida no cotidiano escolar e descobrimos as possibilidades de uma vivência lúdica.

As palavras aqui não se pretendem conclusivas ou definitivas. Essa pesquisa não é um fim em si mesma, entre descobertas de uma pesquisa teórico-empírica, apresentaremos possíveis caminhos. Esse trabalho nos trouxe uma compreensão mais amorosa das infâncias e das crianças. Ele apresenta possíveis trajetórias reflexivas acerca

da prática pedagógica, do olhar e da escuta para aqueles que caminham conosco no fazer cotidiano da escola. Essa pesquisa é uma oferta e uma conquista amorosa de reflexão a todos os professores que desejam iniciar um processo de religação consigo mesmos e com o outro. Não temos a pretensão de apontar nortes, mas de convidar a caminhar conosco e achar sua própria direção na “estrada de tijolos amarelos”.

O que nos moveu ao longo dessa caminhada foi pensar *como a ludicidade e a infância são percebidos/concebidos pelos professores em uma prática disciplinar e em uma prática transdisciplinar e como isso determina a forma dos professores olharem para as crianças e as infâncias em suas salas de aula*. E, para iniciar nossa busca por “respostas” caminhamos pela estrada de teóricos e autores que nos ajudaram a conhecer, compreender e revisitar conceitos. E porque essa etapa foi tão importante? Porque uma de nossas descobertas ao longo dessa jornada foi perceber que os professores apresentam dúvidas quanto ao que sustenta suas práticas cotidianas, da mesma forma que seus conceitos de infância, criança e ludicidade carecem de aprofundamento e mudança de perspectiva ou não estão claramente definidos.

A estrada teórica sob nossos pés nos levou a compreender o que sustenta uma abordagem disciplinar e uma abordagem transdisciplinar, de outra forma não teríamos como compreender a dinâmica da vida prática ao longo da pesquisa de campo. Como ponto de partida desta caminhada adotamos o pressuposto de que uma prática disciplinar não favorece uma infância lúdica e uma prática transdisciplinar não só favorece as infâncias como é abundante de ludicidade. E porque partimos desse pressuposto? Porque a disciplinaridade é resultante do paradigma moderno e a transdisciplinaridade tem seu cerne no paradigma emergente.

Paradigmas e práticas: os paralelepípedos coloridos que compõem a estrada

O paradigma moderno, ainda dominante em muitos aspectos apesar de estar em crise, é resultado do modelo de racionalidade do século XVI e consolidado no século XIX e que é resultado da conjuntura de diversas correntes de pensamento que influenciaram a era moderna fazendo surgir uma nova racionalidade científica que institui que só há uma única forma de chegarmos ao conhecimento verdadeiro, negando assim

outras formas de conhecer. A partir dessa perspectiva se origina a lógica cartesiana traduzida na disciplinaridade.

Essa racionalidade científica desconsidera a subjetividade humana e sua complexidade, tendo em vista que os princípios da modernidade são o conhecimento científico, quantificável, passível de teste, de outra forma não é possível estabelecer a verdade, não é possível aprender. Um modelo que sustentou a instituição escolar e a prática educativa por ela adotada. Uma prática fragmentada e fragmentadora, uma prática disciplinar que, embora não mais única hoje, ainda é bastante presente na escola. Uma escola com uma prática disciplinar na qual a compartimentação do saber especializado não dá conta do conhecimento global e que não entende que cada parte é também um todo em si mesma.

Quando dizemos que a prática disciplinar não é mais a única isso é resultado direto do surgimento do paradigma emergente que começa a se desenhar a partir de algumas descobertas que se tornaram responsáveis pelo declínio da modernidade. Entre essas descobertas quatro se destacam: a teoria de Einstein; a mecânica quântica; o questionamento matemático e as descobertas da microfísica, química e biologia. A partir dessa ruptura a disciplinarização deixa de fazer sentido. A lógica cartesiana-newtoniana da modernidade torna-se ineficaz diante das problemáticas que surgem. Uma vez que o paradigma moderno não dá mais conta de atender e responder às demandas, precisamos de uma nova forma de ver o mundo. Com essa ruptura e o surgimento do paradigma emergente o mundo máquina passa a ser visto como um todo dinâmico e indivisível.

Com a emergência desse novo paradigma surge também uma nova lógica, a lógica transdisciplinar. Ela se sustenta em três pilares: níveis de Realidade, complexidade e o terceiro termo incluído. Na ruptura entre a lógica cartesiana e o paradigma emergente nos deparamos com uma escola em crise, uma crise paradigmática e ideológica, tendo em vista que se constituiu no seio da modernidade, educando para a produção e fragmentação, uma vez que sua função era manter a lógica moderna. Essa crise constatada pelos estudos teóricos também se tornou visível ao longo da pesquisa.

