



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

LUDOPOIESE E HUMANESCÊNCIA NO EDUCADOR INFANTIL



MASSILDE MARTINS DA COSTA

NATAL
2012

MASSILDE MARTINS DA COSTA

LUDOPOIESE E HUMANESCÊNCIA NO EDUCADOR INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson
Ferreira Pires

NATAL/RN
2012

C8371 Costa, Massilde Martins da.

Ludopoiese e humanecência no educador infantil/ Massilde Martins da Costa – Natal: UFRN, 2012.
150 f.

Orientador: Prof. Dr Edmilson Ferreira Pires

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Ludopoiese. 2. Humanecência-Dissertação. I. Pires, Edmilson Ferreira. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

MASSILDE MARTINS DA COSTA

LUDOPOIESE E A HUMANESCÊNCIA NO EDUCADOR INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aprovada em 06/07/2012.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Profa. Dra. Adelia Dieb Ubarana (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Dedico este trabalho a Deus, com quem pude compartilhar minhas inquietações, meus anseios nas horas de angústias, acolhendo-me em seus braços para um acolhimento de inspiração e coragem. Autor da vida, da sabedoria e da alegria. Quem ilumina os caminhos trilhados e distribui gratuitamente forças para superar os obstáculos. Obrigada por tudo! Amo você!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela minha vida.

Ao meu marido Jorge, por ter sido aquele que tanto me incentivou em todo percurso dos meus estudos. Obrigada pelo carinho, pela paciência, pela compreensão e pelas palavras de coragem. Obrigada por tudo! Amo você!

Aos meus queridos filhos Luiz Henrique e Lucas pelos incentivos, ajuda constante e compreensão das muitas ausências. Amo vocês!

Aos meus amados pais e familiares. Valeu pelos abraços calorosos, pela cumplicidade de todas as horas, ouvindo minhas descobertas e meus devaneios.

Agradeço a atenção de toda equipe da Unidade Educacional Infantil-UEI, especialmente as flores amigas e companheiras de trabalho. Obrigada pelo carinho e generosidade com que acolheram esta pesquisa. Deixo meu eterno agradecimento a cada uma de vocês.

Ao professor Edmilson Pires, orientador, pela credibilidade e confiança nesta pesquisa, pela acolhida nos momentos decisivos deste trabalho e compartilhar os meus sonhos.

A professora Katia Brandão, pelo acolhimento na BACOR e pelos momentos de aprendizagens vivenciados nos ateliês.

A minha cunhada Jaqueline, pelas noites de estudos e partilhas de conhecimentos. Obrigada Jaque!

A Andréa Diniz amiga e parceira, agradeço por ter me ajudado a realizar esse sonho e pelas ideias na condução desta pesquisa. Seus conselhos foram valiosos e seus ouvidos acalentaram minhas angustias. Obrigada por fazer parte deste momento tão sublime da minha vida.

Ao professor Bruno Gomes, pela paciência carinhosa comigo, que mesmo atarefado disponibilizou um tempo para abrilhantar meu trabalho com a sua maravilhosa arte. Obrigada Bruno!

As colegas do Mestrado da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação pela partilha, pelo acolhimento e inspiração, com quem tive alegria de conhecer e

compartilhar os momentos agradáveis que contribuíram para amenizar as dificuldades surgidas no decorrer da pesquisa. Obrigada, pelos momentos de aprendizagens que juntas passamos e dividimos nossas angústias, medos, inseguranças. Vou sentir saudades do sorriso contagiante de Narla, da generosidade de Lígia, da amorosidade de Áurea, dos momentos poéticos da minha amiga Dorinha, do aconchego de Evanir, e pela convivência calorosa de Edileuza, Hunaway e Artemiza. Agradeço de coração a cada uma de vocês.

Que possamos saber cuidar das nossas emoções, dos nossos saberes, dos nossos sonhos e esperanças, ao trabalharmos no 'mundo da educação' na era da informação e do conhecimento. Educar é explorar todo o nosso potencial humano e espiritual, é explorar as nossas subjetividades e objetividades. É reconhecer os diversos tempos e espaços de nossa existência.
Paulo Roberto Padilha (2007)

RESUMO

COSTA, Massilde Martins. **Ludopoiese e humanescência no educador infantil**, 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o desenvolvimento de vivências humanescentes no processo de autoformação das professoras da Unidade Educacional Infantil, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Apresenta como objetivo geral: descrever e analisar como as vivências humanescentes contribuem e se evidenciam no educador infantil na sua forma de ser, no conviver e na sua prática pedagógica. Como objetivos específicos: identificar as contribuições das vivências humanescentes no educador infantil na sua forma de ser, no conviver e na sua prática pedagógica; Analisar as contribuições das vivências humanescentes para o educador infantil a partir das categorias ludopoiéticas autotelia, autovalia, autofruição, autoterritorialidade e autoconectividade. Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa compreendida como uma pesquisa ação existencial, que adota os princípios e fundamentos da etnometodologia e da fenomenologia. Participaram da investigação 16 (dezesesseis) professoras, sendo 6 (seis) professoras efetivas, 6 (seis) professoras substitutas e 4 (quatro) bolsistas. Com elas, foram desenvolvidas 6 (seis) vivências humanescentes. Como principais instrumentos destacamos: a observação participante, o jogo de areia, o registro fotográfico e a entrevista semi estruturada. As análises foram centralizadas nas categorias do sistema ludopoiéticos: descritas acima e referenciadas nos fundamentos teóricos elegidos para o estudo. A partir das análises e em respostas aos objetivos do estudo, evidenciamos as seguintes considerações: Os relatos das professoras revelaram que as vivências humanescentes contribuíram para que se tornassem pessoas mais lúdicas, sensíveis, emocionais e amorosas, sendo isto tudo extensivo a sua prática educativa, que passou a ter sentido e significado para a sua vida e de seus educandos. Nesse sentido, evidenciamos que as vivências humanescentes contribuíram para impulsionar a ludopoiese das professoras, revelando na corporeidade mudanças na sua forma de ser, de conviver e na sua prática educativa. Em relação às contribuições das vivências humanescentes para o educador infantil a partir das categorias ludopoiéticas autotelia, autovalia, autofruição, autoterritorialidade e autoconectividade ressaltam-se os seguintes aspectos: Com a autotelia as professoras tornaram-se mais criativas, recriando suas possibilidades de experienciar intensamente o prazer nos seus modos de viver/conviver encontrando sentido para sua vida; No contexto da autoterritorialidade as professoras propiciaram a concretização dos desejos e expressão de si mesmas ao interagir vivencialmente com o meio e com os outros nos diferentes territórios do processo educacional, em um processo contínuo de demarcações. Em termos da categoria da autoconectividade evidenciamos que as professoras passaram a entrar em sintonia consigo mesmas, com o meio e com as demais professoras em função de um bem comum ao sucesso de metas pessoais, pedagógicas e institucionais promovendo um ambiente harmonioso, afetivo e lúdico. Para a categoria da autovalia se revelaram nas professoras o valor na luta por uma escola mais comprometida com a busca de ser feliz, da felicidade e da alegria de viver;

A partir da autofruição as professoras revelaram um autorreconhecimento enquanto ser lúdico, jogando com a beleza na sua vida e permitindo o fluir em plenitude. Destacamos que as considerações acima não se esgotaram no que foi apresentado a partir das riquezas das experiências relevadas pela pesquisa.

Palavras chave: Corporeidade. Humanescência. Ludopoiese. Educador infantil. Vivências humanescentes.

RESUMO

COSTA, Massilde Martins. **Ludopoiese e humanescência no educador infantil**, 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

ABSTRACT

This research has as study objective the development of humanescent experience in the process of self-formation of the teachers of the Infante Educational Unit of the Education Center of the Federal University of Rio Grande do Norte. It has as general objective the description and analysis of how the humanescent experience of life contributes and is manifested in the children educator in his way of being, living and in his pedagogical practice. As specific objectives, the identification of the contributions of the humanescent experiences in the children educator in his way of being, living and in his pedagogical practice; the analysis of the contributions of the humanescent experiences to the children educator from the ludopoetic categories self-esteem, self-worth, self-realization, self-territory and self-connectivity. It is a descriptive study of qualitative nature understood as an existential action research that uses the principles and fundamentals of the ethnomethodology and phenomenology. Sixteen teachers – six that are effective teachers, six substitute teachers and 4 interns - took part in this investigation. Six humanescent experiences were carried out with them. As main tools we point out: the participative observation, the sand game, the photographic register and the semi-structured interview. The analyses were centered in the categories of the ludopoetic system, described above and referred to in the theoretical fundamentals selected for the study. From the analyses and to the answers to the objectives of the study, we make clear the following considerations: the reports of the teachers reveal that the humanescent experiences have contributed to make them more ludic, sensitive, emotional and lovely people, and this has reflected in their educational practice and has been making sense in their and their students' lives. In this way, we make evident that the humanescent experiences have contributed to improve the ludopoesis of the teachers, revealing in the embodiment changes in their way of being, of living together and in their educational practice. In relation to the contributions of the humanescent experiences to the children educator from the ludopoetic categories self-esteem, self-worth, self-realization, self-territory and self-connectivity, we emphasize the following aspects: with the self-esteem, teachers have become more creative, rebuilding their possibilities of intensely experiencing the pleasure of living; in the context of self-territory, the teachers have provided the realization of the wishes and expression of oneself while lively interacting with the environment and with the other different territories of the educational process, in a continuous process of demarcation. Concerning the self-connectivity category, we emphasize that the teachers started to become more tuned with themselves, with the environment and with the other teachers because of the general well-being to the success of personal, pedagogical and institutional objectives, promoting a harmonic, lovely and ludic environment. Concerning the self-worth category, the teachers have valued the struggle for a school that is more committed with the search for happiness. From the self-realization, the teachers have shown self-recognition while ludic beings, playing with the beauty in

their lives, allowing the flowing in its completeness, the other possibilities of analysis, the educational formation and development. We would like to emphasize that the considerations above are not over after what has been presented because of the richness of experiences revealed in the research.

Key words: Embodiment. Humanescence. Ludopoesis. Children Educator. Humanescent Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotos 01	A – Arquivo pessoal, 2012. B – Espaços externos da Unidade Educacional Infantil/UEI.	83
Quadro 01	Identificação das salas segundo a faixa etária. Adaptado do Plano de Reestruturação/UEI (2011). Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.	86
Quadro 02	Identificação das professoras da pesquisa e aspectos da experiência profissional. Adaptado do Plano de Reestruturação/UEI (2010). Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.	89
Foto 02	Caixa com jogo de areia	93
Fotos 03	Fonte: Costa - (2009). A – Caixa de plásticos utilizada nas montagens dos cenários do Jogo de Areia. B – Miniaturas utilizadas no Jogo de Areia, para a construção dos cenários. C – O jogo de areia.	95
Fotos 04	A, B, C, D, E e F. Fonte: Costa (2010-2011). Momentos vivenciais da pesquisa.	97
Fotos 05	A, B e C. Fonte: Costa – (2010). Momentos em que as professoras brincavam de roda fazendo movimentos de acordo com a música.	100
Fotos 06	A, B e C. Arquivo pessoal: Costa – (2011). Momentos de criações artísticas com a massa de modelar realizado na UEI.	102
Fotos 07	Fotos 07: A, B e C. COSTA (2011). Processo de criação das professoras. Fonte: arquivo pessoal.	103
Fotos 08	A, B e C. Costa – (2011). Educadores fazendo teatro para o dia das crianças na UEI.	106
Fotos 10	A, B e C. Fonte: Costa (2011). Educadoras externando o significado dos símbolos do natal para cada uma, realizado na UEI.	108

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	15
1. DO CASULO À CORPOREIDADE	15
1.1 A LUDOPOIESE NO SER BRINCANTE	19
1.2. PROBLEMATIZANDO A PESQUISA	30
1.3. OBJETIVO GERAL	39
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	39
1.5. OS ENCANTAMENTOS DA PESQUISA	39
1.6. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.	43
1.7. DEFINIÇÃO DE TERMOS	43
CAPÍTULO II	45
2. EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDOPOIESE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA UMA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA BRINCANTE	45
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL: ROMPENDO DISCURSOS, CORPORALIZANDO NOVAS APRENDIZAGENS	46
2.2. DO CORPO A CORPOREIDADE COREOGRAFANDO SUAS CONSTRUÇÕES	52
2.3. O SER HUMANESCENTE : A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA FORMAÇÃO HUMANA	60
2.4. O FENÔMENO DA LUDOPOIESE: O JOGO DA BELEZA E DA ALEGRIA DA BRINCANTE.	69
CAPÍTULO III	75
3. A DIMENSÃO METODÓGICA	75
3.1. A ABORDAGEM DA PESQUISA	76
3.2.A UEI: UM JARDIM DE FLORES PERFUMADAS	83
3.2.1 Contextualizando sua história	83
3.2.2 O espaço físico da Unidade Educacional Infantil	85
3.2.3 O trabalho pedagógico da unidade em estudo	87

	14
3.3.4 As flores: professoras participantes do estudo	88
3.3 A INTERVENÇÃO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.	90
3.3.1 Observação participante	90
3.3.2 O questionário	91
3.3.3 A escuta sensível	91
3.3.4 O Jogo de Areia	92
3.3.5 Foto e filmagem	95
3.3.6 As vivências humanescas	97
CAPÍTULO IV	109
4 O OLHAR ETNOFENOMENOLÓGICO DA PESQUISADORA PARA AS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS	109
CAPÍTULO V	121
5. LUDOPOIESE: O PERFUME QUE EMERGE DAS FLORES	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	137

CAPÍTULO I

1. DO CASULO À CORPOREIDADE



Compreendi, então, que a vida não é uma sonata que,
Para realizar a sua beleza, tem de ser tocada até o fim.
Dei-me conta, ao contrário, de que a vida é um álbum de mini-sonatas.
Cada momento de beleza vivido e amado, por efêmero que seja, é uma
experiência que está destinada à eternidade. Um único momento de
beleza e amor justifica a vida inteira.

(RUBEM ALVES, 1998).

A borboleta é um inseto de ordem *lepidóptera* termo que significa literalmente “asas com escamas”, possui dois pares de antenas e apresentam cores e formas diferentes. É um animal com hábitos diurnos, de tamanho pequeno, de forma delicada e podem chegar a medir até 32 cm de asa a asa sendo considerada como um importante agente polinizador. É um ser vivo que causa grande fascínio por sua capacidade de transformação. É considerada como símbolo de leveza e inconstância, de transformação e de um novo começo.

Na Psicanálise moderna, ela é vista como um símbolo de renascimento. No Japão a borboleta é considerada como o símbolo da mulher, por ser graciosa, delicada, bela e ligeira.

Em grego antigo, Borboleta diz-se *Psyché*, ou seja, ALMA. Por sair do casulo, ao nascer, a borboleta é símbolo da alma imortal, representa autotransformação, clareza mental, novas etapas e liberdade.

As borboletas são lindas, suas cores são belas e encantam o meio ambiente. Formam-se passando por fases em frações de tempo, agrupam-se ou isolam-se. Os momentos delas são individuais. Elas se comportam de maneira diferente, não crescem no ritmo das plantas; não giram como o sol. Diferentemente dos frutos, elas espalham as sementes, e se apropriam da leveza do ar para espalhar sua beleza e colorido. Passam por transformações e nesta metamorfose, as borboletas são envolvidas pelo instante e pelo espaço, sendo atraídas pela luminescência que as recebe no novo mundo, surge seu brilho, beleza, luminosidade, alegria e energia.

Quando em voo errante, parecem brincar entre as flores dos jardins: “[...] brincam na luz as belas borboletas¹”, parecem cores esvoaçantes, flores que voam ou luzes aladas... São por demasiadamente delicadas, gentis e sua metamorfose é um inefável mistério. Trazem sensações de mudança, tempo, troca, espaço. Para o seu nascimento, há algo de verdadeiramente mágico, na transformação de uma lagarta em uma bela borboleta. Mais que uma mudança, sugere mesmo uma transmutação.

Assim, de forma metafórica, fui transformando minha forma de ser e estar no mundo, brincando e dançando o baile da vida, em busca da construção dos saberes do ser, em um voo rasante construí este texto dissertativo, que reflete sobre minha história de vida enquanto SER, que está se refazendo, se reconstruindo ao longo das

¹ Vinícius de Moraes (1984, p. 58) em seu poema “As Borboletas”.

experiências pessoais, profissionais, familiares e espirituais, que interligadas se transcendem. Nesse processo de viver, também me reconheço como “metamorfose”.

Para Bachelard (1988) “somos seres em constante recomeço”. Assim me vejo nesse processo de viver: reconhecendo-me em plena metamorfose já que a vida do ser humano consiste de um caminhar que emerge de uma necessidade de continuidade para sua existência, cujas experiências emergem daquilo que somos: seres de imanência e de transcendência, como dimensões de um único ser humano (Boff, 2000).

Visualizando-me como um uma larva ansiosa por se desenvolver e alçar voo rumo ao desconhecido mundo do saber, distribuído nos diversos degraus formadores da escada da vida, ou na imaginária estrada do arco-íris colorido rumo ao infinito a que leva o seu incógnito terminar, somente alcançada pelo voo errante de uma libélula em busca da reprodução do seu ser e do seu alimento, as flores do campo, as rosas.

Cada voo nesse processo é uma parte da vida que se busca conjugar a fim de encontrar em cada parte fios e lembranças a serem narradas. Porém, em alguns momentos elas se misturam, conectam-se, porque todas na verdade resultam em uma só, trazendo elementos singulares de existência e da corporeidade para a construção de um novo ser.

Assim, esta pesquisa nasce do desejo de conhecer, construir e aprender, palavras que vêm marcando o meu caminhar enquanto educadora. Sendo a autoformação aqui compreendida como um processo dinâmico e cíclico conduzido pelos sujeitos na tomada de consciência frente ao fator primordial que é o estar vivo. Ocorre em consonância com os outros e com o meio. Esse movimento pode representar o que Pineau (1988, p. 65) chama de autoformação, definindo-a como “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”. Nela o professor assume a necessidade de aprender e se apropria do processo de formação.

Nessa caminhada, destaco a relevância do meu encontro com os princípios filosóficos da Corporeidade e da Humanescência. Um encontro onde a cada dia que passava via as transformações acontecerem no meu ser, com novas ideias, um lado mais sensível, mais humano e mais lúdico. Uma abertura para o novo superando os limites da resiliência.

A partir desse encontro, sai do casulo me vendo como uma Borboleta ludopoiética². Nascendo com um novo olhar para a educação, banhada pelo perfume da

² Aquela que reproduz a sua ludicidade vista a partir da Teoria da Autopoiese de Maturana e Varela.

sensibilidade e da ludicidade. Um novo corpo que se transforma no processo de construção do saber baseado no autoconhecimento, na flexibilidade, na criatividade, na sensibilidade, na ludicidade e na humanescencialidade³.

É voando pelo passado e o presente, com vistas ao futuro, que me apresento nesta dissertação como uma Borboleta ludopoiética, simbolizando a mudança verificada em um novo começo, fazendo-me um ser humano em constante evolução comigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o mundo enquanto um Ser ontológico aprendente, inacabado e inconcluso num processo do vir a ser, mediado por novas experiências de interações sociais. Como se extrai das lições de Freire (1996, p. 85) “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Nesse movimento de construção epistemológica, ontológica e metodológica, adotei a metáfora da borboleta ludopoiética, representada através da imagem do início deste capítulo. Como a borboleta que na sua graciosidade abre este capítulo, eu também me encontro aberta para as transformações inerentes ao processo de viver e conviver, educar e ser educada, aprendendo a conhecer, a fazer e ser, evidenciando a complexidade de formação integral. Ela simboliza o sentido e o vivido num voo rumo à metamorfose de uma educadora ludopoiética humanescente, enquanto ser vivo da espécie humana em uma interação a partir de fluxos constantes e dinâmicos com os outros sujeitos que se autoproduzem, se reinventam a cada instante em uma visão mais positiva e enriquecedora de recriar a vida e o meio.

Neste caminhar, apresento as professoras da UEI – as flores - que foram importantes parceiras para a construção desta pesquisa e que serão tratadas como sujeitos que trazem em si suas histórias de vida, suas marcas corporais obtidas nas interações vivencias com o mundo. A Unidade Educacional Infantil (UEI), uma creche escola da UFRN, apresento como um belo jardim considerando um campo fértil para a pesquisa. Um grande jardim onde todos estão em diferentes estágios de florescimento: algumas são lindas flores desabrochadas, exalam agradável perfume por onde passam, outros são espinhos, botões, talos, sementes, entendendo que existem muitas sementes que ainda não foram plantadas. Nele certamente iremos fecundar ideias e ver brotar, crescer e florescer novas sementes: a vida!

³ Fenômeno inerente aos seres humanos por irradiar energias positivas para si, para a natureza e para o entorno. Um processo que pulsa de dentro para fora (CAVALCANTI, 2006).

1.1 A LUDOPOIESE NO SER BRINCANTE

Nasci e cresci cercada de natureza na ilha de Fernando de Noronha⁴, uma ilha pequena isolada, no meio do Oceano Atlântico cheia de encantos, com belas paisagens, praias deslumbrantes, embaladas pelo som saudoso, e pelo cheiro maravilhoso do mar, dos pássaros com seus belos cânticos, das flores e dos frutos que exalam perfumes no ar e de intensa vida marinha. Lar de golfinhos-rotadores e de tartarugas marinhas, um verdadeiro tesouro brasileiro. Também é conhecida como “Esmeralda do Atlântico” pela transparência da água azul-esverdeada do mar.

A ilha é considerada como Área de Proteção Ambiental e Parque Nacional pela riqueza da biodiversidade - berço de tantas vidas. Enquanto espaço de acolhimento, abriga infinitas histórias de vida de diversas formas. Abrigando vidas e símbolos diversos eu me constituí cercada pelo abraço amoroso de uma grande família, de um casal de nove filhos, da qual faço parte e tenho orgulho. A minha família. A família Costa, como é lá conhecida.

Apesar de todo seu encanto, Noronha, como todo lugar, tinha seus desencantos.

Naquela época vivíamos um cotidiano repleto de disciplina pela ordem dos quartéis, regido pelas instâncias dos militares. Éramos tratados como verdadeiros soldados, ou seja, preparados para obedecer e representar fazendo o papel de um robô.

Nesse contexto, a sensação que se tinha naquela pérola da natureza era de isolamento e esquecimento fortalecidos pela disciplina militar rígida e incoerente para o mundo infantil limitado por ser apenas uma pequena extensão de terra em meio ao oceano, o que fazia do paraíso uma porção insalubre de difícil sobrevivência.

Os serviços de transportes, energia e comunicação eram precários, pois tudo teria que ser levado do continente⁵ o que limitava a vida naquele espaço insular⁶, o qual gerava uma sensação de segurança tal qual a da borboleta dentro do seu casulo, antes de sentir a necessidade de alçar voo em busca de novos horizontes.

Naquela época, em uma ilha não existia televisão, telefone, cinema, lojas e nem brinquedos. Brinquedos comprados? Nem pensar! Tinham que ser criados de acordo com as nossas férteis imaginações. As bonecas eram feitas de sabugo de milho, os

⁴ Arquipélago Oceânico de origem vulcânica, localizado no oceano Atlântico Equatorial, Na costa brasileira, a 345 km, do Rio Grande do Norte e 545 km, da cidade do Recife-PE.

⁵ Termo utilizado pelos Noronhenses em relação ao continente.

⁶ Conceito empregado ao povo nascido e crescido em ilha no Brasil.

balanços dos galhos e da raiz da gameleira⁷, o escorrego uma tábua alisada com sabão para ser embalada nas imensas ladeiras da ilha. Eram esses os momentos que me permitiam sonhar, inventar, desejar e imaginar. Como diz Dowbor (2008, p. 26): traz-nos “esses momentos de criação como muito importantes na infância, porque ensinam o gosto pela liberdade no ato de criar”.

A infância é um marco muito importante na vida de uma pessoa, por isso me reporto a ela para contar um pouco do lugar de onde falo.

Durante toda a minha infância, a rua era o palco de minhas atenções. Assim, brincar era o que mais me alimentava. Como era bom brincar de pega-ladrão, cantigas de rodas, piquenique, amarelinha, tomar banho de chuva nas bicas com meus irmãos, com pedrinhas, de cozinhado - quantas delícias eram preparadas!

Reporto-me as brincadeiras que fazia na beira da praia. O mar, quanto mistério guarda em si este espaço-vivo de vida em contínuo movimento e de múltiplas interações. Foi o berço de tantas travessuras, de saberes que ora se enfureciam ora se acalmavam fazendo surgir lindas piscinas naturais às quais nos envolviam no seu aconchego.

Como era bom pegar na areia, sentir sua textura e construir os lindos castelos, como se fosse uma artesã fazendo sua arte a serviço da felicidade e liberdade. Com a areia temos o poder de criar, imaginar e viajar ao transformá-la em objeto de significação para nós, fazer caminhadas por cima das pedras pretas vulcanizadas e muitas vezes pular cada uma como se fosse brincadeira de amarelinha, cavar buracos formando belas piscinas e ser banhada pelo líquido encantado azul naquele imenso mar. Tudo era maravilhoso!

Nas tardes, sempre acompanhava meu pai nas pescarias, adorava ver os peixes saltitando entre as ondas e a emocionante dança dos mumbecos⁸ sobrevoando as águas rasas das praias em busca de alimentos num voo rasante entre o mar, a areia e as pessoas.

Foi uma infância traduzida como um movimento lúdico, de muita criação e imaginação. Um tempo em que os dias eram maestrados por brincadeiras e não por horas. São essas memórias lúdicas que permitem vivenciar minha ludicidade de forma plena e que influenciam minha prática pedagógica. São as imagens fielmente amadas, como diz Bachelard (2009, p. 2-3), “que estão na origem das imagens poéticas,

⁷ Espécie de vegetação endêmica que faz parte da flora de Fernando de Noronha.

⁸ Espécie de ave marinha nativa de Fernando de Noronha.

beneficiadas pela produtividade psíquica da imaginação”. Foi uma infância nutrida pelo amor e pela ludicidade. Hoje, recordo essa viagem interior revivendo e vivendo memórias que percorri e vou relembrando com saudade dos percursos de formação já navegados.

Em toda infância e adolescência a Ilha foi administrada pelos militares. Apesar de toda “liberdade” vivia-se sobre a era da repressão dos militares. Era preciso se enquadrar no seu regimento. Tudo era determinado pelo coronel que era o governador da ilha. Sua presença era muito temida por nós, principalmente ao ingressar na escola.

Diante dessa repressão, desenhava-se em mim um corpo sem vida e sem expressão. O corpo brincante, alegre e cheio de energia da pureza de criança dava lugar a um corpo vazio, solitário e tenebroso.

Devido às atitudes dos militares com relação aos moradores civis, cresci ouvindo meu pai dizer o quanto o estudo e a educação eram importantes para que pudessemos ter uma “vida melhor”. Nem sabia ao certo o porquê, mas acreditava veementemente no que me dizia. Assim, não poderia ser diferente: queria muito que o tempo passasse bem depressa para que eu pudesse ir para a escola.

Nessa época, a prática pedagógica excluía o corpo da aprendizagem, o afeto, a emoção, a imaginação.

A escola onde aprendi a ler aos sete anos de idade tinha como método o da escola tradicional. Nessa época não podíamos crescer enquanto seres pensantes e críticos. Os alunos aparentemente nada aprendiam, só decoravam o conteúdo exposto pela professora que escrevia na lousa, enquanto nós copiávamos e ficávamos a ouvir o som da sua voz distante e sem sentimento com conteúdos os quais não podíamos ver, tocar, cheirar, sentir e nem degustar. Éramos alunos invisíveis, sem vida e sem cores. Segundo Freire (1987), nessa época, éramos considerados como aqueles que “não têm voz” na sociedade. Aos olhos dos professores éramos vistos como aqueles que nada sabiam. Conforme Barbosa (2009) era o professor quem sabia e tinha o poder de determinar o que deveríamos fazer; embora essa sua posição fosse temporária.

Para manter a disciplina, a professora mantinha um distanciamento com a turma. Na sala não eram permitidas conversas nem brincadeiras; éramos uns verdadeiros robôs. Nossos corpos eram imobilizados em cadeiras enfileiradas. O único som que ouvíamos era o folheado dos cadernos e o do sinal que tocava incessante sinalizando a saída para o recreio que era muito aguardado por nós. Sonoridades das memórias que transcendem ao tempo e lugar... Éramos incentivados à competição e à

comparação com os outros colegas através das notas, pois o aluno que tivesse as melhores notas seria condecorado com uma medalha.

Nessa época a Educação Infantil era vista como uma etapa pouco importante e, por isso, não era necessário que a criança ingressasse nesse nível de ensino. A concepção bancária sobre o ensino e a educação propagava a ideia de que as crianças que ingressassem na Educação Infantil (Pré-Escola) não iriam “levar a sério” a série posterior (1ª série) e essa sim era importante, conforme se detém das lições de Freire (1987).

Apesar de alguns avanços na educação com relação à criança, no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia um grande descompasso entre o discurso da lei e o cotidiano de muitas escolas infantis. Essa visão de educação reflete-se, ainda hoje, ao encontrarmos escolas que, em nomes de conteúdos importantes, não abrem espaço para as crianças vivenciarem o lúdico, a fantasia, a escuta, bem como para a contextualização dos conhecimentos historicamente construídos com as experiências e o contexto de vida.

Voltando à minha vivência na escola, em 1976 concluí o ensino fundamental. Não havia o que estudar na ilha, ou melhor, a mesma não tinha escolas de segundo grau, e para prosseguir os estudos, o próprio governo oferecia bolsas como incentivo para se cursar o 2º grau no continente. Foi aí, no auge dos meus catorze anos, que pela primeira vez me separei da minha família, a fim de estudar no Colégio Santa Dorotéia, na cidade de Pesqueira (Pernambuco- Brasil), onde fiquei interna até concluí-lo.

Ingressei no 2º grau e optei no segundo ano pelo curso técnico em Enfermagem, pois, dentre aqueles oferecidos pela escola, era o mais adequado naquele momento para mim, acreditando na possibilidade de não morar na ilha devido à continuação dos estudos.

Nessa época, o Brasil implantava uma política de desenvolvimento industrial devido aos requisitos do mercado consumidor que exigia pessoas qualificadas para trabalhar. A influência da prática escolar era da pedagogia voltada para o fazer, introduzida efetivamente no final dos anos 60 e início dos anos 70, com o objetivo de adequar o Sistema Educacional à orientação político-econômica da produção capitalista.

O colégio Santa Dorotéia era uma escola tradicional conservadora que professava a fé católica orientada pela Pedagogia Cristã. Seu objetivo não era de conscientizar nem politizar, mas sim domesticar para acatar as ordens. Os professores preparavam os alunos para o saber intelectual e moral sem, contudo, prepará-los para

viver os sentimentos, o prazer e o brincar. A metodologia se baseava na exposição verbal da matéria dando ênfase aos exercícios: na repetição de conceitos ou fórmulas de memorização. Assim, durante três anos, seguia a mesma rotina: acordar cedo, rezar, estudar e dormir. Nossa saída da escola só era permitida aos domingos para irmos à missa, acompanhadas pelas irmãs do internato.

Aprendi a amadurecer para poder enfrentar os desafios impostos pelo regime da escola e matar a saudade de casa. Com as outras internas, fiz amizade. Juntas, encontramos força para prosseguir e concluir os estudos.

Com o término do 2º grau, cheia de sonhos e saudades, retornei para minha terra, Fernando de Noronha que ainda se encontrava no comando dos militares do Exército.

