

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AGUINALDO CESAR SURDI

**EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE: O BRINCAR E O “SE MOVIMENTAR” DA
CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA**

Florianópolis
2014

AGUINALDO CESAR SURDI

**EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE:
O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR DA CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Florianópolis
2014

DEDICATÓRIA

À minha família, amigos, colegas e ao meu orientador, pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, fonte de minha força que, mesmo estando longe, sempre esteve ao meu lado, apoiando minhas decisões.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, por oferecer o suporte adequado para que eu pudesse desenvolver meus estudos com qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro.

Aos professores, pela dedicação e comprometimento com que nos conduziram no decorrer do programa.

À UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Videira, pelo apoio, incentivo e confiança.

Às professoras e aos professores da banca, Maria do Carmo Oliveira Saraiva, Ida Mara Freire, Silvino Santin e José Tarcísio Grunennvaldt, pela disposição que tiveram para a leitura desta investigação e pelas importantes contribuições prestadas para o seu desenvolvimento.

Aos colegas, pela convivência e apoio nos bons e difíceis momentos que passamos juntos. Em especial à minha amiga Danieli, com quem eu tive o prazer de conviver e aprender, tanto nos momentos de descontração como nos de trabalho.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador e amigo professor Elenor Kunz, por me proporcionar a oportunidade de dar um importante e significativo passo no meu caminho. Pessoa fantástica, compreensível e motivador, um ser humano possuidor de grande sensibilidade.

A todos que, de uma forma ou outra, colaboraram para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Os atos de “brincar e se-movimentar” abrangem uma gama de acontecimentos que fazem com que todos nós, e principalmente a criança, consigamos ter uma relação direta e autêntica com o mundo, relação essa que é fundada na corporeidade. Nessa relação de construção, o movimento humano produz sempre algo novo, como uma expressão artística ou, talvez, uma obra de arte. Desta forma, podemos agir com totalidade e nos tornar o centro das nossas ações e nos desenvolver como sujeito, como seres sensíveis na relação com o mundo. Sendo assim, este estudo teve como objetivo central investigar acerca das maneiras como o brincar e o se-movimentar são proporcionados no espaço escolar e como eles contribuem para a educação da sensibilidade da criança pequena. Primeiramente, foi desenvolvida uma pesquisa teórica sobre os assuntos e autores fundamentais, que forneceram a base para a segunda parte do estudo. Esta outra etapa foi um estudo empírico que envolveu duas escolas municipais da cidade de Capinzal, SC; uma localizada no interior do município e a outra na cidade. Foi selecionada uma turma de crianças entre 4 e 6 anos de idade em cada escola, que totalizaram 40 crianças. O pesquisador acompanhou as crianças em todos os espaços das escolas entre os meses de abril e agosto de 2013. Nesse período, observou as crianças, conversou com elas e com os professores, fotografou e filmou alguns momentos que achou serem importantes para o estudo. Todas estas informações foram descritas em diário de campo e, posteriormente, foram interpretadas. Constatou-se que o brincar e o se-movimentar nas escolas estudadas acontecem muitas vezes por intermédio do controle dos professores, sempre com o intuito de promover uma competição e de chegar a um resultado final. Os momentos disponibilizados para que os alunos consigam brincar e se-movimentar livremente são muito poucos e se restringem ao recreio, a alguns momentos nas aulas de Educação Física, nos espaços de transição de um local a outro na escola e pela rebeldia corporal das crianças, quando elas, mesmo sem o apoio dos professores, procuram brincar e se-movimentar nos vários espaços da escola, criando alternativas para não ficar muito tempo sentados nas carteiras, em silêncio. Portanto, nas escolas investigadas, o incentivo à construção de situações que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade recebe pouca importância, o que compromete significativamente a educação da sensibilidade dessas crianças e limita o poder de criação e de autonomia em relação ao mundo, dificultando assim, que sejam elas mesmas.

Palavras-chave: Brincar e se-movimentar; Sensibilidade; Criança; Escola.

ABSTRACT

The acts to “play and move-yourself” comprehend a scale of events that make us all, and mainly the child, able to have a strict and authentic relation with the world, this relation which is founded into the corporeity. In this construction’s relation, the human movement produces Always something new, as an artistic expression or, maybe, a work of art. This way, we can act with totality and become the center of our own actions and develop ourselves as subjects, as sensible beings in the relation with the world. Thus, this study had as main objective to investigate about the ways as the play and the move yourself are proposed in the school environment and how they contribute for the sensibility education to the child. First, it was developed a theoretical research about the subjects and the fundamental authors, that supply the base for the second part of the study. This other step was an empirical study that involved two municipal schools from the city of Capinzal, SC; one located in the countryside and the other one downtown. It was chosen a class of children from 4 to 6 years old in each school, that totaling 40 children. The researcher followed the children in every place of the schools from May to August, 2013. In this period, the researcher watched the children, talked to them and to the teachers, photographed and recorded some moments that thought they’d be for the study. All these informations were described in the field diary and, after, they were interpreted. It was found that the play and move yourself in the school studied happen several times by the teacher’s control, Always with the intention to promote a conquest and to get to a final result. The available moments for the students can play and move themselves freely are very few and they are restricted to the break, to some moments in the Physical Education classes, in the transitions’ space from a place to another at school and by the body rebellion from the children, when they, selfsame without the teachers’ support, seek to play and move themselves in the several spaces at school, creating alternatives to not be long time sit in the class, in silence. Therefore, in the investigated schools, the stimulus to situations construction that enable the sensibility development receives little importance, what commits meaningfully the sensibility education of these children and limits the creation’s power and self relation to the world, thus difficult, them to be themselves.

Keywords: Play and move yourself; Sensibility; Children; School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de Capinzal, SC.....	149
Figura 2 – Foto dos alunos da escola da cidade, em sala de aula	156
Figura 3 – Foto dos alunos da escola da cidade, em círculo na sala de aula	161
Figura 4 – Foto dos alunos da escola do interior, em sala de aula	172
Figura 5 – Fotos dos alunos brincando na sala de aula, na matéria de artes	178
Figura 6 – Foto dos alunos na biblioteca, na aula de leitura	179
Figura 7 – Foto dos alunos na sala de informática, jogando	186
Figura 8 – Fotos com imagens do recreio da turma da escola do interior	188
Figura 9 – Fotos com imagens do recreio na turma da escola da cidade	189
Figura 10 - Foto dos alunos nas filas após o recreio	193
Figura 11 - Foto das crianças “brincando”	196
Figura 12 - Foto dos alunos no corredor, esperando para entrar na sala de leitura/biblioteca	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista das Categorias Teóricas.....	40
Quadro 2 – Horário da turma da escola da cidade.....	149
Quadro 3 – Horário da turma da escola do interior.....	149

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa e relevância.....	17
1.2 O percurso teórico e metodológico.....	24
1.2.1 Os caminhos teóricos seguidos: a pesquisa teórica.....	27
1.2.2 A fundamentação dos procedimentos do trabalho de observação	30
1.2.3 Recolha das informações.....	34
1.2.4 Processo de interpretação dos dados.....	37
2 CAMINHOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO: ENTRE A ESTÉTICA E O BRINCAR E “SE MOVIMENTAR”	
2.1 Estética e conhecimento.....	41
2.1.1 O sentir e o simbolizar como possibilidade do conhecimento.....	41
2.1.2 A experiência e a atitude estética.....	49
2.2 A educação estética e a sensibilidade.....	61
2.2.1 Um pouco da história da educação estética.....	61
2.2.2 A sensibilidade como um processo de aprender a ser o que se é.....	72
2.3 O Mundo Científico -Tecnológico como simplificador das diferenças e anestesiador das sensibilidades.....	81
2.3.1 O Mundo Científico Tecnológico.....	81
2.3.2 A crise dos nossos sentidos: a anestesia.....	89
2.4 - O Mundo Vivido como solo primordial das experiências humanas.....	103
2.4.1 O mundo da vida ou mundo vivido como possibilidade de ser das experiências originárias.....	104
2.4.2 A educação e o saber sensível: um elogio ao corpo.....	112
2.5 O brincar e o “se-movimentar” como manifestação estética.....	118

2.5.1 A importância do brincar	120
2.5.2 O Brincar e o Se-movimentar.....	127
2.5.3 O “brincar e o se-movimentar” da criança como obra de arte.....	137
3 - DA TEORIA PARA A PRÁTICA: O BRINCAR E O “SE-MOVIMENTAR” DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA	
3.1 O campo investigado.....	147
3.1.1 A realidade das escolas.....	147
3.1.2 Os grupos observados.....	148
3.1.3 O caminho trilhado	150
3.2 Interpretação das informações.....	152
3.2.1 A sala de aula como ambiente privilegiado da aprendizagem.....	152
3.2.1.1 A sala de aula da professora da turma (regente).....	154
3.2.1.2 As aulas de Artes.....	172
3.2.1.3 Sala de Biblioteca/leitura.....	178
3.2.1.4 Aulas de Informática.....	182
3.2.2 O recreio: palco de explosão das expressividades.....	188
3.2.3 As aulas de Educação Física.....	193
3.2.4 Outros ambientes utilizados pelos alunos na escola.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	214
APÊNDICE A.....	227
ANEXO A.....	229

1 – INTRODUÇÃO

Quanto mais alta a sensibilidade, e mais sutil a capacidade de sentir, tanto mais absurdamente vibra e estremece com as pequenas coisas. É preciso uma prodigiosa inteligência para ter angústia ante um dia escuro. A humanidade, que é pouco sensível, não se angustia com o tempo, porque faz sempre tempo; não sente a chuva senão quando lhe cai em cima.

Fernando Pessoa - Livro do Desassossego

Começando pela análise da epígrafe acima, acredito que a questão da perda da sensibilidade no gênero humano começou provavelmente no início da civilização ocidental, com o advento da descoberta da razão, que foi iniciado pelos gregos. A superação dos mitos pelo novo “pensar racional” proporcionou, desde cedo, uma “forma” de entender a nossa realidade. Essa nova possibilidade foi, gradativamente, afirmando-se e se tornando a única forma confiável e aceita para se chegar a uma verdade sobre as coisas do mundo. Sendo assim, dentro desse mesmo contexto, começa o desencantamento do mundo. O mundo racional e mensurável deve traçar um caminho para chegar a tal empreendimento e, nesse caminho, tem que se livrar de muitas coisas que “atrapalham” a busca pela verdade. Dentre as leituras e a relação de mundo que aos poucos foram eliminadas, uma delas é a que faz uso da sensibilidade.