Ficou claro, ao longo dessa trajetória, que a modernidade, refletida na lógica cartesiana, nega a complexidade e seus desdobramentos uma vez que fragmenta o conhecimento e o faz desdenhando da subjetividade do ser e negando o imaginário, o

fantástico, o lúdico, a amorosidade, a empatia e o respeito à diversidade. A escola, constituída a partir dessa lógica, acaba por propaga-la. E, apesar da crise que vivencia, a escola ainda está impregnada dessa lógica reducionista, que se pretende redentora, de uma visão de mundo positivista e estruturalista que sustem o paradigma moderno. Uma educação que se encontra em crise com emergência de um novo ideário paradigmático que traz em seu seio a lógica transdisciplinar.

A lógica transdisciplinar considera que caminhamos em um mundo onde todas as trajetórias são complexas, permeadas de verdades relativas e contradições que nem por isso são meias verdades ou se opõem, mas se complementam. Uma lógica reflexiva que refuta a lógica cartesiana tendo em vista que se sustenta em uma visão de mundo que considera a complexidade da vida, os níveis de Realidade e o terceiro termo incluído superando assim, o reducionismo da lógica moderna.

Uma descoberta nessa caminhada é que essa lógica ainda não é bem compreendida, ou até mesmo conhecida, pelos professores, o que lhes propõe o desafio de sobreviver, num processo de resistência à lógica reducionista, numa maratona para não perder a si mesmos ou para um auto resgate de suas verdades complexas. O desafio posto é compreender que o transdisciplinar nos traz a possibilidade de descortinar os cruzamentos das estradas percorridas, inter-relacionando, atravessando e indo além das disciplinas. Essa pesquisa nos mostra que a própria forma como compreendemos a disciplina se altera, uma vez que a transdisciplinaridade se utiliza da disciplina como ponte para ligar estradas e integrar saberes, pois as partes de um todo, embora sejam um todo em si, não se separam de forma estanque e definitiva, mas se retroalimentam.

Percebemos que o desafio posto aos professores se traduz no questionamento que a complexidade pedagógica impõe à concepção tradicional de pedagogia linear, até porque na relação com o outro, com as infâncias e as crianças, a complexidade está implícita e esta foi uma outra constatação desse trabalho. Para superar esses desafios é necessário compreender as infâncias e as crianças que os enfrentam junto com os professores e, para tanto, a ludicidade é essencial.

Infâncias, crianças e ludicidade: o que aprendemos com nossos parceiros nessa caminhada

As imagens que os professores têm das crianças e das infâncias são diretamente ligadas a suas experiências, do seu tempo de criança, suas infâncias e de seu processo formativo, mas também são permeadas pelas experiências de se fazer professor na prática cotidiana da sala de aula em contato com outras crianças e infâncias. Essa foi uma de nossas percepções ao longo de nossa caminhada com as professoras que nos acompanharam nesse trajeto. Os conceitos de infâncias, crianças e ludicidade que sustentam a prática pedagógica dos professores enquanto disciplinar ou transdisciplinar esteve constantemente em foco. Nossa proposição é de uma criança que é respeitada como um ser que vivencia suas experiências de forma plena, lúdica, enquanto constrói sua identidade e autonomia e, ao mesmo tempo em que é aprendiz, é inserida e produz história a partir de suas referências pessoais.

Uma outra constatação é que cada criança, inclusive a criança interna de cada professor, são “mundos” que, em interação com outros mundos, vivem experiências plenas e permanentes de trocas lúdicas. Experiências que se traduzem em linguagens, mensagens, percepções, criações e recriações do imaginário. Nessa relação não há hierarquias, só compartilhamentos de uma vida complexa.

Para compreendermos esse processo, que claramente é uma transição entre perceber a criança como um ser incompleto que espera um “vir a ser” e percebê-la enquanto parte de um grupo social que “já é” e produz cultura e conhecimento, é essencial aguçar o olhar e a escuta para com as crianças e suas infâncias, sejam as que residem em nós, sejam as que nos acompanham na caminhada diária. Ao aguçarmos o olhar e a escuta acabamos por percebê-las em sua inteireza e complexidade com seus corpos, mentes, emoções, regras, espiritualidades, imaginações, experiências, movimentos, artes, enfim suas vivências lúdicas. Cada criança representa/apresenta/experiência uma infância que pode ser lúdica em maior ou menor proporção. Cada uma dessas vivências, como percebemos ao longo da pesquisa, resultarão em um padrão diferenciado nas teias tecidas na vida complexa.

Cada experiência é um fio dessa teia, a etapa inicial da complexidade humana. Quando esses fios se juntam formam uma teia, uma teia de experiências vivenciadas interna e externamente. O que precisamos entender é que cada fio é um todo em si mas, ao formarem uma teia, produzem um novo todo tornando-se parte, o que não significa que é menor ou maior do que o todo formado ou que deixou de ser um todo em si mesmo.