Ao chegar fui convidada pelo governo local para lecionar em uma turma de alfabetização iniciando minhas primeiras experiências e sensações como educadora. Esse foi um grande desafio, pois nunca tinha assumido nenhum trabalho como também não demonstrava nenhum interesse em ser professora. Além de não ter a formação adequada para assumir essa profissão. Fiquei muito angustiada por saber o tamanho da responsabilidade de ensinar aquelas crianças a ler e a escrever. Fechei os olhos, acreditei na minha capacidade e abracei o trabalho com vigor. No princípio, senti-me um peixe fora d'água, pois não havia cogitado em momento algum a possibilidade de exercer o magistério. Sabia, por certo, que teria um grande desafio a enfrentar, um caminho difícil a percorrer. Porém, com o passar do tempo e com muita dedicação, consegui incorporar-me ao contexto da educação. Vi nessa perspectiva a chance de poder conhecer um pouco mais sobre a educação e, concomitantemente, melhorar minha prática. O papel de professor abria-me um leque de infinitas possibilidades de aprender, caminhar na mesma direção. Dialogicidade!

A emoção que isso me proporcionava fez despertar dentro de mim a certeza de que aquela era a minha verdadeira profissão. Foi um momento de muita alegria, pois descobri o caminho que deveria seguir como afirma Csikszentmihalyi (1999), “esses são momentos excepcionais de fluxo, que é o estado de total envolvimento por meio de atos, sentimentos e pensamentos”. Descobri, de fato, que meu desejo era ser professora. A cada dia me apaixonava e já me inquietava o fato de a escola também ser repressiva, sem vida e sem alegria. Daquela época até hoje, dediquei-me ao ofício da profissão, vivo do meu trabalho docente. O amor que tenho pela Pedagogia e pelo ato de educar ultrapassa o saber, o sentir, o viver, o conviver. É minha vida em plenitude!

Hoje amo o que faço. Embora seja muito cansativo, o trabalho é gratificante pelo carinho que recebo das crianças e principalmente por participar do desenvolvimento delas e propiciar-lhes momentos de prazer através das brincadeiras vivenciadas na minha infância que lhes transmito em minha prática educativa e por contribuir para um aprendizado através do lúdico.

Consciente de que a minha trajetória profissional estava apenas começando, já demonstrava um compromisso através do meu desempenho e responsabilidade, acreditando que o ato de educar é um grande desafio para os que ousam entrar num mundo tão complexo. Assim transcorreu minha trajetória enquanto professora, busquei desafios, transformações e mudanças na educação e em mim mesma.

Foi vivenciando a docência que então pude entender o que Freire (1999, p. 25) postulava ao falar que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formando”. Fui aprendendo e me fazendo educadora na via dupla da docência, onde o ensinar e o aprender perfazem uma estrada única da Educação.

Nessa época muitas coisas tinham acontecido. A ilha havia passado para administração da Aeronáutica. O ilhéu começava a ter outra vida, adquiriu liberdade e seus direitos eram mais respeitados. A mudança se deu devido ao processo de transição entre a ditadura militar e a redemocratização do país.

Em meados de 1988, a ilha foi reincorporada ao Estado de Pernambuco. Então, eu e meu marido, companheiro extremamente importante na minha vida, resolvemos navegar em outros oceanos. Pedi redistribuição para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN acreditando que novos horizontes iriam surgir e que esta seria uma oportunidade para continuar meus estudos.

Em atenção ao meu pedido, fui redistribuída para prestar serviços à UFRN onde passei a trabalhar na Creche da Saúde/UEI, na qual permaneço até hoje.

Ao chegar a Natal, longe da família e dos amigos, mais uma vez tive que passar por uma adaptação. Tudo era novo. Uma nova moradia, um novo estilo de vida e novas perspectivas de futuro. Uma pequena abertura do casulo se abria permitindo lentamente encontrar o ânimo para prosseguir o transborboletar. Um processo doloroso, mas necessário para prosseguir em busca do que almejava: meus estudos. Um novo desabrochar se iniciava no meu processo de formação pessoal e profissional.

Continuando meus sonhos e devaneios, cheia de expectativas iniciei o processo de educadora na Creche – UEI. De início fiquei um pouco assustada com o sistema para

se trabalhar com crianças pequenas, a começar pela rotina escolar em que as crianças passam um longo período do dia ausentes do convívio familiar e o professor assume não só a tarefa de ensinar, mas também a de cuidar, educar e brincar, tornando-se uma importante figura no processo educativo das crianças. Nessa interação, vínculos afetivos vão se constituindo.

Assim, as crianças sem querer ou querendo se inserem em nossas vidas de tal forma que nos conquistam e nos fazem pensar nelas na maioria do tempo. É necessário ter bem claro que ser professora de criança pequena é diferente dos outros níveis de ensino. Os menores necessitam de cuidados e de amor para que possam se desenvolver integralmente. Tais cuidados englobam afeto, assistência, orientação, formação de valores e a interação entre todos.

Nesse processo de descoberta, a creche foi se tornando para mim um ambiente maravilhoso: aqui as crianças colhem suas primeiras sensações do viver, aprendem a viver e conviver. Eles levam isso para a vida toda e nós, educadoras, somos mediadoras de tais descobertas.

Diante disso, na qualidade de educadora, comecei a perceber que a prática não era suficiente para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade voltado para criança. Era preciso buscar uma formação mais específica para embasar minha prática.

Sentindo a necessidade de continuar meus estudos e motivada pelas colegas de trabalho, ingressei no curso de magistério em 1996 na Escola Estadual Berilo Wanderley. Ao concluir o curso, todas as experiências vividas durante os estudos me fizeram refletir o quanto foram importantes e o quanto elas repercutiram no limiar da minha profissão docente.

Passei a compreender melhor a história da construção social e da organização escolar brasileira, consciente de que o profissional precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos, refletindo criticamente sobre sua prática como uma forma de autoavaliação, a fim de acompanhar o crescimento constante da sociedade a que pertence, conforme a afirmação de Freire (2000, p. 43):

Por isso é que, formação permanente dos professores, o momento fundamental é a de reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Por isso, a preparação do docente é essencial, para que a escola sirva de emancipação para todos e não para o aprisionamento de alguns e libertação de outros.

Como ser autopoiético de transformação contínua, dei outros voos em busca de novos alimentos. Renovei meu gosto pela leitura e fiz muitas amizades com as quais convivo até hoje e me tornei mãe, ponto maior da minha emoção e felicidade.

Indo ao encontro do meu desejo, viajei em busca de novas aprendizagens. Fiquei feliz quando soube que uma universidade estava oferecendo cursos de licenciatura para docentes em várias áreas de ensino. Logo procurei me informar como seria para prestar o exame do vestibular. Dentre os vários cursos oferecidos, escolhi o de Pedagogia por já fazer parte deste universo e acreditando na realização de um sonho tão almejado por mim. Ingressei no Curso de Graduação em Pedagogia. Sem dúvida foi uma grande oportunidade de valorização pessoal e profissional.

Foi a partir daí que descobri o sabor da Iniciação Científica. Tudo era novidade, novas amizades, outras formas para apresentar trabalhos acadêmicos que agora eram fundamentados pela metodologia científica e passariam a ser a luz de toda minha trajetória do curso. Mergulhei nas leituras. Viajei em jardins nunca dantes pousados. Li e refleti sobre Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi, dentre outros. Estes educadores e teóricos me despertaram sobre os diferentes conceitos a respeito do homem, da aprendizagem e da construção de valores éticos.

Durante o processo percebi uma ressignificação do aprendido dentro da academia na relação com o mundo e conseqüentemente uma ressignificação do próprio mundo e de mim mesma, num movimento que busca transpor os limites das disciplinas. A graduação foi significativa na minha formação, já que me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimento no campo de educação.

Acreditando cada vez mais na profissão de professora, comecei um curso de especialização em Educação Infantil na UFRN. No transcorrer do curso fiz novas amizades. Alimentei-me mais uma vez de novos aportes teóricos. Concluída a especialização, senti que faltava alguma coisa em minha prática. Sentia que a educação deveria ser galgada sobre os mais fortes sentimentos, capazes de gerar satisfação, com paixão, com afeto.

O começo dessa nova etapa, agora com um conhecimento a mais, não saciou o meu desejo de voar em busca de novos horizontes, pois estes agora eram mais amplos. Por isso, corri na direção de outras formas de educação que ultrapassassem os limites

pré-determinados das salas de aula. Procurando algo além da matéria objetiva e balizada, caminhando na direção de uma prática educativa mais participativa e envolvente para despertar no educando o anseio por criar, renovar e desenvolver a sua poesia de vida nos jardins amplos e floridos.

Em toda minha trajetória como professora de Educação infantil, percebia muitas vezes que faltavam alegria e beleza nas escolas e em alguns professores e isso me deixava intrigada: Por que os professores que trabalham com crianças não adentram no universo lúdico? Como trabalhar com criança sem demonstrar alegria? Onde está a alegria do ensinar e do aprender? Como podemos pensar no conhecimento e no corpo ao mesmo tempo? E se o corpo é vivo, dinâmico, como afastar dele a alegria?

Frente a tais questionamentos, nascia em mim o desejo de encontrar uma educação que não transcorresse de forma monótona, que não negasse a importância da cognição afetiva e articulasse os saberes disciplinares com os da vida, da alegria. Meu desejo era encontrar uma pedagogia vibrante que tivesse encantamento e beleza.

Diante disso, um importante acontecimento se encarregou de dar uma guinada em minha vida. Fui surpreendida com uma pesquisa de Mestrado em Corporeidade e Educação na Unidade Educacional Infantil-UEI/UFRN da qual participei como colaboradora. A partir desse encontro, tive meu primeiro contato com a Corporeidade e a Humanescência.

Ao participar das vivências proporcionadas pela pesquisa, fiquei encantada com o que vivi, senti e experienciei. Fui sensibilizada e emocionalmente transformada pelo encantamento de que era possível fazer algo diferente pela educação. Pela primeira vez fui impulsionada a pensar o meu papel no processo educativo enquanto educadora, como pessoa e enquanto corpo que se constitui em uma sociedade e, sobretudo, a estreita relação das minhas experiências de vida com as ações desenvolvidas na escola.

As descobertas registradas nesse voo, antes incerto, encontraram berço nos objetivos concretos da borboleta agora inquieta, pronta para depositar seus ovos responsáveis por uma nova geração de seres mágicos capazes de nos transformar, como hoje o faz, impedindo que retornemos de mãos vazias. Pelo contrário, nos conscientizando de que o conhecimento não encontra limites e por isso não permite retornos.

Na constância do voo pousei no meu próprio universo num encontro silencioso, reflexivo, autointrospectivo. Derramei lágrimas de felicidade, chorei baixinho entre meus pensamentos, entendendo que estava viajando em novos jardins. Jardins que eu

sempre almejava e acreditava que seria possível para minha prática e na educação. Voltei à sensação de prazer que se obtém ao estar inteira numa prática na qual se acredita e que se é capaz de realizar de forma gratificante, numa força interior que pode gerar experiências ótimas de fluxo Csikszentmihalyi (1999). Ali se iniciava o despertar de um novo caminho para o reencantamento educacional.

Fascinada com o envolvimento visceral da minha corporeidade, compreendi que a corporeidade era o caminho. Entendi que o sentido de se mover de forma diferente está na experimentação, em viver a vida. Nossa existência acontece através da experiência, pois o corpo só é percebido como algo claro e identificável em seu movimento.

Assim, motivada por esse novo olhar sobre uma educação que exige entrega, trocas e saberes diferentes decidi me inscrever como aluna especial na Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Procurava trilhar um futuro mais humano, solidário, marcado pela construção do conhecimento e, conseqüentemente, dar suporte à minha prática em uma formação que acreditava ser o caminho da essência humana, a Humanescência. Algo me dizia que ali encontraria o suporte e o caminho para a superação. Via-me diante de um processo de expansão da essência humana.

Transborboletando rumo à corporeidade, com o coração palpitante e um olhar curioso, iniciei minha viagem a partir de vivências e convivências nos saberes de pesquisadores. Os estudos dessa linha de pesquisa sinalizavam para possibilidades de interação e descobertas como seres que desejam uma nova educação pautada no sentipensar, na abordagem ecossistêmica e transdisciplinar da educação agregando novos saberes e outras experiências aos estudos, às pesquisas e às vivências da educação transdisciplinar, da ludicidade e da autopoiese.

Nesse percurso de aprendizagens pude perceber o meu próprio mundo. Tornei-me uma pessoa risonha, capaz de reconhecer o espaço ao meu redor, sentindo-me uma pessoa livre, segura, leve. Permiti a expansão da minha corporeidade. Reconheci a beleza ao meu redor e as possibilidades de buscar muito mais no desconhecido.

No entanto, a excitação do começo ainda se fazia presente não permitindo que me acomodasse. Tinha consciência da amplitude dos meus objetivos, sabendo que havia muito mais a buscar dada a presença constante da ansiedade por mais formação.

Ao fazer parte da linha de pesquisa Corporeidade e Educação como aluna especial, passei a compreender melhor o universo complexo do ser humano. Na base

aprendi a falar com sensibilidade o que a academia não permitia. Passei a perceber meu corpo como um campo pulsante de energia, símbolos, significações, desejos e emoções a partir de composições que vamos vivendo.

A partir da convivência com grupos de pessoas com ideais diferenciados acerca da Educação passei a acreditar na possibilidade de produzir o conhecimento a partir de um ambiente lúdico onde a felicidade se verificava a cada passo dado rumo ao novo, nesse universo desconhecido, participativo e carregado de conhecimentos compartilhados.

Ainda como aluna especial deparei-me com o Jogo de Areia⁹, uma ferramenta metodológica inovadora utilizada como estratégia vivencial no processo de ensino/aprendizagem nos estudos da corporeidade (BACOR) para construção de dados subjetivos. Quantas inspirações e devaneios foram vivenciados ao manusear as miniaturas numa mistura de arte, brincadeira e conhecimento. Através do jogo de areia viajei e resgatei memórias que andavam adormecidas no meu ser. Reaprendi a chorar, a cantar, a dançar, a brincar e a sentir novamente emoção. As miniaturas criavam vida de modo que tornavam-se reais em um jogo de faz de conta. Com o novo olhar pousei na Pedagogia do amor, a Pedagogia Vivencial humanescente¹⁰. Esta representa uma nova e mais elevada realidade pedagógica capaz de se desvencilhar dos princípios fragmentados do conhecimento e do corpo. É, de fato, alicerçada nos sentimentos emotivos e generosos, na arte e na beleza estética, na sensibilidade de saber escutar e aproveitar o que ouvir.

Consciente de que essa era a educação que eu desejava para minha prática, entendi que estava no momento de aprofundar minha experiência como pesquisadora. A essa altura a Corporeidade já me era apaixonante. Então prestei a seleção para o mestrado em 2009. A expectativa com o resultado era grande. Enfim, chegou o dia em que saíra o resultado! E eu havia passado!

Em 2009, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFRN na perspectiva de maior crescimento profissional e principalmente pessoal, com referência na Pedagogia Vivencial Humanescente. O desenvolvimento da dissertação me possibilitou realizar um estudo de campo voltado para a autoformação

⁹Ferramenta metodológica de caráter transdisciplinar, utilizada como estratégia educacional pela base de Pesquisa Corporeidade e Educação/ UFRN. Ver o livro *O Jogo de Areia: uma abordagem transdisciplinar para a educação*/Katia Brandão Cavalcanti (org.)- Natal, RN: EDUFRN, 2010.

¹⁰ Pedagogia inovadora que vem sendo desenvolvida com o apoio da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação/UFRN. Ver o livro *Pedagogia Vivencial Humanescente*/Katia Brandão Cavalcanti (org.)- Natal, 2010.

do educador da educação infantil, por considerar uma área muito fértil para pesquisa com o desafio de desconstruir práticas educativas cristalizadas e reconstruir cenários pedagógicos que possibilitassem a formação transdisciplinar.

Assim, banhada pelo perfume das flores da Corporeidade e com lágrimas nos olhos, nesse processo de metamorfose, sentia-me como uma borboleta aprendiz de asas tímidas. Além de buscar meu próprio alimento, precisava agora polinizar outros jardins para fazer ressurgir a plenitude da essência humana, especificamente com aqueles que, na sala de aula, trabalhavam com crianças. Recuperando, assim, a alegria de viver a vida; um viver que se faz e desfaz para gozar a plenitude da vida.

1.2. PROBLEMATIZANDO A PESQUISA.

Na realidade cotidiana, constantemente deparamos com professores que detêm vasta bagagem intelectual e até mesmo pedagógica, devidamente comprometidos com a docência. Entretanto, não mesclam a interação entre educadores e educandos, ou mesmo com a sociedade que os cerca, com uma parcela de alegria ou demonstração de felicidade pessoal ou mesmo com o que estão fazendo. Fala-se apenas em uma formação técnica e conteudista, distanciando-se da natureza do ser humano em sua inteireza bio-físico-social. Pouco se avança nos processos formativos dos sujeitos.

Os educadores são tratados como meros monitores, aplicadores de diretrizes formuladas por outros. Parece que muitos se esqueceram de que o professor, para além de um profissional, é uma pessoa com uma identidade, com histórias de vida, valores e uma cultura. Sob este prisma, Nóvoa (1991, p 32.) afirma que “não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”.

Os professores são concebidos apenas como profissionais constituídos unicamente da materialidade corporal. A condição humana, o brincar, as limitações e os sonhos são pouco considerados e assim os professores deixam de ser formadores e co-autores de outras vidas para se tornarem transmissores de informações da educação. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão de conteúdos.

Como uma das consequências disso, encontramos professores desmotivados, estressados, mal-humorados e sem alegria para exercer sua prática pedagógica. O

professor permanece descrente de si, por uma falta de estímulo e de reflexão sobre suas potencialidades. Vivencia-se um cenário de escassez de educadores e alunos felizes (SNYDERS, 2001).

Percebe-se que a ludicidade dos educadores anda distante de suas práticas pedagógicas. Essa distância justifica-se pelos resquícios impregnados do processo histórico-cultural do sistema educacional tecnicista-capitalista, repassados de geração para geração onde permanece enraizada fortemente a visão do sujeito de forma fragmentada, que limita a pessoa e supervaloriza a razão sobre a emoção (SANTOS 2002).

Nesse contexto, concordamos com Maturana e Zoller (2004) quando dizem:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da dimensão humana (MATURANA e ZOLLER, 2004, p.14).

Vive-se numa cultura dominante que limita os seres humanos desde a infância incorporando dentro de cada um o desejo do TER em detrimento do SER. Uma cultura que molda, impõe, cala e reprime, “[...] cala os que teriam a tentação de duvidar ou de contestar” (MORIN, 1998, p. 31).

Diante da cultura da cegueira e da não reação aos problemas da sociedade, acredita-se que um dos grandes desafios neste século é encontrar novos caminhos que possam contribuir na construção de uma sociedade mais justa e humana. Uma sociedade que coloque o Ser em condições de conviver num mundo onde a paz, o respeito e a harmonia possam florescer ajudando-o a ser mais solidário, sensível e amoroso.

Assim o homem, apesar de condicionado, e não formado para ser, pode vir a ser. Para isso é indispensável crer em si mesmo, desejar mudar a si e ao seu contexto, viver com paixão e comprometimento a dinamicidade da vida. É esse homem, indivíduo que constitui essa sociedade, que deve estar no centro de todas as atividades formativas, se distanciar da cegueira da cultura e encontrar caminhos que o levem a ter uma boa qualidade de vida.

Nesse cenário, percebe-se que o educador criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças, permite organizar e reorganizar experiências ao longo da vida. O

homem como espécie que necessita da criatividade para viver, passa a ter a necessidade também do brincar e do lazer, conforme enfatiza Winnicott (1995, p.79): “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação”.

Nessa perspectiva, o lúdico torna-se um elemento essencial como uma dimensão humana para se viver em plenitude. Brincando se contemplam as várias dimensões humanas. Sem o riso e prazer dificilmente o indivíduo se insere num contexto social, correndo o risco de adquirir várias patologias, entre as quais, a mais recente, o *stress*.

Para falar no lúdico nos remetemos a Schiller quando enfatiza que o ideal do homem é alcançar a beleza através do jogo de equilíbrio, onde o sensível e o racional se harmonizam. A noção de jogo é fundamental na teoria da educação estética de Schiller (1993, p. 64) de tal maneira que “nunca erraremos se buscarmos o ideal de beleza de um ser humano pela mesma via através da qual satisfazemos o nosso impulso lúdico”. Para esse autor, o impulso lúdico é o equilíbrio que possibilita ao homem encontrar as limitações da sensibilidade e da razão a atuar juntas sem que uma sobreponha à outra. Significa entender o ser humano, na ação-reflexão-ação que o faz sujeito conhecedor do mundo, cria mesmo na sua condição de ser prático reflexivo (KOSIK, 1976) a partir de relações dialéticas com a realidade humana.

Refletindo sobre essa concepção, percebe-se que o objetivo do impulso lúdico é a vida “um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo que em resumo entendemos no sentido mais amplo da beleza” (SCHILLER, 1995, p.81). Para tornar o homem verdadeiramente sensível é preciso antes torná-lo estético. Daí a importância da educação estética para a formação dos indivíduos para a educação. Mediante essa definição, Paulo Freire também mantém a unidade entre a ética e a estética. Segundo ele a docência e a boniteza andam de mãos dadas (FREIRE, 2000 a, p. 36).

Nos dias atuais, não podemos mais conceber a ausência do lúdico, da luminosidade, da alegria nas escolas expressas na frieza dos corredores e das salas de aula, mas sim uma escola que tenha vida, encanto e beleza. Conforme Snyders (1995, p.10), “lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo”. Mas, para isso não basta “modernizá-la” como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente.

Neste contexto, o desafio é fazer da escola um lugar significativo, saudável, alegre, vivo e democrático. Uma escola que expressa a alegria e a expansão da vida na

busca cada vez mais humanizadora do ser humano. Uma escola com corpos cantantes, dançantes, tocantes e felizes que sonham por uma educação melhor. Como lembra um ditado inglês citado por Georges Snyders (1988), o lugar para ser feliz. O mesmo autor enfatiza ainda que uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, atendendo às exigências culturais mais elevadas, seria de uma extrema ambição cultural (SNYDERS, 1988, p. 13). Assim, falar de alegria na escola significa tratar sobre a vida que se manifesta diariamente sendo expressa através de seres praticantes brincantes, lúdicos e expressivos.

Outro aspecto que trazemos para a problemática é o amor. Freire (1997) há muito tempo já destacava a escola como espaço de amorosidade. Ressalta ainda a necessidade da alegria no ensinar e continua expressando que é a alegria na escola, que tanto faz falta hoje.

Nesse sentido, Padilha (2001 p. 89), ressalta que “a escola deve ser viva, festiva, séria, ética e esteticamente ressignificada”. Afinal, a escola enquanto instituição formadora é o lugar de socialização em que o homem é sempre sujeito. É também o espaço do aprender, viver, conviver, compartilhar e da beleza. Nesse contexto, observa-se a necessidade da (re) construção do ser educador em que a ludicidade emerge como elemento primordial na essência de sua humanescência.

No processo educativo, os estudos sobre o lúdico voltam-se, basicamente, para o trabalho com jogos e brincadeiras favorecendo apenas o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Pouco se pesquisa sobre a importância do lúdico na vida do adulto por considerarem como uma perda de tempo uma vez que, em sua maioria, muitos adultos estão comprometidos com o trabalho, afastando gradativamente o ser humano do convívio alegre e divertido, levando-o para um mundo individual e cheio de compromissos. Assim, no mundo “sério” do adulto a espontaneidade do brincar não cabe.

No entanto, conforme revelaram as teses defendidas por Melo (2008) e Sampaio (2009), a ludicidade faz parte de um sistema que contribui e influencia o desenvolvimento de todos os seres humanos, independente da faixa etária ou nível de vida em que se encontram. Ela favorece a criatividade, estimula o desenvolvimento da imaginação, trabalha e auxilia na movimentação do corpo, além de permitir o desenvolvimento da sensibilidade.

Ao reportar-se sobre o lúdico, Luckesi (2000, p. 3) remete “as atividades que propiciam a experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões

flexíveis e saudáveis”. Para Santos (1999, p.12), “o lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Santin (1994, p.4) diz que as expressões da ludicidade humana “são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos”. A partir dos autores acima, entendemos que as atividades lúdicas propiciam a alegria, satisfação, prazer, divertimento e liberdade.

Como se pode observar, é preciso que o professor na sua arte de ensinar tenha sensibilidade e criatividade para ser capaz de perceber a beleza que é aprender/ensinar fazendo da escola uma inspiração para compor a sua obra-prima (o aluno). Para o escritor Rubem Alves (1994, p.7) “ser mestre é ensinar a felicidade, embora a felicidade não seja uma disciplina de ensino”. Para encontrar a felicidade é preciso que o professor se perceba como corpo brincante dotado de uma corporeidade que está em constante transformação consigo mesmo, com os outros e com o Universo.

Assim, nesta problemática, privilegiamos o estudo da corporeidade na educação infantil como energia vital do corpo evidenciada nos sentidos, sensações e na intuição. Ela é a responsável pelos sentidos expressos pela linguagem do corpo, que por sua vez precisa ser evidenciada como a presença de ser no mundo. Como esclarece Najmanovich (2001, p. 23), “Só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo”. Enquanto sujeitos encarnados que somos, conforme Najmanovich (2001), construímos nossas subjetividades interagindo com o mundo e com os outros seres humanos num processo que envolve subjetividade, intersubjetividade e objetividade.

Nesta perspectiva, compreendemos que a corporeidade é o oxigênio do corpo, o que faz com que ele esteja vivo, tenha e seja vida. Cavalcanti (2005) toma a corporeidade como campo existencial das vivências historicamente vividas pelo ser corporalizado.

Neste sentido, compreendemos que o professor deve ser visto como um ser encarnado, aquele sujeito que a expressão da sua corporeidade traz essa construção histórica de ser pai, mãe, amigo, ator e autor da ação pedagógica. Sujeito incompleto do devir do vir a ser. “Um sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio” (NAJMANOVICH, 2001, p.23).

Dessa forma, tem-se que a corporeidade é o fluxo da beleza do ser, o campo sentido e evidenciado que favorece o nosso bem estar no mundo. É por meio dela que reconhecemos as nossas especificidades, nos apropriamos de nossas fragilidades e capacidades. Corporeidade consiste, portanto, na forma de ser do humano, algo que o faz um ser de especificidades, um ser complexo, de beleza e contradições. Assim, é importante que os professores percebam enquanto corporeidade para assim perceber os alunos como seres humanos que têm especificidades e o fenômeno da ludicidade como expressão máxima de sua corporeidade.

Precisa, sobretudo, viver o conhecimento, torná-lo experiência ou sendo experiência, transformá-lo em um saber reconhecido e significativo para o seu desenvolvimento. Afinal, o conhecimento torna-se significativo quando ele é posto em prática, ganha funcionalidade e deixa de operar apenas na consciência humana, o que torna a realidade mais compreensível e menos dolorosa, conforme assevera Dowbor (2008, p. 63):

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda é fundamental que aquele que lhe ensina deseje realmente que aprenda, acredite que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

Tal perspectiva torna-se ainda mais urgente nesta problemática quando relacionamos a emergência de uma nova forma de educar com o contexto da educação infantil. Isso porque é nesse período da vida escolar que a criança, por ser quase que totalmente dependente, espelha-se em seu educador. É na escola que ela tem maiores condições de sistematizar e organizar sua vida diária, desenvolver com maior desenvoltura sua autonomia, além de aprender a conviver com o outro. Ou seja, é o momento e o espaço no qual a criança delimita os primeiros rabiscos de sua constituição.

A Educação Infantil é um nível da educação que se compromete com o processo educativo de crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1996). Nesse nível,

elas aprendem conceitos, internalizam comportamentos, marcam a dinamicidade da vida e ressignificam a própria existência, construindo uma diversidade de saberes que os ajudam a compreender sua realidade e dela participar.

Apesar de hoje possuírem um espaço definido, no qual parte de suas necessidades são contempladas, por um longo tempo da história não havia a preocupação de se formalizar um espaço de convivência e aprendizagem onde as crianças tivessem suas necessidades atendidas e seu desenvolvimento garantido (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Essas marcas do passado ainda perduram e hoje marcam as formações dos educadores que muito ouvem sobre o que devem fazer, como proceder, mas que pouco vivenciam os saberes que direcionam o seu ofício.

Sendo assim, é preciso romper barreiras e trazer para o ensino um agir reflexivo que acompanhe as transformações que ocorrem em nossa sociedade com profissionais comprometidos. Nos dias atuais, não podemos mais conceber a ausência do lúdico, da luminosidade, da alegria nas escolas e a presença da desmotivação de alguns expressos na frieza dos corredores e salas de aula, fazendo da escola um espaço sem alegria. Paulo Freire (1996, p. 9-10), enfatiza que a alegria na escola “não é só necessária, mas possível” e explica:

necessária porque, gerando-se numa alegria maior- a alegria de viver, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] é necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa mudar para incrementar, melhorar e aprofundar a mudança.

Assim, observa-se que a alegria vivenciada faz com que o indivíduo em crescimento se liberte das próprias raízes e siga em busca de novos horizontes, conforme assertiva de Snyders (1993, p. 31): “É essencialmente através da alegria já conseguida que ele vai pressentir que a etapa seguinte pode proporcionar muito mais alegria”.

Para Barbosa (2009, p.173), com a alegria em evidência o sujeito sente os seus desejos e suas ações serem prolongadas sendo, pelas implicações que traz ao desenvolvimento humano, necessário inseri-la nos processos que auxiliam na formação do ser humano. Na medida em que se alegra, o sujeito renova a confiança em si mesmo!

Diante desse contexto, é preciso encontrar estratégias para compreender a complexidade humana, reconhecendo o ser complexo como construtor de si mesmo que brinca e joga. É preciso despertar a Ludicidade no interior do educador, suas

potencialidades sensíveis, posto que o prazer seja o dinamizador do conhecimento, algo necessário na sua formação pessoal e na sua prática educativa.

Compreende-se que a ludicidade é um imperativo do ser humano, seja criança ou adulto, pois em qualquer idade ela faz parte do cotidiano saudável e necessariamente feliz do homem. Trata-se de um fenômeno indispensável ao aprendizado e desenvolvimento intelectual, psicológico, moral e cidadão da humanidade, levando as pessoas a se transformarem em campos saudavelmente férteis para o saber sentimentalista do ser humano. Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas, sobretudo, que somos ele.

De acordo com Huizinga (1980), desde que o mundo é mundo, o homem sempre manifestou uma tendência lúdica – uma competência inata para brincar e jogar – sendo por isso denominado, além de *homo sapiens*, o *homo ludens*. Para este filósofo, o jogo é um fenômeno presente em todas as sociedades, sendo inegável a sua existência como elemento da cultura.

Reconhecer e dar lugar ao lúdico na sociedade e na educação significa realizar um impulso natural do ser humano. O filósofo Schiller (1995) diz que é na satisfação do impulso lúdico que encontramos o ideal de beleza no homem que gera a beleza, a possibilidade da humanidade ser mais sublime e conseqüentemente mais livre. Jogar com a beleza é fundamental, como nos ensinou Schiller em seu livro intitulado *Educação Estética Para a Humanidade*.

Para se pensar sobre a formação do Ser e, especificamente, sobre a formação do educador faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo.

Dessa forma, percebe-se a abrangência da ludicidade na vida humana, bem como a sua necessidade para o desenvolvimento individual e coletivo promovendo estados de prazer, alegria, felicidade, satisfação. Pela ludicidade, a educação poderá desenvolver as potencialidades criativas do homem na busca constante de novos valores capazes de promover a metamorfose natural do seu crescimento e desenvolvimento social e cultural. Assim, percebe-se também que a formação do profissional da educação precisa ser repensada. A formação do professor não deverá ser vista como estática, que acontece somente num momento específico de sua vida, mas que se renova a cada reflexão e encontro ao apresentar a sua forma de ser e de ensinar, não podendo desconsiderar a vida dos educadores na sua totalidade.