Como seres racionais que somos, temos que nos privar da nossa privilegiada possibilidade de sentir porque ela nos pode conduzir a um caminho obscuro diante da clareza das verdades ditas absolutas, propostas pelo pensamento racional. Verdades essas que tornaram o mundo uma máquina, na qual as pessoas são apenas minúsculas engrenagens que diferem umas das outras apenas por meio de um número. Temos aqui regras claras para serem cumpridas e, assim, atingir resultados que atendam a objetivos mensuráveis. Tornamo-nos autômatos, seres sem vida, sem humildade, sem compaixão, sem alegria, sem felicidade. Temos vergonha de chorar, de dizer que amamos, de realmente ser aquilo que nascemos para ser, pois, enfim, somos seres humanos e sensíveis. Essa forma de pensar, unida às descobertas da revolução científica, que teve seu início nos séculos XVI e XVII, pode ser chamada de “Razão Científica Moderna”.

Podemos citar Descartes e Francis Bacon como precursores dessa nova forma de pensar a realidade, cuja principal característica é a sua ruptura com o pensamento medieval, fundado sob o dogmatismo cristão, ou seja, a escolástica que pregava a aceitação de dogmas e verdades estabelecidas para manter a ordem social. O marco inaugural da Razão Científica Moderna acontece com o Renascimento, no Século XVI, que estabelece a visão antropocêntrica contra o teocentrismo medieval e valoriza o indivíduo, a consciência, a subjetividade, a atividade crítica e a experiência objetiva como fontes de conhecimento.

A revolução científica tem seu início no Renascimento, com o surgimento de importantes teorias no campo da Física e da Astronomia, com Galileu e Copérnico, entre outros. Surgem elementos da chamada Modernidade, caracterizada por uma visão radicalmente nova de mundo, que se funda sobre a ideia de progresso através do desenvolvimento da ciência e da Razão Antropocêntrica, isto é, que se opõe à Razão Teocêntrica, colocando o Homem no lugar de Deus. Durante os séculos seguintes, o Mundo Moderno vai surgindo sobre as ruínas do mundo antigo e medieval e, com ele, as promessas de igualdade, fraternidade, liberdade e prosperidade para todos, o que irá caracterizar a Revolução Francesa, quase no final do Século XVIII. Contudo, a racionalidade moderna, que prometia a redenção da humanidade, carrega consigo o ônus do desmoronamento da razão e, com ela, a crise do sujeito. Essa razão, ligada à ciência e à tecnologia, converteu-se em instrumento de desumanização. Japiassu (1991) declara que a racionalidade científica se transformou em instância cultural reconhecida por todos.

Uma vez instaurada como saber dominante, a ciência, por ser considerada isenta de pressupostos ideológicos e de juízos de valor, transforma-se numa espécie de emblema para as diretrizes do poder político. Em nome da ciência e da tecnologia, estabelecem-se novas formas de desigualdades sociais e econômicas e novas formas de exploração do homem pelo homem, dessa vez em nome do próprio Homem e de sua liberdade individual. Tal pensamento, característico das tradições racionalistas do ocidente, começa a sofrer suas críticas já no final do século XVIII, vindas de alguns filósofos alemães e, logo em seguida, no século XIX, também de inúmeros filósofos que não aceitavam o caráter evolucionista da sociedade, apoiadas especificamente no progresso. Apontavam, assim, para uma sociedade em crise, que pretendia adotar um só

programa para a humanidade, programa esse que deveria levá-la a um determinado fim, pelo aperfeiçoamento constante do homem, como um ser genérico e da sociedade.

Nietzsche (1977) já criticava essa forma rígida e única, proposta pelos racionalistas e comentava: “Guardemo-nos de dizer que há leis na natureza. Há apenas necessidades. Nela não há ninguém que mande, ninguém que obedeça, ninguém que transgrida.” (p. 199). Assim, o autor enfatiza a necessidade de construir parâmetros de acordo com as experiências dos indivíduos, discordando de pensar o mundo regido por leis, ordenado por uma só lógica e que deve ser desvendado pela ciência, através da previsibilidade e da predizibilidade de todos os acontecimentos. O autor busca enfatizar que a essência das ações humanas está em cada ser humano, em suas experiências cotidianas, nos impulsos, nas paixões e nas vontades.

O pensamento ocidental nega os sentidos como fonte de apreensão do mundo. Cria, então, o conceito de verdade, fundado na razão como paradigma do conhecimento. O conhecer tornou-se, dessa maneira, o direcionamento para o que é verdadeiro, que busca julgar a vida e não interpretá-la. Para julgar a vida, são necessários artifícios e procedimentos de causa e efeito, que devem levar a resultados e determinações previsíveis. Interpretar a vida leva em consideração o ser humano e as suas diferenças: ser que possui uma história e que é imprevisível. Assim, ele é capaz de produzir novas interpretações e se ajustar de diferentes maneiras a inúmeras situações. Dentro desse contexto, situa-se a questão do movimento humano e de seus aspectos significativos, que podem ser estudados por perspectivas muito diferentes. Contudo, a concepção científica do mundo que privilegia o previsível e, conseqüentemente, a técnica, mostra que a principal importância do movimento humano é obedecer a uma ordem externa, baseada em leis, com intenção de desempenho. Essa construção da ciência em modelos quantitativos nos traz uma visão parcializada do entendimento do movimento humano.

Santin (1992) contesta essa visão moderna, perguntado como se pode pesquisar a vida ou a fenomenologia do vivo? Como decifrar a sua mensagem? Salienta que o modelo moderno de produção do conhecimento praticado pelos métodos científicos do enfrentamento entre sujeito e objeto e a leitura matemática não podem, de forma alguma, decifrar a totalidade da linguagem da corporeidade. Para o autor, esse conhecimento deve ser feito de forma direta, sem mediações das leis e regras da racionalidade científica, mas baseado no mundo vivido de cada pessoa. Para isso, o

brincar e, conseqüentemente, o se-movimentar são de suma importância, principalmente para as crianças. É nesses momentos que elas se percebem e percebem o mundo a sua maneira. Vive a todo o momento a totalidade de sua corporeidade, permeada pela ludicidade. Através do brincar e do se-movimentar elas sentem o mundo com toda sua riqueza de detalhes, o que oportuniza que construam, criem, brinquem e se relacionem significativamente com tudo à sua volta.

Para Huizinga (1971), a realização do lúdico acontece no jogo que tem sua essência no divertimento. Destaca, ainda, que o jogo tem a característica de uma atividade livre, não séria e exterior à vida habitual, mas com capacidade de absorver o jogador de maneira intensa e total. O autor relaciona o jogo com festa. Comenta que em ambos existe uma subsunção de atitudes da vida cotidiana, predomínio da alegria e combinação de regras com liberdade, o que caracteriza a atividade do brincar. Por sua vez, Winnicott (1975) destaca a importância e a riqueza da experiência do brincar. É através dela que se constrói a base para a captação criativa da herança e da formação dos indivíduos. Para ele, é no brincar – e somente no brincar – que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e usar sua personalidade. É somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu “eu”. Podemos perceber que o caráter lúdico do movimento humano é fator significativo para que se possibilite às crianças um ambiente adequado de emancipação e relação com o seu mundo vivido. Essa relação, no dizer de Merleau-Ponty (1971), é sempre corporal. Nesse sentido é que vamos, no decorrer do texto, falar no termo “brincar e se-movimentar”, por acreditar que esses termos abrangem uma totalidade de acontecimentos que possibilitam à criança conseguir ter uma relação direta e originária com o mundo. Através do brincar, a criança interage corporalmente com o mundo. Nessa relação de construção, emerge o seu se-movimentar próprio e único, o seu movimento humano que produz sempre algo novo como uma expressão artística ou, talvez, uma obra de arte. Assim é que podemos agir com totalidade, tornando-nos o centro das nossas ações, ou seja, desenvolver-nos como sujeito.

Com o suporte da fenomenologia, procurar-se-á entender de forma direta a realidade, colocando no centro o sujeito do conhecimento. Japiassu (1996) afirma que a fenomenologia pode ser considerada como uma das mais importantes correntes filosóficas deste século. A fenomenologia, segundo Husserl *apud* Giles (1979), tem como preocupação dar uma descrição pura da realidade, ou seja, do fenômeno. O

fenômeno é aquilo que se oferece à observação pura. Nesse sentido, tem-se que partir das coisas que se podem ver e alcançar. Mas não deve haver desvios ou deturpações que ocorram devido aos preconceitos e outras formas de ilusões ligadas ao próprio fenômeno. A concepção fenomenológica de análise do movimento humano se relaciona com a concepção que entende o próprio movimento humano como diálogo entre o homem e o mundo, fornecendo, assim, um significado e uma intenção que entende o movimento humano como totalidade. A racionalização construída pelo desenvolvimento científico e tecnológico dá forma ao movimento humano. Segundo Kunz (1995), isso é consequência do predomínio de uma interpretação técnica do movimento humano, baseado nos métodos das ciências exatas.

Percebe-se que, na atualidade, o controle social alcança todos os níveis de relacionamento humano. As crianças são induzidas a brincar mediante regras pré-estabelecidas por professores, cuidadores, e pelos próprios pais. O poder subjetivo e criativo é minimizado e, muitas vezes, acaba por desaparecer. O mundo da ciência privilegia movimentos normatizados e padronizados, mas não o significado e o sentido humano do se-movimentar. Essa significação humana está no poder subjetivo do ser humano que se expressa através do movimento, baseado na experiência vivida corporalmente, cuja possibilidade de emancipação encontramos no mundo vivido das pessoas. Ela é manifestada nas crianças pelo seu comportamento lúdico e sensível diante das atividades, utilizando suas vivências passadas, que são recriadas e [re]significadas mediante seu brincar e se-movimentar. Sobre essa questão da padronização e da técnica, Paul Klee, *apud* Bosi (2009, p.75), faz uma relação com a arte, que podemos relacionar com bastante clareza e profundidade ao nosso tema. Ele comenta que “boa é a formação, má é a forma, porque a forma é fim, é morte.”. Merleau-Ponty (1971) critica a ciência ao dizer que todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, mundo esse que deve ser nossa primeira experiência, e a ciência, a segunda. “A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é ou sua determinação ou explicação. (p. 6)”. O autor vê o mundo como aquele que conta nossas histórias, onde fizemos nossas relações e tomamos nossas decisões mais significativas, ou seja, quando conseguimos sentir e perceber o mundo em seu estágio originário.