As crianças e as infâncias são todos completos em si mesmos, mas também são partes de vários todos como a família, a escola, a comunidade, a sociedade. E cada uma delas possui suas especificidades que precisam ser consideradas. Portanto, nossas salas de aula são repletas de todos que se tornam partes ao se unirem para constituí-las.

Nessa sala de aula com suas crianças e infâncias temos universos diversos que interagem entre si trazendo para esse contexto suas particularidades e vivências, inclusive as dos professores. Em contato com outras particularidades e vivências elas formam-se e transformam-se. Essas crianças e infâncias, lembrando que as dos professores também estão inseridas nesse contexto, com as quais temos um convívio diário, estão sempre se expressando e esperando que possamos nos dispor a ouvi-las. Essa é uma das nossas constatações: ao ouvi-las modificamos nossa forma de olhar para elas.

Aonde queremos chegar ao transitar por estas estradas? À constatação de que é na infância do ser humano onde tudo começa e que quanto mais lúdica é a infância, mais amorosa, empática e respeitosa é nossa experiência com elas. Por outro lado, se as consideramos seres incompletos, nossa relação com elas torna-se autoritária e menos lúdica, o lúdico aparece apenas em momentos estanques definidos pelo professor, acontecendo de forma impositiva e autoritária e a criança torna-se um ser incompetente o que transforma o processo educativo em uma experiência que não admite reciprocidade ou influências mútuas. Percebemos então que são essas dimensões relacionais que permitem enxergarmos, ou não, as infâncias enquanto sistemas culturais que representam as crianças e as identificam entre si, e que no centro das culturas infantis, temos a cultura lúdica. Desta forma, essa cultura lúdica, transmitida de geração a geração encontram-se e reconhecem-se nas relações estabelecidas.

A ludicidade se manifesta com muito mais ênfase na infância tornando-se seu principal meio de socialização, desenvolvimento e aprendizagem, portanto quando os professores se reconectam com suas infâncias, e acentuam seu nível de ludicidade, suas relações com as crianças nas salas de aulas tornam-se melhores, tendo em vista que essa conexão lhes permite compreender que sua realidade espaço/tempo não é linear e sim uma transição constante entre o real e o imaginário.

Essa transição também pode ser realizada pelo adulto desde que ele se reconecte com sua infância e ludicidade. Isso acontece porque a infância é uma categoria

social que reúne as crianças tanto sob o ponto de vista da idade quanto sob o ponto de vista das experiências vividas em contextos históricos e sociais, mas que não desaparece da existência do adulto, ou seja, eles possuem em si a infância vivenciada enquanto experiência plena do ser. Para que essa religação aconteça é necessário que possamos ver e ouvir nossas crianças e infâncias.

**Na busca por *Elsa* é preciso saber ver e ouvir a nós mesmos e àqueles que
caminham conosco**

Quantas vozes e olhares diversos se entrelaçam, com os mesmos seres humanos, em nossas salas de aula todos os dias, lendo, ouvindo, percebendo, interpretando-se mutuamente, numa tentativa constante de, ao decifrar o outro, compreender a si mesmo. Esse é um processo contínuo, complexo e contraditório, construído sob olhares e escutas atentas de si mesmos e dos outros, e é isso que nos torna humanos interessantes e indecifráveis e, ao mesmo tempo, curiosos e motivados por entender as experiências que vivenciamos.

No entanto esse trajeto é difícil de ser trilhado, pois nem sempre o que vemos e ouvimos corresponde a quem o outro realmente é. O que nos apresenta o real desafio da caminhada: descobrir se somos a *Alice certa!* O desafio de olhar entre as frestas dos paralelepípedos que compõem a estrada, de olhar entre os arbustos que compõem a paisagem que se descortina no horizonte a cada passo. Ler outras narrativas que, ao se juntarem à nossa, criam uma intertextualidade de vivências que são escritas no chão da escola. Vencer esse desafio tem início quando começamos a ver e ouvir nossas próprias vozes, não essas que se manifestam permeadas por uma prática fragmentadora, mas as que partem de nossas vivências internas, de nossas vivências lúdicas.

Essas vozes clamam dentro de nós por uma oportunidade de serem ouvidas, nossa criança interna busca caminhos para se expressarem e conversarem com as crianças que nos acompanham em nosso cotidiano escolar. Elas buscam nos orientar, guiar nosso olhar para as infâncias. Quando nos permitimos ouvir começamos a perceber não só as vozes, mas as emoções, os sentimentos, as imagens e as personagens que vão tomando forma em nossa realidade e em nosso imaginário. Somos portadores de muitas vozes e

olhares que se entrelaçam e se cruzam nos caminhos que percorremos, eles podem se afinar ou não, mas o que importa é que tenham seus tons respeitados.