Diante desta problemática, exige-se encontrar estratégias para fazer reflorescer o aqui- agora da alegria no âmbito educacional do educador e na educação.

Assim, eu busco novas formas de fazer reflorescer o prazer, a alegria, a beleza no ambiente da UEI, no trabalho pedagógico e nas práticas das professoras, trazendo o fenômeno da Ludopoiese e vivências humanescentes, como possibilidade específica da autoprodução de sua ludicidade, capaz de fazer emergir a alegria de viver a vida com sentido humanescente (CAVALCANTI, 2008). Um processo que brota do interior de cada uma e passa a irradiar para o outro e para todo o universo num movimento circular que pulsa de dentro para fora e se refaz constantemente a partir das interações com o meio sem perder a própria essência.

A ludopoiese é aqui entendida como um fenômeno no qual cada um constrói suas referências para externar a sua percepção de ver e viver o mundo de forma prazerosa. Para Morin (2003, p. 97), a percepção é um fenômeno que acontece na estrutura dos seres vivos. O mundo exterior de cada pessoa pode ser o mesmo, mas o universo interior é individual.

Caminhando nestas reflexões, a partir dos saberes da Corporeidade, podemos olhar para um professor em suas diferentes manifestações. Considerando seu silêncio, crenças, valores, compreensões do que é ser, o que é ensinar e possibilitar um avanço do conhecimento trazendo para discussão o ser, reconhecendo que os sentimentos e as emoções estão presentes no processo da aprendizagem.

Ao projetar a Corporeidade na vida das professoras da UEI, não se pretende demarcar limites, mas abrir novas possibilidades de reencantar a educação e o educador. A partir do contexto da pesquisa e com referências na problemática evidenciada, formulamos a seguinte questão de estudo: **Como as vivências humanescentes contribuem e se evidenciam no educador infantil na sua forma de ser, no conviver e na sua prática pedagógica?**

1.3. OBJETIVO GERAL

Descrever e analisar como as vivências humanescentes contribuem e se evidenciam no educador infantil na sua forma de ser, no conviver e na sua prática pedagógica.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as contribuições das vivências humanescentes no educador infantil na sua forma de ser, no conviver e na sua prática pedagógica.
- Analisar as contribuições das vivências humanescentes para o educador infantil a partir das categorias ludopoiéticas autotelia, autoconectividade, autoterritorialidade, autovalia e autofruição.

1.4. OS ENCANTAMENTOS PELA PESQUISA

A relevância desta pesquisa parte de reflexões decorrentes de um processo vivido por mim como colaboradora da pesquisa de mestrado em educação na UFRN “Tessituras poiéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil” (BARBOSA 2009) e perceber que profundas mudanças ocorreram no modo de ser, pensar e agir na vida pessoal e profissional, além de mudanças de natureza conceitual e epistemológica referentes à Educação infantil.

O interesse por este tema foi se fortalecendo, também, ao longo dos estudos acadêmicos realizados na Base de Pesquisa Corporeidade e Educação. Uma vez que tais estudos ampliaram novos conhecimentos e experiências no campo da formação dos educadores-pesquisadores, abrindo entradas à construção sobre o fenômeno da ludicidade na formação dos professores para trabalhar criativamente e ludicamente os diferentes saberes e fazeres da vida humana.

Durante esse período, tive a oportunidade de compreender e referenciar que a expressão e a postura corporais estão intimamente interligadas a um universo interno formando uma unidade corpo-mente que caracteriza o ser humano em sua completude.

Desde então, enquanto educadora de educação infantil, venho percebendo uma necessidade não suprida no saber ser e no saber conviver do educador infantil numa visão mais sensível e enriquecedora de recriar a vida e o meio. Percebi que faltavam luminescência e beleza interior nos educadores, como a alegria, encantamento e boniteza ao atuarem em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, tornar o ambiente de trabalho em um lugar agradável, de autossatisfação num reencontro amoroso

consigo, com os outros educadores e com toda a instituição, fazendo aflorar uma nova prática educativa com base no processo de autoformação humanescente.

Conforme Carvalho (1996, p. 15),

O conceito de alegria desenvolvido por Snyders é a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar a plenitude [...] a alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da auto-superação e crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da supressão (ou pelo menos sua diminuição) das inseguranças, do medo e incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade.

Pensando na necessidade de um ensino mais alegre, mobilizei-me em desenvolver um estudo reconhecendo a relevância da ludicidade na vida pessoal e profissional para a formação dos professores, vislumbrando a necessidade do homem manter acessa a chama da ludicidade. Senti que era necessário despertar o impulso lúdico no interior do professor para que a beleza no ambiente de trabalho, como também na prática pedagógica, fluísse de forma harmoniosa e alegre.

Procuramos também com este estudo oferecer uma contribuição vivencial significativa para o viver e conviver do educador infantil e em particular para a prática educativa desses profissionais construindo subsídios teóricos, metodológicos e epistemológicos para o aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas, visando contribuir para ampliar o estudo do fenômeno Ludopoiese na formação humanescente do professor infantil.

Como contextualização da produção científica sobre o estudo da Ludopoiese, evidenciamos que ao pesquisar encontramos algumas teses, dissertações e artigos de pesquisadores ancorados na Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no período de 2002 - 2011 e também nos laboratórios vivenciais de cada educador-pesquisador, como Amorim, Maia (2008 - 2010); Sampaio, Barbosa e Mosca (2009); Souza, Musse (2011); Pinheiro (2011); Cavalcanti (2010), entre outros.

Da análise destes trabalhos sobre a Ludopoiese, Amorim (2009) ressalta a emergência do fluir humanescente na formação de professores, partindo do próprio sujeito e de sua vivência: que sustente nos estudos dos fenômenos da criatividade, da sensibilidade e da ludicidade; que transcenda a formação profissional contemplando

uma formação para toda vida. Para embasar seus estudos, a referida professora ancorou-se nas teorias de Csikzentmihalyi (1992,1999) e de Maslow (1975) focalizando a dinâmica do fluxo criativo, tornando a vida mais prazerosa a partir de vivências corporais humanescentes oportunizadas nas aulas de educação física, bem como as contribuições a formação humana dos professores em formação impulsionando a refletirem sobre a vida.

Corroborando nesta discussão, Maia (2008) em seu trabalho *Da formação à autopoiese do lazer significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer*, considera o lúdico como um fenômeno humano essencial à plenitude autopoética da vida pessoal e social do indivíduo fundamentados nos princípios da humanescência, da autopoiese (MATURANA; VARELA, 1997; 2007).

Seguindo nessa discussão, Pereira (2010) em seu laboratório de pesquisa com os residentes na Escola Agrícola de Jundiá (EAJ) desenvolveu de forma inovadora as vivências de lazer numa perspectiva transdisciplinar e humanescente, possibilitando aos alunos uma aprendizagem com práticas lúdicas, prazerosas e significativas promovendo mudanças e transformações na vida dos alunos e no cotidiano de formação.

Em se tratando do lúdico, Csikzentmihalyi (1990, p.40) ressalta que “é durante o lazer que as pessoas se sentem mais motivadas, quando dizem que querem fazer o que estão fazendo”. Compreende-se que a ludicidade favorece positivamente o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais, condições necessárias para uma boa educação e convivência em grupo e isso requer um ambiente educativo, em especial, a escola.

No trabalho de Barbosa (2009) intitulado *Tessituras poéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil – UFRN* desenvolvido com os educadores infantis encontramos a ludicidade como fenômeno relevante na formação do educador. Para essa autora, a ludicidade possibilita ao humano o sonhar e esse é um aspecto indispensável para os que desejam viver a esperança. Cita ainda que por meio da ludicidade, reconhecemos a beleza da vida, tornamo-nos aprendentes ativos, pois ao investigar o mundo, ao olhar para ele com olhos de inventor, ganhamos a liberdade de produzir diferentes sentidos para uma mesma realidade. Defende uma formação pautada no autoconhecimento a partir da redescoberta do brincar.

A pesquisa *Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da Ludopoiese para uma educação musical humanescente-UFRN* defendida por Mosca (2009), revela que para dançar a ciranda é preciso brincar. Essa autora pesquisou a beleza ludopoética da

música com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental reconhecendo a necessidade de uma mudança de percepção em relação à Educação e a formação do Ser, ressaltando a importância de um trabalho pedagógico que valorize a ludicidade.

Caminhando nessa trajetória, ressaltamos a pesquisa de Musse (2010) *Vivências Ludopoiéticas no jogo de areia: o movimento da tatilidade na autoformação humanescente-UFRN*. A autora, em seus estudos com alunos do curso de Licenciatura em Geografia – IFRN faz reflexões sobre a Ludopoiése a partir de vivências ludopoiéticas da tatilidade no Jogo de Areia. Enfatiza que as vivências ludopoiéticas envolvem a transformação inter e transpessoal na autoformação do professor, pelo seu caráter lúdico e criativo vivenciado ao longo da vida.

Ao referenciar estas pesquisas verificamos que o fenômeno da Ludopoiése está imbuído em diversos contextos educacionais sociais, rompendo barreiras epistemológicas e metodológicas na educação e na formação de professores. Assim, quando falamos do fenômeno Ludopoiése nos remetemos a um fenômeno da ludicidade humana da alegria de viver com plenitude e beleza (CAVALCANTI, 2008).

Espera-se também com esta pesquisa, contribuir para os estudos da ludopoiése na formação do professor em todos os segmentos da Educação e oferecer uma contribuição vivencial significativa para a educação em particular e cooperar para a prática educativa do educador infantil.

Assim sendo, justifica-se nesse trabalho a necessidade de se continuar colaborando com a educação, encontrando formas para que os professores construam e aprendam o conhecimento baseado em realidades para conectar-se em sua prática e com as diferentes áreas do conhecimento, tornando-se seres conscientes de sua humanidade. Levando os educadores a ressignificar sua corporeidade dando um sentido maior para si e para as crianças.

1.6. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em atendimento a natureza desta pesquisa e como forma de nos guiar nesta aventura epistemológica, foram básicos os seguintes pressupostos teóricos:

Corporeidade: vista como foco irradiante, primeiro e principal de critérios

educacionais (ASSMANN, 1995);

Autopoiese: como condição de organização do ser humano que permite enquanto ser vivo se autoproduzir e se transformar continuamente, especificando seus próprios limites à medida que interage com o meio em que vive (MATURANA & VARELA, 2001);

Experiências de fluxo: como experiência de atividades que fluem proporcionando sensação profunda de descobertas e de prazer, tornando-se referência para a vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1999);

Educação: como prática libertadora, espaço de construção e de criação do conhecimento; bem como de desenvolvimento humano (FREIRE 1999).

1.7. DEFINIÇÃO DE TERMOS

Vivência humanescente – atividade vivencial de autoconhecimento experienciada em situações reais ou simbólicas através de jogos, brincadeiras e seminários (AMORIM, 2008).

Humanescência – Processo de expansão da essência humana que irradia a luminosidade envolvendo outros seres, a natureza, a sociedade, o planeta (CAVALCANTI, 2005).

Jogo de Areia – Instrumento criativo metodológico tanto para a intervenção educativa como processo investigativo, assumindo um caráter transdisciplinar (KALFF, 2003; CAVALCANTI, 2010).

Ludopoiese - Fenômeno humano da autocriação da ludicidade na vida, na sua interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CAVALCANTI, 2008).

Autotelia é a propriedade da ludopoiese que a define como uma vivência que tem um fim em si mesmo voltado para a própria subjetividade de cada um, traduzindo escolhas, desejos que refletem autonomia e autodeterminação de uma expressividade humana no tempo presente.

Autoterritorialidade- refere-se à propriedade da ludicidade humana de ocorrer em espaço-tempo autodelimitado, constituindo assim o campo de jogo que propicia concretizar desejos vivenciais de criação e expressão de si mesmo por si mesmo.

Autoconectividade representa a propriedade do envolvimento e da implicabilidade do ser consigo mesmo para poder se conectar como personalidade criadora com os outros e com o mundo.

Autovalia- diz respeito à gratuidade, ao valor atribuído pelo sujeito as suas escolhas lúdicas. É a própria subjetividade humana responsável por determinar o valor das vivências lúdicas para a criação e a recriação de si mesmo, para a sua alegria de viver.

Autofruição- significa o estado vivencial de satisfação e alegria como meta a ser alcançada pelo sujeito na realização de seus desejos ludopoiéticos de expressão de si mesmo por si mesmo como vivência plena da alegria de viver.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDOPOIESE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA BRINCANTE



A alma é uma borboleta... Há um instante em que uma voz nos diz que chegou o momento de uma grande metamorfose...

Rubem Alves

A imagem que abre este capítulo simboliza os voos que embasam meu desejo e meu pensar, para representar os autores e as teorias que dão suporte aos pressupostos teóricos deste trabalho. É voando como borboleta, que vou ao encontro de outras borboletas que já alçaram altos voo na busca de fazer da Educação Infantil um espaço brincante de alegria e colorido ímpares. Neste voou danço junto aos autores e as teorias, o balé iluminado das borboletas que saltam ao vento para buscar a construção de uma educação infantil prazerosa. Nesta dança brincamos, saltamos, aprendemos e ensinamos – metamorfoseamos - pois somos seres em plena transformação.

O presente capítulo aborda os temas centrais e estabelece relações teóricas com o objeto de estudo. Ao caminhar em direção à pesquisa, procuraremos partilhar os pressupostos teóricos que a norteiam, bem como apresentar as concepções teóricas e fundamentos que serão abordados neste capítulo. Para melhor encaminhamento da pesquisa priorizamos o ser, suas condições, valores, influências e sua atuação no mundo enquanto corpo de luz que busca seu sonho pessoal para a construção do sonho coletivo, de transformação da realidade.

O presente capítulo foi organizado com as seguintes sessões: (a) **A Educação Infantil:** rompendo discursos, corporalizando novas práticas; (b) **Do Corpo à Corporeidade:** coreografando suas construções; (c) **O Ser Humanescente:** a emergência de uma nova formação humana; (d) **O Fenômeno da Ludopoiese:** o jogo da beleza e da alegria na escola brincante.

2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL: ROMPENDO DISCURSOS, CORPORALIZANDO NOVAS PRÁTICAS.

As crianças têm necessidade de pão e de rosas. O pão do corpo que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica. O pão do espírito, a que chamas de instrução, conhecimento, conquistas, técnicas, esse mínimo sem o qual se corre o risco de não conseguirmos a desejável saúde intelectual. E as rosas também, não por luxo, mas por necessidade vital. (Freinet, 1979, p134).

O contexto da Educação Infantil se apresenta hoje como um campo em construção, complexo e multifacetado orientado pela história de discriminação que marcou a infância em nosso país. Nas últimas décadas, a área da infância vem se constituindo um campo de reflexões e ações sociais de diversos segmentos e instituições. As pressões e lutas da população civil e de pesquisadores sobre a infância uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

A partir do reconhecimento dos direitos da criança concretizados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação.

É neste contexto que aparece a preocupação nacional e internacional com os direitos da criança, incluindo não apenas o direito ao acesso às creches, mas principalmente, o direito ao acolhimento e a um atendimento com qualidade (ROSEMBERG, 2000).

Estudos comprovam que as crianças começam a ganhar espaço, voz e vez nos meios acadêmicos (Educação), como também passaram a ser preocupação de diversas outras áreas como psicologia, sociologia, antropologia dentre outras, numa visão não mais adultocêntrica, mas sim como sujeitos dignos de atenção sendo percebidas como cidadãos que têm direito, parte de uma classe social, um grupo, uma cultura. E,

portanto, precisam ser respeitadas em suas especificidades. De modo semelhante Kramer (2003), considera que a criança tem como principais marcas de singularidade: a capacidade de brincar, a imaginação, a ludicidade, o modo de inventar e recriar o mundo.

Assim, a busca em defesa dos direitos da criança na contemporaneidade passa a ser considerada uma etapa necessária para o desenvolvimento integral dela em todas as dimensões humanas, além de “prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional” (OLIVEIRA, 1992, p. 64).

Em decorrência desse reconhecimento, efetiva-se no Brasil o início da conquista legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica Brasileira na Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo regulamentada apenas em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação 9394/96 que além de reconhecê-la como primeira etapa da educação básica, determina a inclusão de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino evidenciando o seu caráter educativo e a formação de nível superior (ou médio) para professoras/es desse nível. Com esse fato, o trabalho pedagógico nessa faixa etária passou a ser reconhecido e voltado às especificidades do desenvolvimento das crianças, além de “contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 2006, p.10).

No mesmo ano, o Ministério de Educação e Cultura publicou em três volumes o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, constituindo-se de um conjunto de sugestões e subsídios para os professores de creches e pré-escolas. No primeiro volume, denominado de “introdução”, discute conceitos relevantes em relação à Educação Infantil como: a criança, cuidar e educar, brincar, relação creche/família, a educação de crianças com necessidades especiais, a instituição escolar e o projeto educativo.

O segundo volume refere-se à formação pessoal e social da criança. Aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, denominado “conhecimento de mundo”, discute os diferentes conteúdos pedagógicos trabalhados na Educação Infantil.

O RCNEI (BRASIL, 1998) aponta ainda metas de qualidade para garantir o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas a partir de uma proposta curricular que visa responder às necessidades de formação social, física e cognitiva das mesmas.

Portanto, a Educação Infantil torna-se um espaço assegurado legalmente, não procede que seja apenas um local para cuidados. É preciso que haja uma intencionalidade, pois compreendemos a Educação Infantil como a primeira fase escolar da criança e, portanto é um lugar de significações relevantes para a vida futura.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional-RCNEI (BRASIL, 1998); Craidy e Kaercher (2001); Oliveira (2007); Kuhlmann Jr. (1998); Kramer (2003 a), a educação da criança envolve simultaneamente dois processos – cuidar e educar –, os quais são complementares e indissociáveis, pois são eles os responsáveis pela sobrevivência e desenvolvimento das crianças. Ambos são direitos da criança de 0 a 6 anos e implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorrem em momentos compartimentados. O binômio cuidar-educar, segundo Kramer (2003 a), são sinônimos que precisam caminhar na mesma direção de forma a assegurar a educação em sua integralidade. A mesma autora recomenda que o cuidado com o outro deve se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que está atuando.

Nesse sentido, o “cuidar” não deve ser visto apenas como cuidados básicos de higiene e da qualidade de alimentação, mas como uma necessidade humana que está inserida na maneira de viver do indivíduo. Nessa perspectiva, podemos considerar que cuidar não pode ser visto como ato mecânico separado da educação e dissociado de aspectos emocionais, cognitivos e culturais (BRASIL, 1998).

No que se refere ao termo “educar”, o RCNEI declara:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Segundo esses teóricos, pode-se dizer que a tríade educar, cuidar e brincar são ações entrelaçadas na educação infantil e implicam em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Essas crianças são seres descobridores de coisas e vida,

capazes de formular uma ou mais perguntas para justificar cada descoberta, impõem sentido a cada pesquisa que se desenvolvem.

Compartilhando dessa ideia, o educador e psicanalista Rubem Alves (2004) ressalta que “para as crianças o mundo é um vasto parque de diversões. As coisas são fascinantes, provocações ao olhar. Cada coisa é um convite”. Ainda conforme Alves (1994, p. 58), “O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto maiores forem estes universos, maior será o número das melodias que saberá tocar”. Diante desse universo percebe-se um fantástico lugar de múltiplas aprendizagens e caberá ao professor enquanto compositor dessa melodia ter a sensibilidade para fazer tocar os mais belos acordes como amor, paciência e alegria.

Nesse contexto destaca-se o professor como elemento fundamental para o crescimento individual e coletivo da criança em formação sócio-criativo-cultural. Ele é o intermediário nesse processo educativo. Cabe ao professor dar continuidade ao processo educativo iniciado pela família, consolidando ações que viabilizem o processo formador de atitudes e valores necessários à convivência, à vida coletiva e à formação integral do cidadão. Além disso, é o professor com sua maturidade e experiência que apresenta melhores condições para tornar a escola não apenas um lugar de regras, mas, sobretudo um espaço de acompanhamento, um lugar em que se constrói conhecimento e vive-se a alegria.

O professor enquanto elemento intermediário da interação dicotômica ensino/aprendizagem, deve despertar no educando o interesse e aproveitamento das oportunidades nascidas nesse processo com práticas pedagógicas significativas, reconhecendo e respeitando os limites de cada aluno, a fim de incentivá-lo mais e mais no despertar dos conhecimentos que se apresentam, destacando a definição perfeita do novo, favorecendo a assimilação infantil em toda a sua plenitude.

É importante que os professores tenham consciência de que as necessidades emocionais das crianças devem ter prioridade, pois influenciam, e muito, na situação de aprendizagem. Para Bachelard (1996a, p. 21), o professor deve “dialetrizar a experiência, propor o diálogo, inquietar a razão, ensinar o educando a inventar, a questionar, a buscar o novo, a se transformar”.

De acordo com Almeida (1998, p. 31),

é necessário que se integrem práticas e teorias educativas que concebam uma visão global do homem (o homem bio-psíquico-

social), numa proposta dialógica que una os diversos conhecimentos, evidenciando o que é próprio a cada um, assim como suas multiplicidades e subjetividades.

À luz do pensamento do autor, torna-se viável optar por uma prática educativa transdisciplinar que priorize o respeito ao desenvolvimento infantil, o motive e lhe restaure o prazer em aprender na sua totalidade com abordagens e conhecimentos significativos, prazerosos e dinâmicos.

Para Kramer (2003b, p. 60), “o trabalho pedagógico em educação infantil não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontram nos museus”. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. Isso significa reforçar a ideia de que o objetivo da educação infantil é ver a criança no presente, no agora e não no “vir a ser”.

Diante dessas defesas, entende-se que a priorização em acatar as novidades constantes surgidas no desenvolvimento infantil permitindo, acima de tudo, que o aluno entenda que está interagindo e não somente absorvendo informações, pois essa atitude representa a mais eficiente prática educacional, uma vez que motiva o aprendiz ao reconhecer sua importância dentro do processo desenvolvimentista.

Assim, pensar em Educação Infantil implica em qualidade, investir no acolhimento, na segurança e na aprendizagem. Significa sentir a criança e proporcionar-lhe um espaço de convivência saudável onde as emoções, os sonhos, as interações, a curiosidade e o prazer sejam evidenciados; ou seja, educar, na Educação Infantil, constitui-se na garantia ao direito da criança de viver sua infância, de experienciar com o corpo e de demonstrar suas destrezas como ser ativo e criativo.

De acordo com Oaklander (1980), uma educação comprometida com a criança trabalha em prol de um desenvolvimento intelectual e emocional sadios, tornando a escola fonte de prazer para ela. Enquanto Barbosa (2009) fala de uma Educação Infantil como um espaço de aprendizagem “do corpo e da alma” onde a criança aprenda sobre si mesma e o outro, experienciando as alegrias das descobertas, em que brinque ao aprender, onde possua mobilidade corporal e seja capaz de sentir a energia de seus pares.

Embora enfrentemos dificuldades decorrentes do enraizamento das perspectivas tradicionais bem como incompreensões epistemológicas, o que buscamos

efetivar é uma Educação Infantil para a cidadania, que ela instigue a conscientização e a sensibilização para os problemas e situações vivenciados e que garanta a resolução dos problemas de maneira afetiva e eficaz. Uma educação em que os sujeitos se sintam capazes e felizes para celebrar a vida, o aprendizado e as relações.

Nesse sentido, defende Oliveira (2007, p. 52):

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais, receber demonstração de interesse quando não comparece à creche ou pré-escola, demonstrar interesse em saber as razões da ausência de outra criança e criar formas não violentas de solução de conflitos.

Dessa forma, a assimilação da criança quanto às formas de comportamento, como o básico respeito mútuo, será naturalmente absorvido, sem necessidade de imposição isolada dessa prática cidadã. Destacando-se que a postura correta, ética e definida do professor é fundamental desde o primeiro contato, devendo ser mantida retilineamente para não gerar dúvidas para o aprendiz. Por isso, a formação profissional é tão importante, ressaltando-se neste momento a instrução intelectual e moral do educador que, enquanto ícone nesse processo de desenvolvimento, precisa ser capaz de estabelecer diferenças entre a forma de vida ou de reconhecimento de si mesmo.

Diante do exposto, defendemos a corporalização de uma educação da integralidade. Um processo que acompanhe e dignifique o homem. Um momento em que os sujeitos tenham a oportunidade de se descobrir, compreender a sua essência, tornando-se capazes de expandi-las com alegria e vivacidade. Falamos, portanto, de uma escola como um espaço transcultural de vivências com o que é de bom: festiva, atraente de beleza e significados, um espaço social onde a criança aprende sobre o mundo e sobre ela com encantamento e poesia. Segundo Freinet (2000, p.67) uma escola que “vá ao encontro da vida”.

2.2. DO CORPO A CORPOREIDADE - COREOGRAFANDO SUAS CONSTRUÇÕES

O corpo é a carne e o sangue metamorfoseados pelas palavras que aí moram. . .[...] O corpo é a palavra que se fez carne: um ser leve que voa por espaços distantes, por vezes mundos que não existem, pelo poder do pensamento. Pensar é voar. Voar com pensamentos é sonhar.
(RUBEM ALVES, 1994)

Na contemporaneidade, as questões sobre o corpo e a corporeidade têm levantado muitos questionamentos sendo objeto de estudo cada vez mais frequente no domínio das ciências humanas e sociais, principalmente na filosofia, antropologia e sociologia.

Assim, a maneira como o corpo é percebido e definido se altera constantemente através da história, da cultura e da forma de pensar no decorrer do tempo. É interessante notar que esse caminho, apesar de difícil, demonstra que o corpo deve ser visto como “presença, que esconde e revela a maneira de ser no mundo” (GONÇALVES, 1994, p.102). Para Merlau-Ponty (1994) é a existência do ser no mundo.

Assim, entendemos o corpo como a nossa primeira morada. Nele, todos os nossos sonhos, sentimentos, desejos, sensações e emoções se constituem, se conectam formando uma teia no entrelaçamento de nossa existência. É nossa referência de mostrar ao mundo o que somos, sentimos e pensamos. Falar de corpo é falar da pessoa como um todo, ou seja, é considerar o corpo como uma pessoa humana na sua inteireza (corpo-alma).

Para Marzano-Parisoli (2004, p.14), nosso corpo é “o lugar onde nascem e se manifestam nossos desejos, nossas sensações e nossas emoções”. É nele como espaço primeiro de comunicação que vivenciamos os elementares acordos de confiabilidade com o mundo a partir das experiências sensoriais realizadas em sua vida intrauterina no aconchego do contato corporal com a mãe. É a partir do corpo que criamos histórias na vida e elas vão se desenhando, se transformando sob as diferentes formas ao longo de sua existência que nos envolve e se modifica com o contexto vivencial no qual estamos inseridos.

Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 208), “Ser corpo é afirmar o homem inteiro, não sendo comparado a um objeto-físico”. Este corpo é um ser-no-mundo que interage com o fluxo dos acontecimentos e faz parte da vida, envolvido e inter-relacionado com outros seres através de modalidades existenciais e sua participação é temporal e finita.

Para navegar nas concepções do corpo à corporeidade, faz-se necessário mergulhar nas origens do movimento do mesmo a partir dos grandes pensadores da humanidade para descobrir como e por que no passado o corpo foi visto como objeto e não como parte complexa do ser humano. É importante lembrar que o conceito de *corpo* é construído historicamente, e sendo construído historicamente podemos localizar bem o significado ou a percepção do que vem a ser corpo para cada época ou ao longo da história. “[...] O corpo humano é socialmente concebido e a análise da representação social do corpo oferece umas das numerosas vias de acesso à estrutura de uma sociedade particular” (RODRIGUES, 1979, p. 44).

O conceito de corpo (do latim, *corpus*) vem se transmutando ao longo da história do Ocidente. Durante a época moderna, a discussão sobre o que se convencionou chamar de “problema da relação entre alma e corpo” manteve algumas das concepções antigas e medievais. Mas o desenvolvimento da ciência, especialmente da física em moldes mecanicistas, trouxe a noção de “corpo material”, radicalmente separado da alma.

Prosseguindo na reflexão, encontramos o dualismo corpo e mente nos estudos da filosofia na história ocidental, começando com o idealismo de Sócrates e Platão. Aqui, o corpo está separado da alma, a matéria do movimento e a atividade sensível do homem estão subjugadas à atividade inteligível desse humano. Temos, portanto, graças à influência da dicotomia grega (platônica) uma dolorosa auto-percepção humana: “um ser dividido e carente de harmonia, no qual coexistem dois mundos radicalmente antagônicos e distintos” (RUBIO, 1989, p. 67).

Segundo este dualismo platônico, fica evidente um valor superior atribuído ao mundo ideal e um valor inferior atribuído ao mundo sensível (material); dessa forma, o corpo humano, participante do mundo material, assume um papel negativo e atua como uma espécie de prisão da alma.

Já na Idade Média, o corpo passa a ser visto como algo dissociado da mente, fragmento físico, representando a corrupção, o pecado, impedimento à elevação e desenvolvimento da alma, e, desta forma, devendo ser punido, reprimido e controlado. Neste contexto, o corpo é visto como símbolo do pecado (NOBREGA, 2005, p. 26).

Na modernidade, observa-se que o ser humano foi substituído pelas máquinas em função da produtividade e do individualismo. O corpo não vale mais nada a não ser como objeto de força de produção para o trabalho.

Continuando na discussão sobre o corpo, na contemporaneidade, Crespo (1990, p. 7) acrescenta que “novos modelos de valores de beleza, felicidade e juventude trazidos pela sociedade, transformam o corpo em objetos de cuidados e desassossegos”.

Ao tratar do desassossego, Crespo (1990) refere-se aos desejos de consumo impostos pela sociedade que transforma, manipula os corpos em favor do ter independentemente de suas vontades e escolhas. Assim, o homem contemporâneo tende a submeter-se às exigências mercadológicas que priorizam a rapidez e a produção.

Diante dessa realidade, Le Breton (2006, p.7) diz que “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. É, antes de tudo, a nossa própria existência”. O corpo é, certamente, a primeira forma de visibilidade humana. É por meio dele que se corporifica o humano.

A sociologia do corpo o concebe como algo socialmente construído e fruto de uma elaboração social e cultural (LE BRETON, 2006, p. 11). Para essa sociologia, a orientação segue em direção à consciência de que, em sua subjetividade, o homem constrói socialmente seu corpo.

Nos estudos focados sob o olhar da antropologia, encontramos os escritos de Marcel Mauss, um dos antropólogos de pensamento mais fecundo e influente na antropologia. Para ele, as ciências humanas deveriam olhar o modo pelo qual toda sociedade impõe ao indivíduo um uso rigoroso do seu corpo. Sendo o corpo uma construção simbólica, cultural e específica de cada sociedade. Sobre o corpo, já apreendido como algo no domínio da cultura, são impostas técnicas corporais (MAUSS, 2003, p. 217).

Mauss (1974b, p. 217), entende as técnicas corporais como sendo:

[...] um ato ‘tradicional eficaz’ (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja ‘tradicional e eficaz’. É nisso que o homem se distingue, sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral. (Grifo do autor).

As noções corporais, entre elas as referentes à perfeição física, são sempre construções culturais que variam de acordo com as diversas sociedades existentes,

modificando-se, portanto historicamente. Mauss argumentou que o corpo é ao mesmo tempo a ferramenta original com que os humanos moldam o seu mundo e a substância original a partir da qual o mundo humano é moldado. Para Mauss (2003, p. 407), “o corpo é um instrumento sobre o qual o homem vive, [...] o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo”.

Sem dúvida, o corpo é um instrumento de comunicação e a condição essencial onde a pessoa expressa e manifesta sua intimidade e a compreensão do mundo.