Nossa sensibilidade é abalada e modificada no mundo projetado pela ciência e pela sua forma racional de pensar; temos, assim, que respeitar certas regras no trato com nossa sensibilidade diante dele. Portanto, esse mundo não é o nosso, aquele com que percebemos e sentimos de forma direta, mas outro sobre o qual temos apenas noções e certos conceitos abstratos, que são carregados de normas e regras as quais temos que seguir e às quais devemos obedecer. Não queremos enfatizar a oposição entre a sensibilidade e a racionalidade, pois, afinal, conforme Santin (1997), seria uma ideia falsa. Queremos sim, defender a ideia de que ambas se complementam, mas que devem ter seu espaço respeitado dentro do processo de humanização do homem. A questão é que nossa sensibilidade está sendo cada vez mais sufocada pelo pensamento racional. A importância da sensibilidade, para Santin, é inquestionável; comenta, ainda, que é “indispensável para o reencontro da humanidade consigo mesma.” (p.4). Dentro dessa hegemonia do pensar racional, o autor reflete sobre “como demonstrar ao homem contemporâneo que a sensibilidade deve ocupar um lugar mais significativo na vida individual e em toda ordem cultural, já que dela está propositalmente afastado em nome das normas da racionalidade.” (SANTIN, 1997, p.4). Talvez, através de um processo de educação que possibilite uma reflexão diferente,

uma reflexão filosófica sobre educação e sensibilidade revela a necessidade de se mudar as práticas acadêmicas habituais, que encontram nas definições e nos conceitos os instrumentos mais adequados de explicação de todo e qualquer objeto de estudo, para mergulhar no misterioso mundo da vida humana, não observada sob o ponto de vista biológico, mas surpreendida no interior das construções simbólicas que sustentam as diferentes ordens culturais (SANTIN 1997, p.1)

Podemos perguntar se é possível educar a sensibilidade. Acreditamos que educar a sensibilidade é vivenciá-la. A sensibilidade só é possível de ser vivenciada por meio da liberdade; sentir o mundo à nossa maneira, antes de ele ser normatizado pela racionalidade, é retornar, como diz Merleau-Ponty, às coisas mesmas.

Diante dessas considerações, elegeu-se como problema central de pesquisa a seguinte questão: De que maneira o brincar e o se-movimentar, que é proporcionado no espaço escolar, contribui para a educação da sensibilidade da criança pequena? Baseada nessa questão-problema, este trabalho se propõe a desenvolver um estudo a respeito das maneiras e possibilidades que o brincar e o se-movimentar são proporcionados para as

crianças pequenas no espaço escolar. Por intermédio das constatações observadas, queremos investigar e refletir sobre como este brincar e se-movimentar é possibilitado e em que sentido contribui ou não para a educação da sensibilidade dessas crianças. Pretendemos, ainda, verificar as diferenças no brincar e se-movimentar nos espaços e nos equipamentos utilizados; as relações feitas e desenvolvidas entre as crianças e os professores; como a inserção do mundo científico-tecnológico no mundo vivido interfere no brincar e no se-movimentar de crianças e, mais, como a sensibilidade dessas crianças pode ser afetada pelos estímulos racionais do pensamento científico. Para finalizar, pretendemos defender a importância do brincar e se-movimentar da criança como possibilidade fundamental para a construção do que é mais humano no homem, a sua forma autônoma e direta de perceber o mundo. Neste caminho fenomenológico, a educação da sensibilidade é nada mais que ampliar as possibilidades de ela ser vivenciada, dando vazão ao sujeito, à construção, à diferença, ao processo criativo, ao lúdico, à alegria e, como consequência, à beleza artística.

1.1 Justificativa e relevância

O brincar, atualmente, tornou-se algo proibido, como se fosse uma conduta errada, pois quando brincamos não reproduzimos exatamente os ditames e as diretrizes traçadas pela sociedade. Esse brincar, embora seja caracterizado neste trabalho em relação às crianças, não exclui o mundo dos adultos, porque mesmo que estes já estejam condicionados ao trabalho, é a atividade de seu tempo livre que traz os significados mais importantes. Para que consigamos sentir esta sensação de liberdade, devemos ser autênticos, ou seja, temos que ser nós mesmos. Devemos nos desviar das regras do mundo científico e penetrar no mundo da vida, perceber a essência das coisas. Dar vazão a nossa sensibilidade e sermos tocados pelo mundo.

Com as crianças, esse brincar tem um significado um pouco diferente. É por meio do brincar e do seu se-movimentar que elas têm contato com o seu mundo. O brincar possibilita que a criança se doe por completo, tornando-se o próprio mundo. Ela o percebe de forma pura, sem interferência de ninguém, pois é o ser puro. Esse contato direto, através dessa experiência, que é original, proporciona um sentir o mundo à sua maneira. Dessa forma, ela percebe as sensações mais íntimas que podemos sentir nessa

intrincada relação, que é recíproca com o mundo. A criança tem a necessidade de imaginar e fantasiar sobre as coisas do mundo. A fantasia está relacionada com a expressão de sentimentos e o brincar fortalece essa relação no sentido de proporcionar uma sensação de alegria e de satisfação.

Atualmente, percebemos que a criança é entendida como um adulto em miniatura. Elas são privadas de serem crianças para se “adultificar” de forma rápida e segura, para garantir seu futuro como consumidor assíduo e um trabalhador produtivo. Pensa-se muito no futuro da criança e, com isso, o mundo infantil já passou e não volta mais. Por esse motivo as crianças estão sendo obrigadas a se tornarem adultas muito cedo. Muitas delas possuem rotinas de tarefas e compromissos que ocupam todo seu tempo, que deveria ser usufruído pelo brincar e se-movimentar. A criança deve sentir o mundo. Em relação a isso, Merleau-Ponty (1971) nos diz que esse sentir é corporal, motivo pelo qual o movimento humano é de suma importância nesse processo. Nesse sentido, Honoré (2009) afirma que a infância moderna parece estranhamente agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa. Para salientar ainda mais o tema sobre a infância na modernidade, Kunz (2009) comenta que, quando os adultos sequestram a infância, as crianças perdem a noção do que dá textura e significado à vida humana. Mas toda essa estrutura na educação de crianças tem um interesse mercadológico. O interesse governamental, na reprodução de adultos trabalhadores, como mão de obra para a sociedade capitalista; e as creches já possuem uma estrutura para esse fim. Até mesmo o tempo da criança é o mesmo dos adultos, no entanto, a criança tem um tempo diferente dos adultos. Temos que dar tempo para as crianças serem crianças. Elas não pensam no futuro, mas vivem e sentem o presente e precisam ter tempo para isso. A passagem do tempo, no entendimento de Elias (1998), está cada vez mais veloz, tão mais veloz que nos pressiona a ponto de interferir no desenvolvimento de todo ser humano, independente da idade. Santos (2008, p.52) comenta, sobre o tempo de ser criança: “[...] a criança brinca com o tempo, e por brincar com ele, é ela quem verdadeiramente entende do tempo”. Para finalizar, já dizia Rousseau (2004, p.91), em seu livro Emílio: “A criança tem seu próprio modo de ver, pensar, e sentir, e nada é mais insensato do que tentar substituí-lo pelo nosso”.

Temos que conhecer as crianças. Antes de as enchermos de estímulos, temos que conhecê-las. A crença de que quanto mais a criança for estimulada, melhor adulto ela

será, não se confirma nas palavras de Bruer *apud* Honoré (2009), um dos maiores neurocientistas do mundo, que nega peremptoriamente a crença de que mais estímulos criam um cérebro melhor para o futuro adulto.

Com relação ao processo educacional que acontece na escola, podemos perceber que está fragmentado. Temos disciplinas que visam somente ao aspecto cognitivo e intelectual, outras o afetivo-emocional e, ainda, aquelas que estão relacionadas com os aspectos do comportamento motor. Segundo Gonçalves (2001), existe nas escolas hoje uma valorização especial em relação a ler, escrever e calcular, enfatizando, portanto, um desenvolvimento dos processos cognitivos dos aprendizes e não oportunizando momentos de manifestações corporais e emocionais. Na verdade, minimizam o que realmente aflora o humano do ser humano. A primeira infância, em sua essência, deveria ser motivo de alegria, vivenciar o lúdico e promover prazer. Na escola, isso é motivo de incômodo; a sala de aula deveria ser mais viva, recorrendo a uma aprendizagem significativa que privilegiasse a totalidade de ser criança, “[...] que é um corpo, que sente o corpo, que vive esse corpo e que expressa suas emoções.” (CATUNDA, 2005, p. 31).

Os ambientes educacionais se tornaram um predomínio de atividades e encaminhamentos puramente pedagógicos que fortalecem o trabalho com os corpos presos em carteiras, controlados e enfileirados. As inúmeras formas de expressão e da interatividade não pertencem mais ao espaço escolar. As regras e os deveres da sala de aula, ou podemos dizer da escola, sobrepõem-se aos reais valores que se prega na educação, que deveriam ser o de proporcionar vivências e experiências de aprendizagens. A questão é que a transmissão de conhecimentos tem acontecido somente com rigidez, por parte dos educadores e dos alfabetizadores. Então, este trabalho se justifica no sentido de buscar esse conhecimento, do ser criança enquanto criança, e pretende traçar a importância das crianças serem crianças e ter o tempo delas. Queremos, ainda, salientar o mundo da criança que é vivido e pelo qual ela se desenvolve como um ser livre, com sensibilidade para sentir o mundo, ou seja, o eu, os outros e as coisas como extensão do seu corpo. Essa possibilidade de se expressar à sua maneira se torna criativa e, assim, no dizer de Cordi & Santos *et al* (2003), é artística. Dessa forma, ela transcende os limites, vai além da racionalidade científica, conseguindo perceber um mundo melhor e aberto para infinitas possibilidades. No

trecho de Henri Matisse (1983), traduzido por Maria José Justino, aquele autor comenta que é preciso ver a vida inteira como quando se era criança, pois a perda dessa possibilidade nos retira a forma original de nos expressarmos, isto é, a forma pessoal. Ele quer nos dizer que toda criança possui um enorme poder de criação, como o artista. Somente onde há criação pode haver arte. Assim, toda criança é um artista por natureza. Cria o mundo a toda hora, e sempre de maneira diferente. Enfatiza, ainda, que “criar é expressar o que se tem dentro de si. Todo esforço autêntico de criação é interior. Ainda assim, é preciso nutrir este sentimento, com o auxílio de elementos retirados do mundo” (p. 216).

Neste sentido, torna-se fundamental investigar como é o brincar e o se-movimentar dessas crianças em diferentes escolas, com realidades diferentes. Sabemos que cada escola possui características totalmente diversas uma das outras, como professores, contexto social e econômico, e outros, que interferem decisivamente no andamento do processo educativo. Portanto, queremos investigar duas escolas com contextos diferentes para identificar e entender em que sentido essas diferenças se manifestam no brincar e se-movimentar de crianças. Estes estudos comparativos podem trazer dados substanciais que favorecem a identificação de processos educativos e nos revelam com maior profundidade como acontecem as relações que as crianças têm e fazem com seus pares e com seus professores, como também as maneiras que essas diferenças e relações influenciam no brincar e se-movimentar e na educação da sensibilidade. As diferenças são importantes para que possamos ampliar as discussões sobre o assunto e propor novas possibilidades de abordagem sobre o tema.