A infância não é algo exclusivo da criança, ela carrega o sentido de uma existência que pode ser mais ou menos lúdica, ela pertence ao ser que a vivencia e nela reside a origem da humanidade. É difícil ouvi-la se não a vir em sua complexidade, em seu cenário de vivências lúdicas. É difícil ouvi-las em uma prática disciplinar, redutora, que coíbe a visão. Para ouvi-las é necessário um pensamento aberto, uma prática transdisciplinar que considere a complexidade das vivências que perpassam a vida. É preciso que sejamos capazes de superar os dualismos impostos pela lógica moderna, sabemos que conceber um novo modo de ver e ouvir não é fácil, mas é possível.

Esse trabalho é uma proposição, entre muitos outros caminhos que sabemos existir, de escuta dos universos infantis, começando pelos universos infantis e lúdicos dos próprios professores. Pensamos que, apesar de sabermos que não há receitas prontas, a religação dos professores com suas infâncias e ludicidades é uma possibilidade de sucesso para mudar o olhar que direcionamos às crianças e às infâncias na escola, pois esse processo altera nossas relações e modifica a nossa prática. Temos aqui uma proposição de uma caminhada mais eficaz e significativa na busca pela compreensão das crianças e das infâncias que hoje nos desafiam a ouvi-las e vê-las no espaço da escola.

É importante que os professores percebam a necessidade de observar, ver, ouvir e compreender as experiências do universo infantil para superarmos a crise pela qual a escola passa nos dias atuais. É imprescindível que os professores superem a fragmentação que a lógica cartesiana impôs à nossa profissão. Essa não é uma caminhada que, apesar de pessoal, não pode e não será solitária. Uma caminhada que iniciamos com nossa criança interior.

Percepções do nosso trajeto: na procura pela toca do coelho o que encontramos?

Em nossa busca por respostas, em nosso anseio de acharmos nossa estrada, fizemos muitas descobertas, algumas nos bastaram outras nos propuseram novos caminhos. Compartilhar das infâncias e experiências, lúdicas ou não, de Doroty, Alice e Ana foi uma verdadeira viagem por um mundo rico e inusitado, cheio de descobertas.

Ao relatarem suas infâncias essas professoras iniciaram um processo de religação com suas crianças internas e suas vivências e nós caminhamos com elas nessa viagem. Nossa primeira constatação foi que, quanto mais lúdica a infância dessas professoras, menos disciplinar é sua prática, pois consideramos que em uma prática disciplinar o lúdico é ausente, portanto quanto mais lúdico menos disciplinar, o que nos leva à proposição de que quanto mais lúdica a vivência do professor mais próximo da prática transdisciplinar.

Nossa segunda descoberta nessa caminhada é que, embora entendam que o conceito de criança está atrelado à questão cronológica e a infância às vivências dessas crianças, falta-lhes a compreensão de que a infância é uma construção histórica, social, cultural e não exclusiva da criança. Falta-lhes perceber que a infância é um sentimento do ser humano independente de sua idade cronológica. Nessa mesma perspectiva eles adotam o conceito de criança como um ser inocente e puro que precisa ser protegido e orientado.

A ludicidade é um outro conceito não muito claro nessa trajetória com as professoras, é um conceito para elas ainda muito atrelado ao jogo e ao brincar, embora já compreendam que a Arte e a literatura façam partes das vivências lúdicas. Embora elas utilizem a literatura e a arte constantemente em suas atividades diárias, as atividades lúdicas ainda não são concebidas/compreendidas como espaço/tempo de desenvolvimento e aprendizagem. Eles ainda apresentam dúvidas na perspectiva de que a ludicidade é um espaço/tempo onde as crianças e infâncias acontecem plenamente.

Outra constatação dessa caminhada é que os professores têm dificuldade em definir o que sustenta suas práticas pedagógicas, no entanto conseguem exemplificá-las colocando-as em um processo de transição entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade. Isso é resultado do processo reflexivo, acerca da crise da escola, que essas professoras iniciaram ao longo dessa pesquisa, embora esse não fosse um de nossos objetivos diretos, ao olhar para si e para aqueles que os acompanham no dia a dia. Esse olhar, ouvir e rememorar os fez iniciar essa caminhada reflexiva.

Os processos formativos das professoras são, em grande proporção, responsáveis pelos conceitos e práticas adotadas por elas. Ficou claro que os conceitos de ludicidade e infância foram/são negligenciados nos cursos de formação inicial, e até

mesmo continuada, das professoras. Percebemos também, ao caminhar com Doroty, Alice e Ana, que a amorosidade, a compreensão, a empatia e o respeito são presentes, em maior ou menor proporção, em suas relações com as crianças e as infâncias que estão em suas salas de aula. Essa relação é resultado do processo de religação dessas professoras com suas infâncias e suas vivências lúdicas.