Para Rubens Alves (2003, p. 93) o corpo é o lugar fantástico onde mora um universo inteiro. O teólogo brasileiro Leonardo Boff (2006) diz que “o corpo é aquela porção do universo que nós animamos, informamos, conscientizamos e personalizamos”. Barbosa (2009, p. 165) enfatiza que “o corpo é lugar de vida, habitat da alma, expressão da existência do homem; é linguagem e meio de apropriação. É ambiente sagrado, dimensão sócio histórica”.

Nessa direção, falar de corpo é tratar da pessoa como um todo, ou seja, é considerá-lo como uma pessoa humana na sua inteireza (corpo-alma); mente-corpo coabita e coexiste num mesmo ser. Para o neurobiólogo Francisco Varela (2000), “a mente está em todo o corpo, é na mente que o cérebro está conectado com todo o corpo. Quando levamos a atenção da nossa mente para algum lugar do corpo, a mente estará lá” (VARELA, 2000, p.68). Isso significa que o corpo não está separado do pensamento ou vice-versa.

Nietzsche (1979) enfatiza o corpo como “uma superfície de inscrição dos acontecimentos, um lugar de dissociação do eu, marcado de história”, Spinoza (1983) considera o corpo e a “alma” (ou psique) como uma mesma essência. O corpo seria um modo finito da alma, e esta última seria uma substância infinita.

Para Santin (2002, p. 235) “a humanidade do homem surge de sua corporeidade, não mais de uma instância superior. A especificidade do humano gira em torno da corporeidade, não da alma, da razão ou da consciência”.

Sendo assim, a corporeidade é corpo, motricidade, percepção, consciência e sentimento. “Corporeidade é sinal de perenidade no mundo. É o sopro que virou verbo e encarnou-se. É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura” (MOREIRA, 2006, p.74).

Nesse sentido, podemos dizer que a corporeidade representa uma unidade, corpo e mente que são interligados e interdependentes.

Ao considerar a complexidade do corpo, Featherstone e Turner (1995) em seu artigo “Body & Society: an introduction” ressaltam que os estudos das ciências humanas e sociais apresentam um avanço social e epistemológico, mas esses estudos ainda são restritos, estando concentrados em alguns domínios como o significado simbólico do corpo, a análise do papel ativo do corpo na vida social, a diferença entre gênero e sexo, corpo e tecnologia, os estudos da saúde e da doença e também a sociologia do esporte (Turner, 1997). Ainda encontramos resistências ao falar de corpo.

Apesar de todos esses estudos envolvendo a temática do corpo, esse conceito ainda se encontra banalizado nos processos de formação. Poucos teóricos da educação têm considerado a importância da dimensão corporal, entre os quais destacamos Freinet, Dewey, Rousseau.

Com o surgimento da escola nova, o olhar sobre o corpo se modifica. Nasce assim a necessidade de um novo pensar pedagógico. Nasce uma discussão em torno da questão do método, de uma nova visão de como se aprende, parte da ideia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude. Surge um pensar que visse o ser humano de forma integral.

O eminente pedagogo Freinet (1998a) afirma que é a partir da ação e da relação homem-natureza-cultura que se fomentam as aprendizagens necessárias ao ser humano. Sua concepção de educação contrapõe tanto as ideias da escola tradicional por ser contrária à criatividade e ao prazer infantil, quanto às ideias da Escola Nova, questionando os métodos utilizados por meio de materiais, locais e condições especiais para realizar-se o trabalho pedagógico.

Toda a contribuição de Freinet (1896-1966) está no sentido de criar um movimento cooperativo de professores, tendo em vista uma pedagogia que parte de valores humanos, de uma “esperança otimista de vida” e da crença de que é necessário educar para a paz, para a solidariedade e para a cooperação. Um dos objetivos da educação, na visão de Freinet, é o alcance da vida humana de forma plena e digna colaborando para que as pessoas apropriem-se da cultura e da cidadania. Vemos que na pedagogia freinetiana o corpo está vivo e se releva a partir do tateamento experimental vivido pelo sujeito.

Para Rousseau (1983a) a essência do homem está em seu estado primitivo, tal como moldou a natureza. Expressa que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência corruptora da sociedade. As afirmações de Rousseau consistiam em valorizar a vida que brota nos homens livres.

Rousseau, sob a ótica da educação, entende o corpo primeiramente em seu aspecto essencialmente físico atrelado às necessidades orgânicas (fome, sede, cansaço, pulsões sexuais, etc.) em que a aprendizagem de certas habilidades corporais é suficiente.

Assim, vê-se uma compreensão e valorização do corpo para a educação a partir das ideias desse pensador - síntese do pensamento pedagógico em sua obra o *Emílio*. Esse pensamento sinalizou profundas implicações para a educação da criança e um novo trato com o corpo que, sob a ótica de Rousseau, participa amplamente do processo da educação infantil.

Segundo Rousseau, a educação deveria estimular o lado espontâneo da sensibilidade para que o ser humano seja capaz de sentir com o coração o que se contempla com os olhos de maneira que a sua razão o governe.

Na concepção de Dewey (1959), “o corpo passa a ser considerado como terreno, carnoso, luxurioso e cheio de paixões; o espírito é próximo a Deus, perene; a carne é corruptível; o espírito incorruptível.” (p. 249). Dewey criticava que a escola não tinha uma ligação intrínseca com a vida. Na sua concepção, vida, experiência e aprendizagem – não se pode separar. Simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos. (Dewey, 1980, p. 115). Para esse autor, “a educação não é preparação nem conformidade, mas sim vivência, desenvolvimento e crescimento” (DEWEY, 1971:29). Dewey acredita na educação como o único meio eficaz de alcançar a democracia. Concebe o homem em um processo de contínua interação com o meio que em vive, agindo e tendo de adaptar-se às condições oferecidas.

Na compreensão de corpo na educação, a corporeidade traz novos significados às ações corpóreas em sala de aula, deixando que essas ações, antes meramente mecânicas e previsíveis, sejam agora espontâneas e cheias de sentidos e significados.

A esse respeito, os estudos da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação – BACOR-UFRN tornam-se relevantes por esclarecer e aprofundar questões que apontem para o entendimento sobre o fenômeno corpo e corporeidade no sentido de sentipensar humanescente na educação. Trata-se de um estudo transdisciplinar que focaliza e existencialidade do homem na medida em que trabalha com a flexibilidade, complexidade, sensibilidade e a criatividade que transcende a formação profissional para toda a vida. Parte de uma proposta criada por Cavalcanti (2006) que utiliza a metáfora da teia da aranha para trabalhar a corporeidade, tendo ao centro a triangulação do brincar, do criar e do sentir. As bordas que dão sustentação epistemológica e

metodológica representam a reflexividade autobiográfica com o fio inicial, formando a borda superior e a reflexividade vivencial nas bordas laterais e inferiores. Os demais raios que emanam do núcleo da teia constituem a diversidade das áreas de conhecimento. Nesse sentido, o corpo e a corporeidade constituem-se em sistemas autopoieticos de complementaridade e criatividade.

A partir dessa compreensão, as dicotomias deixam de existir para que o corpo seja visto como unidade abrindo-se para a totalidade do ser em plenitude, com as suas múltiplas dimensões que comporta. A corporeidade é muito mais do que um corpo físico. É o instrumento primordial da criatividade. Conhecer o fenômeno corporeidade é entender um corpo sujeito existencial, complexo, que vive sempre no sentido de sua auto-superação. É preciso abrir os olhos para ela, pois dessa forma poderemos seguir em direção ao outro e ao mundo.

No entendimento de Moreira (2002), para analisar o fenômeno da corporeidade é preciso adentrar aos símbolos e signos que estão tatuados em nosso corpo ao longo do tempo. Assim, o fenômeno da corporeidade deve ser reconhecido como multidimensional em todos os aspectos constitutivos do humano.

Na visão de Nunes (1997), “corporeidade humana é sinal de sua transcendência, assim, como é pelo corpo que os desejos são criados, recriados, revelados e expandidos”. Corroborando essa ideia, Pires (1999) afirma que “a corporeidade expressa a presença, participação e significação do homem no mundo”.

Cavalcanti (2011) refere-se à Corporeidade como um fenômeno energético, quântico que se expressa na subjetividade singular do corpo, transcendendo a compreensão meramente filosófica para indicar uma suposta reação ao dualismo cartesiano. Para essa autora, todos os seres humanos possuem a capacidade de humanescer, porém a forma de ser e estar no mundo vai determinar a qualidade e quantidade de seu fluxo energético humanescente (CAVALCANTI, 2008).

Em relação à educação, Assmann (1995) assegura que “é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (ASSMANN, 1994, p. 112). Neste sentido, o corpo deveria ser considerado como “instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica” (ASSMANN, 1995, p. 113). Parafraseando com Assmann, devemos buscar uma educação humanizadora, prazerosa e convidativa numa visão global do contexto humano.

Diante disso, pressupõe-se que devemos reconsiderar a importância dos saberes construídos nas experiências pessoais vividas que se expressam na corporeidade do ser humano. Tal organismo vivo recorre à corporeidade, conforme explicita Pierrakos (2007) nos estudos sobre Energética da Essência:

“A substância básica da pessoa é a energia. O movimento da energia é a vida. Quanto mais livre o movimento da energia no interior de cada componente, para manter sua própria integridade e coesão, bem como de todo o organismo, mais intensa a vida” (JOHN PIERRAKOS, 2007, p. 18).

Assim, devemos compreender a corporeidade num sentido mais amplo saindo da abstração para a realidade existencial. Corporeidade é vida! É viver consigo mesmo, como o outro, com o mundo, com a natureza, com o cosmo (Cavalcanti, 2004). Trazer a corporeidade para o contexto da educação como foco irradiante significa trazer a vida para o processo educativo e convocar a pedagogia para pedagogizar a vida (Cavalcanti, 2007).

Compreender a corporeidade no espaço educacional é priorizar uma aprendizagem que não se limite a aulas expositivas por parte do professor e não restrinja o aluno a mero receptor, reconhecendo que o conhecimento do mundo não se faz somente pela via cognitiva, mas também pelas sensações, sentimentos, vivências. “É preciso aos educadores uma postura que considere o processo de aprendizado não como acumulação de representações do ambiente, mas como um processo contínuo de transformação do comportamento através de mudanças sucessíveis em sua prática” (BACRI, 2003, p. 5).

Segundo Lowen (1982), o professor precisa se conscientizar da sua corporeidade, da sua realidade e observar mais detidamente não só o registro do seu corpo, como o registro do corpo de seus alunos, procurando entender essa linguagem ou pelo menos mostrando-se mais sensível para perceber o início de algum bloqueio.

Nessa relação do corpo à corporeidade, observa-se que é necessário ao professor, principalmente aos que trabalham com as crianças na educação infantil, que ele esteja inserido “em um novo paradigma, que pressupõe educar sempre dentro de uma visão de totalidade, onde o conhecimento não é fragmentado, mas interdependente e interligado. Um conhecimento que expressa à unidade cérebro-mente-corpo” (BACRI, 2003, p. 8).

Diante do que foi explicitado, compreendemos que corporeidade é vida e uma dimensão importante a ser considerada na educação. Nessa relação, a educação tem papel central como construtora de seres humanos, movidos por desejos e emoções.

A educação, focada na vida, pode ser uma oportunidade para transformar a relação pedagógica em um processo de formação integral do ser humano. Implica reconhecer novas posturas do professor diante da sua prática educativa envolvendo emoção, criatividade e amor para transformar e reencantar a educação, como também um reinventar na vida com alegria dos professores.

2.3. O SER HUMANESCENTE: A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA FORMAÇÃO HUMANA.

Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

(CECILIA MEIRELES, 1974)

Nesse reinventar a vida, aprendemos a sorrir, a chorar, a pedir, a falar e a amar. Aprendemos a dividir sentimentos, emoções, alegrias, tristezas e ideias. Tecemos diferente saberes para conquistar e acolher ao outro. Aprendemos a observar, experimentar, avaliar, brincar e dividir espaços ambientais na convivencialidade. Neste reinventar estamos vivendo diariamente o ser, o fazer e o conviver docente a partir de preceitos como a humanização das ações de sociabilidade. É a vida em movimento que construímos no processo educativo através de uma teia – a grande teia da vida que integrada abrange todos os aspectos da vida humana. A vida para Morin (1998), não se manifesta nas partes, mas emerge do todo complexo e auto-organizado. Reinventar a vida é celebrar em toda sua grandeza a beleza para reencantar a educação.

Para Moraes (2004) reencantar seria, então, voltar a seduzir, a cativar novamente, a transformar mais uma vez. Encanto traduz a ideia de sedução, beleza e magia. É algo que nos fascina e nos deixa maravilhados.

Nessa perspectiva, olhar para a educação e para a formação do ser requer romper com as bases pré-estabelecidas historicamente e buscar novos olhares, outros caminhos que direcionem o indivíduo à formação de um ser mais sensível e mais humano.

Assmann e Sung (2002, p.245) dizem que: “educar significa salvar vidas.” Dessa forma, as metodologias de ensino devem ir além do ensino e visar à formação integral do ser, em que a construção do saber acontece a partir do entrelaçamento de vidas.

Para Maturana e Verden-Zoller (2006, p. 235), “a emoção que fundamenta a vida do ser humano é o amor”. Para eles é a vivência no amor que nos torna humanos. Defendem que toda relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira e que o brincar como relação interpessoal, só pode acontecer no amor. Nesse sentido, compreendemos que o amor é a base essencial da vida e que deve estar no cerne da educação.

A busca pelo despertar da sensibilidade humana é necessária para a construção de uma visão de mundo do outro. Dessa forma, as relações se tornam possíveis mesmo em meio às diferenças entre os seres.

A prática educativa deve ser vista como um ato de amor para que a aceitação do outro aconteça de maneira eficaz e entendida fundamentalmente como prática social, precisa estar baseada na relação de amorosidade, aceitação mútua que não negue nem exclua o outro na convivência.

É preciso lançar olhares mais amplos e profundos sobre as formas de ensinar e aprender, ensejando novas linguagens e posturas, revendo conceitos e metodologias.

Hoje, sabe-se que apenas a presença do professor na sala de aula, não significa aprendizagem e desenvolvimento humano. Ele precisa saber ser e fazer na cotidianidade da prática pedagógica. Necessita ser capaz de ensinar, planejar, mas também saber viver. “É no cerne desse viver que os saberes dançam, entrelaçam-se e jorram na fonte da vida, sem perder de vista o binômio Ser-Vida que evolui em conexão” (CÂMARA, 2005, p. 18). É esse entrelaçamento de saberes que permite ao professor construir e redimensionar saberes que repercutirão em novas práticas e estratégias de novas atitudes do sujeito para a vida em toda a sua inteireza, envolvendo o desenvolvimento de habilidades e a competência desse ser no mundo.

Nesta perspectiva, os professores ressignificam o “ser professor” considerando a docência um trabalho reflexivo e contínuo, alicerçado no redimensionamento contextualizado da prática pedagógica.

Nesse sentido, os saberes docentes apoderam-se de uma definição impar, no que diz respeito à condição para a formação permanente e para o desenvolvimento cultural e profissional de professores que ensinam em educação infantil como espaço de beleza.

A esse respeito, Freire (1999) nos orienta que “para viver essa boniteza o professor precisa construir um projeto de vida, considerando a dimensão individual e coletiva para viver bem na sociedade”. Uma prática educativa que possibilite o reaprender a viver, enquanto corpo sensitivo a desfrutar do prazer corporal em sua relação consigo mesmo e com o mundo.

Se o professor não tiver consciência de sua presença corporal, os alunos de hoje logo lhe farão sentir que não estão lá a fim de aprender o que ele lhes conta, mas para apanhar o que ele amadureceu, os frutos de sua experiência (BERTHERAT, 1977, p. 190).

Para atuar significativamente junto à criança, concebida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, o professor deve constituir-se como um participante que constrói e reconstrói, na interação, o seu próprio conhecimento (CARVALHO, 1999). O desafio da qualidade da educação infantil supõe, portanto, a formação de um profissional que busque o saber enquanto pesquisador de sua própria prática e que saiba dialogar com os especialistas das várias áreas.

Neste contexto de construção e reconstrução da educação, a ludicidade surge como elemento primordial na conquista e corporalização da humanescência, fator fundamental para preservar o viver como condição imprescindível para que a prática pedagógica se torne mais prazerosa em toda a sua complexidade.

Nessa perspectiva, essa nova maneira de conceber a ação docente requer uma apropriação de saberes de maneira reflexiva com vistas à melhoria da sua prática. Estes vão se transformando e são considerados como síntese de mediações continuamente renovadas entre ação e reflexão que requer do professor um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento profissional.

Em Freire (1986, p. 16-21) encontramos indicações acerca da condição necessária de compromisso do profissional com a sociedade: “agir e refletir - ação e

reflexão-sobre a realidade”. A reflexão é uma estratégia formativa imprescindível à prática profissional, num processo de construção e reconstrução a partir da sua própria prática. Exige respeito, alegria, curiosidade, pesquisa, envolvimento e a vivência do saber a partir do exemplo, da corporeificação da palavra (FREIRE, 1996). Poderíamos dizer então que a profissão de professor requer dinamismo e que ele seja um cidadão ativo e comprometido.

Com essa visão, as considerações textuais de Almeida e Trindade (2009) são relevantes porque situam que um profissional reflexivo precisa necessariamente ter a capacidade de ver a prática como um momento de reflexão crítica, sendo preciso problematizar a realidade pedagógica, reelaborar criativamente os caminhos de sua ação e construir e reconstruir o seu papel no exercício da profissão.

Donald Schön (1992) defende a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação para o desenvolvimento de qualquer tipo de profissional. Essa “reflexão-na-ação” propicia ao professor a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção profissional. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o professor reflete depois sobre a ação: “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 1992, p.83). No entanto, Freire (1996, p.43) afirma que “é pensando criticamente a prática do hoje ou a do ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Na atividade docente, o professor pode exercer a reflexão na ação e sobre a ação constantemente; a reflexão possibilita rever e construir novas formas de conceber o seu trabalho.

Nóvoa (1992) argumenta que a reflexão possibilita a produção de práticas educativas eficazes e que o aprender é contínuo e se fundamenta em dois pilares: a pessoa e a escola, considerada, por sua vez, como um lugar de crescimento profissional permanente. É na escola, no fazer cotidiano, que cresce o professor.

Nesse sentido, Bachelard enfatiza que a ideia da reflexão é de extrema importância. Para ele, a reflexão é um elo entre o conhecido e o desconhecido: a própria essência da reflexão é compreender o que não se havia compreendido (BACHELARD, 1983, p.112).

Nessa perspectiva, a reflexão é uma estratégia de formação permanente do professor, ou seja, ele reconstrói a sua prática a cada dia. Na realidade, esta seria uma forma contínua de autoformação, onde ele é sujeito e objeto da ação da aprendizagem. A busca do não compreendido pode propiciar uma formação permanente.

Para Moraes (2007, p.25), a autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da área profissional, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito. A autoformação para Pineau (1985, p.67) corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – tomar-se sujeito - mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo.

Para Nóvoa (1995), a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimento. Segundo o autor, no século XIX consolidou-se uma imagem de professor valorizado de uma forma mística, as qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana, vinham em direção oposta às referências ao Magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio.

Pelo que foi até agora apresentado, verifica-se que na filosofia contemporânea é na linha dos pensadores da fenomenologia existencial¹¹ como Merleau-Ponty, Espinosa entre outros, que se encontram as contribuições mais representativas para o esclarecimento da situação do homem no mundo, na constituição do real a partir da corporeidade sob a perspectiva de uma formação humanescente.

As considerações acima fornecem um leque de articulações para o processo de formação humana e consiste em um novo redesenho para a formação do professor. Percebe-se a indicação de uma formação que vai além da teórico-disciplinar, que compreenda a interioridade humana, levando em consideração a história pessoal, os sentimentos e as suas aspirações.

Diante dessa necessidade de mudança paradigmática, faz-se necessário mostrar a importância da formação humanescente que consiste no trabalho de reconhecimento da extensão do potencial humano através da Pedagogia Vivencial Humanescente-PVH (CAVALCANTI 2006). O processo ensino-aprendizagem proposto pela PVH busca promover uma aprendizagem significativa para o aprendente. Uma pedagogia que prepara para a vida, através de metodologias ativas que envolvem a corporeidade e o contexto vivencial das pessoas.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar a importância de resgatar a ludicidade através da Pedagogia Vivencial Humanescente que trabalhada à luz dos pressupostos teóricos da corporeidade, favorece a reflexão e a autonomia na busca de

¹¹ A fenomenologia existencial esclarece o sentido da existência humana em sua totalidade. Parte da premissa de que o homem se constitui como ser-no-mundo.

soluções para os problemas da vida e do cotidiano na ação pedagógica, evidenciando a importância da sensibilidade, criatividade e reflexividade.

Na Pedagogia Vivencial Humanescente, o educador é visto como um mediador de aprendizagens tornando-se um facilitador de forma reflexiva, ativa e crítica durante todo o processo na construção do conhecimento com conteúdos significativos e respeitando os conhecimentos prévios dos educandos. Abrindo, assim, novas possibilidades no processo educativo, sem confundir aprendizagem com simples informação fornecida como mercadoria longe da realidade vivenciada pelo educando.

O contexto sociocultural e político-econômico vivenciado pelo indivíduo contemporâneo não permite que o professor enquanto mediador mantenha-se apático diante da dinâmica pedagógica presente na escola. Ao contrário, necessita desenvolver métodos de autogestão compatíveis com o argumento que o rodeia.

É preciso que o professor conheça e viva os princípios que manifestam os saberes da corporeidade: o saber pensar; saber criar; saber brincar; saber sentir; e saber humanescer. Afinal, eles são saberes vivenciais “saberes humanos que alcançam o ser em sua essência, em seu mais profundo desejo de auto-aperfeiçoamento, de evolução” (CÂMARA, 2005 p. 51). Esse conhecimento que denominamos de humanescente seria “um sentimento interior, profundo e que em sua essência cada ser humano pode conhecer naturalmente a verdade, sentindo o pulso da vida” (CHAGAS, 2007, p. 35).

Para o estudioso Tardif (2006) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos e a prática dos professores integra diferentes relações formadas pelo amálgama de saberes provenientes da formação profissional, disciplinar, curricular e o da experiência. Saberes aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender (TARDIF, 2002).

Na atualidade, exige a prática da interação de conhecimentos que visem um mesmo objetivo, levando a um único patamar aos elementos envolvidos no processo de aprendizagem, no qual tanto o educador quanto o educando se deparem com uma gama enorme de facilitadores da assimilação e do aprendizado, frente a um horizonte muito mais amplo de perspectivas, conforme assevera Morin (2003, p. 11): “[...] um modo de pensar aberto e livre”.

Como se pode depreender do comentário acima, o docente não atua sozinho, encontra-se em interação com outras pessoas a começar pelos alunos.

Por isso, Tardif (2006, p. 50) defende que:

A atividade do docente não é exercida sobre um objetivo, um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são possíveis de interpretação.

Sendo assim, o fazer docente é uma constante aprendizagem a partir do momento que ele é fruto de uma relação humana entre o professor e o aluno numa relação de cooperação, respeito por si mesmo e pelo outro, desafios e superações. Assim o ser professor é o ator, protagonista da sua própria história.

Pimenta (1999), no livro *Saberes Pedagógicos e atividade docente*, aponta a necessidade de repensar a formação do professor diante do papel que hoje é posto a esse profissional. Segundo a autora, é importante superar a fragmentação entre os diferentes saberes tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores (PIMENTA, 1999).

Desse modo, conforme Moraes (2000), o professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar cada vez mais autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. Ser professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional com o sentido de buscar o aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão.

Nesse processo de ação da prática educativa, a Corporeidade vem contribuir na qualidade da profissionalização continuada dos docentes, possibilitando uma vivência de dinâmicas corporais que envolvem o desenvolvimento de saberes da vida. É nessa linguagem que a corporeidade vem mostrar um caminho pedagógico oferecendo possibilidades para a formação de uma consciência do papel social desse profissional, dentro e fora das instituições de ensino, enfatizando como discussão preliminar a conscientização do corpo e conseqüentemente com uma identidade corporal na forma de sentir, pensar, agir e reagir, possibilitando perspectivas paradigmáticas de ação corporal na educação. São os passos e as direções que nos apontam no caminho de uma escola humanescente através da linguagem não verbal impregnada de marcas reais visíveis e energéticas do corpo emanadas.

Os saberes da Corporeidade denotam a forma de entender o professor através das suas emoções, demonstradas por atitudes e comportamentos diante das mais diversas situações com que se confronta em seu cotidiano, externando a capacidade de

ensinar, dimencionando conhecimentos e reconhecendo as emoções constantes no campo do aprendizado.

Portanto, a Corporeidade na formação do ser professor pode funcionar como uma espiral à medida que o docente constrói consciência e através dela busca refletir seu potencial pedagógico, seu processo de produção, incorporação e dela se apropriar, instrumentalizar e ressignificar a própria vida.

Pretendemos ressignificar esse Ser professor a partir de sua prática educativa e pensar na existencialidade do mesmo na medida em que trabalhamos com a corporeidade, propiciando a formação Humanescente em seu mais profundo desejo de autoaperfeiçoamento e evolução.

À luz dos estudos de Cavalcanti (2006), podemos afirmar que a formação humanescente representa a busca incessante do homem por irradiar a própria energia na vivência interativa consigo mesmo e o mundo a sua volta. Esse Ser concentra saberes subjetivos resultantes da sua corporeidade, revelando uma aptidão humanescente inerente a todo ser humano capaz de irradiar a energia reflexiva do próprio humanescer.

Cavalcanti (2006) menciona que se deve permitir a ocorrência de novos saberes fora do contexto da disciplinaridade conservadora, àqueles humanescentes fluidos do âmago do ser humano, de sua sensibilidade e diante do belo por ele experimentado.

Ser humanescente é fazer desenvolver um saber interagir consigo mesmo, com as suas emoções e sentimentos mais íntimos que compreendem a formação galgada na interdependência dessa relação harmoniosa com a sua personalidade diante das variadas formas e expressões que lhe são peculiares.

A concepção de ser humanescente é determinante e fundamental para a superação dos princípios reducionistas (que unifica o que é diferente) e simplificador (que separa o que está ligado: disjunção) que regem a construção do conhecimento na ciência e conseqüentemente na educação.

Dessa forma, precisamos direcionar a formação dos educadores a partir desta visão complexa do ser humano, proporcionando uma prática educacional que abarque esta complexidade e as suas relações. Devemos pensar em uma prática que lide com esta complexidade no sentido de tecermos juntos os vários aspectos que constituem a realidade humana e educacional.

É preciso encontrar novos caminhos que possam contribuir para o desenvolvimento humano. Um dos que destacamos é que se viva com prazer e que o

conhecer seja a prática contínua da alegria. Precisamos aprender com a vida, sentir sua beleza dentro de nós e saber se envolver no próprio fluxo irradiante.

Moraes (2010, p. 16) ressalta que é “preciso humanescer, deixar florescer o que o ser humano tem de mais belo, o humano do humano presente dentro de cada um de nós. Sabemos que a educação, sem dúvida é uma ferramenta, um grande instrumento para esta transformação”. Nesse sentido, Morin (1999) ressalta que é necessário pensar em uma educação que compreenda o homem, a vida, o mundo, o conhecimento e a ação como sistemas abertos. Pensar na educação como a própria vida é transcender os limites de uma ciência e colocá-la na vida humana desde o nascimento até a morte. Assim, educar de forma a tecer redes de saberes e conhecimentos imbricados é possibilitar a emancipação, a autonomia, a liberdade dos educandos e educadores.

O resultado enfatizado por Morin é uma possibilidade de reforçar a educação como uma religação de saberes desse procedimento que é capaz de iluminá-la através da interligação de saberes colhidos no emaranhado vivenciado no cotidiano do ensino e da formação do cidadão. Nessa trajetória, precisamos encontrar novas perspectivas de mudanças para ela percorrer seu caminho e encontrar boas sementes para reflorir a urgência de uma educação que reforme o pensamento para a emancipação do sujeito.

A nova escola deve buscar todas as dimensões do ser humano, promover um desequilíbrio nos sistemas existentes, acelerando uma nova visão de mundo. O ser humano deve encaminhar-se para o conhecimento.

Refletindo sobre esses questionamentos, torna-se necessário romper com os rigores impostos pela educação tradicional e fazer reacender no interior do professor a chama da vida para que a educação possa reflorescer encontrando novas bases para reencantar a educação.

Cavalcanti (2010) ressalta:

É preciso sonhar! Somente sonhando com a beleza dos novos jardins floridos, os cientistas poetas, tal como floricultores, poderão vislumbrar novas formas de preparo da terra para acolher as sementes da humanescência nos espaços educativos que valorizam o pulsar da vida (CAVALCANTI, 2010, p.21).

Neste sentido o professor em sua prática deve reaprender a viver e buscar os saberes brincantes para deixar fluir o lúdico, transformando a sala de aula em um ambiente de divertimento e prazer.

A seguir, abriremos espaços para o fenômeno da ludopoiese como fundamental para o ser educador e a educação infantil de uma forma geral.

2.4. O FENÔMENO DA LUDOPOIESE: O JOGO DA BELEZA E DA ALEGRIA NA ESCOLA BRINCANTE

Eu quero uma escola cantante
Que respeite o meu sorriso
Que baile com a minha infância
Que rime as lições dos livros
Com a poesia da vida.

Dorinha Timoteo – 2009

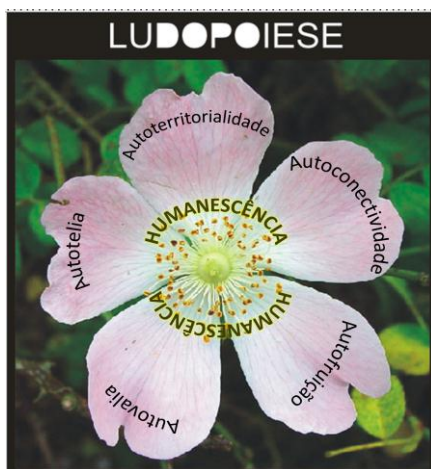
Os estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tornaram-se relevantes por reconhecerem a ludicidade como um fenômeno humano essencial para a educação, para a vida do ser humano e como tal um fenômeno ludopoiético da sua própria alegria de viver.

O enfoque da discussão se direciona ao resgate do prazer e da alegria em ambientes de aprendizagens, uma vez que o prazer é considerado uma sensação de contentamento que conduz à satisfação (CSIKSZENTIMIHALYI, 1992) e a alegria como um estado que nasce no interior do ser humano, revitalizando, reanimando e reintegrando-o. Assim, no entrelaçamento da Teia da Corporeidade evidenciada por Cavalcanti (2008) que se associa à Teoria da Autopoiese de Maturana e Varela (1997) e à Teoria dos Arquétipos (JUNG, 1991), surge o fenômeno da ludopoiese como um elemento autopoiético do lúdico do ser humano e como tal um fenômeno da alegria, da brincadeira e da amorosidade.

O fenômeno da ludopoiese foi metaforizado como o desabrochar de uma flor de cinco pétalas apresentada por Cavalcanti (2008). No centro da flor está a energia do amor, a vida que representa as emoções e sentimentos do encontro entre o masculino e o feminino (DAMASIO, 2004). Encontramos no núcleo o fenômeno ludopoiético correspondendo ao seu aparelho reprodutor, um fenômeno específico que reconhecemos

como arquétipoiese, ou seja, a fonte geradora dos arquétipos ludopoiéticos. Desta flor emergem perfumes da autoprodução da ludicidade que impulsionam o indivíduo a (re)viver o encantamento pela vida.

Para caracterizar uma formação humana ludopoiética defendida nesta pesquisa é necessário reconhecer as cinco propriedades específicas como estruturantes do fenômeno ludopoiético: autotelia, autoterritorialidade, autoconectividade, autovalia e autofruição¹² que estão interligadas numa relação organizacional formando a unidade do sistema ludopoiético que Cavalcanti (2006) reconhece como humanescência¹³ do ser.