Como relevância acadêmica, foi desenvolvida uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como critério de busca os assuntos “sensibilidade, brincar, criança”, e foram encontrados nove trabalhos. Dos trabalhos encontrados, dois estão relacionados à leitura infantil, com os títulos “Brincando com a Linguagem: leitura da poesia infantil”, de José Paulo Paes, defendida em 01/12/2001, e “A Ludicidade em Cecília Meireles como sensibilização para a leitura na educação fundamental”, defendida em 01/05/2006. Esses trabalhos enfatizam a brincadeira e a ludicidade como fatores importantes no aprendizado da leitura infantil.

Os outros trabalhos, embora não estejam relacionados exatamente apenas à brincadeira e à ludicidade, também tratam de crianças: “A Violência Intrafamiliar: percepções de crianças escolares que vivem em abrigo”, defendida em 01/11/2008, que objetivou compreender como as crianças abrigadas vivenciam a violência intrafamiliar. Outros dois trabalhos investigaram a questão do brincar, intitulados “O brincar de crianças acometidas pelo câncer: efeitos e saberes”, defendido em 01/06/2008, e “Restos de manhã: análise do brincar nas décadas de 50 a 70, na região do Pontal do Triângulo Mineiro-MG”, defendido em 01/07/2001. Ambos procuram analisar o brincar e o seu significado para a criança, em diferentes contextos. Fazem um recorte do tempo que a criança brinca e as atividades que elas executam, mostrando que o brincar possui um tempo definido e, mesmo assim, provoca mudanças substanciais nas crianças. Outro trabalho, com o título: “O ambiente urbano e a formação da criança”, tese defendida em 01/10/2002, enfatiza o ambiente como importante meio para o desenvolvimento da criança. Sobre a formação de professores na educação infantil, apareceu um título: “Características da mediação de aprendizagem em educação infantil: indicadores para a formação de professores”, tese defendida em 01/06/2004. O trabalho que tem como título: "Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para projeto vivências em atividades diversificadas de lazer", tese defendida em 01/06/2008, teve como objetivo analisar os processos educativos presentes na prática social do lazer, particularmente atentando para o elemento lúdico no contexto do projeto.

“Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos”, dissertação apresentada em 01/03/2006, apareceu como o único trabalho quando utilizamos como critério de busca na CAPES os assuntos: “sensibilidade, brincar, criança e educação física”. O estudo investigou a prática educativa da Casa Redonda Centro de Estudos, um projeto de educação infantil que teve início no começo dos anos 1980, numa chácara em Carapicuíba /SP. A proposta, idealizada pela pedagoga Maria Amélia Pereira, focaliza o desenvolvimento da sensibilidade da criança e sua forma de se expressar através da linguagem do brincar. Identificou que os pilares do trabalho da Casa Redonda são: a Cultura da Infância – como um modo próprio de ser no mundo, onde a multiplicidade e riqueza do universo das brincadeiras ancoram o processo de desenvolvimento –, e a Cultura Brasileira, através de seus mitos, lendas, cantos, música, dança, como uma forma de enraizamento da criança no seu lugar de

origem, levando em conta o corpo como veículo sensível e integrador. Essa dissertação estuda a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos, apresentando seu contexto pedagógico, suas referências teóricas e a importância da natureza e do espaço físico no processo de educação. Inclui o relato do trabalho desenvolvido pela equipe da Casa Redonda: depoimentos de ex-alunos que vivenciaram essa experiência; cursos de formação de educadores nessa abordagem e o efeito multiplicador em outros projetos sociais.

Utilizando outros critérios de busca, como “sensibilidade, brincar, criança e movimento humano” ou “sensibilidade, brincar, criança, se-movimentar”, não encontramos nenhum trabalho. Fez-se, também, uma pesquisa semelhante no portal de periódicos da CAPES. Utilizando como critério “sensibilidade, brincar, escola, criança”, foram encontrados trinta e um artigos. Analisando esses artigos, selecionamos cinco que têm alguma relação com nosso estudo e que nos ajudam a justificá-lo, tanto no sentido metodológico como nos assuntos abordados. No artigo “Cuidados parentais e alopais recebidos por crianças de escolas públicas e particulares de Vitória – ES” investigou-se a participação dos pais e de outros adultos no fornecimento de cuidados às crianças, em dois contextos socioeconômicos. Os resultados evidenciaram a importância de estudos que levem em consideração contextos socioeconômicos diferentes. Nesse artigo, detectaram-se importantes variações no fornecimento de cuidados às crianças, tanto por parte dos pais como por parte de outros cuidadores. Seguindo nessa linha, outro artigo investigou acerca dos “Contextos e parcerias do narrar de crianças na escola infantil”. Por meio da verificação das narrativas de crianças no espaço escolar, constatou-se que as crianças narraram principalmente nos momentos informais, e menos nas oportunidades de fala eliciada e apoiada pela professora. Os resultados sugerem a necessidade de ampliar a escuta, o estímulo e a interlocução entre pares para promover diferentes gêneros e estilos narrativos em todos os momentos da rotina escolar. Investigar diferentes contextos mostra-se fundamental para verificar as diferenças no trato com as crianças, além de dar importância à troca de informações entre elas e escutá-las na sua informalidade, no momento de liberdade, na brincadeira. Parece ser nesses momentos quando elas conseguem se expressar mais e, talvez, melhor.

Outro artigo selecionado trata do “Significado de cuidado para vítimas de violência intrafamiliar”. Nesse estudo, investigou-se acerca do significado atribuído

pela criança sobre o cuidado, que se desdobrou nos subtemas “Sentimento de amor e de carinho pelo familiar que cuidava” e “Os cuidados básicos de higiene como forma de cuidado”. Recomendou-se um trabalho preventivo realizado com as famílias e foco em ações que propiciem o apego, o fortalecimento do vínculo mãe-filho e as relações familiares, mostrando a importância do sentimento, do ser sensível. No estudo sobre “A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância” discutiu-se a concepção de infância defendida por ela, que se sustenta na possibilidade de respeitar a infância a partir das condições vivenciadas pelas crianças, vendo-as como seres concretos, situados historicamente e geograficamente num espaço de diversidades. No artigo “Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento” foram observadas, em situação de brincadeira, as interações entre crianças de quatro a doze anos, com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão ou cegueira), muitas com problemas orgânicos adicionais e dificuldades de aprendizagem. Selecionaram-se episódios representativos das capacidades dessas crianças, que permitiram a identificação de dois grupos de categorias: (a) modos de brincar (individual ou em grupo); (b) modos de se relacionar (amistoso ou agonístico). A análise dos dados indicou a importância da interação entre pares no processo de desenvolvimento das crianças com necessidades especiais e revelou a situação de brincadeira como espaço favorável para a construção dessas interações.

Queremos, então, com as pesquisas citadas, ampliar a discussão sobre a relação entre o brincar e o se-movimentar, a sensibilidade e a criança. Os estudos aqui citados mostram a importância de estudar a criança, seus modos de ser, de estar, de pensar e suas relações com as pessoas à sua volta e nos espaços onde frequenta. A escola, como espaço educacional institucionalizado, deve ser investigada. Primeiro porque tem a função de tratar e possibilitar a educação das pessoas e, segundo, como todas as escolas são diferentes, ao menos em alguns aspectos lidam com as questões educacionais também de forma diferente. Silva & Barbosa *et al* (2005, p.48) comentam que por “constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações”, portanto vemos como fundamental investigar as diferenças e semelhanças nas relações que acontecem no interior de cada escola e como influenciam no brincar e se-movimentar das crianças e na educação da sensibilidade.

A sensibilidade se mostra importante como uma possibilidade de estabelecer as relações íntimas e diretas entre o mundo e o ser humano. Mundo este que é o vivido, que considera o eu, o outro e todas as coisas que habitam e são habitadas no mundo. Queremos refletir sobre os sentimentos humanos, aqueles que nos levam a sentir o mundo; que nos caracterizam como seres humanos, que nos fornecem a essência da nossa existência. Dentro desse contexto, a criança merece uma atenção especial.

1.2 O percurso teórico e metodológico

Podemos dizer que método é um caminho para se chegar a um determinado fim ou a outro lugar. Demo (1991) afirma que não se deve dar uma importância maior ao método do que à própria pesquisa, pois o importante é alcançar os objetivos da pesquisa. Dentro desse pensamento, Wright Mills (1965) recomenda que os pesquisadores procurem uma fundamentação em autores expressivos para que, dessa forma, possam ser também cada um seu próprio teórico e seu próprio metodólogo. Ainda Chauí (1984, p.77) comenta que, de forma restrita, “o bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”. Desta forma, podemos dizer que o método é construído em função da problemática que temos. Essa construção se caracteriza como sendo um processo aberto que se estende por todo o percurso da pesquisa, vai se fazendo, moldando-se mediante o desenrolar de todas as etapas da investigação. Becker (1997) fala sobre o modelo artesanal de método científico, que contempla o pesquisador como criador de sua própria metodologia, onde desenvolve “suas próprias teorias e métodos à medida que as circunstâncias da pesquisa exigiram.” (p.12-13).

Nesse processo de conhecer ou, ainda, descobrir a realidade em maior profundidade, pode-se dizer que ela está encoberta de alguma maneira à nossa percepção. Mesmo assim, por mais que nos aprofundemos na descoberta de seu conhecimento, jamais chegaremos ao fim de desvendar seus mistérios e segredos. Segundo Demo (1991), sempre existirá o que descobrir na natureza; assim, a pesquisa é um processo interminável. A pesquisa é a atividade básica da ciência. Com relação a isso, Minayo (2004, p.23) afirma que a pesquisa “é uma atitude e uma prática teórica de

constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atitude de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. Portanto, nosso estudo foi desenvolvido basicamente em dois momentos. O primeiro destinou-se a uma pesquisa teórica sobre o assunto tratado, enfocando e discutindo sobre temas e pesquisadores que, de alguma forma, abordaram e/ou contribuíram com teorias e estudos que mostram a importância dada ao assunto. O segundo momento foi destinado a um trabalho de observação da realidade escolar, que tem como intenção ampliar e enriquecer a discussão proposta. Essa combinação entre a teoria e a realidade pode fortalecer, aprofundar, alterar, e até mesmo criar novas teorias ou novos questionamentos, que são essenciais na elaboração de novos estudos.

Em nossa proposta de pesquisa, o olhar fenomenológico foi nosso caminho, ou melhor, ele nos guiou para uma possibilidade de pensar e refletir sobre a realidade sensível que faz com que o real extrapole, dando maior significado à riqueza dos detalhes e das suas relações, como a arte. Merleau-Ponty (1971) aproxima a fenomenologia e a arte. A redução fenomenológica e a arte buscam o mesmo objetivo, a essência do mundo. Procuram eliminar os preconceitos para chegar a uma experiência original, autêntica, que leve em consideração a subjetividade e a intersubjetividade. As características da fenomenologia como intenção, significado, essência e subjetividade fornecem subsídios fundamentais para refletir criticamente sobre o brincar e se-movimentar de crianças. Assim, as relações entre a sensibilidade, a expressão artística, a criança e o se-movimentar receberam papel central nesta discussão e se tornaram os elementos fundamentais deste trabalho.