Últimos passos, nossa chegada a Arendelle: finalizando a caminhada ou iniciando novas trajetórias

Foi uma longa caminhada, mas como já dissemos, não foi solitária. A estrada percorrida foi repleta de afetividade e respeito mútuo. Compreendemos que caminhar juntos não é ter uma estrada única, mas construir pontes amorosas e empáticas que liguem caminhos diversos.

Em nossa primeira etapa nos demos a conhecer, esse é o primeiro passo para uma relação de confiança, o que é essencial quando convidamos outros a caminharem conosco. Apresentamos nossas experiências de vida e as estradas que nos trouxeram até aqui, assim como os objetivos e propósitos desse trabalho, esclarecendo nossas opções e instrumentos de pesquisa, tudo com o intuito de estabelecer uma relação ética e empática com as professoras.

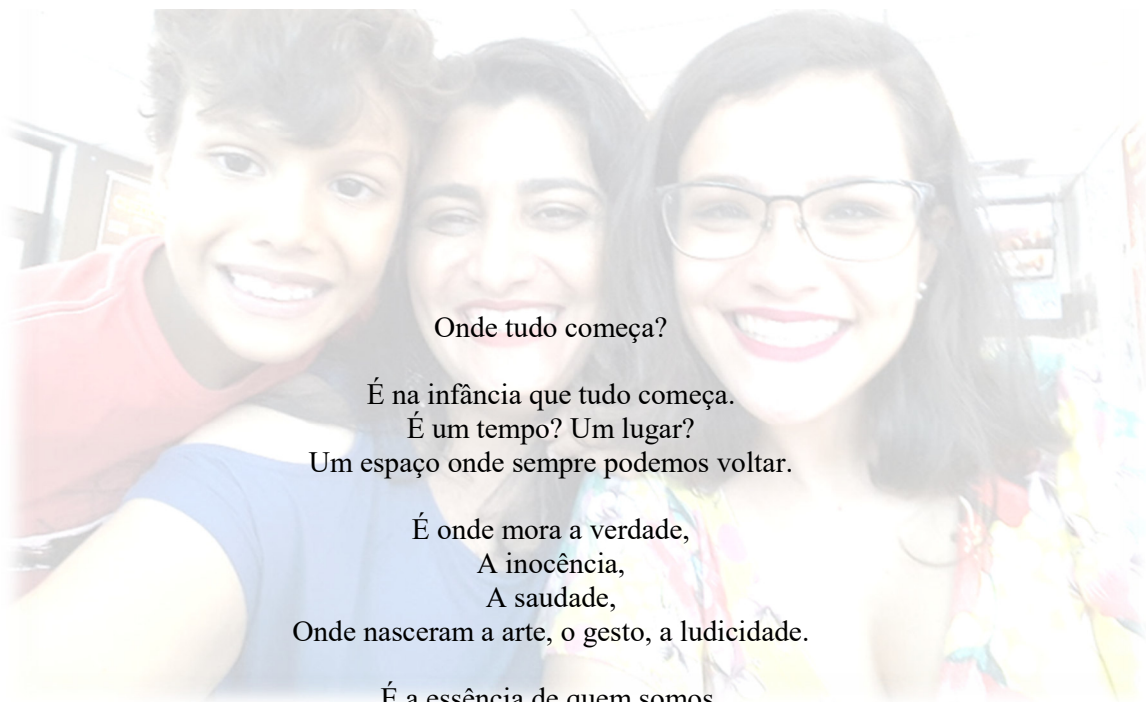
Nosso segundo capítulo nos guiou por estradas teóricas e conceituais sobre as quais sustentamos nossas crenças. Discutimos os paradigmas, moderno e emergente, que sustentam as lógicas disciplinar e transdisciplinar respectivamente. Adentramos a discussão acerca dos conceitos de infância, criança e ludicidade de modo a esclarecer quaisquer dúvidas sobre a base de sustentação de nossa pesquisa. Todas essas etapas foram esclarecedoras e necessárias para iniciarmos a caminhada no espaço da escola.

Uma vez na escola e cientes da crise pela qual esta vem passando, principalmente por ainda se sustentar na lógica cartesiana, mas com um processo reflexivo estabelecido acerca de seu funcionamento, iniciamos uma busca que nos levasse a compreender quais conceitos os professores adotam e constatamos que estes realmente definem não só a prática adotada pelos professores, mas a forma como elas olham para as crianças e as infâncias em sala. Rememorar suas experiências fez os professores

perceberem/redescobrirem suas próprias infâncias e suas ludicidades e, claro, isso não finalizou com a pesquisa, pelo contrário, apenas se iniciou.

Finalizando a caminhada descobrimos que tudo está interligado, há muitos cruzamentos na caminhada empreendida. Da compreensão dos conceitos, passando pela rememoração das vivências, chegando às práticas estabelecidas e definindo as relações, a estrada não é reta, mas cheias de curvas e diferentes para cada um. As experiências da infância e os processos formativos definem os conceitos e as práticas que os professores adotam e também são responsáveis pelas relações construídas.