A partir das propriedades do sistema ludopoiético, compreendemos a ludopoiесе como um fenômeno humano autocriativo de prazer e alegria de viver/conviver dos indivíduos que se processa dialogicamente do interior de cada um para o outro e para o meio. Nessas interações os processos ludopoiéticos se refazem constantemente.

Nesse direcionamento, trazemos a ludopoiесе para vida das dezesseis professoras da UEI como modo de fazer com que elas olhassem mais para si, se sentissem mais felizes e amadas num processo de construção e re-construção de si em um constante reinventar-se referendado no amor, na brincadeira, na alegria no viver/conviver nos seus modos de brincar, cuidar e educar no contexto pesquisado, mesmo enfrentando situações diante dos impactos do adoecimento e do estresse.

¹² As propriedades já foram definidas na definição dos termos na página 43.

¹³ A humanescência é entendida como a expansão da energia amorosa que habita as profundezas do coração de cada um.

Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas que somos ele. Logo, conhecimento, prática e reflexão são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico ativo. Cavalcanti (2006, p. 3) argumenta que, sendo o lúdico inerente à essencialidade humana do existir, está implicado na perspectiva humanescente do ser no seu processo evolutivo de autotranscendência.

O lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação e são ricos em beleza. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia; é livre de pressões, avaliações e tem um fim em si mesma.

Huizinga (1990, p. 16) considera que “a ludicidade do brincar é capaz de absorver de maneira intensa e total” assim, ao vivenciar o brincar, o professor percebe-se como um ser vivo com possibilidades e limites de transformação em todas as dimensões da coexistência humana. “Ao brincarem na fonte dos saberes da vida, os professores parecem renascer de modo irresistível e contínuo: entregam-se, distanciam-se, aproximam-se, correm, giram, dançam, vivem.”. (CÂMARA, 2005 p. 16). Para Luckesi (2005), o fenômeno da ludicidade “foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2005, p.1).

Assim, não poderíamos desconectar nossas vivências humanescentes da ludicidade, sabendo que esse fenômeno se faz presente em nossos fazeres cotidianamente. Com as vivências, as professoras reconstituíram a sua corporeidade suscitando o espírito alegre, vivo, pulsante e inovador num fluxo contínuo de vibrações energético fazendo da escola um lugar de viver e conviver de gente feliz.

Caillois (1986) afirma que o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna. Contudo, enfatiza que é graças a essa característica que permite que o sujeito se entregue à atividade despreocupadamente. Assim, o jogo, a brincadeira e o lazer enquanto atividades livres e gratuitas são protótipos daquilo que representa a atividade lúdica e longe estão de se reduzirem apenas às atividades infantis.

Com relação ao lúdico, Csikszentmihalyi (1990, p. 44) ensina que “é durante o lazer que as pessoas se sentem mais motivadas, quando dizem que querem fazer o que estão fazendo”. Nessa perspectiva, o lúdico torna-se um elemento que conduz o Ser humano a viver de forma plena.

Nesse sentido, Musse (2011) defende que o lúdico vivenciado no jogo da vida traz a experiência, o andamento e a perpetuação de momentos marcantes tanto no tempo quanto nas emoções vivenciadas nesse processo de crescimento.

Nesta pesquisa, entendemos o jogo e as brincadeiras como uma atividade humana presente no cerne do homem. Portanto, é necessário ser vivenciado intensamente no seu processo de amadurecimento. Ao brincar, a atenção volta-se inteiramente para o presente, para a ação em si, sem preocupação com os resultados, mas com os processos ali vividos, possibilitando a transcendência – o brincar com prazer, com ludicidade, diz Amorim (2008, p. 60). Assim, o lúdico assume uma grande importância na vida das pessoas porque é capaz de estimular as sensações somente compreendidas por quem as sente quando estão brincando.

Na visão de Chagas (2007, p. 29), o saber brincar toma lugar em propostas que valorizam o saber criar, o saber sentir, na busca da afetividade e da nutrição da alma, proporcionando ao ser humano vivências lúdicas, experiências corporais que têm no brincar sua fonte humanizadora.

O brincar, conforme assevera Winnicott (1975, p. 80) é necessário para o desenvolvimento salutar do humano, favorecendo até mesmo no crescimento físico. É brincando que o adulto ou a criança desenvolvem a criação. É brincando que o indivíduo “pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Nesse sentido, Benjamim (2002) ressalta:

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comvente em hábito [...] Pois é o jogo, e nada mais, que dá a luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica (BENJAMIM, 2002, p. 102).

Huizinga (2007 p. 32) enxerga o jogo como elemento da cultura humana. Aliás, levando essa visão até o seu extremo, ele propõe que o jogo é anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana enquanto os jogos são praticados mesmo por animais. O autor acrescenta: “A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo”.

Para Piaget (1978), o jogo aparece como um comportamento reconhecível, facilmente elucidado a partir da mímica, do riso, da ação da criança. O jogo não é um fim, conforme assegura Brougère (1998, p. 115), mas sim um dos meios “[...] mais frequentemente sob sua forma dirigida, de acesso ao exercício físico”. E completa, dizendo que o jogo recreativo é uma “forma de diversão conferida às lições e exercícios”.

Na visão de Brougère (1998).

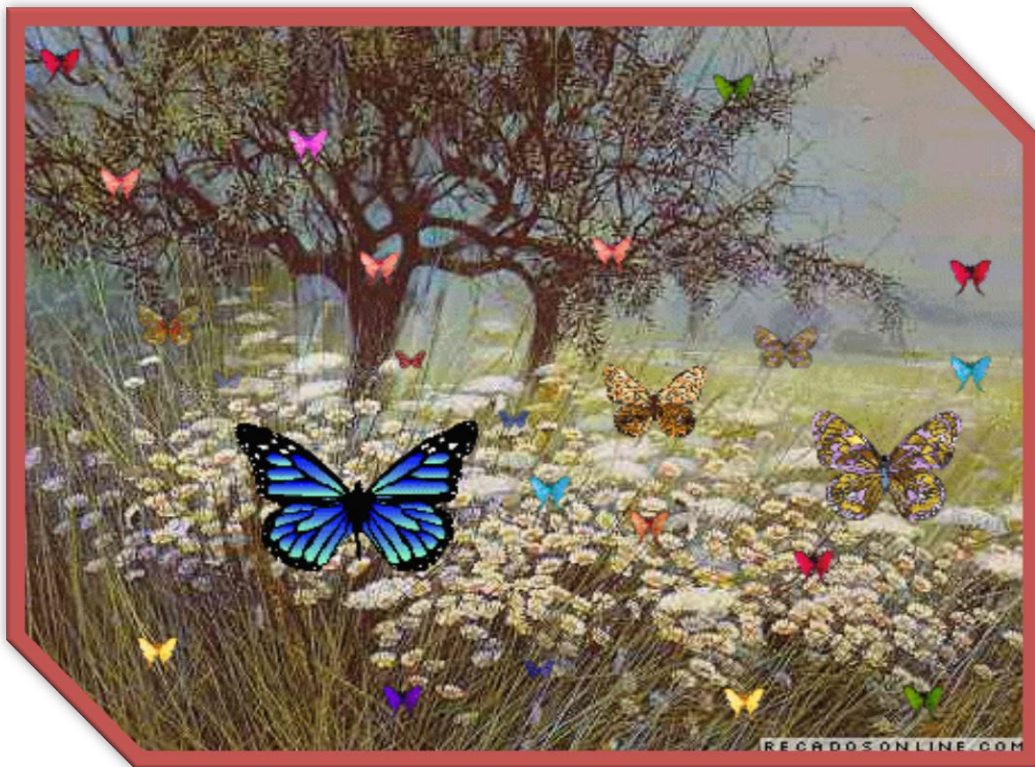
[...] Jogo é o que o vocabulário científico denomina ‘atividade lúdica’, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentido pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo [...] (BROUGÈRE 1998, p. 14).

É neste jogar vivendo ludicamente que aprendemos a compartilhar nossas emoções e fazeres com o outro, em uma sintonia harmoniosa que irradia luminosidade, e de forma recursiva alimenta a própria fonte e como nos dizem Maturana: Verdanzöller (2004), “[...] ao mesmo tempo expande essa luminosidade da alegria de viver para o seu entorno, para todos os seres à sua volta”. Nesse jogo, amar e brincar, como fundamentos do humano não podem cair no esquecimento.

O resgate da dimensão lúdica tornou as professoras mais sensíveis aos processos do desenvolvimento da criança, aproximando a teoria que estudaram da prática que deve ser exercida. Observamos que as professoras se sentiram mais motivadas para atuarem como mediadoras na aprendizagem das crianças e tornaram-se mais lúdicas no viver/conviver em seu ambiente de trabalho bem como na relação com as demais professoras.

CAPÍTULO III

3 A DIMENSÃO METODOLOGIA



Não há caminho...
Não há caminhante...
Caminho e caminhante se
fazem ao caminhar.

(Antônio Machado)

A imagem que abre este capítulo foi escolhida para representar os voos realizados pela “borboleta-pesquisadora” para representar o processo de construção e opção pela metodologia adotada na pesquisa. Assim, no decorrer da pesquisa muitos caminhos foram se cruzando, muitas escolhas foram feitas e surgiram vários desafios. Tudo isso fez parte da caminhada da pesquisadora na construção dos andaimes da sua pesquisa, estando estruturado da seguinte forma: a caracterização da pesquisa seu cenário, as participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados.

O processo de sistematização do estudo iniciou-se com a escolha do local da pesquisa que foi a Unidade Educacional Infantil-UEI-UFRN, uma vez que faço parte do quadro de profissionais da referida unidade, na qualidade de educadora permanente e pelas condições oferecidas para realização da pesquisa. Isso facilitou o andamento dos trabalhos já que existia um bom relacionamento entre a pesquisadora e o grupo participante com a administração da UEI. Acredito que pelo fato de pertencer a esse grupo, de conhecê-lo, e de ser por ele conhecida, tendo vivido as mesmas situações ocasionou uma postura de respeito e transparência que procurei cultivar ao longo da realização da pesquisa.

3.1. A ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem metodológica adotada no estudo é de natureza qualitativa caracterizada como uma da Pesquisa-Ação Existencial Barbier (2002). Está definida no sentido epistemológico de uma abordagem etnofenomenológica, pois assume a fusão da Etnografia, Etnometodologia e a Fenomenologia social e cultural.

Conforme afirma Goldenberg (1998, p.14), a abordagem qualitativa caracteriza-se pelo fato do pesquisador estar centrado no “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”, o que possibilita uma investigação do aspecto estudado, abordando a sua complexidade. Nela existe uma maior apreensão dos fatos sociais, uma vez que permite a aproximação entre o pesquisador e os sujeitos durante todo o processo. Enfim, a abordagem qualitativa não procura fragmentar os atores envolvidos da pesquisa, reconhecendo nos processos suas emoções, descobertas e sentimentos enquanto estes se revelam em sua corporeidade e subjetividades.

Na abordagem qualitativa tem-se o ambiente natural como fonte direta de dados e o poder de observação do pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Normalmente este processo se dá por meio de um trabalho de campo. Essa abordagem preocupa-se, principalmente, em investigar o significado dos fenômenos educacionais na sua complexidade. Assim, a natureza subjetiva encontrada nas relações humanas, foi considerada e interpretada de acordo com os significados mais variados que elas poderiam assumir.

Para a abordagem qualitativa foi empregado o enfoque da pesquisa baseado na observação, compreensão e interação dos sujeitos envolvidos, e não coube a quantificação dos resultados, uma vez que se observou e se considerou durante todo o trabalho o processo de crescimento do grupo. No que concerne à pesquisa-ação, tomamos como base autores tais como Thiollent (2002-2008) e Barbier (2002).

Para Barbier (2002) na pesquisa-ação existencial o que se espera não é alcançar resultados, mas, sobretudo poder teorizar o próprio processo da ação. Esse tipo de pesquisa busca incessantemente uma relação voltada para o agir dos participantes em suas ações cotidianas, já que estes tem melhores condições de conhecer a sua realidade. É onde ocorre uma interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado numa ação reflexiva aos acontecimentos com todos os envolvidos.

Na concepção de Thiollent (2002, p.15) “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Portanto, o pesquisador se inseriu no meio pesquisado e participou efetivamente do cotidiano dos participantes da presente pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador assumiu constantemente os dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo. Enquanto partícipes desse processo, buscamos na pesquisa dissertar “a partir do que somos capazes de ver, de perceber, de investigar, de interpretar, de construir, de desconstruir e reconstruir” (MORAES; VALENTE, 2008, p.24).

Diante dessa imbricação, enquanto pesquisadora e participante me propus não só a realizar uma pesquisa, mas também a intervir com o intuito de encontrar novas estratégias para que as professoras pudessem relacionar-se melhor consigo mesmas, com os outros, a instituição e também com as crianças, visando favorecer a busca de interpretação das nuances subjetivas determinantes de seus processos de autoformação

docente. Isto se deu através da relação de cada professora com a outra nas suas falas e gestos. Através de suas falas pude observar os movimentos expressivos dos diferentes corpos, dotados de habilidades e de restrições, marcados pelo tempo, pelos espaços e determinados pelas histórias.

Conforme Thiollent (2002), a pesquisa-ação, além de participação proposta pela pesquisa participante, pressupõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro. Com ela os pesquisadores buscaram desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Uma das especificidades da pesquisa-ação, com base no referido autor, consiste na relação de dois importantes objetivos: o objetivo prático de contribuir para o equacionamento possível do problema central na pesquisa (enquanto um levantamento de soluções e propostas de ações que possam contribuir com os agentes na atividade transformadora da situação) e o objetivo de conhecimento, que visa obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações tais como reivindicações, representações e capacidades de ação ou de mobilização.

Contribuindo com esse tipo de pesquisa, Ghedin e Franco (2008, p.218) dizem que,

[...] ao falar de pesquisa-ação, fala-se de uma pesquisa que não sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamentos e ação, entre pesquisador e pesquisado.

Por se tratar de uma pesquisa que centra seus fazeres no cotidiano escolar, a abordagem etnográfica também fez parte de nossa narrativa pelo envolvimento da pesquisadora no ambiente natural da matéria analisada, exigindo uma observação e uma interpretação dos dados coletados diante das ações humanas dos participantes deste estudo.

Para Moreira e Caleffe (2006), a etnografia é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos. A escolha da etnografia deu-se por visualizar nesta vertente metodológica da investigação o rumo para as possibilidades de conhecimento do objeto de pesquisa.

No trabalho que desenvolvemos com o grupo das professoras o princípio de interação foi constante entre todos de forma direta e prolongada. Isso facilitou a convivência diária na escola favorecendo o desenvolvimento dessa abordagem.

A *etnografia* é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”. Assim, ela representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua “descrição densa”, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador.

Segundo Geertz (1989, p. 15),

[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’.

Portanto, parece consensual que a etnografia descreve a cultura de um grupo de pessoas, interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Representa, conforme Geertz (1989), uma “teia de significados” construída dinâmica e publicamente pelos seres humanos. Essa teia de significados que tece o complexo social é que dá sentido à vida das pessoas, é o que as faz entender a si próprias e dar sentido a seu mundo, é o que constitui sua cultura.

Dessa forma, a partir dos instrumentos utilizados, foi possível compreender as intervenções pedagógicas dos participantes investigados, ou seja, conhecer as apropriações e as limitações da prática pedagógica das professoras, bem como os fenômenos revelados no seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, utilizamos os princípios etnofenomenológicos para descrever o cotidiano das professoras pesquisadas, com vistas a analisar seus modos de ser, de conviver e de fazer na sua prática docente. Assim, atentamos para as suas histórias de vida e lançamos um olhar reflexivo sobre suas experiências profissionais possibilitando a escuta de si, a reflexão pessoal e coletiva sobre a finalidade do lúdico em sua vida. Conforme Pires (2009, p. 9) a “autorreflexão de cada um sobre o seu processo de pesquisa e sua atuação docente traz consigo a presença do impulso lúdico”, possibilitando o sentido da ludicidade na vida dessas professoras e retomando a alegria para si, para o entorno e para a escola.

Como forma de se compreender melhor as realidades sociais dos participantes da pesquisa e os fenômenos suscitados, adotamos os princípios norteadores da Etnometodologia. O termo *etnometodologia* designa uma corrente da sociologia americana, que surgiu na Califórnia no final da década de 1960, tendo como seu principal marco fundador a publicação do livro *Studies in Ethnomethodology*, em 1967, de Harold Garfinkel, obtendo influências de Talcott Parsons e Alfred Schütz (criador da fenomenologia social) em um momento de contestações e de crise da sociologia. Garfinkel observou como os jurados, sem conhecerem as noções da formação jurídica, analisavam e argumentavam sobre algum caso jurídico após assistirem aos debates e ouvirem os argumentos do caso em um julgamento. Assim, ele criou um termo que define esse saber coletivo e a capacidade metodológica de se chegar a esse saber, termo esse que ele denominou *etnometodologia*.

Essa nova corrente representa uma nova ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia tradicional, tanto na perspectiva da pesquisa, quanto na postura intelectual. O corpus da pesquisa etnometodológica é o conjunto dos etnométodos, isto é, de todo indivíduo, erudito ou não, que o pesquisador analisa para interpretar suas atividades práticas cotidianas a fim de reconhecer seu mundo, que conforme Coulon (1995a, 1995b) permitem a compreensão do fenômeno partindo do entendimento de que todos somos “sociólogos em estado prático”.

Nesse cenário, a etnometodologia é o estudo dos métodos de que todo indivíduo se utiliza para escrever, interpretar e construir o mundo social. Nesse sentido, a etnometodologia se propõe a privilegiar as abordagens microsociais dos fenômenos, dando maior importância à compreensão do que à explicação. Nesse processo, a descrição torna-se consequência da interpretação que os atores fazem a partir da sistematização das informações captadas. Coulon (2005) aponta cinco conceitos-chave para a investigação etnometodológica que são as ideias de prática (realização), indicialidade, reflexividade, *accountability* (passível de ser relatada) e a noção de membro.

Esses cinco conceitos-chave da etnometodologia contribuem para que a pesquisadora, ao adotar essa metodologia, possa ir a campo com um pré-entendimento de que para acessar o fenômeno desejado é preciso participar efetivamente do cotidiano do grupo para que seja possível compreender o processo de construção das práticas, juntamente com os seus significados.

Portanto, esse tipo de pesquisa possibilitou a compreensão do mundo a partir de percepções da realidade vivida considerando as etnocriações interligadas e intimamente relacionadas às situações e circunstâncias sociais implicadas.

A partir dos conceitos-chave da etnometodologia de Coulon (descritos neste estudo) apresentamos a pesquisa etnofenomenológica. Esta é uma abordagem metodológica inovadora construída na Base de pesquisa Corporeidade em educação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, que parte de uma concepção e compreensão do ser humano, reconhecendo a Corporeidade como campo energético que envolve emoções, razões e sentimentos capazes de configurar uma realidade de investigação própria.

Para isso, afirma-se que a teia etnofenomenológica (CAVALCANTI, 2010) parte de uma dimensão transdisciplinar e transversal no entrelaçamento da Etnografia, Etnometodologia, Fenomenologia Cultural e de outras abordagens metodológicas. Nesse processo, os princípios etnofenomenológicos surgem como importantes ferramentas constituindo os raios de uma teia de aranha epistemológica, metodológica e ontológica nos estudos Corporeidade e Educação. Os sete princípios que constituem a teia etnofenomenológica são: a Experienciabilidade, a Indicialidade, a Reflexividade, a Auto-organizabilidade, a Filialiabilidade, a Arquetipabilidade e a Humanescencialidade. Destacando que os dois últimos princípios a Arquetipabilidade e a Humanescencialidade que estão sendo desenvolvidos pela BACOR, como forma de contemplar os estudos da corporeidade e da humanescência.

A organização e estruturação desses princípios que formam a teia etnofenomenológica (CAVALCANTI, 2010), partiram dos estudos de Schutz (1979), Hilmann (1981), Coulon (1995), entre outros. **Princípios Etnofenomenológico da Experiencialidade** descreve a experiência que foi realizada e como foi vivenciada. Este diz respeito às ações vivenciadas no cotidiano no processo de formação humanescentes dos educadores da UEI, a partir das interações sociais praticadas no dia-a-dia. Esses fatos são analisados como possibilidades de transformações sociais pelo viés de uma prática pedagógica que favoreça amplas relações sociais com o lúdico no interior da escola.

O Princípio Etnofenomenológico da Indicialidade reporta-se a “todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação” (COULON, 1995a, p.33), isto é, refere-se tanto aos discursos quanto às interações. É a linguagem utilizada pelos etnometodólogos, em suas pesquisas para fazer as descrições e interpretações da

realidade social. **O princípio da indicialidade** refere-se a expressões que possuam um significado “trans-situacional”, ou seja, “expressam em si mesmas um conjunto de ideias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda, conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento da interação [...]” (COULON, 1995, p.33).

O Princípio Etnofenomenológico da Reflexividade ressalta “as práticas que ao mesmo tempo, descrevem e constituem o quadro social” (COULON, 1995, p.33). É toda situação vivencial que privilegie os detalhes corpográficos dos sujeitos envolvidos no processo (CAVALCANTI, 2009). Inclui os registros corpográficos diretamente envolvidos com a compreensão do fenômeno observado. Destaca os processos reflexivos sobre o vivenciado. “[...] a medida que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior como daqueles produzidos em nosso próprio interior” (COULON, 1995, p.33). A reflexividade, que se refere à descrição de uma situação enquanto se constitui, “designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão” (COULON, 1995, p. 42).

A reflexividade é compreendida como diferente da reflexão, no sentido de pensar sobre suas ações, como uma forma não verbal de dizer um código. A noção de *reflexividade* traz o entendimento da forma pela qual os relatos se tornam parte das ações que descrevem.

O Princípio Etnofenomenológico da Auto-organizabilidade retrata o reconhecimento de que, como seres vivos, possuímos uma determinada estrutura padrão que está em contínua mudança e interação com o meio. Essas mudanças ocorrem de modo congruente com a ação do ser vivo e do meio, os quais sofrem processos de interações, transformando-se sucessivamente (MORAES, 2003). Os seres vivos são capazes de autoproduzirem continuamente, especificando seus próprios limites, à medida que interagem com o meio em que vivem (MATURANA & VARELA, 2001). Para esses autores o homem tem a capacidade de se auto-organizar e de se autogerar.

O Princípio Etnofenomenológico da Fiabilidade ou noção de membro é outra terminologia chave da abordagem etnometodológica. Para Coulon (1995) tornar-se membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige uma conformidade com a linguagem institucional comum. Assim, essa filiação repousa sobre a singularidade de cada um. Para o autor, uma vez ligados à coletividade, os membros

não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem, pois conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais.

Ainda para Coulon (1995, p. 48), um membro é “uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca”. Dessa forma, pessoas que não se conhecem, podem apresentar a mesma “noção de membro”, por conta de suas representações e de sua produção e reprodução de práticas socioculturais.

Os Princípios Etnofenomenológicos da Arquetipalidade e da Humanescencialidade. Ressalto que estes princípios já se encontram trabalhados em algumas Teses e Dissertações na Base de Pesquisa Corporeidade e Educação-BACOR-UFRF, como na pesquisa de doutorado de Musse (2010) “Vivências Ludopoéticas no jogo de areia: o movimento da tatilidade na auto-formação humanescente-UFRN”. Na pesquisa de doutorado de Pereira (2010) “Festa na escola e a autopoiese do Lazer” e na dissertação de Santos (2010) “Corporeidade e a melodia da experiência estética na formação humanescente de cantores-educadores-UFRN”. No entanto, saliento que nesta pesquisa não adotamos esses princípios.

3.2. A UEI: UM JARDIM DE FLORES PERFUMADAS



Foto 01, 02- arquivo pessoal, 2012- Espaços externos da Unidade Educacional Infantil/UEI.

3.2.1 Contextualizando sua história

A presente pesquisa, em que focamos a Ludopoiese do educador infantil como objeto de investigação, teve como campo empírico a Unidade Educacional Infantil-

UEI/UFRN, uma creche escola que pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, funcionando no complexo do Centro de Ciências da Saúde – CCS – o qual está localizada na Av. Gal. Gustavo Cordeiro de Faria, s.n. em Petrópolis (Natal/RN). Conta com uma equipe de profissionais multidisciplinar (pedagogos, enfermeiros nutricionista). As organizações dos serviços administrativos são constituídas por: direção, vice-direção, coordenação administrativa, coordenação pedagógica, coordenação de pesquisa e extensão, coordenação de enfermagem, coordenação de nutrição, equipe pedagógica (composta por oito professoras efetivas), uma recreacionista, sete professoras substitutas e seis bolsistas, equipe técnica (uma secretária, dois técnicos administrativos, um auxiliar de creche, um nutricionista, um auxiliar de nutrição, uma enfermeira, uma técnica de enfermagem, quatro auxiliares de cozinha e quatro auxiliares de serviços gerais).

Atualmente, a Unidade conta com professores com graduação concluída, cinco cursando Pedagogia, dois especialistas, três cursando especialização em Educação Infantil, dois mestres e seis mestrandas.

Dentro do âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte existiam três creches, denominadas de creches casulos, entre elas se encontrava a Unidade Educacional Infantil – UEI, que foi criada através da portaria nº 815/87, de 13/10/1987, do Reitor Daladier Pessoa Cunha Lima, visando dar ênfase ao trabalho em prol do servidor e em obediência ao que determina a Instrução Normativa nº 196 de 22/07/1987 do gabinete do Ministro da Secretaria de Administração Pública da Presidência da República, de acordo com o que dispõem o Decreto Lei nº 99408 de 10/10/1986, sobre a Instituição, contratação ou utilização de creches e demais serviços pré – escolares para os filhos dos servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal.

A creche foi inicialmente vinculada diretamente ao Gabinete do Reitor; Depois ao departamento de pessoal, e hoje é vinculada ao Departamento de Assistência ao Servidor- DAS e Pró- Reitoria de Recursos Humanos desta Universidade. Localiza-se no complexo do Centro de Ciências. Hoje a UEI está vinculada diretamente ao Centro de Educação, localizando-se no complexo do Centro de Ciências da Saúde e foi inaugurada no dia 22/04/1988.

No seu começo a creche oferecia atendimento a crianças desde o berçário até o estágio IV, que compreendia a faixa etária que vai de três meses a seis anos de idade. Para que pudesse funcionar em tempo integral a creche necessitava de ajuda financeira,

aliando-se a um convênio com a LBA, Hospital Onofre Lopes e o Centro de Ciências da Saúde, este convênio garantia o atendimento a 102 crianças.

Após três anos funcionando com este sistema, chega ao fim o convênio UFRN/LBA, passando a fazer parte administrativamente ao Departamento de Assistência ao Servidor – DAS, da Pró – Reitoria de Recursos Humanos – PRH até 2010.

Em meados de 2010, a UEI frente de tantas lutas, apresenta o projeto de reestruturação: “Quem somos e o queremos ser?” Ao Departamento de Educação com a finalidade de proporcionar uma ampla discussão no sentido de permitir a sua inclusão na referida instituição universitária. Este momento era propício devido à criação do Centro de Educação/UFRN, além do que na sociedade atual a creche é considerada como etapa fundamental para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Nesse contexto, acreditamos ser um equívoco uma instituição que realiza um trabalho voltado para a educação não ter um vínculo acadêmico, especialmente dentro de uma universidade.

Diante dessas considerações elencadas (quanto à importância desta etapa de ensino para o desenvolvimento das crianças em 2011) o Centro de Educação vincula a UEI ao Departamento de Educação - UFRN/CEDUC. Neste mesmo ano, a UEI passa a desenvolver seu trabalho pedagógico voltado para as crianças de 0 a 3 anos, possibilitando às mesmas um desenvolvimento pleno nos seus aspectos físico, afetivo e cognitivo.

3.2.2. O espaço físico da Unidade Educacional Infantil

Atualmente a UEI é constituída por três prédios pequenos interligados entre si pela área de lazer, sendo distribuídos da seguinte forma:

1º Prédio: sala da direção, sala de espera/secretaria.

2º Prédio: almoxarifado, brinquedoteca (atualmente desativada); duas salas de aulas; quatro banheiros sendo três para crianças e um de adultos; salão com dois jardins internos desativados, área de serviços; sala dos professores.

3º Prédio: sala do berçário, estimulações e interações; lactário; cozinha; sala de nutrição; almoxarifado; dispensa; sala de enfermagem; uma sala de aula ampla; refeitório; 3 banheiros sendo dois para crianças e um para adultos.

Em relação ao espaço físico, a creche dispõe de uma sala da direção, uma sala de secretaria, uma sala para coordenação pedagógica e os professores, uma sala de estimulação, um dormitório, utilizado para os cuidados com as crianças do berçário e o descanso delas, três salas de aula, três banheiros de criança, um banheiro de adulto, um lactário, uma cozinha, uma sala de nutrição, um almoxarifado, uma sala de enfermagem, um refeitório, um salão e um parque.

Em sua maioria, os espaços são amplos e aconchegantes. As salas de aula são espaçosas, têm boa ventilação e são bastante iluminadas. Apesar de essa estrutura possibilitar o desenvolvimento do trabalho, os funcionários acreditam que o prédio poderia ser reformado, para se tornar melhor organizado para o atendimento dessas crianças.

É importante ressaltarmos que esses espaços foram adaptados, não sendo os ideais nem mais apropriados ao desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas.

Entendendo e percebendo que a temática da Educação Infantil vem mostrando avanços nos últimos anos no que tange ao reconhecimento dos direitos das crianças, na produção de conhecimentos diante as políticas públicas, sobre crianças pequenas atendidas em creches. A UEI procura trabalhar com as crianças em grupo. Este agrupamento dá-se pela ordem cronológica ou pelo nível de desenvolvimento que apresentam. Preconiza que a vivência em grupo possibilita uma troca de experiência muito rica e prazerosa e uma aprendizagem significativa, bem como preparar para o convívio social.

As turmas estão assim organizadas:

SALAS	FAIXA ETÁRIA INICIAL	DISTRIBUIÇÃO
BERÇÁRIO I	4 meses a 1 ano	13 crianças
BERÇÁRIO II	1 ano a 2 anos	22 Crianças

Quadro 01 – Identificação das salas segundo a faixa etária. Adaptado do Plano de Reestruturação/UEI (2011). Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.

Nesses grupos, os trabalhos são desenvolvidos de acordo com as necessidades dos alunos, procurando suprir suas necessidades físicas, emocional-afetivas e psicológicas. No momento que a pesquisa foi desenvolvida, o Berçário I estava com 13 crianças, o Berçário II, com 22 crianças.

3.2.3. O trabalho pedagógico desenvolvido da unidade em estudo

Em se tratando do *trabalho pedagógico*, a UEI vem desenvolvendo uma prática de qualidade com as crianças de 0 a 3 anos, entendendo que o tempo em que a criança permanece na creche é muito importante e, considerando que o desenvolvimento se dá desde os primeiros meses de vida como uma etapa forte de aprendizado no desenvolvimento humano.

Consciente da relevância do seu papel enquanto espaço de múltiplas aprendizagens, a UEI trabalha com uma equipe unificada, tais como: educadores, enfermeiros (sendo pioneira dentro da UFRN na assistência junto às crianças), lactaristas, nutricionistas, equipe gestora e auxiliar de creche. Este trabalho é condizente com os novos Parâmetros Educacionais (2006), pois segundo seus critérios o trabalho com educação infantil requer uma ação conjunta visando o desenvolvimento pleno das crianças.