A fenomenologia faz a crítica da ciência positivista, que oferece como base de investigação a análise empírico-analítica, que tende a simplificar a realidade para conhecê-la e, claro, dominá-la. Essa análise reduz a realidade à quantificação. Nessa ótica, o brincar e o se-movimentar são considerados apenas como um corpo que se desloca no espaço para se chegar a um fim. O importante é aquilo que se observa e que pode ser mensurado numericamente por meio dos métodos estatísticos e quantitativos das ciências naturais. Assim, o que se pode perceber são formas e padrões de movimento preestabelecidos. Essa metodologia positivista é o que predomina na

produção do conhecimento na área de educação física e nas escolas, como disciplina pedagógica.

A fenomenologia procura mostrar, através de suas características, que o ser humano torna-se o centro do processo do conhecimento. Na pesquisa com crianças, ela deve ser o centro, e o adulto, conforme Machado (2010), deve chegar ao seu nível, ou seja, deve se agachar para saber ouvi-la. A ênfase está na subjetividade. Procura-se sempre pelo significado e sentido dos fenômenos, e a busca vai em direção à sua essência, ou, ainda, em busca daquilo que é fundamental no fenômeno e é sempre intencional, nada é por acaso. Pode ser entendida como um olhar que conduz a pesquisa, descrevendo de forma intuitiva a realidade, ou fenômenos, através dos sentidos. Essa descrição tem o objetivo de expressar a natureza essencial das coisas percebidas para o que privilegia os aspectos subjetivos, ou seja, o sujeito sempre está em evidência, pois é a sua consciência direcionada e intencionada ao mundo que fornece significados para os fenômenos.

A fenomenologia propõe uma descrição concreta de conteúdos presentes na situação vivida. Dessa forma, o que está em jogo é descrever os fenômenos da vida cotidiana, a partir do mundo vivido e da experiência vivida, constituindo-se, portanto, a base de qualquer pesquisa sociológica, psicológica, das ciências naturais e sociais (DEMO, 1991). O caminho fenomenológico pode ser entendido como uma maneira de pensar, que, conforme Machado (2010), quando inserido em uma prática profissional, propõe o afastamento de técnicas e teorias e uma aproximação de seu objeto de estudo tal como ele se apresenta. Como nosso estudo se relaciona ao ser humano (criança), é necessário olhar para essa criança tal como ela se mostra, de modo a interpretar e compreender seus modos de ser e de estar no mundo. Para Machado (2010), o movimento de “voltar às coisas mesmas” está relacionado à possibilidade de retorno “ao acesso à vida infantil, seus tempos e espaços, suas formas expressivas, bem como nos propõe um convite à reflexão adulta sobre toda essa experiência.” (p.12). Conforme a autora, esse processo poderia ampliar as formas de situar e de descrever a criança no mundo que, conforme comenta Merleau-Ponty (2006), temos que pensar além e aquém das teorias do desenvolvimento humano, principalmente. Esse processo pragmático e procedimental adotado pela psicologia infantil, que propõe educar a crianças em cada etapa de sua vida, afastou o adulto da criança mesma.

Para Merleau-Ponty (2006), a vida cotidiana é fundamental para entender a criança e também a capacidade dos adultos de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo. Machado (2010) comenta que uma proposta inicial da fenomenologia da infância é olhar com os olhos para o ser humano, para captar melhor suas formas de contato, de se expressar e de se comunicar a partir delas. Essa forma de pensar procura nos levar a um contato direto e vivencial com as pessoas, deixando de lado provisoriamente nossas noções teóricas. Esse olhar fenomenológico “voltado para a vida da criança, parte do afastamento da técnica e do saber teórico que cada um possui até o momento.” (MACHADO, 2010, p.12). A autora completa, dizendo que esse olhar contempla o “observar, pensar, sentir e refletir como as crianças nos apresentam aqui e agora: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (p.12). Portanto, entramos no mundo escolar das crianças e desenvolvemos este trabalho no sentido de perceber o modo de ser e de estar da criança. Observar, sentir, escutar e interpretar seu modo de ser na escola, seja consigo mesmo e com os outros.

Segundo Chauí *apud* Machado (2010), na obra de Merleau-Ponty, corpo, mundo, linguagem e intersubjetividade revelam que o sentido do real ultrapassa os “dados” e os “conceitos”. Portanto, esse processo, ou, ainda, esse caminho que vai se fazendo não tem a finalidade de chegar a certezas conceituais, pois, afinal, seria um contrassenso e estaríamos simplificando ou padronizando algo que se faz na liberdade. Projeta-se para além do explicável. Essa sensação só pode ser sentida. Desta forma, as possibilidades para que possamos expressar esse sentimento exige um esforço investigativo, que transita por várias formas de abordar as crianças, a escola e as múltiplas relações entre a criança, o brincar e o se-movimentar no espaço escolar, sempre em sintonia com a educação da sensibilidade.

1.2.1 Os caminhos teóricos seguidos: a pesquisa teórica

Conforme Eco (1989), a pesquisa teórica é importante para que o pesquisador mostre seu pensamento original sobre determinado assunto. Esse procedimento acontece através do entendimento que o pesquisador tem dos autores-chave e suas

teorias sobre o assunto, para, a partir deles, seguir um caminho próprio. Salienta, ainda, que é muito importante ter um ponto de apoio que, no caso, pode ser um autor, não simplesmente para apenas reproduzi-lo mas, principalmente para, a partir dele, ampliar a sua forma de entender tal assunto e começar a produzir novos conhecimentos e marcar teoricamente uma área de estudos com contribuições originais. Demo (1991) também afirma a importância da pesquisa teórica para que o pesquisador tenha um domínio necessário da literatura fundamental de determinada área. Dessa forma, adquire-se o conhecimento da produção existente, o que proporciona um suporte teórico para aceitar, rejeitar ou dialogar criticamente com o que já está produzido e, assim, criar novos conhecimentos ou fornecer novos questionamentos de pesquisa. Salienta também que outro fator importante da pesquisa teórica é fazer o confronto teórico crítico, que serve como aprofundamento do estudo. Tomando como base esse confronto, obtém-se a capacidade de superar níveis apenas descritivos, repetitivos, dispersivos, e apresentar propostas próprias.

Outra questão fundamental sobre a importância da pesquisa teórica está no que Demo (1991, p.24) chama de “verve crítica”. Tal procedimento desenvolve uma discussão aberta e crítica em direção ao crescimento do conhecimento científico. Para o autor, a pesquisa teórica pode desenvolver um pesquisador teórico que, através do acúmulo das muitas leituras, não apenas aprendeu a citar ou copiar autores, mas desenvolveu, principalmente, uma visão crítica frente à produção científica consultada. A função dessa literatura científica consultada é oferecer uma base sólida para que o pesquisador tenha condições de construir seu próprio caminho teórico – metodológico – de investigação da realidade. No dizer do autor: “que ande com os próprios pés”. O processo crítico emerge nesse percurso, abre um espaço fundamental para a elaboração de novos conhecimentos e, conseqüentemente, para a transformação da realidade. Dentro desse contexto, o pesquisador avança e conquista sua atitude autônoma e inteligente ao descobrir e revelar os limites de qualquer realidade. O pensar crítico fornece diferentes intencionalidades e significados sobre tudo o que nos rodeia. Neste sentido, Paulo Freire diz que o pensar crítico significa denunciar e anunciar.

Nessa perspectiva, discute-se, no primeiro capítulo dos caminhos teóricos **da** investigação, a **Estética e o Conhecimento**. Abordamos, nesse momento, o sentir e o simbolizar como possibilidade do conhecimento, enfatizando as diferenças e as

semelhanças na forma de conhecer e de sentir a realidade entre ambos. Procuramos fundamentar a diferença entre conhecer e saber. Ainda nesse tópico, discutimos sobre a experiência e a atitude estética. O objetivo é ampliar o entendimento da sensibilidade como possibilidade essencial de perceber o mundo com fluidez e liberdade.

No segundo capítulo, a **Educação Estética e a Sensibilidade** são os temas tratados. Inicialmente, abordamos a história da educação estética, de modo a mostrar sua importância e os motivos que a deixam cada vez mais à margem do processo educativo. Um deles é o fato de não pensar o aluno como um produto que deve produzir e ser útil no mercado de trabalho; uma máquina que deve render e nunca pensar ou criar como um ser livre. A sensibilidade, como um processo de aprender a ser o que se é, também é abordada nesse tópico, considerada ponto fundamental no processo que caracteriza o lado mais humano e original dos homens.

No terceiro capítulo, abordamos **O mundo científico-tecnológico como simplificador das diferenças e anestesador das sensibilidades**. Nesse item, tentamos discorrer sobre o mundo criado pela ciência tecnológica e sua influência na vida das pessoas, em especial das crianças. Buscamos ressaltar o trabalho controlador que se fez a partir dos ditames e regras de convivência criadas para fazer do homem um servo gentil do consumismo. Sempre pronto para o dinheiro, mas não mais para amar, brincar, sorrir, chorar e se emocionar com as coisas belas que o mundo possui. Devemos buscar, em todo momento, um resultado fora de nós, o que nos faz sofrer. Isso porque nunca o alcançamos, pois os outros traçam esses resultados para nós. Esse caminho ditado se torna difícil, frustrante e desestimulador, pois é inatingível. Nós, humanos que ainda somos, ficamos fora do processo de constituição da vida humana. Tentamos mostrar que essa crise que anestesia nossos sentidos está presente em nosso cotidiano, no dia a dia.

No quarto capítulo, tratamos do **Mundo Vivido como solo primordial das experiências humanas**. Queremos, aqui, salientar a importância do mundo vivido para nossas vidas, através da recomposição da nossa subjetividade. Queremos, ainda, enfatizar as possibilidades de caminhos que nos levam a melhor viver e conviver no mundo, através das nossas mais simples e primordiais experiências. Buscamos mostrar como é importante sermos nós mesmos e, para tanto, reportamo-nos à percepção, à sensibilidade e às artes como formas de aprofundar o caminho traçado. Para isso, falamos sobre a educação e o saber sensível, fazendo um elogio ao corpo.