A infância e a ludicidade são, ao nosso ver, o caminho para vivermos plenamente as experiências da vida complexa. Estabelecer relações amorosas e empáticas no chão da escola é construir pontes entre os seres tornando o aprendizado significativo para todos. Oda essa caminhada nos levou a compreender que uma prática pedagógica que considere as infâncias e as crianças precisa ser uma prática que se sustente em uma relação de amorosidade, compreensão, empatia e respeito.



Onde tudo começa?

É na infância que tudo começa.
É um tempo? Um lugar?
Um espaço onde sempre podemos voltar.

É onde mora a verdade,
A inocência,
A saudade,
Onde nasceram a arte, o gesto, a ludicidade.

É a essência de quem somos,
A explicação dos nossos sonhos,
A origem de muitos medos,
A fonte de que bebemos.

Infância em que retomamos
Estradas, novas paisagens.
Recriando a roda da vida
Velhas/novas possibilidades
De reencontrar nosso ser,
De reviver os afetos,
Entender tantas linguagens,
Descobrir quantas culturas,
Decifrar novas mensagens,
Dentro e fora,
Lá atrás e agora.

Infância
Tempo real?
Imaginário lugar
Que precisa ser regado
Para a semente brotar.

É quando tudo começa...

E que venham outras viagens!

Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança.
Privilegiada é a criança que é ouvida e acolhida por adultos sensíveis.
Privilegiado é o adulto que tem espaço no seu coração para ouvir e aprender
com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de, CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). **Edgar Morin Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papirus, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOEIRA, Sérgio Luís, KOSLOWSKI, Adilson Alciomar. **Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin**. Revista Inter Interdisciplinar. INTERthesis, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 90 – 115, Jan./Jul. 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARVALHO, Waldênia Leão de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COLL, Augustí Nicolau. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In: CETRANS (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **Brincadeiras de criança**. Fortaleza: SEDUC, 2000a. (Série Ensinando e Aprendendo, v.3).
- _____. **Desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Fortaleza: SEDUC, 2000b. (Série Ensinando e Aprendendo, v.2).

DEBORTOLI, José Alfredo, MARTINS, Maria de Fátima Almeida, MARTINS, Sérgio (orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DIDONET, Vital. **O direito da criança brincar**. Jornal do alfabetizador. Ano VIII, n. 48, p. 3 a 9. Jul. 1996.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FURLANETTO, Ecilde Cunico. **A sala de aula: um vaso alquímico a ser construído**. In: SANTOS, Akiko, SUANNO, João Henrique, SUANNO, Maria Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1996.

GATTI, Bernardete, ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Nelson. **O lado sério da brincadeira: um olhar para a autoestima do educador**. São Paulo: Cortez, 2013.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança: estudo sobre o desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do livro.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de pesquisa. Núcleo da FAGED/UFBA, v. 2, n.21, 1998, p. 9-25.

_____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: **Educação e Ludicidade**, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000.

_____. **Brincar: o que é brincar?** 2005. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/RDDisciplinas/Gepel-EducaçãoeLudicidade>>.

_____. **Brincar II: brincar e seriedade**. 2005. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/RDDisciplinas/Gepel-EducaçãoeLudicidade>>.

_____. **Brincar III: a criança e sua poética**. 2005. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/RDDisciplinas/Gepel-EducaçãoeLudicidade>>.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino. **Faz-de-conta na escola: a importância do brincar**. Revista pátio educação infantil. Porto Alegre, n. 3, p.10 – 13, mar. 2005.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança: uma vida entre obras**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX**. Revista USP, São Paulo (37): p. 46-57, março/maio 1998.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. **Ludicidade e transdisciplinaridade**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47 – 72, Jul./Dez. 2014.

MORAES, Maria Cândida, NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo, SILVA, Divino José da (Orgs.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PFAFF, Nicolle. **Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha**. In: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANNY, Rosa. **Brincar, conhecer, ensinar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Akiko, SOMMERMAN, Américo (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34, Jan./Abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. 42 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SUANNO, João Henrique. **O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagem**. In: SANTOS, Akiko, SUANNO, João Henrique, SUANNO, Maria Vanessa Rosa. Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 1975.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998

APÊNDICES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola**

Pesquisador responsável: **Ana Caroline Marino Araujo**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação** [Capture a atenção do leitor com uma ótima citação do documento ou use este espaço para enfatizar um ponto-chave. Para colocar essa caixa de texto em qualquer lugar na página, basta arrastá-la.]

Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Telefones para contato: (81) 9 96851501 – (81) 9 85223578

Nome do participante:

Idade: _____ anos – R.G.: _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.: _____

Responsável legal:

O (a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “**A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola**”, de responsabilidade da pesquisadora **Ana Caroline Marino Araujo**.