As crianças bem pequenas solicitam das pessoas que estão à sua volta uma prática sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionais voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nessa dimensão torna-se importante destacarmos a valorização dessas novas concepções/contextualizações, as quais o grupo da UEI passou a assumir. A primeira delas se refere à compreensão de que os bebês são capazes de aprender a partir da interação e mediação de outros mais experientes (crianças e adultos), e da linguagem. A segunda delas, uma nova visão da função da educação infantil: não mais compensatória, nem preparatória, mas com um fim em si mesma e com objetivos bem definidos: cuidar e educar (UEI - PLANO DE REESTRUTURAÇÃO, 2010).

Como se percebe, todas as atividades são intencionalmente planejadas, permeadas pelo cuidado amoroso e o atendimento afetivo, por profissionais competentes, em um espaço estimulante visando o desenvolvimento integral do aluno.

Juntamente a essa nova função da educação infantil, vem uma nova percepção igualmente inovadora das creches, como instituições não apenas de cunho assistencialista, mas como espaços educativos, onde a criança não é mais vista como um “adulto em miniatura” (ARIÉS, 1981 p51.), nem como um “vir a ser”, mas como alguém com direitos, desejos, sentimentos, necessidades e especificidades.

3.2.4. As flores: professoras participantes do estudo

O estudo foi desenvolvido com todas as Professoras e bolsistas da UEI, sendo consideradas como as principais parceiras desta pesquisa, sendo seis professoras efetivas, seis substitutas que têm vínculo temporário de até dois anos com a instituição e quatro bolsistas que, na sala de aula, também são facilitadoras no processo educativo. São todos do sexo feminino e se situam na faixa etária compreendida entre 20 e 63 anos, com carga horária de 20 a 40 horas semanais, ou seja, com dezesseis professoras, do curso de Pedagogia que atuam em sala de aula do ensino infantil e exercem a função de professoras polivalentes. Com relação à formação acadêmica, elas são graduadas ou estão se graduando em Pedagogia. Algumas têm Pós-Graduação concluída em Nível de Especialização e Mestrado. Outros estão iniciando a Pós-Graduação, tanto em Nível de Especialização como em Nível de Mestrado. Essa procura pela Pós-Graduação, mostra que houve interesse por parte dos professores pela busca de uma formação mais aprofundada.

Diferentemente do perfil apresentado por Barbosa (2009), em que a instituição apresentava um quadro de profissionais desmotivados, hoje contamos com a participação de profissionais dinâmicos, jovens e que desejam fazer a diferença, além de docentes mais experientes que já conseguem reconhecer as suas potencialidades.

Essas professoras buscam cada vez mais sua qualificação profissional com o intuito de trazer para si e para a instituição um significado maior com relação ao ensino-aprendizagem.

De posse dos dados de cada docente, construímos um quadro com o perfil das professoras possibilitando uma visão panorâmica das participantes envolvidas na pesquisa. Para substituir os nomes reais das professoras, realizou-se uma dinâmica para a escolha do seu codinome. Para isso, tomou-se por referencial um texto da obra *Água Viva*, de Clarice Lispector (1973) que se trata da *dolência das flores*. (Ver anexo).

Quadro de Distribuição os Recursos Humanos na UEI:

Professor / codinome	Tempo de docência	Titulação	Regime de trabalho	Idade
Rosa Vermelha	29 anos	Mestre em Educação	D.E	47 anos
Dama da noite E	30 anos	Especialista em Educação Infantil	D.E	53 anos
Margarida	35 anos	Especialista em Psicopedagogia	D.E	53 anos
Dama da noite V	29 anos	Mestranda em Educação	D.E	49 anos
Vitória-régia	27 anos	Especialista em Educação Infantil	D.E	53 anos
Camélia	36 anos	Especialista	D.E	63 anos
Violeta	8 anos	Especialista em Educação Infantil	40h	45 anos
Jasmim	7 anos	Mestre em educação	40h	29 anos
Crisântemo	9 anos	Especialista em Psicomotricidade	40h	31 anos
Girassol	9 anos	Especialista	40h	34 anos
Rosa cor de rosa	4 anos	Especialista em Educação Infantil	20h	28 anos
Flamboyant	15 anos	Especialista em Alfabetização	20h	45 anos
Orquídea	Bolsista 7º período	Graduanda de Pedagogia	20h	23 anos
Flor dos Trigais	Bolsista 9º período	Graduanda de Pedagogia	20h	27 anos
Tulipa	Bolsista	Graduanda de Pedagogia	20h	22 anos
Gerânio	Bolsista	Graduanda de Pedagogia	20h	22 anos

Quadro 02 – Identificação das professoras da pesquisa e aspectos da experiência profissional. Adaptado do Plano de Reestruturação/UEI (2010). Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa.

Os dados recorrentes do quadro 2 revelam aspectos importantes da trajetória das professoras participantes para a pesquisa. Em todo o processo as professoras foram

extremamente receptivas, demonstrando desejo de colaborar com a pesquisa sabendo que os resultados podem de alguma maneira contribuir para cursos de formação continuada de que possam participar. Entretanto, salientamos que deste quadro duas professoras não fazem mais parte da UEI.

3.3. A INTERVENÇÃO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.

Buscando obter um bom resultado na presente pesquisa, as etapas foram organizadas como forma de subsidiar as análises a partir do cenário investigado e das parceiras envolvidas. Para realizar a coleta de dados foram desenvolvidos processos para a intervenção: a observação participante, o questionário, a escuta sensível, a filmagem, as fotografias e o jogo de areia que transcorreu seguindo conforme apresentamos abaixo:

3.3.1. Observação participante

A Observação Participante foi concebida porque parte do princípio de que o pesquisador interage com a situação estudada e que implica na interação entre o investigador e o grupo, que, colocados lado a lado, vivenciam as peculiaridades cotidianas. “O objetivo é ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo” (LAKATOS, 2006, p. 277). Esta “é uma técnica muito aplicada pelos pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (p.278). Sendo assim, o observador não é separado do processo que observa.

A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ler desejos. A observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve **atenção e presença**. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo e com o grupo. Concentração do olhar que inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação. Para Marconi; Lakatos (1990, p. 57) a observação “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Observar

significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para adquirir dele um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade.

3.3.2. O questionário

A opção que fizemos pelo uso do questionário nesta pesquisa foi de grande importância para os fins a que nos propusemos. Primeiramente, serviu como instrumento de aproximação entre o pesquisador e os demais professores convidados a participarem da investigação; e, de maneira direta e prática, contribuiu na definição das interlocutoras do estudo, a partir da delimitação de características importantes de seus perfis profissionais docentes.

O *corpus* do questionário se constituiu de questões abertas e fechadas, e a aplicação do mesmo nos permitiu desvelar características profissionais docentes relevantes, tais como: formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, área e regime de trabalho, além de outros aspectos marcantes no itinerário da profissão de professor e pedagogo.

A aplicação desse recurso ocorreu, no campo empírico do estudo, dentro de um espaço de tempo previamente acordado com cada convidado a participar deste empreendimento científico. A resposta aos questionários se concretizou em nossa presença, para que pudéssemos constatar o grau de compreensão que as interlocutoras tinham dos itens elaborados e, se necessário, fizéssemos as alterações exigidas em suas estruturas.

Vimos, então, que o uso desse instrumento transcorreu com a aquiescência dos docentes, os quais não demonstraram hesitações ou dificuldades de entendimento dos itens recorrentes em seu *corpus*. Com essa estratégia, iniciamos uma base dialógica, necessária à investigação efetiva, em virtude da própria natureza subjetiva do objeto de estudo e de sua inserção no universo flexível da pesquisa social.

3.3.3. A escuta sensível

É uma técnica muito importante da pesquisa. É nesse momento que os cenários são descritos pelos atores participantes e para isso é necessário que o ouvinte tenha sensibilidade para ser capaz de compreender o que o outro diz. Para escutar, não basta,

também, ter só ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese, para a compreensão do desejo.

Nesse sentido, compreende-se a escuta sensível como um modo singular do pesquisador estar aberto para conhecer sem aderir ou se identificar com as opiniões dos outros, perceber o outro como outro e aceitá-lo em suas diferenças. A partir de uma “escuta sensível” (BARBIER, 1993) têm-se a audição como alicerce para o pensamento investigativo.

A metodologia da escuta sensível de Barbier (2002) propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, assim como advoga uma postura consciente ao pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante deste, seja para ouvi-lo com muita atenção.

3.3.4. O Jogo de Areia

A origem do “Sandplay” se reporta ao World Technique, método desenvolvido na Inglaterra por Margaret Lowenfeld (1929) pioneira no trabalho psicoterápico infantil. O Jogo de Areia / “Sandplay” é um método terapêutico da escola junguiana criado por Dora Kallf, uma analista suíça. Constitui-se em uma técnica não-verbal de psicoterapia utilizado para a objetivação dos conteúdos imagéticos, a qual consiste em disponibilizar ao pacientes, tanto adultos quanto crianças, uma caixa retangular de madeira, com medidas padronizadas (57 cm x 72 cm de lado e de 7 cm de profundidade) adotadas por Kallf (1980) correspondem ao campo de visão de uma pessoa sentada na frente da caixa, tendo-a numa altura confortável para o trabalho manual. Caracteriza-se, essencialmente, como um instrumento criativo para apoiar as intervenções que buscam o desenvolvimento humano, o processo de individuação (KALFF, 2003, 1990). Consiste na construção de cenas com o uso de miniaturas em um tabuleiro contendo areia seca ou molhada.



Foto 01: jogo de areia

Essas miniaturas são os elementos que permitem fluir a criatividade dos participantes na atividade de montagem das cenas que partem do imaginário para a representação de um real simbólico.

Assim, no jogo de areia o indivíduo é convidado a criar livremente um cenário, utilizando ou não miniaturas e /ou sucatas que deverão estar disponíveis e visíveis. Ammann (2002) aponta que este espaço neutro, “vazio”, leva a pessoa a preenchê-lo de vida, deixando fluir as fantasias e criando imagens internas, o que leva tanto as crianças quanto os adultos a serem atraídos espontaneamente para a caixa de areia. Por esse motivo Vieira (1998) utiliza-se da Caixa de Areia como material lúdico em seu estudo sobre a capacidade da criança em expressar sua subjetividade.

Na educação, o jogo de areia tem se mostrado uma ferramenta inovadora bastante criativa e significativa no processo de ensino/aprendizagem permitindo ao educador realizar um trabalho diferenciado nas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma técnica flexível, que se aproxima das tecnologias leves (MERHY, 1997), pois se fundamenta nos quatro fios da corporeidade – reflexividade, criatividade, sensibilidade e ludicidade –, priorizando os aspectos subjetivos dos participantes. “É importante ressaltar que, no ambiente educacional, a intenção psicoterapêutica é desconsiderada, dando-se espaço aos processos de criação, auto-formação e construção significativa do saber” (BARBOSA, 2009, p.125).

Essa técnica utilizada como um recurso de aprendizagem não requer dos participantes habilidades especiais, por isso é muito atraente (AMMANN, 2002). Motivando o encontro com o consciente e com o inconsciente do sujeito, sem necessariamente estabelecer regras, e provocando movimentos intelectivos e sensitivos, o “sandplay” apresenta-se como um facilitador no processo de formação. Essa

ferramenta pedagógica permite o brincar se entrelaçando com o sentir e o criar, possibilitando a reflexividade vivencial.

O jogo de areia foi usado como ferramenta de pesquisa, como metodologia de coleta de dados e como estratégia pedagógica nas áreas de Lazer (PEREIRA, 2011), Música (MOSCA, 2008; SANTOS; 2010) Formação de Professores (CAVALCANTI, 2008a, 2008b; AMORIM, 2008; CAMARA, 2008), Educação Infantil (BARBOSA, 2009; PINHEIRO, 2011), Geografia e Geologia (MUSSE, 2011; MONTEIRO 2011).

Segundo Musse (2011), o jogo de areia é uma técnica/método que favorece a conscientização da condição do ser, retoma histórias de vida, proporcionando a construção do conhecimento significativa e contextual. Enquanto Cavalcanti (2010, p.42) enfatiza o jogo de areia, “como um jogo de construção de imagens, é um jogo que afeta, que cria afeto. Imagens de si. Imagens da vida. Imagens de beleza. Obra de arte da vida!”

No Jogo de Areia, a preparação dos cenários é por si só, um ato simbólico e os símbolos são representados pelas construções na areia ou pelas miniaturas representativas de todo o universo (animais, plantas, pessoas, moradias, meios de transportes) como também recursos da natureza como: sementes, pedras, areia coloridas que são utilizadas como ferramentas de expressão, pois como diz Jovchelovitch (2002: 74), “através dos símbolos, coisas diferentes podem significar umas às outras e podem mergulhar umas nas outras; eles permitem uma variabilidade infinita”. Como diz Buber, “fazer é criar, inventar é encontrar. Dar forma é descobrir. Ao realizar eu descubro” (BUBER, 1979, p. 12).

Ammann (2004, p.36) considera que, “um cenário de areia também é uma espécie de jardim da alma, onde o dentro e o fora se encontram. Nele uma pessoa pode observar e aprender a reciprocidade entre o mundo interno e mundo externo, dentro de um espaço protegido”. A história da pessoa está ali viva, imbuída de sentimentos. Já Musse (2011) acrescenta, o jogo de areia nos faz brincar, construir mundos imaginários e reais, em um espaço de produção de sentidos e construção de nossa subjetividade. São cenários de vida que se vive na interação com o outro e consigo mesmo. Pinheiro (2011) ressalta que o jogo de areia é simultaneamente um processo lúdico, simbólico e meditativo e investiga a criatividade nos indivíduos a capacidade de brincar, imaginar e fantasiar, atividades que podem ser vivenciadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Já Weinrib (1993, p.62) escreve que no jogo de areia “o aspecto lúdico parece propiciar ao adulto uma entrada ou um rito de iniciação no sentimento, no afeto e no

mundo da criança. Lembranças perdidas vêm à tona, fantasias reprimidas são liberadas,” Como se o tempo parasse e a infância retornasse.

Segundo Pereira (2011), o desafio da técnica está em realizar por meio de uma representação simbólica, em que o participante é impulsionado a desenvolver aspectos como a sensibilidade, criatividade, ludicidade, reflexividade histórica, vivencial. Enfatiza ainda, “o envolvimento do jogador, expresso durante a construção do cenário na caixa de areia, possibilita um clima propício para que sua subjetividade possa ser desvelada”.

O jogo de areia foi utilizado nesta pesquisa partindo de uma experiência com as participantes com o seguinte encaminhamento: Construir um cenário que representasse um momento de alegria e de prazer na escola. No primeiro momento as professoras demonstravam curiosidades e alegria frente às miniaturas. Nesse momento as miniaturas criam vida, falam e se movem transformando-se baseadas nos elementos reais de suas vidas. Ao terminar, cada participante descreve oralmente o seu cenário socializando com todos os participantes. Esse é um momento de muita magia, de emoção, de boniteza ao revelar sua construção.



Fonte: Costa - (2009) - Foto 01 - Caixa de plásticos utilizada nas montagens dos cenários do Jogo de Areia. Foto 02 - Miniaturas utilizadas no Jogo de Areia, para a construção dos cenários. Foto 03 - O jogo de areia.

3.3.5. Foto e filmagem

Após a devida autorização das professoras participantes e da instituição educativa, utilizamos o registro fotográfico como uma das alternativas para descrever a realidade observada. Nessa direção Martins (2009) ressalta que:

A fotografia não é apenas um documento para ilustrar nem apenas dada para confirmar. Não é nem mesmo e tão-somente instrumento para pesquisar. Ela é constitutiva da realidade contemporânea e, neste sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito. (MARTINS, 2009. p. 22)

Compartilhamos da ideia de que esse recurso da foto e filmagem é útil por permitir a visualização a olho nu do contexto descrito na realização da pesquisa.

Para Musse (2011) o uso das fotografias exige do pesquisador o compromisso com a verdade das fotos. Diante disto, a leitura das imagens se apresentou como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado dando-lhe um “colorido”. A fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada.

A filmagem em vídeo – Também é um recurso bastante utilizado em pesquisas. A utilização desse procedimento geralmente coincide com o uso do registro fotográfico. O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados mais próximos possíveis ao movimento das professoras, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista.

Durante a realização das vivências humanescentes como também dos momentos mais significativos, os registros fotográficos e as filmagens fizeram parte da trajetória da pesquisa tornando um recurso importante na realização das seis vivências. Esses dois instrumentos utilizados na pesquisa serviram tanto para o registro das vivências e geração de dados, quanto para as análises e interpretações da pesquisadora ou de possíveis leitores.

3.3.6. As vivências humanescentes.



Fotos: 01, 02, 03, 04, 05,06. Fonte: Costa (2010-2011). Momentos vivenciais da pesquisa.

Para obter bons resultados e atender os objetivos da pesquisa desenvolvemos as vivências humanescentes, que foram se constituindo e sendo guiadas em etapas representando as experiências concretas por meio das quais as professoras tiveram oportunidade de repensar a sua prática pedagógica.

A primeira etapa consistiu em apresentar os materiais e os procedimentos para o reconhecimento e estabelecer a interação com os participantes para em seguida criar as intervenções. A segunda etapa da vivência é a experimentação, neste momento as participantes vivenciam o que lhes é proposto. Na terceira etapa as participantes manifestam os seus sentimentos e suas emoções expressando-se através de desenhos, dançando, brincando e assim, uma nova conexão ganha forma e avança para níveis mais profundos. Na quarta etapa, finalmente, a reflexividade do vivido, quando protagonistas tornam-se expectadores-observadores de sua obra, o que significa, sobretudo, a relação das mãos que tecem a formação do professor e a sensibilidade que esta ação exige.

Essas atividades são cuidadosamente preparadas em ambientes lúdicos com tapetes, bolas, cangas e flores visando favorecer experiências de fluxo¹⁴. Para Csikzentmihalyi (1999) o estado de fluxo é gerado a partir de componentes afetivos da motivação vinculados à motivação intrínseca e à concentração, que direcionam a execução de uma atividade.

As intervenções aconteceram de acordo com as paradas pedagógicas da Unidade Educacional Infantil, ou antecedendo reuniões a partir de situações emergenciais surgidas na UEI. As vivências tiveram início a partir do segundo semestre de 2010 estendendo-se até dezembro de 2011.

Neste percurso, foram desenvolvidas seis vivências humanescentes de forma presenciais e virtuais com o objetivo de sensibilizar as professoras para sua corporeidade atreladas as suas histórias de vida juntamente com a expressividade corporal e as experimentações plásticas como a colagem, a pintura, a música, o desenho, a massa de modelar, o contar histórias e o do jogo de areia como instrumentos metodológicos utilizados na Pedagogia Vivencial Humanescente que propiciam a criação de cenários tridimensionais.

Em cada encontro, o cenário foi organizado para um acolhimento humanescente, com música tranquila, tornando o lugar bonito, aconchegante e agradável proporcionando um ambiente acolhedor e amoroso, de respeito e solidariedade para que cada participante pudesse criar formas específicas de brincar, de se alegrar com a vida, mesmo enfrentando situações emocionais complexas diante dos impactos da vida.

Assmann (1998, p.29) relata que o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos, ou seja, não só os distais (ver e ouvir), mas também os proximais (sentir e tocar).

Durante as vivências tivemos sempre diálogos abertos com o grupo, os quais serão relatados através das falas, registros e da escuta das participantes, com reflexões sobre as aprendizagens oportunizadas. Salientamos que todas as professoras foram convidadas para participar das vivências, porém, percebemos que nem todas estavam incorporadas nesse processo.

¹⁴ São atividades que propiciam um profundo senso de satisfação e prazer vividos pelos indivíduos.

Nos encontros, as fotografias foram utilizadas como um importante recurso das vivências após sua realização e isso aconteceu tanto do ponto de vista do sujeito quanto o da pesquisadora. Através das fotos, pude observar as expressões, os gestos e a forma de organização escolhida pelas participantes. Assim, todas as vivências foram registradas por meio de câmera fotográfica.

A descrição abaixo apresenta as seis vivências humanescentes desenvolvidas na Unidade Educacional Infantil-UEI:

PRIMEIRA VIVÊNCIA- REINVENTADO A VIDA ATRAVÉS DA BRINCADEIRA.

A primeira vivência aconteceu em três cenários, representando as experiências concretas por meio das quais as flores brincantes tiveram oportunidade de repensar a sua prática pedagógica. Ambientes lúdicos foram organizados com o intuito de envolver e permitir processos de individuação e de fluxo dos participantes.

Primeiro momento – Teorização.

Iniciamos a vivência fazendo um círculo onde foi explicado todo procedimento, como também algumas referências para quem desejasse ampliar conhecimentos acerca dos temas que pudessem subsidiar a participação deles no momento da vivência proposta.

Em seguida, foi feita uma discussão sobre o ser humano como um ser complexo evidenciado por Edgar Morin (2005), fazendo uma conexão com a vida profissional e pessoal de cada uma.

Apossada de toda fundamentação teórica, e com um roteiro norteador, as professoras formaram pequeno grupo para ler, trocar experiências, opiniões e tirar dúvidas.

Segundo momento – Experiencialidade

Foram distribuídos lenços com cores variados para todos dançarem livremente, depois com as colegas, formando duplas, trios deixando todas bem à vontade para

aproveitarem, desfrutarem e relaxarem ao som da música de Gonzaguinha “O que é o que é”. Percebemos a leveza das professoras ao movimentar os lenços coloridos. Era uma sensação de liberdade que alimentavam o ser brincante que habitava em cada corpo fazendo emergir as sementes que estavam aprisionadas. Dando continuidade à vivência, fomos brincar de roda resgatando as brincadeiras da cultura infantil.

Viajar no tempo, viver a ludicidade e relembrar os momentos de criança foi importante para reacender a chama da brincadeira dentro de cada um. Risos silenciosos e olhares de contentamento falavam em parceria com todo o corpo que manifestava prazer e satisfação de estar ali naquele momento de total interação entre o grupo. Concordamos com Csikszentmihalyi (1999) quando diz, viver é experimentar, e isso ocorre a qualquer momento ou tempo, por meio de atos, pensamentos e sentimentos.

As professoras ao vivenciaram suas experiências fizeram fluir em plenitude suas potencialidades e virtudes num viver e conviver com outro de maneira saudável. Elas brincaram como nunca, cantaram, dançaram e se emocionaram.

Terceiro momento – Reflexividade

Ao término da vivência, pedi para as flores darem as mãos e formar um círculo para expressar com uma palavra, o que o encontro tinha representado para si. Dentre as palavras, estavam: alegria, prazer, reflexão.

Por fim, pedi para registrarem com desenhos e descreverem o que significou a vivência para cada uma. Esse é um momento de fundamental importância, no qual se faz necessário perceber o valor do vivido, estabelecendo uma conexão entre os diversos sentimentos sentidos durante a vivência.



Foto 01, 02, 03: Costa -2010- Momentos em que as professoras brincavam de roda fazendo movimentos de acordo com a música.

**SEGUNDA VIVÊNCIA- O SENTIPENSAR NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO SER
PROFESSOR.**

Para a segunda vivência as flores foram acolhidas em um ambiente cuidadosamente organizado com cangas espalhadas pela sala. No centro, uma toalha colorida e uma bandeja com diversas massinhas de cores e cheiros variados envolvidas com papel alumínio. Foram disponibilizadas várias bandejinhas para que as participantes se apropriassem e construíssem seu cenário. Após o acolhimento, pedimos que todas procurassem um lugar nas cangas e sentar formando uma bonita mandala. Nesse clima de aconchego iniciamos a vivência com o texto “*o professor como profissional reflexivo*” escrito por Dinéia Hypolitto. Em seguida, fizemos a releitura do texto contextualizando com as ideias de Paulo Freire fazendo uma grande discussão entre todos.

Após esse momento, as participantes foram orientadas a reconectar-se consigo mesmas e se dirigirem ao centro da mandala, pegarem as massinhas de modelar para a confecção do seu cenário para responder ludicamente a seguinte pergunta: Como estou criando condições ao querer bem na minha prática docente?

Segundo Freire (1979, p.17) os educadores ao refletirem sobre seus fazeres pedagógicos vão modificando aquilo que acharem preciso, aperfeiçoando e fazendo cada dia a opção pelo melhor não de forma ingênua, mas com a certeza da mudança daquilo em que sua visão necessita mudar.

Ao iniciar os cenários, era visível perceber nas flores uma certa inquietação diante do que foi solicitado. Pois, traduzir o querer bem com massinha de modelar exigiu criatividade e uma habilidade, o que nem todas tinham. Então, incitei à reflexão sobre o que seria esse “querer bem” referindo-se aos saberes necessários à prática educativa, referenciado pelo educador Paulo Freire (1996). A partir desse questionamento o manuseio com as massinhas foi fluído e a criatividade surgiu contagiando e envolvendo a todos.

Após a construção dos cenários formamos uma mandala fazendo uma exposição dos trabalhos para as participantes socializarem seus sentimentos e as suas percepções relacionadas às experiências vivenciais.

Para finalizar o encontro, foi colocada uma música para as flores em silêncio formarem a mandala e fazerem uma reflexão do que significou o encontro para elas. Pedi que ao término da música cada uma externasse esse momento com uma palavra. Dentre as destacadas ressaltou: reflexão, socialização, emoção, alegria.



Foto: 01, 02, 03 - Arquivo pessoal: Costa
- 2011- Momentos de criações artísticas com a massa de modelar realizado na UEI.

TERCEIRA VIVÊNCIA- BRINCANDO NA AREIA: O CENÁRIO DO JOGO DE AREIA

Para iniciar a vivência, as flores foram acolhidas de forma carinhosa, com trocas de cumprimentos e afetos. Em seguida solicitamos que se colocassem em círculo, no centro da sala, formando uma grande mandala humanopoética.

Para essa experiência o espaço vivencial foi organizado com cangas, flores, músicas, bandejas plásticas, areia e uma caixa contendo diversas miniaturas que ficaram à disposição das participantes para a montagem de seus cenários.

Ao olhar as miniaturas, as flores demonstravam curiosidade, se encantavam como se fosse um amor à primeira vista. Ao pegá-las, foi possível observar uma euforia pelas flores na sala. Pude sentir a felicidade das flores ao olhar os brinquedos: - Agora vou brincar de verdade, tanta coisa linda! Ao tocarem na areia se lembravam do tempo de criança.

Brincar com a areia seca é benéfico, lembrando não só as brincadeiras da infância, mas talvez os toques carinhosos da mãe ou de outra pessoa querida, que trazem sensações de felicidade (Ammann, 2004, p.51).

Nesse clima de encantamento, as professoras foram orientadas a construir seu cenário para atender à pergunta norteadora da vivência. “Construir um cenário retratando ludicamente um momento de alegria, de prazer e magia nas trocas e interações na escola”.

Por meio entusiasmados e com diferentes estilos, os cenários foram criando formas particulares e especiais de acordo com a representação do interior de cada uma. Nas caixas de areia surgiram estruturas organizadas dentro de uma realidade simbólica. Após a construção dos cenários, o grupo foi convidado a colocar sua produção no centro da sala para compartilhar e socializar o que construiu e o que sentiu no momento da construção.



Fotos 03, 04 e 05 – COSTA (2011).
Processo de criação das professoras. Fonte: arquivo pessoal.

QUARTA VIVÊNCIA- REVELANDO A IMAGEM DE SI

Para a realização da vivência, convidamos as flores participantes para enviar uma imagem que as representasse naquele momento quando olhassem para dentro de si justificando a escolha da imagem. Essa vivência virtual foi necessária para que elas se

apropriassem do uso da rede de comunicação conhecida como internet, recurso tecnológico caracterizado na sociedade contemporânea pela sociedade de comunicação.

Essa vivência foi diferenciada das demais por que foi realizada envolvendo as modernas tecnologias através do correio eletrônico. O "correio eletrônico" pode ser utilizado na aquisição das mesmas habilidades de socialização, cooperação e estudo descritas para o "bate-papo". Sua vantagem principal está no fato de permitir ao indivíduo mais tempo para refletir e elaborar seu pensamento. Assim, utilizamos a internet como um recurso didático e instrumento de mediação para o processo de formação e autoformação das flores.

Segundo Santos (2003), a internet é caracterizada por um entrelaçamento complexo de informações textuais e audiovisuais em que umas podem conduzir a outras de sorte que os sentidos são continuamente construídos pelo leitor que os gera permanentemente por meio do percurso em que conjuntos de palavras, imagens e sons se entrelaçam, muitas vezes sem ponto de partida e de chegada.

De acordo com (FRÓES, 2007, p. 01).

Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática trazem novas formas de ler, de escrever e, portanto, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um pensar diferente.

Segundo Leite (1998) essa importância também é destacada por Vygotsky quando diz que "a interação propõe a convivência entre leigos e experts no processo de ensino/aprendizagem." Para esse autor, o ser humano é capaz de construir conhecimento sozinho até um certo nível denominado de real, mas a pessoa pode ir além desse conhecimento se for auxiliada por um parceiro mais competente. O uso da internet está exercendo função complementar nas atividades de pesquisa, sendo que o papel principal permanece desempenhado pelos recursos tradicionais. Assim, a imagem é compreendida como um modo de narrativa que se identifica intensamente com a experiência do homem atual, desencadeando novas sensibilizações que devem ser exploradas criticamente por sua penetração ilimitada na vida cotidiana.

O contexto das imagens enviadas com o apoio do texto nos deu indicativos importantes referentes à auto-formação das flores.

QUINTA VIVÊNCIA - O TEATRO LUDOPOIÉTICO: USANDO O CORPO E A VOZ.

A pesquisa-ação, como a própria palavra já explica, requer ações dos atores. Esta se preocupa com o processo e não apenas com os resultados e produtos obtidos.

A vivência baseou-se na encenação da história “A viagem ao céu” é um conto popular da autoria de Monteiro Lobato, apresentada pelas flores no espaço físico da UEI em comemoração ao dia das crianças já que toda a instituição estava voltada para esse momento. Para a realização da vivência, foi feita uma reunião com elas para se discutir o roteiro do texto e escolher os personagens como também confeccionar o cenário, permitindo assim a interação entre os participantes nessa vivencialidade. Nesse processo, cada uma colaborou com tudo que foi necessário para a construção da encenação teatral: figurino, cenário e texto.

Para a realização da história, o ambiente foi cuidadosamente organizado com um cenário multicolor, enfeitado com muitos bichos espalhados, cortinas com nuvens, flores, pedras coloridas, um lago artificial e um violão. O cenário ficou lindo e aconchegante despertando encantamento nas crianças.

Durante toda organização da encenação percebemos o cuidado das flores umas com as outras na confecção das roupas, nos gestos, nas falas, como também a preocupação em apresentar a história para que se tornasse realmente relevante e significativa para as crianças; pois sabemos que contar história requer certo preparo.

Salientamos que a fantasia e a magia de uma história encantam e despertam a imaginação da criança e com isso criam condições favoráveis para o desenvolvimento de uma mente criativa e inventiva, conforme revela Benjamim (2002, p. 55) “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal”. A criança é capaz de “viajar” na história e encontrar meios para resolver seus conflitos. Através do faz de conta, a criança é capaz de fantasiar, brincar, sair da realidade difícil que vive, expressando seus

sentimentos de maneira lúdica através das histórias. Na apresentação da peça, as participantes atuaram com desenvoltura e havia ritmo e liberdade de movimentos. Spolin (1992) nos diz que:

um ator está ‘maduro’ quando está com um bom relacionamento com seu papel, com a peça e com os outros atores; quando ele tem movimentos fáceis e sua fala flui; e, acima de tudo, quando ele está consciente de sua responsabilidade para com a plateia (SPOLIN 1992, p.302).

Ao incorporar os personagens, as flores fizeram ressurgir o impulso lúdico do brincar, do sentir por meio do encantamento de viver e aprender na escola. A alegria foi visível e contagiante. Para Snyders (1993), a alegria perpassa o processo de criação da vida humana. É um ato com o qual o corpo age de maneira potencializada. Ao incorporar os personagens de maneira geral, as professoras mostraram evidências de interesse e envolvimento na vivência.