No quinto capítulo tratamos sobre o **brincar e o se-movimentar de crianças como manifestação estética**. Queremos neste tópico, deixar clara a importância do brincar e do se-movimentar como forma sensível de a criança perceber o mundo à sua maneira. O brincar, assim, torna-se uma obra de arte, no sentido de contemplar a totalidade. Uma percepção original que nos completa e é completada por nós. É nesses momentos que nos tornamos nós mesmos e, conseqüentemente, mais felizes. Esses momentos não pedem grandes recursos tecnológicos, mas um grau de sensibilidade. O homem deve recuperar sua sensibilidade, sua percepção para as coisas que realmente são essenciais à sua vida, mas, para isso, deve ser artista e viver o mundo da forma como ele é, para ser desvendado a cada momento através das nossas experiências.

1.2.2 Fundamentação dos procedimentos do trabalho de observação

Para Merleau-Ponty (1994), podemos dizer que captar fenomenologicamente a essência da percepção é compreender como a percepção efetivamente funciona em nossas relações com o mundo circundante e com as outras pessoas. Nesse sentido, essência e existência se complementam. Portanto, entender significados não é primordialmente entender o que as palavras significam, mas sim o que as coisas significam e esse processo é facilitado pela nossa presença corporal diante do mundo. Desta forma, faz-se necessário estar presente e experienciar o ambiente escolar juntamente com as crianças investigadas, captando e significando suas relações, seus interesses, seus gestos e todas as manifestações fundamentais que surgem no ambiente escolar. Machado (2010) apresenta algumas contribuições da abordagem fenomenológica para pesquisa com crianças: o ouvir as crianças sobre o que elas pensam e perceber como vivenciam seus corpos, seus tempos, seus espaços, como recebem as cores, os sons, as propositivas do adulto que lhe oferece e proporciona aquele espaço, por meio de tais ou quais condutas relacionais.

A diferença está em ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista – algo aparentemente despojado, quase ingênuo; chamo isso de uma atitude de “agachamento” (de modo a ir para perto do chão, onde a criança habita): atitude que foi talvez banalizada pelo viés da técnica e do conhecimento especializado, da Psicologia e da Pedagogia

infantis, e hoje retomada por antropólogos e sociólogos que se dedicam ao estudo da infância. (MACHADO, 2010, p.13)

Neste sentido, Machado (2010) comenta que o mote da fenomenologia da infância é deixar a criança ser o que ela é, sem nunca deixá-la à deriva. Complementa o pensamento se inspirando no termo “antiestructuras”, criado por Victor Turner, que diz ser preciso que as “crianças vivam suas infâncias de maneira onírica, polimorfa, não representacional, a seu tempo, como é seu direito”. Portanto, escutar e ver a criança em seu mundo é fundamental para percebermos como acontecem suas relações consigo e com os outros. Reforçando essa postura, Silva & Barbosa *et al* (2005, p.45) afirmam, sobre a pesquisa com crianças: “[...] se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios. Ser, como o poeta, um apanhador de desperdícios.”.

O apanhador de desperdícios: Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos serem desimportantes. [...] amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso palavras para compor meus silêncios (BARROS, 2003, p. IX)

Portanto, essa escuta não está separada do ver e do sentir, mas formam uma coesa ligação que constitui um modo de pensar o mundo dentro de uma abordagem fenomenológica. Esse olhar fenomenológico procura perceber as manifestações da corporeidade como forma global de ser no mundo, um olhar-ver não apenas com os olhos, com a câmera nas mãos, mas nas relações e interações com o campo de pesquisa, com as crianças e com as pessoas que habitam este território. Nessa abordagem fenomenológica a que referimos, o “ver” não é apenas com os olhos, mas em perspectiva, sentindo as experiências e as relações com os outros, apresentando-se como um estilo de pensar, como estratégia de olhar o mundo.

Trata-se de uma escutar-ver [...] a escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos. [...] a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afina a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas

perguntas seus sentimentos profundos. Ele está ‘presente’, quer dizer, consistente. (BARBIER, 2007, p.94)

Esta abordagem sensível, complementar ao modo de pensar fenomenológico, possibilita um ambiente fecundo que contribui para a busca desta pesquisa em apreender as complexidades das dinâmicas, das interações entre criança-criança e professor-criança, no sentido de perceber os processos vividos pela criança nos espaços da escola de educação infantil. Incluem-se, ainda, os “momentos” constitutivos das manifestações da corporeidade nas diferentes possibilidades, sejam em atividades propostas pela (o) professora (r), nos espaços de sala de aula, nos espaços abertos, nas manifestações de movimento, nas rotas de movimentação, nas brincadeiras, jogos das crianças, nos espaços de fuga construídos para as manifestações de um corpo vivido que apreende, narra e significa o mundo.

Matisse (1983) alerta que devemos ver o mundo com os olhos da criança, como se estivéssemos vendo tudo pela primeira vez, ou seja, perceber a riqueza do mundo sem preconceitos, como seres puros. Neste sentido, ao estudar as crianças, o pesquisador não pode ser diferente. Esse ponto de vista da criança é onde o pesquisador deve se colocar. Para o autor, o pesquisador deve ter um pouco do artista. O artista inicia o seu processo criador na visão, pois “ver é uma operação criadora que exige esforço” (MATISSE, 1983, p.9). Exige esforço porque precisamos nos desvencilhar daquilo que nos é imposto pelos hábitos e pela própria imersão no cotidiano. Quinteiro (2002, p.29) salienta que isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância.

A investigação, aqui, parte do mundo de vida das crianças no espaço escolar. Para isso, observamos as crianças, falamos com elas para traçar suas reais necessidades e ver como está se dando essa relação entre a criança, o mundo da vida e o mundo da ciência, no âmbito do brincar e se-movimentar na escola; como as crianças gradativamente vão sendo direcionadas ou, ainda, cooptadas pelo mundo da ciência e perdem seu poder de perceber o mundo antes de pensá-lo. Como a escola influencia nisso e como se dão as relações entre o mundo da vida e o mundo da ciência no processo de educação da sensibilidade. Para justificar tal procedimento, faço uso do dizer de Pinto & Sarmiento (1997, p.27), por ser relevante

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. [...] relativamente as metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa.

Assim, o autor mostra a importância de estudar a criança a partir dela própria, dos seus relatos, da sua realidade e do seu mundo de vida. A educação da sensibilidade pode acontecer neste mundo através das suas relações com todos que a cercam. A criança brinca e se movimenta em qualquer lugar porque é uma necessidade. Acreditamos que o espaço escolar possui ambientes adequados para coletar as informações necessárias para nosso estudo. Queremos, dessa maneira, verificar como as crianças brincam e se movimentam nesse espaço, como acontece a estimulação para que isso aconteça, se a educação da sensibilidade é levada em consideração no processo de aprendizagem.

Concordamos com Silva & Barbosa *et al* (2005, p.45) que defendem a importância de investigar contextos diferentes na pesquisa com crianças. Desta forma, foi investigado 40 crianças pequenas, que fazem parte de duas escolas do município de Capinzal – SC, com realidades diferentes. Uma delas situa-se no centro da cidade e contempla o mundo moderno, com suas peculiaridades. A outra fica no interior dessa mesma cidade. O interior aqui está relacionado a escolas no campo, que ficam a certa distância da cidade e ainda mantêm alguns costumes das pessoas que vivem da agricultura. Com relação às crianças que fizeram parte do estudo, conforme Machado (2010), o termo “criança pequena” se refere àquela que possui a idade entre zero e seis anos. Sendo assim, foi selecionada uma turma de crianças pequenas em cada escola, com idades entre quatro e cinco anos; cada turma com aproximadamente vinte alunos.

1.2.3 Recolha das informações

Esta pesquisa trata de um estudo de caso. O estudo de caso é um tipo de investigação qualitativa centrado no estudo de um “caso” específico, baseado intensamente no trabalho de campo e com um caráter fortemente descritivo, integrando a interrogação do caso e o seu confronto com outros casos ou com a teoria, visando à concepção de novas teorias e novas questões para futuras investigações. O trabalho aqui apresentado recorreu à observação detalhada para a coleta de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1991) do brincar e do se-movimentar de dois grupos de crianças pequenas, em duas escolas com realidades diferentes. Para Holanda (2006), os obstáculos no uso do estudo de caso são a definição do caso a estudar e da sua pertinência, bem como a sua circunscrição. O investigador, quando opta por esse modelo de investigação, deve adaptar os seguintes passos: definir o caso a estudar, recolher extensivamente os dados (recorrendo a várias fontes de informação), analisar os dados recolhidos e interpretar a informação obtida. Conforme Patton (1990), os resultados obtidos no estudo de caso são prontamente entendidos por todos e se revelam bastante realistas, podendo fornecer informações para outros casos similares e serem facilmente realizáveis por um só observador. A proficuidade do estudo de caso reside na necessidade de entender um problema ou situação concreta com grande profundidade, permitindo a coleta sistemática de informação, rica e completa. Nesse sentido, como forma de condução do estudo de caso proposto, esta investigação teve característica qualitativa que, segundo Bogdan & Biklen (1991, p.49), compreende cinco pontos importantes. Isso não significa que toda investigação deva incorporar a totalidade dos pontos citados. A presença desses pontos na investigação qualitativa apenas procura determinar o grau qualitativo da investigação. Os pontos importantes citados pelos autores são:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador arroga-se como instrumento principal;
2. A investigação traduz-se numa descrição, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens;
3. Os investigadores têm maior interesse nos processos do que nos resultados;
4. Os investigadores buscam a análise de dados de forma indutiva, não recolhem dados visando à confirmação ou refutação de uma hipótese previamente definida;

5. O significado assume um papel fundamental na investigação, pretende-se apreender adequadamente os diferentes panoramas de um fenômeno.

A observação, na metodologia qualitativa (mais especificamente no estudo de caso), constitui um dos principais instrumentos de recolha de informações, juntamente com a entrevista, os questionários e o estudo de documentos (KETELE & ROEGIERS, 1999, p.18). Para Patton (1990, p.25-26), “a observação direta de um fenômeno constitui um dos melhores instrumentos de pesquisa, pois permite a compreensão da complexidade de diversas situações, devendo a descrição do fenômeno ser factual, precisa e meticulosa, de forma a tornar-se nos olhos, ouvidos e sentidos de quem lê”.

Para Quivy & Campenhoudt (1992, p.199), a observação é fundamental no processo de análise do não-verbal. Neste sentido, esses autores alertam para o “como observar” e as “vantagens do método da observação”. O “como observar” se caracteriza pelos seguintes itens:

- Criar um instrumento (roteiro) apropriado ao registro das informações adequadas e necessárias, como por exemplo, uma grelha de observação;
- Assegurar a precisão e adequação desse roteiro para observar o que deseja;
- Aplicar o roteiro de observação de forma a permitir a recolha dos dados pertinentes.

E as vantagens da observação, segundo os autores, são:

- Os fenômenos são apreendidos no momento em que ocorrem;
- Os dados recolhidos são espontâneos, não foram promovidos pelo observador;
- As informações observadas são mais autênticas, comparativamente com as palavras e os escritos.