INFORMES GERAIS DA PESQUISA

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas acerca do tema infância, ludicidade e prática pedagógica, bem como através da observação de sua prática e dos documentos produzidos por você no espaço da escola. Participar desta pesquisa não envolverá quaisquer riscos significativos a você, além da expressão de sua opinião. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento para evitar qualquer desconforto e manter sua privacidade. Será utilizado a gravação de som e imagem e os dados coletados serão guardados em local seguro, por pelo menos 5 anos, pelo pesquisador responsável e a divulgação dos resulta

dos será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando seu conteúdo geral e os resultados. Não haverá benefícios pessoais diretos, no entanto, contribuirá para a reflexão e o desenvolvimento de estudos sobre a infância, a prática pedagógica e a ludicidade capazes de contribuir de forma significativa na forma como os professores olham para as crianças e a infância na escola, o que lhe beneficiará indiretamente. Você pode se recusar em participar e, se consentir sua participação, poderá, a qualquer momento desistir, tendo o direito e a liberdade de retirar seus dados, independente dos motivos e sem prejuízo algum à sua pessoa. O (a) Sr. (a) não será onerado ou remunerado de nenhuma forma. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. 20 de Janeiro, nº 1139, casa C, Boa Viagem, CEP.: 51130-160, Recife/PE, pelo telefone (81) 30390092, pelo e-mail: fet3cr@gmail.com.

Eu, _____ R.G.: _____
Declaro ter sido informado (a) do teor da pesquisa, de seus objetivos, riscos e benefícios de participar dela e concordo em participar.

Ou

Eu, _____ R.G.: _____
responsável legal por _____ R.G.: _____
Declaro ter sido informado (a) do teor da pesquisa, de seus objetivos, riscos e benefícios de participar dela e concordo com sua participação.

Apêndice 2 – Tópico Guia de Entrevista com os Professores (as) da Escola Municipal ACM

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TÓPICO GUIA DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES (AS) DA ESCOLA MUNICIPAL ACM

Identificação do/a entrevistado (a):

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Tempo de atuação no cargo:

BLOCO 1: Iniciando a conversa

- ✚ Poderia me falar do seu tempo de criança e de sua infância?
- ✚ O que vem à sua mente quando você pensa em infância? Em criança? Em ludicidade?
- ✚ Que distinções você faria entre criança e infância?
- ✚ Que experiências da infância “motivam” sua vida adulta?

BLOCO 2: Conhecendo o processo formativo dos/as professores (as)

- ✚ De que forma a ludicidade esteve presente na sua formação acadêmica?
- ✚ Você teve disciplinas que abordavam questões sobre ludicidade? E infância? Em que momento de sua formação isso aconteceu?
- ✚ Você já participou, participa ou tem interesse em alguma capacitação que aborde o lúdico, a infância e a prática pedagógica?

BLOCO 3 – Conhecendo a prática

- ✚ Como você caracteriza sua prática pedagógica?
- ✚ O que você entende por prática pedagógica disciplinar? E prática pedagógica transdisciplinar?
- ✚ Fale-me de sua relação com as crianças durante as aulas?

BLOCO 4 – Estabelecendo relação entre a prática e o lúdico

- ✚ Como você percebe o lúdico e a infância em sua sala de aula?
- ✚ Que atividades lúdicas você desenvolve com as crianças?
- ✚ Como você percebe as brincadeiras das crianças?
- ✚ Que relação você vê entre o lúdico e a aprendizagem?
- ✚ O que dificulta ou facilita uma prática pedagógica lúdica?
- ✚ Que recursos você utiliza para trazer o lúdico para a sala de aula?

BLOCO 5 – Últimas palavras

- ✚ Discussimos muitas coisas interessantes acerca da infância, da ludicidade e da prática pedagógica, há algo que não tenhamos conversado que você gostaria de acrescentar?
- ✚ Que considerações você poderia fazer sobre o que conversamos para finalizarmos a conversa?

Apêndice 3 – Descrição das brincadeiras citadas no texto

Banhos de bica – As casas, em São Luís – MA, costumeiramente tinham, ladeando o telhado, uma calha que terminava em uma ponta a que chamávamos biqueira ou bica. O objetivo era recolher água da chuva, no entanto quando chovia e nós íamos tomar banho de chuva, fazíamos fila em frente às bicas e nos revezávamos cantando e banhando, quando a bica era em um terraço, ela formava uma poça e nós apostávamos quem, escorregando de barriga, da bica passando pela poça, conseguia chegar mais longe.