Para essa vivência foram formalizadas três impressões para serem descritas após o término da apresentação. 1. O que significou para você dramatizar a história. 2. Descrever os momentos mais significativos a partir do vivido. 3. Representar com uma imagem ou metáfora onde está a magia e a alegria nas trocas/interações durante o ato de educar e de aprender.



Fotos 01, 02 e 03: Costa - 2011 – Educadores fazendo teatro para o dia das crianças na UEI.

Ao falarem de suas primeiras vivências com a arte da representação, as flores puderam expressar seus sonhos infantis e memórias lúdicas ao se permitirem vestir interiormente fantasias repletas de desejos e belezas de corpo e alma. Como explica

Bachelard (p.158), “os objetos com os quais construímos nossas experiências estéticas são companheiros de devaneio de nossos sonhos, nos proporcionam estar em paz e em afeto com nossa existência”. Por meio da expressividade de sua corporeidade as flores manifestaram seu estado poético de encantamento e de afetividade com as crianças, criando e recriando um ambiente de ludicidade, de beleza de alegria, despertando a criatividade e o faz-de-conta dentro do imaginário.

Nesse dia, vi nascer o sentimento de grupo: cada um sabia que ali desempenhava um papel e, portanto, que não existia necessidade de entrar em conflito com o outro por uma posição que já tinha: todos nós éramos educadores. Naquele dia, o grupo sentiu-se uma equipe!

SEXTA VIVÊNCIA- O NATAL: O SIGNIFICADO DOS SÍMBOLOS NATALINOS PARA CADA UM

A última vivência aconteceu no período do natal e a UEI se encontrava no clima natalino, decorada com símbolos confeccionados pelas crianças que simbolizam a presença do criador no acolhimento humanescente, pois esta época tem uma magia especial, faz a gente sentir mais amor ao próximo, deixa nosso coração cheio de alegria e promove a união dentro dos lares. Para este encontro, todos os funcionários da UEI foram convidados a participar por que seria comemorada a confraternização da creche.

Tomamos como fio condutor a reflexão “os símbolos do natal e seus significados” para começar a vivência. Adentramos no clima de natal quando peguei o saco de presente e o gorro incorporando a figura do papai Noel. Percebi os olhares atentos das colegas de admiração. Busquei o saco que continha os símbolos (a árvore, o papai Noel, a estrela, a vela, o sino e a guirlanda) e fui retirando cuidadosamente os símbolos um a um de acordo com a leitura do texto. Nosso objetivo era sensibilizar as flores nesse momento mágico de natal mostrando o seu sentido real.

Após a encenação foi feita uma reflexão sobre o significado natal para cada um. Em seguida, solicitei que as flores escolhessem um símbolo que as representasse naquele momento e depois justificar a escolha. Nesse momento fiz uma ressalva, pedi que falassem apenas aquelas que sentissem vontade. Ao retirar os símbolos, as flores

refletiram e socializaram com todos da sala a sua escolha. Vivendo esse momento de partilha, paramos para escutar o que cada funcionário tinha para dizer.

Finalizamos esse encontro com um “Pai nosso” e fazendo uma reflexão dos nossos acertos e erros durante o ano. Com emoção, choro e abraços calorosos, o encontro foi finalizado.



Fotos 01-02-03. Fonte: Costa (2011) – Educadoras externando o significado dos símbolos do natal para cada uma, realizado na UEI.

Tais momentos permitiram, cuidadosamente, expressar as emoções de quem se sentiu tocada através das vivências humanescentes. Amorosamente, cada uma das professoras, no coletivo, pode expressar sentimentos, emoções e experiências da sua prática, tanto pessoal quanto profissional que em meio aos conflitos e desafios do cotidiano faz de cada ser, no todo, vencedor dos seus medos, traumas e inseguranças.

Em razão disso, no cerne do viver e conviver é permitido o conhecer de suas possibilidades, habilidades e capacidades que podem ser descobertas a partir de um olhar ou na interferência, mesmo que sutil do outro. Permitindo, dessa forma, o prazer de desejar o melhor tanto para si como para o outro no ambiente em que convivem, construindo, juntas, um saber pautado na solidariedade, afeto, riqueza de valores e atitudes.

CAPÍTULO IV

4. O OLHAR ETNOFENOMENOLÓGICO DA PESQUISADORA PARA AS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS



Não haverá borboletas se a vida não passar por
longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

Parafraseando o escritor Rubem Alves, para vir a ser uma borboleta é preciso permitir-se a metamorfose. Acrescento que para isso é preciso desnudar-se e olhar para dentro de si, a fim de continuar a sua própria transformação. Trata-se de um processo silencioso que vem de dentro para fora. E essa transformação pode implicar em coisas boas ou ruins. Isso vai depender do momento em que você se encontra.

Este capítulo apresenta as análises a partir das categorias que foram eleitas para o estudo e que se evidenciaram nas falas das flores. Nele se pretende revelar as contribuições das vivências humanescentes para o fenômeno da Ludopoiese na autoformação das participantes, buscando respostas aos objetivos propostos para a pesquisa.

Para esta pesquisa que foca a formação humana das flores infantis, o procedimento com o qual acompanhei e analisei o processo autoformativo das professoras foi a das vivências humanescentes. A partir delas, construímos individual e coletivamente os registros dessa investigação, envolvendo as dezesseis professoras que no decorrer de nossa narrativa denominamos de *flores brincantes*. Selecionamos os registros reflexivos que se destacaram nos percursos vivenciais a partir das descobertas sobre o brincar, o sentir, o criar, o pensar e o humanescer em um processo de contínua reinvenção. Nestas descobertas, cada flor fazia emergir do seu jeito os aromas da autoprodução da ludicidade representando suas emoções, sentimentos e transformações nos seus modos de ser e fazer no espaço infantil.

Assim, as análises dos dados foram realizadas a partir dos recortes desvelados das flores em seus diferentes percursos escritos, filmados e gravados durante a realização das seis vivências humanescentes. A cada vivência realizada era possível perceber o reflorescimento da corporeidade nas participantes.

Neste processo do vivido, refletido e registrado me encontrei como borboleta ludopoiética que voava irradiando beleza e junto com as flores transformava o jardim¹⁵. Nessa relação com as flores durante o processo experienciado, nos transformamos em nossa maneira de ver e sentir a vida. Assim, ousamos interpretar essas categorias lançando um olhar atencioso em cada pétala, para observar o movimento das flores a partir das vivências humanescentes.

¹⁵ Unidade Educacional Infantil-UEI.

▪ **Autotelia:**

É a propriedade do sistema ludopoiético da ludicidade humana que a define como uma vivência que tem um fim em si mesma, voltada para a subjetividade de cada um. Assim, a propriedade da autotelia se evidencia pelo envolvimento e a implicação do ser humano em suas escolhas e desejos pessoais. Reflete autonomia e autodeterminação de uma expressividade humana no tempo presente (CAVALCANTI, 2008).

Para Csikszentmihalyi (1999, p. 114), a palavra “autotélica” é composta de dois radicais gregos: auto “relativo ao indivíduo” e telos “meta, finalidade”. Esse mesmo autor faz uma reflexão sobre as características das atividades autotélicas na vida humana. Ou seja, a finalidade da atividade está nela mesma, por si só essa será a grande recompensa. Independente do que se faça, a atividade autotélica é sempre prazerosa, envolvente, alegre e encantadora. Nesse sentido, podemos dizer que é a satisfação no envolvimento do ser em atividades que produzam o *fluir* quando ultrapassamos aquilo que foi programado fazer.

A autotelia é a propriedade vivenciada principalmente na primeira etapa das vivências. Para Sampaio (2009) “são os momentos de individualização oportunizada através de experiencialidades vivenciais, os quais possibilitam a expansão e expressão das subjetividades”. Enquanto Musse (2011) expressa que “são os indicativos de seu desabrochar no momento de escolher as imagens representativas de si”.

Assim, as flores evidenciaram sua satisfação ao estar no mundo externando com alegria e prazer suas experiências, conforme revelam os depoimentos abaixo:

“Ao participar dos momentos das vivências me senti calma, alegre, relaxada me envolvendo completamente a esses momentos lúdicos, prazeroso e de muita paz. Essas vivências me deixaram mais tranquila me aproximando mais comigo”. (MARGARIDA, 2011).

“A imagem abaixo é como me vejo atualmente: como a mão que ajuda e ao mesmo tempo é ajudada que é forte e grande e ao mesmo tempo pequena diante das dificuldades que encontro no trabalho e na vida”. (JASMIM, 2011).

“Senti boas sensações, como por exemplo: paz, amor, carinho, lembranças. Além de reflexão, interação, troca, respeito, alegria entre outros. Isso é um momento maravilhoso de autoconhecimento, preciso vivenciar mais vezes”. (FLOR DOS TRIGAIS, 2011).

“A vivência significou um momento de relembrar a minha infância que remete à liberdade de me expressar do meu jeito sem medo do ridículo, além de ser recheado de fantasias e sonhos!” (ROSA COR DE ROSA, 2010).

Observamos nas narrativas das flores que a autotelicidade foi desvelada em diferentes momentos na realização das vivências humanescentes, umas de forma mais explícitas, enquanto outras de maneira mais tímida. Podemos constatar em suas falas que há indícios de prazer e satisfação ao se envolverem nas vivências. Neste envolvimento pleno, as flores exalaram seu perfume assumindo uma postura mais consciente perante a vida e a prática pedagógica. Uma característica do educador autotélico, conforme ressalta Csikszentmihalyi (1999) em seus estudos.

É importante ressaltar que muitas vezes, para algumas pessoas, essas atividades tornam-se entediadas e monótonas. O prazer vai depender do envolvimento e da entrega de cada um ao estar imerso no momento da vivência, como no caso da flor Dama da Noite (2011): “inicialmente não conseguia me integrar ao grupo, sentia uma coisa estranha, depois fui me envolvendo, deixando meu corpo relaxar”. Para muitas pessoas, a falta de envolvimento não significa falta de esforço ou seriedade ao fazer. Para que uma atividade seja uma experiência positiva é necessário que a atenção esteja concentrada nesta tarefa. Segundo Csikszentmihalyi (1999), “o fluxo ocorre quando o indivíduo está totalmente envolvido, imerso, numa atividade que lhe proporciona desafio, no limiar de suas capacidades de controle”.

Diante dos relatos das flores, apesar de alguns momentos de dispersão, as vivências conseguiram tocar o íntimo de cada uma delas, deixando fluir sentimentos e sensações há muito adormecidos. Observamos que durante as vivências realizadas as flores se emocionaram. Podíamos ver em seus rostos a satisfação a esses momentos lúdicos e a preocupação em externar seus sentimentos diante do grupo.

Outros aspectos a acrescentar em relação à autotelicidade são revelados quando as flores expressam uma reflexão de autoconhecimento de si mesmas, impulsionadas pelas vivências, conforme revela Alecrim (2010): “Essas vivências me deixaram mais tranquila me aproximando mais comigo”. Ou ainda, “isso é um momento maravilhoso de autoconhecimento, preciso vivenciar mais vezes”. Observamos que muitas atividades possibilitaram a autonomia pessoal e profissional ao vivenciar novas emoções e sensações.

Evidenciamos nas narrativas apresentadas a satisfação de descobertas sobre como se vive melhor, partindo do olhar para si mesmo e descobrir valores na convivência com o outro ao longo da vida e percebê-la com mais esperança e alegria.

▪ **Autoterritorialidade:**

É a propriedade do sistema ludopoiético de ocorrer em um espaço-tempo autodelimitado, definido pela sua individualidade, autonomia, subjetividade (CAVALCANTI, 2004). Envolve a segurança em ser acolhido. A concepção de territorialidade está intimamente firmada no espaço/tempo do cotidiano autodelimitado para a vivência lúdica. É unânime a todos os conceitos esta definição de território enquanto lugar.

Partindo do conceito de território como espaço delimitado e multirreferencial, pode-se afirmar que o desse jogo é a UEI ou outro ambiente em que estejamos desenvolvendo nossas vivências humanescas.

Para se envolver neste território, o sujeito precisa estar nele e implicar-se com ele caracterizando assim um espaço próprio e muito particular. É o sentimento de pertencimento ao seu lugar. Neste viver e conviver, o território e a territorialidade estão intimamente relacionados com os sujeitos pelo espaço das vivências.

Essa interação vivencial propicia a concretização dos desejos de criação e expressão de si por si mesmo que Cavalcanti (2004) denomina autoterritorialidade. A autora refere-se à “autoterritorialidade como uma propriedade da ludicidade humana”. Portanto, a autoterritorialidade é delimitada pelo próprio sujeito de forma sutil em que se instalam as interações emocionais das vivências em seu contexto, como se pode observar no depoimento das flores sobre construir um momento de alegria e de prazer no ambiente de trabalho:

“Construí no jogo de areia, a UEI. Um espaço privilegiado de aprendizagem, de troca e de conhecimento”. (VIOLETA, 2011)

“Construí uma sala de aula, onde procurei me colocar como criança para que assim eu possa respeitar e interagir com cada especificidade infantil”. (ORQUÍDEA, 2011)

“Representei na caixa de areia, o momento do parque com as crianças, pois pude observar elas fantasiando a construção da família na casinha, o cuidado das maiores com as menores nos brinquedos e o interesse das crianças pela natureza.” (TULIPA, 2011)

“Construí um grande círculo representando os momentos de estudo em equipe e troca de experiência. Tentei representar também os momentos da roda junto às crianças como espaço de acolhida, escuta e troca de conhecimento” (MARGARIDA, 2010).

Nos depoimentos revelados pelas flores acima, observamos que cada uma define seu território acadêmico a partir da sua implicação de estar nele e com ele. Esta é uma relação muito importante na autoterritorialidade que se dá no espaço/tempo em que o sujeito no seu contexto vivencial pode reconhecer-se e definir suas prioridades a partir de seus desejos e da ressignificação de si mesmo, deixando fluir a ludicidade, a sensibilidade e a criatividade. Em cada espaço escolhido pelas flores, percebemos um sentimento de pertencimento que emerge da interação afetiva com seu interior aos momentos de satisfação e de alegria no viver e conviver da sua prática pedagógica, como mostra o depoimento a seguir:

“A representação na caixa de areia está dividida em dois momentos, o primeiro é momento da rodinha com as crianças. Esse é um momento muito rico de trocas e de aprendizagens. E o segundo momento da dormida das crianças. Na hora em que as crianças vão dormir procuro ficar perto delas, fazer carinho e contar historinha”. (CAMÉLIA, 2011).

Vemos que no jogo de areia de Camélia a territorialização refere-se ao momento onde ocorre uma interação na companhia do outro. Nessa relação de troca se cria o território de relações afetivas e amorosas no viver e conviver no espaço da UEI. Essa flor ocupa espaços que ela própria delimitou aos momentos da rotina da creche.

Percebemos que o sentimento de pertencimento do cuidar e do educar emerge como forma de respeito às regras estabelecidas para o desenvolvimento e comprometimento nas mudanças propostas das atividades diárias fornecendo sua contribuição para alcançar os objetivos a que se propõe o grupo. Evidenciamos que a autoterritorialidade de Camélia está direcionado a um olhar humanescente diante das necessidades de afeto que envolve as crianças como um espaço/tempo de alegria e prazer.

- **Autoconectividade:**

A autoconectividade é uma propriedade do sistema ludopoiético do envolvimento e da implicabilidade do ser consigo mesmo para poder se conectar como personalidade criadora com os outros e com o mundo (Cavalcanti, 2008).

Podemos afirmar então que esta propriedade, proporcionou as condições para que as flores expandissem seus estados de consciência a partir do experienciado no momento das vivências, possibilitando o despertar da ludicidade, criatividade e sensibilidade ao criar situações favoráveis para experiências de fluxo. Como diz Csikszentmihalyi (1999), são as experiências mais positivas que experimentamos e compartilhamos com nossos amigos. Esse estado de envolvimento como fluxo de entrega, conectando-se com o outro e com o mundo, relevou-se nas narrativas de algumas flores ao se referirem as vivências:

“Participei de um momento de união, confraternização, comunhão com o grupo” (ROSA COR DE ROSA, 2010).

“Ao iniciar a vivência fui logo me integrando ao grupo, fechei os olhos e continuei com os movimentos (sincronizados). Criamos novos movimentos formando uma coreografia para o grande grupo” (MARGARIDA, 2010).

“Senti boas energias, afloramento do corpo, vontade de abraçar e ouvir o outro” (VIOLETA, 2010).

Acreditamos que o envolvimento na vivência, por parte das flores participantes, é um desafio e oferece possibilidade de êxito no âmbito da prática escolar. As narrativas expressam a forte interação entre as professoras, conectando suas metas educativas com seus interesses e necessidades de dar um sentido cada vez maior às suas funções no cotidiano do trabalho.

Esse envolvimento é um referencial de implicabilidade, no qual a troca de experiências gera energias positivas (ou negativas) conforme o campo magnético vibracional trabalhar. Os resultados destas trocas serão proativos ou reativos, dependendo do campo vibracional criado pelos indivíduos ali envolvidos, trazendo para todos benefícios tanto profissionais quanto pessoais.

Evidenciamos que é nessas interações vivenciais consigo e com o outro que podemos experienciar as mudanças nosso ser. Como podemos observar no depoimento da flor Orquídea, a partir dos desenhos espontâneos do grupo:

“Pude ver uma oportunidade de troca de vivências e momentos de manifestar o que estamos sentindo perante o grande grupo. Uma grande sintonia entre as falas expressas por cada uma” (ORQUÍDEA, 2011).

Diante da narrativa da flor Orquídea, o seu envolvimento nas conexões com o outro possibilita o despertar da ludicidade permitindo a expansão de sua autoconectividade que muitas vezes criamos com as pessoas mais próximas. Com elas partilhamos nosso pensar, emoções, sentimentos. São as experiências que partilhamos com os amigos.

Outro aspecto a acrescentar em relação à autoconectividade é revelado na fala a seguir:

“Construí a equipe da UEI em harmonia, união para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade (professor, coordenação, direção e funcionário). Senti uma paz e momento de reflexão sobre nossas ações com outro” (MARGARIDA, 2011).

Quando descreve a sua experiência ao bem querer de sua prática pedagógica utilizando a massinha de modelar, fica claro que a flor Margarida está imbuída nesse novo espírito de transformação visando a evolução do grupo. A autoconectividade de Margarida se revela nos momentos de reflexão vividos com o grupo em suas relações interpessoais no ambiente de trabalho para se autorreconhecer e conhecer o outro.

No caso da vivência do teatro ludopoiético revelado por Flor dos Trigais logo abaixo, verificamos um sentimento de respeito no convívio do grupo desde o convite até a encenação da peça, como descreve a seguir:

“Na minha opinião, não houve um momento mais significativo que o outro, pois, considere a vivência do teatro ludopoiético como um conjunto de atitudes e de trocas que foi desde o convite para participação da peça, passando pelo estudo e a arrumação do cenário, concretizando-se com a atuação e o envolvimento dos participantes que se propuseram a dar o seu melhor para enriquecimento da imaginação das crianças” (FLOR DOS TRIGAIS, 2011)

Vemos que estar aberto para uma nova mudança foi determinante na autoformação das flores e, conseqüentemente, para o crescimento do jardim. Já nesta etapa do processo, podemos perceber que elas começam a revelar o quanto foram “tocadas” pelos fertilizantes que as fizeram entender a importância do sentimento de união num grupo, respeito, vontade de acertar e crescer enquanto seres únicos convivendo num ambiente coeso, produtivo e feliz.

Assim, a autoconectividade evidenciada nas vivências humanescentes revelou uma interação entre as flores tornando o espaço da UEI mais alegre, dinâmico e enriquecedor no viver/conviver do grupo.

▪ **Autovalia:**

É a propriedade do sistema ludopoiético que diz respeito à gratuidade, ao valor atribuído pelo sujeito às suas escolhas, autoestima, motivação para a alegria de viver. É a própria subjetividade humana responsável por determinar o valor das vivências lúdicas para criação e recriação de si mesmo, para sua alegria de viver (CAVALCANTI, 2008).

Essa propriedade refere-se ao autovalor, a qualidade do que vale para o ser não tem preço nem interesse. Trata-se de um aprendizado que exige reflexão crítica à cultura do consumo. É uma ação voluntária e espontânea da pessoa, em que prevalece a cooperação, a alegria, o prazer do aprender e do viver. Assim, podemos ver como as flores participantes expressam seu valor durante nas vivências:

“Senti um prazer em realizar esse encontro com as professoras, porque é importante para melhoria do trabalho em sala de aula (troca de experiências). É de muita necessidade trabalhar em equipe, pois facilita o trabalho pedagógico e oportuniza uma avaliação da nossa prática pedagógica” (ORQUÍDEA, 2011).

“Senti um grande prazer em participar dessa vivência, pois ela significou um grande aprendizado para mim. Esse momento foi simplesmente encantador. Mexeu muito comigo! Aprendemos que é cuidando do outro que demonstramos a ele o valor que temos” (CRISÂNTEMO, 2011).

“Construí um cenário com a hora da arrumação das crianças depois do banho. [...] Particularmente é um momento que me proporciona muito prazer, visto que as crianças estão iniciando a oralidade e autonomia. Nessa hora é muito importante a minha participação e das demais colegas nesse processo de cuidar e educar”. (JASMIM, 2011).

Nas narrativas descritas acima, observamos que a propriedade da autovalia experienciada nas vivências humanescentes é traduzida pelo sentimento de prazer em exercer uma aprendizagem corporalizada, possibilitando um autorreconhecimento nos seus gestos de empenho pedagógico e político, resultando num profissional mais capacitado, lúdico e feliz. Observamos que os momentos vivenciados e revelados pelas flores apresentaram no valor atribuído por elas às coisas mais simples que marcaram no cotidiano da UEI.

No entanto, observamos que esse valor é espontâneo e gratuito nas ações realizadas. No que parece insignificante ou chato para muitos como “a arrumação das crianças depois do banho” no depoimento de Jasmim torna-se algo prazeroso para ela. Momentos como esses são preciosidades raras de amor e prazer para sentir-se feliz na função de educadora infantil e no acolhimento do viver/conviver no cuidar, educar e brincar.

A tríade cuidar, educar e brincar evidenciou-se no cenário construído por Violeta ao dar sentido as suas funções no cotidiano escolar:

“Representei no centro da caixa as crianças como o centro de tudo, representado pelas “pérolas”. A âncora: a escola. Os pés, o caminho que eu percorri. A borboleta, a transformação minha e das crianças, porque o educador ensina, mas também aprende. O sol verde; a esperança que esse trabalho com as crianças bem pequenas seja reconhecido e mais valorizado. A pipa; o voo, o desenvolvimento que as crianças alcançam tanto física quanto emocionalmente. Os brinquedos; o faz de conta, o brincar permeando todo o trabalho. E por fim as flores; as emoções que desenvolvo para com as crianças e elas comigo.”

(VIOLETA, 2011)

Diante do jogo de areia de Violeta, observamos o valor que esta flor dá ao momento da sua prática docente e como a autovalia faz parte da sua vida. Visualizamos a representação no “sol verde”, a esperança de que o trabalho com crianças pequenas seja mais valorizado. Podemos sentir o doar-se amorosamente ao seu fazer docente. A

narrativa de Violeta expressa um sonho de obter sucesso profissional naquilo que faz. Essa flor atribui um autovalor a tudo que realiza, seja na vida pessoal ou na profissional. Verificamos que esta é uma flor lúdica demonstrando afetos e amor no seu modo de interagir com as crianças pequenas que para Winnicott (1985) são princípios essenciais nas relações entre adultos e crianças.

Os momentos vivenciados pelas flores e revelados no jogo de areia apresentam um valor atribuído aos momentos alegres e felizes compartilhados, sentidos e experienciados com as outras flores na UEI.

- **Autofruição:**

É a propriedade do sistema ludopoiético que está diretamente relacionada às emoções, desejo pessoal e prazer. A autofruição trata do prazer, alegria e fluxo nas interações com as vivências humanescentes. É a intensidade que realizamos determinada ação e que nos faz fluir, conforme evidenciam as narrativas das flores:

“Senti um despertamento interior. Me vi escavando as memórias e lembrando quem fui e que desejos tinha quando criança. Despertei para rever as necessidades e especificidades da infância e sobre o brincar nessa idade. Me senti uma borboleta, livre”
(HORTÊNCIA, 2010)

“Eu me reporte aos momentos que vivi quando criança. O lúdico, a felicidade me acompanha em todos os momentos da minha vida”
(FLAMBOYANT, 2010).

“Um imenso prazer. Ao vivenciar esse momento voltamos a ser crianças, pois a ludicidade nos remete a isso e está intrínseca a nós”
(VIOLETA, 2011).

Como podemos observar vivenciar momentos de ludicidade, diante da oportunidade de brincar, permitiu que as professoras revivessem a infância, sentissem prazer e alegria impulsionando a autofruição. Segundo relata Santin (1994, p.87), “O lúdico e a ludicidade só serão compreendidos no seu acontecer”. O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida.

O brincar é visto como algo tão pertinente quanto os demais saberes humanos. Como fenômeno da ludicidade interior do ser que manifesta desejos e necessidades de

autofruição da natureza humana, experienciar a sua complexidade, a inteireza do ser, sentindo, ouvindo, tocando.

Ressaltamos que nessas lembranças evidencia-se a autofruição das flores, por perceberem a vida com mais esperança e alegria, de tal modo que se sentem atraídas a reviver com ela a ternura a infância. Isso tudo reforça que quando elas se permitem ao fluxo, afloram os sentimentos, o brincar e o sentir prazer, ou seja, o viver com intensidade e beleza.

As revelações das flores participantes, tendo como ponto de partida suas experiências durante todo o percurso das vivências humanescentes propostas, traduzem este novo sentipensar com muita clareza, como transcrevemos a seguir:

“As vivências foram momentos de muito prazer e especiais. Fico feliz por fazer parte da pesquisa da minha colega de trabalho. Nessas trocas vivenciais você dá e recebe. E com isto todas saem ganhando” (VITÓRIA-RÉGIA, 2011).

“Ao participar das vivências senti um momento de renovação com as dinâmicas. Ao término me sentia mais leve e mais feliz” (TULIPA, 2011).

As descrições acima expressam a emoção das flores aos momentos vivenciais de renovação ao se remeter às vivências humanescentes. Ao relatar o que significou para cada uma, percebemos nas narrativas das flores uma satisfação de prazer e alegria. Destacamos na análise fenomenológica das narrativas palavras entrecortadas por lágrimas e silêncio quando se fala em ludicidade na vida adulta, conforme revela Rosa cor de rosa (2010): “Vontade de chorar, dançar, expor minhas ideias, vivenciar minha infância”. Para Vitória-régia (2010), a vivência significou “sentimentos de prazer, de alegria e oportunizou resgatar os momentos da infância que muitas vezes foram esquecidos”. É perceptível nas falas das flores a riqueza que as vivências humanescentes contribuíram para fazer desabrochar a alegria e o prazer com beleza e plenitude no seu interior.

O objetivo proposto durante o desenvolvimento das vivências foi alcançado, uma vez que impulsionou o florescimento do processo humanescente nas vidas das professoras; ampliando seu campo tanto pessoal quanto profissional, transformando-as em agentes multiplicadores, entusiásticos da vida, do pensar, do sentir, do realizar; emanando toda energia positiva capaz de mudar, de fazer acontecer, de contagiar os que a sua volta estiverem receptivos às mudanças e capazes de também se tornarem

borboletas ludopoiéticas eclodindo de seus casulos e fertilizando novos jardins.

A epígrafe que abre este capítulo remete aos sonhos que produzimos quando estamos acordados, sentindo a vida que pulsa em nosso dia a dia, através da entrega, das trocas, das parcerias numa relação harmoniosa entre o eu, com o outro e com o entorno. Segundo Tiba (2002), os sonhos nascem como flores nos terrenos da inteligência e crescem nos vales secretos da mente humana, um lugar que poucos exploram e compreendem. E foi nestes vales secretos que há dois anos percorri caminhos para a confirmação daquilo que intuímos encontrar, um jardim com diversas flores que pudesse fertilizar com uma relação amorosa de acolhimento entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa para aflorar o que temos de mais belo em nós: a alegria pela vida. A beleza como uma forma de sentir a intensidade vibrante da vida. Esse reconhecimento nos aproxima da plenitude luminosa para humanescer.

Nesse processo de fertilização, trago uma imagem construída na caixa de areia simbolizando a expansão das vivências humanescientes no ambiente escolar da Unidade Educacional Infantil-UEI. A linha azul espiral conecta o processo de polinização da borboleta pesquisadora com as flores onde se verificam fecundações de ideias no desabrochar do viver/conviver como nova florescência de aprendizagem e harmonia. Nesse novo processo de reencantamento para a educação emerge das flores a possibilidade de desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais do cuidar, educar, brincar e amar.

A expressão “reencantamento” explicita a beleza das relações de afeto entre as flores e as crianças no ensino infantil na boniteza do querer bem, da alegria, e da riqueza. Salientamos que essa expressão foi utilizada nos estudos de Assmann (2003, p.78) “para dar vida à Educação”. E é exatamente a área educacional que clama por este reencantamento. Para este autor, reencantar significa vivenciar o aprendido em que a sociedade direciona o rumo deste aprender, com todas as suas implicações pedagógicas. Assim, nesse processo de reencantamento, as flores ao receberem os agentes fertilizadores se perfumaram, tornando-se mais criativas, mais lúdicas no seu viver, conviver e fazer pedagógico.

Ao problematizar os percursos trilhados do Ser professora nesta pesquisa, acreditamos que contribuímos para uma educação pautada na perspectiva humanesciente numa formação contínua e integral do Ser na totalidade num campo fecundo para experimentar emoções e sentimentos partilhados na vida em grupo; respeitando-se e ao outro, reconhecendo seus direitos e os direitos dos outros numa mútua aceitação no aprendizado da tolerância, no amor em busca de si mesmo, no autoconhecimento, na

auto-realização do aprender a fazer, do aprender a ser, do aprender conhecer e do aprender a conviver que foi sinalizado por Delors (2003) no relatório, os saberes necessários à educação do século XXI como caminho para enfrentar os desafios do mundo globalizado. Esses pilares, apontados como parâmetros a serem perseguidos, coincidem com aqueles princípios de cooperação, solidariedade, liberdade e cientificidade.

Nesta interação de fazer, refazer, contar, criar e brincar, as flores participantes puderam sentir e experimentar o perfume da ludopoiese que foram emergindo de suas pétalas perpassando para o ambiente do jardim. Porém, ressaltamos que nesse processo nem todas as flores foram perfumadas. Algumas precisam de um tempo mais prolongado para internalizar esse fenômeno.

Nesse sentido, podemos perceber que o fenômeno da ludopoiese foi o grande achado na vida das flores. Com a ludopoiese, as flores se revitalizaram, se fortaleceram e transformaram-se trazendo encantamento e reencantamento para si e para o ambiente de ensino infantil em uma perspectiva humanescente. Trazer a alegria para a vida dessas flores foi uma forma de lutar por um mundo melhor, mais humano.

Para fazer desabrochar cada flor foi necessário romper os conceitos cristalizados, quebrar as barreiras de uma educação existente e trazer novos paradigmas alicerçados na interdisciplinaridade, com uma proposta pedagógica baseada na compreensão da complexidade das dimensões humanas e que tenha como fundamento o amor como princípio que sustenta a vida.

Ressaltamos que nesse autorrefazer-se as flores foram criando condições para fluir o gosto pela arte de viver em plenitude e encontrar uma educação transformadora, centrada no princípio da humanização do homem, na sua vocação ontológica de amar, de ser amado (FREIRE, 1996).

Evidenciamos na presença das professoras um espírito reflexivo com consciência e sensibilidade, mostrando que o erro é o começo da oportunidade de acertar como citado por Paulo Freire (1996), um professor que enxerga a possibilidade de transformar a escola e busca formar seres humanos humanizados, refletindo sobre suas atitudes, palavras e ações, na escola ou em qualquer lugar da sociedade em que esteja, para tornar nosso mundo harmônico, humano e feliz.