A observação é um processo que requer atenção e conhecimento; não se constitui num ato de reprodução pura e há a necessidade de selecionar informações pertinentes no amplo espectro de informações. Uma vez que a observação é informada num quadro teórico de referência, ela se organiza em função de um objetivo, que deve ser claro e específico, quer para o observador, quer para os outros. Torna-se necessária uma atividade de seleção das informações direcionada ao objeto de estudo. A organização dos dados descritivos recolhidos pode ser realizada com a elaboração de um “sistema de codificação, criando categorias que possibilitam a classificação e clarificação dos dados recolhidos” (BOGDAN & BIKLEN, 1991, p.221).

A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens, mas podem-se incluir notas de campo, documentos, vídeos,

fotografias etc. (FERRO, 2005). Esse mesmo autor, sobre o uso da fotografia, comenta que a considera uma ferramenta de análise social, mais especificamente como técnica de recolha de dados na pesquisa sociológica, refere que o seu uso permite “aceder a dimensões da realidade social” que de outra forma não seriam exploradas se apenas nos restringíssemos à linguagem verbal.

A fotografia foi utilizada como forma de registro e ser, posteriormente, alvo de estudo e análise, sendo que, para a sua realização, não há necessidade de perícia técnica por parte do investigador (BOGDAN & BIKLEN, 1991, p.140). Salienta-se o papel de relevo no uso da fotografia quando se estuda o espaço, pois ela nos permite captar as “cirurgias arquitectônicas que se praticam no espaço público”. No entanto, deve-se percorrer todas as etapas de uma investigação antes de dar início à fotografia e registrar informações diversas num bloco de notas, no sentido de facilitar a sua posterior análise (Ferro, 2005).

O método da observação apresenta como fatores limitativos as problemáticas do registro da observação; o observador não pode depender exclusivamente de sua memória e da interpretação das observações. Essa tarefa pode ser facilitada com a utilização de grelhas de observação formalizadas. Conforme Quivy & Campenhoudt (1992), o importante no processo de observar é estar atento e buscar sempre um confronto com a teoria, sempre de forma reflexiva.

1.2.4 Processo de interpretação dos dados

O processo que permite ao investigador a melhor compreensão e apresentação dos dados encontrados e recolhidos é denominado de “análise e interpretação dos dados” (BOGDAN & BIKLEN, 1991, p.205). A análise dos dados recolhidos pode ser realizada de várias formas; as categorias surgem da informação recolhida ou são pré-definidas e apenas verificadas por meio dos dados que se coletou. No segundo caso, a análise pode ser realizada em dois moldes; a análise da forma, quando a amostra percebe conceitos ou categorias pré-existentes, e a análise de conceitos ou categorias que o investigador retirou do campo teórico de análise no início da sua investigação (PATTON, 1990, p.390-391). Neste trabalho, a interpretação dos dados foi inicialmente desenvolvida mediante as categorias teóricas. Conforme nossa discussão

teórica, os temas principais estão relacionados com o mundo vivido e o mundo científico-tecnológico. Portanto, surgem desses dois temas-chave (mundo vivido e mundo da ciência) as categorias teóricas que oferecem o suporte na coleta das informações para que, posteriormente, possamos articulá-las e interpretá-las com referência ao problema central deste estudo.

Baseando-nos nas teorias que oferecem suporte ao estudo e nos autores citados (Capítulo 2), selecionamos alguns temas e termos-chave (em negrito) para melhor ilustrar como foram criadas as categorias teóricas. Começamos por Merleau-Ponty. Em seus estudos, o autor enfatiza que o mundo não é só aquilo que pensamos, mas o que vivemos. Portanto, fornece uma importância ao **mundo vivido**, que possibilita nosso primeiro contato com o mundo; um contato original, um retorno ao **sensível**, que fornece um **significado** especial para tudo o que sentimos. Nossas **emoções** e **sentimentos** são valorizados. Nesse **contato direto com o mundo**, nossas **experiências** e **vivências** são fundamentais para que possamos **perceber** o mundo como possibilidade. As experiências se tornam significativas após terem sido vividas, e para o autor, a dimensão do vivido é sempre **corporal**. Esse resgate do saber corpóreo, conforme o autor, torna o corpo uma **obra de arte** que se **expressa** e se **comunica** através de seus **gestos** e **movimentos**. Assim, a **experiência perceptiva corporal** abre as possibilidades do conhecimento por intermédio do contato direto com o sensível.

Para o autor, o **conhecimento científico** baseado na **razão**, que privilegia o pensamento, faz-nos enrijecer frente à nossa realidade corpórea. O saber científico desloca a experiência porque **desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir**, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. Através do corpo, a **criança** percebe, ou seja, vivencia o mundo; vive para depois pensar sobre ele. O autor salienta a importância das **relações da criança com o outro e com o mundo** que a rodeia.

Santin salienta que não existe um lugar para a sensibilidade; ela está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em nenhum lugar. A sensibilidade é algo **livre** e **agradável** que nos possibilita perceber o momento vivido. Portanto, a sensibilidade se caracteriza como **beleza**, **ludicidade** e **vida**. A sensibilidade, assim, propõe-nos um grau de **liberdade** que nos faz ser e agir conforme nossas convicções. Aprendemos a ser sensíveis vivendo a vida, com **prazer e alegria**, levando em consideração o **lúdico**, o

jogo, o brincar e a beleza. Para o autor, a sensibilidade é **sentir e sentir-se com o outro.** É **tocar o outro.** A mão que toca, que acaricia. A sensibilidade do tátil, **o toque da mão, do abraço, do beijo,** possui uma energia poderosa de aproximação, de presença, de encontro, de comunhão.

O autor comenta que as ciências e seus **métodos,** na busca pela **verdade,** ignoram constantemente essas dimensões, que nos fazem humanos em função de **resultados e objetivos rentáveis.** O ser humano é um meio para se **chegar a um fim,** ou, ainda, a uma **meta pré-estabelecida, um padrão de rendimento.** Nesse processo, o espaço para a ludicidade é cada vez menor e, quando ela acontece, é **ditada e imposta pelas regras e métodos** da razão, precisando adquirir uma **utilidade prática.** Sobre os usos da ciência, Sokolowski (2004) enfatiza que ela surgiu com a intenção de **simplificar a realidade** através da **descrição exata e de definições** das coisas que percebemos no mundo. Desenvolveu uma forma de identificação da realidade passível de ser **explicada numericamente.** Para o autor, parece que a ciência descobriu um novo mundo, mas, conforme a fenomenologia, o que ela fez foi **criar um novo método para o mundo,** baseado na **quantificação.** Para Dartigues (2003) as ciências da natureza conseguem apenas **tratar do corpo como algo físico e sem vida,** deixando de lado a **subjetividade** que permeia esse corpo.

Duarte Junior (2001, 2002), faz uma distinção entre **técnica e prática.** Enquanto a prática supõe um envolvimento total do sujeito, tanto em termos de habilidades reflexivas como corporais, a técnica consiste na **aplicação de determinadas fórmulas** ou **procedimentos** mais ou menos **padronizadas** para se chegar a um determinado fim, **independente da capacidade corporal de quem a utiliza.** As **diferenças individuais** não são respeitadas.

Kunz (1994, 2000, 2001), nessa mesma ótica, entende que uma interpretação tradicional sobre o **movimento humano,** baseada na racionalidade científica, focaliza o movimento em si, como **forma e modelo.** Para o autor, o movimento humano deve levar em consideração o homem que se movimenta nesse processo; a dimensão do mundo vivido deve ser enaltecida, o que possibilita o **“se- movimentar”** como uma forma autêntica e original de relação dialógica entre o homem e o mundo.

Barbosa (2009) defende que a cultura da infância é a **brincadeira**, por possibilitar um **ambiente vivo de relações, interações e transformações**. Salienta a importância da **construção de contextos lúdicos**.

Corazza (2004), fala sobre “**artistar a infância e sua educação**”. Salienta a **importância da arte**, que procura recuperar o prazer e a fruição, sentimentos que estão ameaçados de extinção pela pressão imposta pela vida moderna. **Educar as diferenças infantis. Docência de um artista**, que promove o autodesprendimento, implica o questionamento dos próprios limites, renova e singulariza o seu educar. Educar “**artistando**”. Diferenciar, arriscando-se. **Usufruir do prazer de criar**, sem nos considerar uma obra acabada.

Baseados nos teóricos e nas suas respectivas teorias, que serão aprofundadas no próximo capítulo, podemos perceber a existência de três listas de categorias. Uma mais relacionada à facilidade com que as referidas categorias possibilitam um melhor entendimento sobre o brincar e o se-movimentar e, conseqüentemente, favorecem o desenvolvimento da sensibilidade; outra à dificuldade e uma terceira lista que, dependendo de como essas categorias são desenvolvidas, pode atender tanto à facilidade como à dificuldade. Essas listas, com as suas respectivas categorias, estão no Quadro 1 e foram fundamentais na interpretação e na discussão das informações colhidas nas escolas pesquisadas.

Quadro 1 – Lista das Categorias Teóricas

Categorias teóricas facilitadoras do desenvolvimento da sensibilidade	Categorias teóricas dificultadoras do desenvolvimento da sensibilidade	Categorias teóricas que podem ser facilitadoras e dificultadoras do desenvolvimento da sensibilidade
Mundo da vida Vivência Obra de Arte Criação Experiência Expressão dos Sentimentos/emoções Jogo/Lúdico Prazer/Alegria Participação Possibilidades do Semovimentar Brincar/Brincadeira Educar as diferenças Relacionar-se/tocar-se Liberdade Conversa - reciprocidade Construção de materiais alternativos Manipulação livre dos materiais	Mundo da ciência Produto/produção Padrão/forma/modelo Resultado Utilidade Rendimento Ordem Imposição Comportamento rígido Comando Técnica Método/metodologia Objetividade/quantificação Definições exatas Verdades absolutas	As possibilidades de lidar com o tempo As formas de utilização dos diferentes espaços As diferentes possibilidades de oferecer os diversos materiais/brinquedos As maneiras como os alunos silenciam

Fonte: Elaborado pelo autor

2 CAMINHOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO: ENTRE A ESTÉTICA E O BRINCAR E SE-MOVIMENTAR

2.1 A Estética e Conhecimento

O ideal pedagógico do lógico se apoia sobre a falsa suposição de que o pensamento lógico produtivo opera devido às leis da lógica e tem nelas sua base psicológica, pois opera de acordo com elas, e com elas concordam seus resultados.