Bola de gude – é uma pequena bola de vidro maciço, pedra ou metal, que pode ser translúcida, manchada ou intensamente colorida, de tamanho variável, usada em jogos infantis. Uma das brincadeiras consiste em um círculo desenhado no chão, onde os jogadores devem, com um impulso do polegar, jogar a bolinha. Os jogadores seguintes devem acertar a bolinha, e se conseguirem retirá-la do círculo, elas se tornam suas. Vence aquele que ficar com as bolinhas de seus companheiros. Há outras modalidades de jogo que dependem da região em que é jogada, da mesma forma o nome também tem variações.

Cabra-cega – A cabra-cega é um jogo recreativo em que um dos participantes, de olhos vendados, procura adivinhar e agarrar os outros. Aquele que for agarrado, passará a ficar com os olhos vendados. Hoje em dia é um jogo infantil, mas na Idade Média foi um passatempo palaciano.

Cai no poço – Número de participantes: mínimo de cinco. Modo de brincar: Meninos e meninas escolhem em separado uma fruta, escondido de quem foi escolhido para cair no poço (pode ser menino ou menina a cair). Ele ou ela terá que adivinhar a fruta no final. A pessoa que caiu no poço começa a brincadeira, e uma menina ou menino (a depender de quem caiu no poço) responde, assim:

Menino (a): - Ai ! Ai !

Menina (o): - O que foi ?

Menino (a): - Cai no poço.

Menina (o): - A água bateu onde ?

Menino (a): - Pelo pescoço.

Menina (o): - O que se tira disso ?

Menino (a): - Um aperto de mão ou um beijo ou um abraço ou salada de frutas que é a mistura de tudo.

Menina (o): - Qual é a fruta ?

Aí, quem "caiu no poço" responde. Se acertar a fruta, ganha o que foi pedido. Se não, sai da brincadeira, e outra pessoa cai no poço.

Chucho – Consiste em “fincar” uma pequena aste de ferro fino no chão, por dois ou mais competidores, que fazem desenhos no chão, geralmente um triângulo, do local onde a aste fincou no chão, em linha reta, até o seguinte arremesso. O desenho só pode ser feito se o

chuchu ficar ficado no chão e ganha quem fizer o desenho mais elaborado, sempre com linha reta.

Chuta lata – Uma pessoa fica perto de uma lata. Tapa os olhos e conta até determinado número, enquanto as outras se escondem. Quando terminar de contar, tem que encontrar as pessoas escondidas. Quem se escondeu tem que sair correndo de onde está e chutar a lata, antes de ser pego por quem estava contando. Se conseguir chutar a lata fica livre, se não se torna o que conta. O último a ser achado pode salvar todos os outros se conseguir chutar a lata e gritar “salvo todos!”.

Cola bandeira – Os participantes são divididos em dois times. Divida o espaço em dois campos de tamanhos iguais - quanto mais comprido e estreito o campo, mais difícil fica o jogo. Cada time deve colocar a bandeira - que pode ser um pedaço de pano ou lençol - no local que considerar mais difícil e distante dentro do seu campo. O objetivo do jogo é atravessar o campo adversário e capturar a bandeira sem ser pego. Quem for pego deve ficar parado, congelado, no território oposto. O participante poderá ser libertado por alguém de sua equipe que conseguir tocá-lo sem ser pego pelo adversário.

Esconde-esconde – é uma brincadeira infantil, na qual enquanto uma pessoa (o "pega") fica com os olhos fechados contando até certo número combinado com os participantes, geralmente com o número de pessoas que estão participando (5 pessoas = 50), os demais participantes se escondem. O pegador conta até certo número com os olhos fechados e as outras se escondem. As pessoas que se esconderam têm que voltar ao lugar onde a primeira pessoa contou e bater no ponto de partida, falando uma frase, como: "1,2,3" (nome de quem bateu) para se salvar. O último a ser pego pelo pegador, substitui o "pega" na próxima rodada da brincadeira.

Futebol – Os times eram formados em função da quantidade de crianças brincando, ninguém ficava de fora. O campo é dividido e marcado com giz, o tamanho é definido com passos, da mesma forma se faz com o gol. Quem fizer mais gols, no tempo definido, ganha. Assim se brinca nas ruas em frente as casas.

Queimado - é um jogo esportivo muito usado como brincadeira infantil. O material utilizado é uma bola de vôlei ou de borracha, de tamanho médio. O local é um terreno plano, de forma retangular, demarcado por linhas, sendo dividido em dois campos iguais, por uma linha reta e bem visível traçada no solo. O tamanho do terreno pode variar conforme o número de jogadores. O jogo pode conter vinte ou mais jogadores. As qualidades desenvolvidas são movimento, destreza, domínio e cooperação. O objetivo do jogo é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. O grupo vencedor será aquele que fizer o maior número de prisioneiros dentro de um tempo pré-estabelecido, ou então, aquele que aprisionar todos os jogadores adversários. A partida do jogo é iniciada com o apito do instrutor, assim um jogador do partido a quem coube a bola arremessa-a ao campo adversário com o objetivo de atingir, “queimar”, algum jogador adversário.