A partir dos agentes fertilizadores, as flores enriqueceram a capacidade de ação e reflexão numa retomada de si mesmas, em que as vivências humanescentes foram

sentidas e experimentadas de forma agradável e prazerosa possibilitando um mergulho aos significados tatuados no interior de cada uma, frente aos fenômenos da vida.

Ressaltamos que as vivências propiciaram um ambiente de construção de saberes com alegria, permitiram que as flores descobrissem o seu eu, se sentissem mais motivadas, renovadas, alegres tornando o ambiente de trabalho mais prazeroso, contagiando os outros ambientes como o lar, com o lazer em que vivem.

Mesmo passando por um período de efervescência e de incerteza, as vivências humanescentes tornaram-se um rico fertilizante de afeto e de estímulo para as flores, como ressalta a flor Lírio (2011): “Eu estava apreensiva porque a situação não está muito favorável para a UEI, depois da vivência fico mais esperançosa, mais confiante. Estou renovada”. São aspectos que evidenciam mudanças na sua forma de ser como pessoas mais vibrantes, harmonizadas, amadas e confiantes. Além disso, as vivências contribuíram para o amadurecimento da equipe, a elevação da autoestima, para a “autoaceitação”, a reflexão sobre si e sobre suas práticas pedagógicas, implicando na necessidade de uma autoformação permanente, de acordo com as interações vivenciais que desenvolvem.

Como contribuições das vivências humanescente para a prática pedagógica das flores evidenciamos as possibilidades problematizadoras das vivências para novas concepções de educar e aprender centradas no ser, a transformação do ambiente de sala de aula e da própria UEI num lugar mais humano e prazeroso, explorando o aprender a ser, o conviver e o conhecer com mais propriedade, referenciando os contextos das emoções, dos sentimentos, do amor e da criatividade, ou seja, prática pedagógica que se revela na ludicidade, na vida e no desenvolvimento humano. Portanto, como processo de autoformação, a pesquisa pode contribuir para o contexto da prática pedagógica das flores, possibilitando desenvolverem uma educação mais significativa e alegre, sendo mais acolhedoras com as crianças, mais pacientes e respeitosas.

Ainda como contribuições das vivências humanescentes, evidenciamos que as flores participantes passaram a expressar a expansão da sua humanescência, apreendendo a condição humana como um saber essencial para o educador infantil, como espaço do sentir -pensar, do resgate do sensível, das aspirações, dos desejos, dos afetos, o reconhecimento do outro e do viver/conviver com competências, autonomia e solidariedade (SAMPAIO, 2010).

As contribuições das vivências humanescentes evidenciadas a partir das categorias ludopoéticas se revelaram de cenários construídos que representavam o

cotidiano de suas vivências e suas interações com o contexto educacional, expressadas como momentos lúdicos, de criatividade, de sensibilidade, desejos paixões e encantamentos pela vida.

Pela ludopoiese foi possível perceber as flores buscando descobertas e novas formas para a sua prática pedagógica como um sentido existencial e significativo para a sua corporeidade, que se apresenta como processos reflexivos e vivenciais traduzidos em situações reais do seu cotidiano educativo. Além disso, as flores passaram a ter um olhar mais voltado para si mesmas, para a convivência harmoniosa com o outro, tornando-se mais solidárias, reconhecendo suas potencialidades para transcender com esperança e alegria. Para Freire (1996, p. 72), a esperança é parte da natureza humana e assim ao educador cabe ser criticamente esperançoso. Assim, o espaço da UEI tornou-se um lugar com mais satisfação, de novas interações, intervenções e de vida.

As vivências foram atribuídas como momentos marcantes para as flores. Momentos estes que fizeram desabrochar na sua corporeidade o valor da autoestima, de criação e recriação de si, atribuindo-se para acolher com amor as outras flores e seus educandos. Passaram a ter um reencantamento para a educação infantil, externado na satisfação ao lidar com as crianças, possibilitando um saber fazer amoroso, esperançoso, lúdico e crítico. Pelo fruir as flores expressam o seu bem estar com a vida e com o outro, sentindo o prazer de estar juntos e envolvidos, sendo algo que se ampliar ao sentido do viver.

Como uma dança autorganizadora, as categorias da ludopoiese emergem das flores como condição criativa para enfrentar os desafios, renovar suas formas de compreender o seu entorno, dançando da vida como um processo de auto-organização e autoprodução. Portanto, o fenômeno da ludopoiese na vida das flores pode ser traduzido como a possibilidade de estabelecerem uma dinâmica autopoietica de sua ludicidade, recriando-se a partir de novos sentidos atribuídos a sua existência, com desdobramentos na sua autoformação e com o brincar, o cuidar e o educar.

Portanto, ressaltamos que esta pesquisa não se esgota aqui diante das múltiplas interpretações possíveis de se elaborar. Fica registrado que o nosso olhar foi sob a ótica da corporeidade, da autopoiese e do fluxo como contribuição para a humanescência baseada na Pedagogia Vivencial Humanescente.

A partir das considerações acima, apontamos para que os cursos de formação inicial e continuada de professores passem a contar com disciplinas que trabalhem corpo/corporeidade, vendo o lúdico como uma dimensão humana e não como expressão

de uma determinada faixa etária do ser. Que nos espaços de formação seja mais valorizado o Ser, levando em consideração as recomendações de Nóvoa (1995) quando diz que o professor é uma pessoa e uma pessoa é o professor. Neste sentido, trazemos as palavras de Gabriel Pensador (2003) “quando a gente muda, o mundo muda com a gente. A gente muda o mundo na mudança da mente!”. Como fechamento trazemos para compartilhar com os educadores a poesia intitulada “O Sonho”, de Clarice Lispector (sd), pois a mesma corrobora e reforça tudo o que foi exposto nesta pesquisa:

O sonho

Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS. P. **História Social da criança e da família**. 2. Editora. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ALVES. Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- _____. Rubem. **Concerto para o corpo e alma**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- _____. Rubem. **A Alegria de ensinar**. 6. Ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- _____. Rubem. **O Desejo de Aprender e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR D. Paschoal, 2004.
- _____. Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas SP: Verus Editora, 2005.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- ALMEIDA, Eduardo Jorge de; TRINDADE, Rui. **Práticas de ensino diferenciado em sala de aula**: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. Aprendizagens e Trabalho Docente. Universidade Lusófona do Porto, 2009. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/69716.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.
- ANDRÉ. M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ASSMANN. H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Unimep, 1995.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Mo Yung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AMMANN, R. **A Terapia do Jogo de Areia: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade**. São Paulo: Paulus, 2002.
- AMORIM. Elen Dóris Barros Carlos de. Formação de professores: sentimentos de si para o fluir humanescentes. In: CAVALVANTI, Katia B. (org) **Pedagogia Vivencial Humanescente: para sentipensar os sete saberes na educação**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. (Texto organizado por Dominique Lecourt) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- _____. Gaston. **O novo espírito científico. A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores).

_____. Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACRI, Ana Paula. R. Uma incursão às contribuições da corporeidade para a educação. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro – Oeste, VI, 2003. Campo Grande. **Anais...** Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Cadernos da ANPED**. Porto Alegre, n.5, p.182-196, 1993.

_____. René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA. Siomara Priscilla. **Corporeidade e formação humana: tecendo a educação com os fios da biologia do amor**. UFRN/RN. 2009.

_____, Siomara Priscilla. **Tessituras poiéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Co-Orientador: Katia Brandão Cavalcanti*.

_____, Siomara Priscilla. **Jogo de areia: uma abordagem transdisciplinar para a educação/ Katia Cavalcanti (Org)- Natal, RN: EDUFRN, 2010.**

BARBOSA. Siomara P.; PIRES, Edmilson. F. Fios e Desafios da Formação Ludopoiética: Desvendando a Alegria de Sentir-se Educador. In: **Anais do XIV Seminário de Pesquisa do CCSA-UFRN**, 2008, Natal-RN. Universidade e Compromisso Social, 2008. p. 01-05.

BERTHERAT. Thérèse. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1977.

BENJAMIM. Walter. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BOFF. Leonardo. **Tempo de Transcendência. O ser humano como um projeto infinito**. Sextante, Rio de Janeiro, 2000^a.

BOFF. Leonardo. **Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra**. Petrópolis. Vozes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF,

1998a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília. DF, vol. I e II. 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAILLOIS, Roger. (1986). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, cotovia

CÂMARA. Tereza C. B. **Corporeidade e Humanescência na Fonte dos Saberes da Vida: A Formação de Professores que Valoriza o Ser**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CARVALHO, Denise Maria. CARVALHO, Tânia Câmara Araújo. **Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores**. UFRN. Natal, 1999.

CAVALCANTI. Katia Brandão. **Corporeidade e a ética do sentido da vida na educação: para florescer as sementes da pedagogia vivencial**. 2005. Disponível: <www.lilaz.com.br>. Acesso no dia: 5 de dezembro 2005.

_____. Katia Brandão. **Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial**. Artigo publicado XII Endipe- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, abril de 2006.

_____. Katia Brandão. **Comunicação pessoal** em 08 de julho de 2008.

_____. Katia Brandão. **Jogo de Areia e Transdisciplinaridade: desenvolvendo abordagens ludopoiéticas para a educação e a pesquisa do lazer**. Revista Licere, Belo Horizonte, vol. 11 (3), 2008b.

_____. Katia Brandão e MAIA, S. C. F. A formação ludopoiética do profissional do lazer: um desafio para sua autoformação humanescente. In: III Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Ecoformação, set. 2008, Brasília. **Anais**, CD, Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2008 a.

_____. Katia Brandão. A Teia da Corporeidade e a Galáxia dos Sete Saberes Transdisciplinares: metáforas que reencantam educador-pesquisadores. In: CAVALVANTI, Katia B. (org) **Pedagogia Vivencial Humanescente: para sentipensar os sete saberes na educação**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

CAVALCANTI. Margarida Tavares. **Sobre o "dizer verdadeiro" no espaço analítico**. *Ágora* (Rio J.) [online]. 2004, vol. 7, no. 1, pp. 55-72. ISSN 1516-1498. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11/01/2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. In: **A descoberta do fluxo**. São Paulo: Sairava, 1990.

COULON. **A Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Notas de Aula no seminário de Etnometodologia**. Curso de Extensão Universitária, UFSCAR, maio, 1995.

_____. **A. La Etnomedotología. 3 ed.** Madrid: Cátedra, 2005.

CRAIDY. Carmen Maria e KAERCHER, Gládis Elise. **Educação infantil**. Pra que te quero. P. da Silva Org.. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESPO. Jorge. **A história do corpo**. Lisboa: Difil; RJ: Bertrand Brasil, 1990.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8.ed. Tradução José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

DEWEY J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. J. **Experiência e natureza, lógica**: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOWBOR. Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FEATHERSTONE, Mike; TURNER, Bryan (1995), “**Body & Society**: an introduction”, *Body & Society*, vol. 1, nº 1.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Terra e Paz, 1996.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Paulo. **Pedagogia da esperança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREINET. **O Itinerário de Célestin Freinet, A livre expressão na Pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRÓES, Jorge R. M. **Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição** - <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir - **corporeidade da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1980.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO L. C., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. SP: Cortez, 2003b.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. (2002). **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. Em: Jovchelovitch, S. e Guareschi, P.A. (eds.) Textos em representações sociais. (p 65-85). 7ª ed. Petrópolis: Vozes.

KALFF, Dora Maria. Foreword. In. Katherine Bradway *et all*. **Sandplay studies: Origins, theory e practice**. Boston: Sigo Press, 1980.

_____. Dora Maria. **Sandplay**. A psychotherapeutic approach to the psyche. Cloverdale, CA: Temenos Press, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de. Andrade. **Sociologia geral**. 7. ed. rev. e ampla. São. Paulo: Atlas, 2006.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LEITE, Aury de Sá. Algumas Idéias de Vigotsky. In: WORKSHOP EM INFORMÁTICA EDUCATIVA, 1, 1998, Vitória. **A Construção do Pensamento Lógico**. [s.n.], 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**, 1973.

LOWEN, Alexander. **Bionergética**. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Sammus, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Ensaio de ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED, 2000.

_____. Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade, Ensaio, 02; ludicidade o que é mesmo isso? Publicada pelo Gepel, Faced/UFba, 2005.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: editora Palas Athena, 2004.

_____. Humberto & Varela. **De Máquinas e Seres Vivos**: autopoiese - a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athenas, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

_____. Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU e EDUSP, 1974.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o Corpo**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Trad. P. Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEIRELES, C. **Cânticos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974.

MERHY E E. **Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas**: contribuições para compreender as reestruturações produtivas do setor saúde. Interface Comun Saúde Educ 1997.

MORIN, E. **O enigma do homem: para uma nova antropologia.** Trad. de Fernando de Castro Ferro. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Determinismos culturais e efervescências de cultura.** In: O Método IV. Porto Alegre. Sulina, 1998.

_____. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** Ed. Papyrus; 1997.

_____. Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo; Paulus, 2008.

_____. Maria Cândida. **Reencantando a educação a partir de novos Paradigmas da Ciência.** PUC/SP/Brasil. Out/2004.

_____. Maria Cândida. Prefácio. In: CAVALVANTI, Katia B. (org) **Pedagogia Vivencial Humanescente: para sentipensar os sete saberes na educação.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____. Maria Cândida. **A formação do educador a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, V. **A arca de Noé.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

MOREIRA, H.; CALEFF L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** RJ: DP&A, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corporeidade e formação profissional: da educação física à motricidade humana.** Piracicaba: 2002.

MUSSE, Narla. **Vivências Ludopoiéticas no jogo de areia: o movimento da tatilidade na autoformação humanescente-UFRN** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em educação. Natal/RN. *Orientador:* Edmilson Ferreira Pires, 2011.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Hemus, 1979.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo – objeto ao corpo – sujeito**. Natal: UFRN, 2005.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, 1991.

_____. António. (Org.) **Vida de professores**. 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal, Dom Quixote, 1997.

NUNES, N. **Eroticamente humano**. Piracicaba. UNIMEP. 1997.

OLIVEIRA, Z. Et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 11ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1992. 11ª ed- 2002).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças**: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. Tradução George Schlesinger. 9ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

PADILHA, Paulo Roberto. 2001. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

PEREIRA, Lígia. **Festa na escola e a autopoiese do Lazer**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em educação. Natal/RN. *Orientador*: Edmilson Ferreira Pires, 2011.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo: imitação, jogo e sonho**. Rio de Janeiro: Guanabara Kaoam, 1978.

PIERRAKOS, M.D. John C. **Energética da Essência**. (Core Energetics). Desenvolvendo a Capacidade de Amar e de Curar. Tradução Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. 6 ed. São Paulo: Editora Pensamento, 2007.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Evanir. **Onde está o lúdico? Despertando a ludicidade dos educadores infantis**. Artigo apresentado no XI Seminário e Lazer em debate. IFRN- Campus Cidade Alta. Natal/RN, 2010.

_____. Evanir. **Dançando com gatos e pássaros**; analisando o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em educação. Natal/RN. *Orientador*: Edmilson Ferreira Pires, 2011.

PINEAU (G.), 1988, A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação, in: NÓVOA (A), FINGER (M), org., **O método (auto) biográfico e a formação**, 1988, Lisboa, D.R.P./Ministério da Saúde.

PIRES, E. **Corporeidade e Sensibilidade**: O jogo da beleza na Educação Física escolar. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em educação. Natal/RN. 1999.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

ROUSSEAU. Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (Os Pensadores).

RUBIO, Alfonso García. **Unidade na pluralidade**. São Paulo: Paulus, 1989.

SAMPAIO, Ana Tânia. **Universo Encantado do cuidado na autopoiese docente**: uma viagem epistemológica transdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em educação. Natal/RN. *Orientador*: Katia Brandão Cavalcanti, 2009.

_____. Ana Tânia Lopes. **Pedagogia Vivencial Humanescente**: educação para o sentipensar a condição humana. In: CAVALVANTI, Katia B. (org) **Pedagogia Vivencial Humanescente: para sentipensar os sete saberes na educação**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2003, vol.29, n.2.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do Educador**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: Uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. Silvino. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do Lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre. EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do ser Humano numa serie de cartas e outros textos**. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

_____. F. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SNYDERS. Georges. **A alegria na escola** (São Paulo: Ed. Manole). 1988.

_____. Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1995.

SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

SPOLIN. Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa** — São Paulo Editora Gente. 2002. Bibliografia. ISBN: 85-7312-382-6

VARELA, Francisco J. 2000. "O caminhar faz a trilha". In THOMPSON, William I. org. **Gaia: uma teoria do conhecimento**, São Paulo, Gaia.

WEINRIB, E. **Imagens do self**: O processo terapêutico na caixa-de-areia. São Paulo, SP: Summus. 1993.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de janeiro: Imago editora: Ltda, 1975.

ANEXOS

ANEXO 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ concordo em participar voluntariamente da pesquisa de Mestrado **Ludopoiese e Humanescência no Educador Infantil**, com orientação do Prof. Dr. Edmilson Ferreira Pires, desenvolvida pela aluna Massilde Martins da Costa do programa de Pós-Graduação da Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com foco na formação do professor. Estou ciente de que todas as informações serão confidenciais e que o resultado do estudo será publicado garantindo o sigilo da minha identidade.

Natal ____/____ 2012

Assinatura do participante

Pesquisadora responsável:

Massilde Martins da Costa

ANEXO 02



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE EDUCACIONAL INFANTI-UEI.

Pesquisadora: Mestranda Massilde Martins da Costa

Professora Participante _____

Baseado no texto de Clarice Lispector registre com desenho e justifique qual a flor você gostaria de ser neste jardim.

TEXTO REFLEXIVO

CLARICE LISPECTOR EM Á GUA VIVA



“Agora vou falar da dolência das flores para sentir mais a ordem do que existe”. Antes te dou com prazer o néctar, suco doce que muitas flores contêm e que os insetos buscam com avidez. Pistilo é o órgão feminino da flor que geralmente ocupa o centro e contém o rudimento da semente. Pólen é pó fecundante produzido nos estames e contido nas anteras. Estame é o órgão masculino da flor. É composto por estilete e pela antera na parte inferior contornando o pistilo. Fecundação é a união de dois elementos de geração - masculino e feminino - da qual resulta o fruto fértil.

“ E plantou Javé Deus um jardim no Éden que fica no Oriente e colocou nele o homem que formara” (Gen.11- 8).

Quero pintar uma rosa.

Rosa é flor feminina que se dá toda e tanto que para ela só resta alegria de se ter dado. Seu perfume é mistério doido. Quando profundamente aspirada toca no fundo íntimo do coração e deixa o interior do corpo inteiro perfumado. O modo de ela se abrir em mulher é belíssimo. As pétalas tem gosto bom na boca - é só experimentar. Mas a

rosa não é it. É ela. As encarnadas são de grande sensualidade. As brancas são a paz do Deus. É muito raro encontrar na casa de flores, rosas brancas. As amarelas são de um alarme alegre. As cores de rosa são em geral mais carnudas e tem a cor por excelência. As alaranjadas são produto de enxerto e são sexualmente atraentes.

Preste atenção e é um favor: estou convidando você a mudar-se para um reino novo. Já o cravo tem uma agressividade que vem de certa irritação. São ásperas e arrebitadas as pontas de suas pétalas. O perfume do cravo é de algum modo mortal. Os cravos vermelhos berram em violenta beleza.

Os brancos lembram o caixão de criança defunta: o cheiro então se torna pungente e a gente desvia a cabeça para o lado com horror. Como transplantar o cravo para a tela? O girassol é o grande filho do sol. Tanto que sabe virar sua enorme corola para o lado de quem o criou. Não importa se é pai ou mãe. Não sei. Será o girassol flor feminina ou masculina? Acho que é masculina.

A violeta é introvertida e sua introspecção é profunda. Dizem que se esconde por modéstia. Não é. Esconde-se para poder captar o próprio segredo. Seu quase não perfume é glória abafada, mas exige da gente que o busque. Não grita nunca seu perfume. Violeta diz levezas que não se podem dizer.

A sempre-viva é sempre morta. Sua segura tende à eternidade. O nome em grego quer dizer: sol de ouro.

A margarida é florzinha alegre. É simples e à tona da pele. Só tem uma camada de pétalas. O centro é uma brincadeira infantil. A formosa orquídea é exquise e antipática. Não é espontânea. Requer redoma. Mas é mulher esplendorosa e isto não se pode negar. Também não se pode negar que é nobre porque é epífita. Epífitas nascem sobre outras plantas sem, contudo tirar delas a nutrição. Estava mentindo quando disse que era antipática. Adoro orquídeas. Já nascem artificiais, já nascem arte.

Tulipa só é tulipa na Holanda. Uma única tulipa simplesmente não é. Precisa de campo aberto para ser.

Flor dos trigais só dá no meio do trigo. Na sua humildade tem a ousadia de aparecer em diversas formas e cores. A flor do trigal é bíblica. Nos presépios da Espanha não se separa os ramos de trigo. É um pequeno coração batendo.

Mas angélica é perigosa. Tem perfume de capela. Traz êxtase. Lembra a hóstia. Muitos têm vontade de comê-las e encher a boca com o intenso cheiro sagrado.

O jasmim é dos namorados. Dá vontade de por reticências agora. Andam de mãos dadas, balançando os braços, e se dão beijos suaves ao quase som odorante do jardim.

Estrelícia é masculina por excelência. Tem uma agressividade de amor e de sadio orgulho. Parece ter crista de galo e o seu canto. Só que não espera pela aurora. A violência de tua beleza.

Dama-da-noite tem perfume de lua cheia. É fantasmagórica e um pouco assustadora e é para quem ama o perigo. Só sai de noite com seu cheiro tonteador. Dama-da-noite é silente. E também da esquina deserta e em trevas e dos jardins de casas de luzes apagadas e janelas fechadas.

É perigosíssima: é um assobio no escuro, o que ninguém aguenta. Mas eu aguento porque amo o perigo. Quanto à succulenta flor de cactos, é grande e cheirosa e de cor brilhante. É a vingança sumarenta que faz a planta desértica. É o esplendor nascendo da esterelidade despótica.

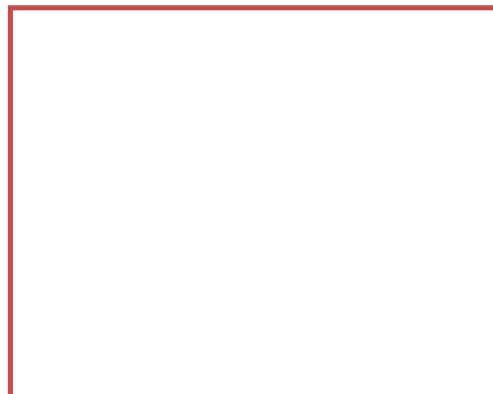
Estou com preguiça de falar da edelvais. É que se encontra à altura de três mil e quatrocentos metros de altitude. É branca e lanosa. Raramente alcançável: é a aspiração.

Gerânio é flor de canteiro de janela. Encontra-se em São Paulo no bairro do Grajaú e na Suíça. Vitória-régia está no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Enorme até quase dois metros de diâmetro. Aquáticas, é de se morrer delas. Elas são o amazônico dinossauro das flores. Espalham grande tranquilidade. Á um tempo majestosas e simples. E apesar de viverem no nível das águas elas dão sombras. Isto que estou te escrevendo é em latim: *de natura florum*. Depois te mostrarei o meu estudo já transformado em desenho linear.

O crisântemo é de alegria profunda. Fala através da cor e do despenteado. É flor que descabeladamente controla a própria selvageria.



Acho que vou ter que pedir licença para morrer. Mas não posso, é tarde demais Ouvi o Pássaro de Fogo - e afoguei-me inteira.

Tenho que interromper porque - eu não disse? Eu não disse que um dia ia me acontecer uma coisa? “Pois aconteceu agora mesmo”.



ANEXO 03 - A FLOR ESCOLHIDA PELAS PARTICIPANTES.

<p>1-Rosa Vermelha</p> 	<p>Porque sou feminina; Por que gosto de me dar muito ao outro, seja na família, no trabalho, nas amizades, etc. Por que sou sensual e Porque acho linda a Rosa vermelha.</p>
<p>2-Dama da noite E</p> 	<p>A flor de minha preferencia nesse momento é a dama da noite por sua beleza rara, o perfume embriagante, só dura uma noite e está diretamente ligada a lua cheia que também adoro. Mostra a beleza da vida que mesmo com os maiores espinhos que a vida nos reserva, ela mesma nos presenteia com uma linda flor.</p>
<p>3-Margarida</p> 	<p>Diante de tantas flores me identifiquei com a margarida pelas suas características, sendo uma pessoa simples, alegre, extrovertida, comunicativa e dinâmica, gosto muito de brincar e fazer as pessoas sorrirem. Porém muito sensível como a margarida que só possui uma camada de pétala.</p>
<p>4-Dama da noite V</p> 	<p>Eu me identifiquei mais com a dama-da-noite, pois possuo algumas características parecidas com a mesma. Essa flor é uma peça indispensável em jardins aromáticos por ter um perfume forte, é assustadora, é perigosa, é para quem gosta de perigo. Dessa forma, me identifico com essa flor, principalmente pela maior característica que ela tem que é de ser da noite, é na noite que me sinto mais disposta para trabalhar, pois assim como a flor, exalo o perfume da disposição, no qual produzo mais e atraio muitas coisas boas. Entre outras características que me aproximam dessa flor é o fato de parecer assustadora para aqueles que ainda não me conhecem, porém no fundo, ao se aproximarem de mim e sentirem meu aroma, se apaixonam, por isso, pareço perigosa, mas muitas pessoas são atraídas por mim por me amarem assim como eu sou.</p>
<p>5-Flamboyant</p> 	<p>O flamboyant também é conhecido por flor-do-paraíso. Sua principal característica é a floração abundante durante a primavera. Embora não apareça no texto é uma que eu me identifico pelo colorido sempre vivo e beleza, Assim, como flamboyant, eu me sinto sempre colorida para vida.</p>
<p>6-Camélia</p> 	<p>A camélia é uma flor que se parece comigo. Ela é exuberante e ao mesmo tempo frágil. Quando tocadas, as pétalas da camélia cobrem-se de manchas amarronzadas que comprometem o visual. Eu também sou muito sensível e me sinto frágil diante das dificuldades da vida.</p>
<p>7-Violeta</p> 	<p>Eu sou uma violeta. Sou mística, e não sou muito fácil de me abrir com as outras pessoas, porém sou muito observadora, e principalmente de mim mesma. Sou reservada e preciso ser cativada. Quem me cativa ganha uma amiga para todos os momentos.</p>
<p>8- Gerânio</p> 	<p>O gerânio é uma flor que precisa de muita luz e de muito cuidado para poder crescer. Suas inflorescências parecem mini buquês, muito perfumados. Assim como o gerânio, eu também sou sensível, sou muito reservada e observadora. Mas sou grandiosa e forte quando gosto de algo.</p>

<p>9-Crisântemo</p> 	<p>Considero-me um crisântemo por representar a proteção, a amizade, a morte das coisas tristes e chatas da vida, a paixão pelo que faço e a compreensão dos limites da vida. Além de também ser semelhante a seu gosto em adorar a luminosidade, porém, não suportar a irradiação direta do sol. Prefiro clima quente e úmido.</p>
<p>10-Girassol</p> 	<p>Gostaria de ser um girassol, pela sua ousadia de buscar sempre ver ao horizonte, e em estar em sintonia com o Universo, como o Sol o nosso astro rei, cheio de luminosidade.</p>
<p>11-Rosa cor de Rosa</p> 	<p>Ahhh eu gosto muitooooo da rosa vermelha, pois remete ao amor. Mas pode ser a rosa cor de rosa, pois a acho bela e significa o apreço que se tem por alguém, além do carinho, da gratidão, da admiração.</p>
<p>12- Vitória-régia</p> 	<p>Oi Massilde, achei lindo o texto reflexivo, de Clarice. Eu me identifico com a Vitória-régia, é uma flor imponente da água e que serve de abrigo para os seres que estão ao seu redor, um sapo, por exemplo, pode se esconder com tranquilidade sobre ela. kkkkkkkkkkk me sinto assim: mãe, amiga, protetora, e minha casa é um verdadeiro abrigo. Eu sou uma vitória- régia!!! beijoss.</p>
<p>13-Flor dos Trigais</p> 	<p>Se eu fosse uma flor gostaria de ser uma flor dos trigais, pois, uma das características a ela atribuída tem muito haver com um dos traços da minha personalidade “na sua humildade tem a ousadia de aparecer em diversas formas e cores”, ou seja, de acordo com a situação ela é assim como eu, facilmente se adapta provocando diferentes sensações através das suas cores, dentre elas a alegria devido ao seu colorido natural independentemente do seu estado verdadeiro de espírito.</p>
<p>14- Tulipa</p> 	<p>Tulipa; pois o texto diz “Tulipa só é tulipa na Holanda. Uma única tulipa simplesmente não é. Precisa de campo aberto para ser”. Baseado nisso identifico com a tulipa, pois eu dou valor a minha família e amigos, preciso muito dessas duas coisas ao meu lado para ser feliz. Sempre procuro está com minha família e amigos. Quando o texto diz “precisa de campo aberto para ser”, penso que seja isso afinal um campo não é apenas um campo. Ele necessita de várias coisas para existir e assim também sou, necessito de minha família e amigos.</p>
<p>15-Orquídea</p> 	<p>Eu gosto de orquídea por que acho a mesma de uma beleza oculta, mas de expressão exuberante e tranquila.</p>
<p>16-Jasmim</p> 	<p>Eu gosto de Jasmim. Não sei se tem alguma relação comigo, mas o nome e a flor trás uma sensação de tranquilidade.</p>

ANEXO 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE EDUCACIONAL INFANTI-UEI.

Pesquisadora: Mestranda Massilde Martins da Costa

Flor participante _____

Baseado no texto de Dinéia Hypolitto “*o professor como profissional reflexivo*”. Construí um cenário com massinha. Como estou criando condições ao querer bem na minha prática docente?

O Professor Como Profissional Reflexivo

Texto escrito pela leitora Dinéia Hypolitto, ressaltando a necessidade de contínua reflexão, por parte do professor, sobre suas práticas de ensino.

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

No caso do professor, isso assume conotação mais grave. Ele lida com gente, crianças e jovens que podem ser afetados por uma conduta inadequada e conceitos errôneos.

O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não atualizar-se é estagnar e retroceder.

A velocidade das mudanças, as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são tantas e tão rápidas que o profissional pode ser pego de surpresa em sua prática

cotidiana. Notícias, fatos, mudanças podem chegar à sala de aula pela boca dos alunos, sem que o professor tome conhecimento. Quantas vezes, em alguns casos, o aluno supera o professor! Está melhor informado, conhece palavras e expressões modernas, sabe do último fato social ou político, não apresenta mais certos costumes e exigências.

O professor, fechado em si mesmo e confinado à sala de aula, às vezes, não percebe o mundo lá fora. Não tem tempo ou condições de acompanhar. Daí, quando fala ao aluno, este não entende, mostra-se alheio e desinteressado diante de uma linguagem esquisita e arcaica.

Para cobrir essa lacuna e distância entre aluno e professor, só mesmo a reflexão: o que faço, o que digo tem ressonância, significado, importância para o aluno? "Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade" (Zeichner, 1993:17).

ANEXO 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE EDUCACIONAL INFANTIL

Pesquisadora: Mestranda Massilde

TEATRO LUDOPOIÉTICO



Reflexividade vivencial

O que significou para você dramatizar a história?

Resgatando a imaginação do vivido descreva que momentos foram mais significativos para você e para sua atuação como educador transdisciplinar.

A partir do vivenciado, represente com uma imagem ou metáfora onde está à alegria na magia nas trocas/ interações-durante o ato de educar e de aprender.