Herbert Read

2.1.1 O sentir e o simbolizar como possibilidade do conhecimento

Geralmente, ao falar em educação e conhecimento, abordamos certas teorias ou teoria que fornecem o suporte para a explicação de maneiras ou processos pelos quais o homem conhece o mundo em que vive. Podemos dizer que algumas questões são importantes e podem estar inseridas em qualquer processo educativo, como a forma como o homem adquire conhecimento, o sentido e o significado que ele fornece para o conhecimento e a maneira como ele o leva para a sua vida. Pode-se dizer, segundo Duarte Júnior (2002, p.15), que “educar é levar ao conhecimento”, então devemos nos deter no sentido que se dá ao ato da educação. Segundo esse autor, dá-se pela capacidade humana de atribuir significação às coisas, ou seja, a nossa consciência está relacionada com a dimensão simbólica. Assim, os símbolos nos possibilitam ter a compreensão dos objetos do mundo. “Não há conhecimento sem símbolo.” (DUARTE JÚNIOR, 2002, p.15). Então, podemos muito bem dizer que o nosso esforço para compreender algo está em encontrar símbolos que representem, de certa forma, o significado do objeto a ser conhecido. Podemos citar a linguagem, pois é através dela que obtemos uma compreensão lógica e racional dos objetos; utilizamos, para isso, a lógica formal e a linguagem matemática, por exemplo. No entanto, há situações fora do alcance da consciência simbólica, as quais ela não consegue explicar pelos seus meios. Extrapolam o que é pensado e simbolizado e se encontram na esfera do experienciar. Essa esfera proporciona um contato mais direto com o mundo e abrange percepções e emoções anteriores às simbolizações do pensamento. Merleau-Ponty (1975) enfatiza que o mundo não é só o que pensamos, mas o que vivemos. Essa dimensão do vivido,

que antecede a simbolização, é inesgotável, pois abrange uma região localizada fora do alcance do pensamento e da linguagem, o sentimento humano. Sentimento, segundo Duarte Junior (2002, p.16), é:

[...] a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão. [...] e compreendem aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isto pode-se afirmar que, antes de ser razão o homem é emoção.

A linguagem nos permite, por meio das palavras (símbolo), que sejam representados objetos e fatos. Tais representações são feitas pelas suas características, baseadas em nomes, categorias e outras formas de mostrar como o objeto é representado. Tomando como exemplo a palavra “cadeira”; são emitidas inúmeras características sobre um determinado objeto para que consigamos identificar a cadeira. Com relação aos sentimentos humanos, também são criadas características, nomes e categorias para, por exemplo, dizer que sinto frio ou calor. No entanto, a questão se torna mais complexa quando devo descrever esse frio ou calor que estou sentindo. Outro exemplo: quando estamos alegres, podemos dizer que “sentimos alegria”, mas é impossível descrever esse sentimento. Portanto, a linguagem se presta mais para a descrição e representação do mundo externo, já o sentimento humano, expressa o mundo interior, que só pode ser sentido. “A linguagem apenas aponta sentimentos, nomeando-os, mas não os descreve” (DUARTE JUNIOR, 2002, p.80).

Não queremos, aqui, dizer que sentimento (sentir) e razão (símbolo) sejam compreendidos como se um fosse melhor ou superior ao outro. Queremos salientar que o conhecimento do mundo advém da articulação entre o sentir e o simbolizar. Para ilustrar a importância da relação entre o sentir e o pensar, citaremos Cooper (1967), que fala sobre a doença mental, especificamente a esquizofrenia. Sabe-se que ela apresenta uma linguagem incongruente e incompreensível. Desta forma, devemos tentar entender a comunicação das pessoas que sofrem desse mal, não apenas baseados no espírito racionalizado e científico, como fazem muitos médicos e outros especialistas, pois os esquizofrênicos não conseguem se comunicar através de significados conceituais; pois são repletos de sentimentos e procuram expressá-los por símbolos linguísticos. Então, a comunicação aqui está relacionada à transmissão de significados explícitos através da

linguagem; já a expressão possibilita o desvelamento de sentimentos que não são passíveis da significação conceitual. Segundo Cooper (1967), o

[...] esquizofrênico não diz, mas exprime-se por meio de símbolos que devem ser compreendidos como se “compreende” a arte: sentindo-os, muito mais que interpretando-os racionalmente. Por isto o autor chega a afirmar que [...] os esquizofrênicos são os poetas estrangulados de nossa época. (COOPER, 1967, p.140)

Existe uma distinção entre comunicação e expressão; a comunicação está relacionada à linguagem discursiva, baseada na palavra, e tem como função a disseminação de códigos e características que possibilitam que os significados sejam transmitidos de modo mais explícito possível para que a comunicação aconteça. A expressão se relaciona com nossos sentimentos. Quando sentimos, expressamo-nos de alguma maneira. O objetivo não é a significação, mas a interpretação que damos ao momento atual, que pode mudar constantemente. No entanto, a comunicação e a expressão são interdependentes. A comunicação carrega em si a expressão, da mesma forma como a expressão carrega elementos da comunicação.

O homem é um ser de símbolos; é através destes que ele se organiza no espaço e no tempo. Meleau-Ponty (1975) observa que, na sua classificação sobre as formas de comportamento, o humano é classificado como o simbólico, pelo fato de que o homem tem a possibilidade de construir um significado do mundo, ou seja, dar sentido à sua vida. Assim, o homem é um ser histórico, possuidor e possuído pelo mundo. Através do símbolo e, conseqüentemente, da sua consciência, ele consegue vislumbrar espaços que não estão ao seu redor. Quando nos falamos de um local ou cidade, por exemplo, no qual nunca estivemos, conseguimos ter certo conhecimento desse espaço, imaginamos como deve ser. Mas esse mesmo espaço terá um significado mais apropriado para nós se vivenciarmos esse local, se passarmos por ele. Assim, entre o homem e a natureza se colocam, segundo Duarte Junior (2002, p.26),

[...] os símbolos, a palavra e a linguagem humana. E à vida (biológica) acrescenta-se um sentido, tornando-a existência. O homem não vive, simplesmente, mas existe: busca mais e mais dar um sentido ao fato de se encontrar aqui, nascendo, construindo e morrendo. A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo.

Portanto, o ato de conhecer ocorre pelo significado que o homem dá ao mundo ao interpretá-lo. Para conseguir sobreviver no mundo, o homem procura interpretá-lo a partir do significado. A respeito da experiência primária que o homem tem do mundo, Alves (1979, p.34) comenta que “não é nenhum enigma intelectual a ser decifrado, mas de um problema vital, de cuja solução depende a sua sobrevivência.”. O homem, inicialmente, experiencia o mundo de maneira direta e emocional, para em seguida dar os significados através da criação de símbolos. As experiências se tornam significativas após terem sido vividas; assim são criados os símbolos. Porém, esse vivido nunca se esgota, é sempre maior que qualquer significação. Esse vivido traz consigo uma gama infinita de possibilidades que não pode ser absorvida pelos símbolos, palavras ou pela reflexão. Segundo Dartigues (2003), “é das profundezas da vida que o precede e o envolve o pensamento, estando entendido que suas construções não conseguirão, jamais, conquistar e esclarecer perfeitamente aquilo que constitui sua própria fonte.”.

O vivido é o indeterminado, através do qual são construídas nossas experiências que englobam os símbolos, as palavras, e vão além de todas as manifestações conceituais e lógicas. Heidegger já afirmava que o pensamento lógico ou calculante é inferior ao pensamento mediante em capacidade para exprimir o vivido e exprimir esse vivido é, de algum modo, estético e artístico. O poeta se utiliza do irrefletido para tentar expressar o vivido como um fluir constante. Os artistas, de forma geral, procuram inspiração para suas obras nesse espaço rico e ilimitado, onde se abrem possibilidades para um contato íntimo com o mundo, sem as restrições impostas pelo pensamento racional e calculista. Como exemplo, pode-se citar a criança enquanto brinca: ela se entrega ao mundo e o mundo a ela. Naquele momento, não existem tempo nem espaço, e sim uma reciprocidade que possibilita o momento único, intenso e cheio de significado. Essa experiência, que ocorre através de uma situação vivida, é simbolizada e armazenada pelo homem por meio da linguagem. Assim são construídos os significados, que são utilizados pelo homem nas mais diferentes situações.

Para Gendlin *apud* Duarte Júnior (2002), o significado é uma interação entre o vivido – o que é sentido – e o símbolo – o que é refletido. O autor cita como exemplo de dimensão sentida, o momento em que não se consegue lembrar uma palavra e as pessoas à volta tentam ajudar o interlocutor a recordá-la, dizendo várias palavras que poderiam estar relacionadas ao assunto. Nesse momento, procura-se sentir a palavra

para que ela venha à consciência; quando conseguimos, lembramos. Trazendo esta questão para a educação, podemos dizer que, para que os educandos adquiram novos conceitos, é fundamental que se leve em consideração suas experiências de vida. Conforme Duarte Júnior (2002, p.32), “novos significados somente serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas.”. O autor enfatiza que a experiência básica que temos do mundo é emocional, ou seja, sentida, antes de ser compreendida. Para que possamos ter um entendimento lógico das coisas, precisamos ter construído significados sentidos.

A importância da dimensão da experiência para o conhecimento possibilita que nossos significados sentidos fortaleçam a relação do indivíduo com o mundo e que se criem novos significados e novos símbolos, cada vez mais fortes e mais coesos. “Criar é olhar diretamente para a corrente experiencial [...]” (GENDLIN *apud* DUARTE JUNIOR, 2002, p.33). Portanto, símbolos e conceitos que não são sentidos ou vividos através da experiência possuem menor significado. Sentir o mundo pela experiência direta possibilita que ele se desvele de forma global e, conseqüentemente, mais equilibrado e harmonizado, oportunizando que nossos significados e conceitos sejam cheios de sentido e possam ser direcionados para diferentes situações da nossa vida.

Essa experiência da realidade, segundo Merleau-Ponty (1971), é corporal. Sentimos por todo nosso corpo – de forma pura, direta e sensível – as coisas do mundo. Somos, assim, intencionados, ou ainda direcionados para o mundo, e vice-versa. Esse caminho aberto e significativo só é possível antes de passar pelos cânones do pensamento e da reflexão, que ordenam nosso corpo, limitam o nosso existir e, assim, nosso mundo. “A apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.212).

Hessen *apud* Morais (1979) faz uma relação entre valor e significado. Para o autor, as atribuições de valores estão na dimensão do sentir, ou seja, antes da razão. Portanto, os significados que damos às coisas do mundo dependem do direcionamento dos nossos valores. Hassen aponta três características básicas de valoração, primeiro, a imediatividade; segundo, a intuitividade, anterior à conceituação lógica, por não ser elaborada; terceira, a emocionalidade, por ser da esfera dos sentimentos. Essas dimensões mostram que damos valores aquilo que achamos importantes no mundo e,

assim, buscamos a conhecê-lo. Esse processo é primeiramente emocional e, conseqüentemente, sentido. Essa experiência imediata não é verbal.

Esse critério de não verbalização da experiência imediata está relacionada aos sentimentos globais e também às percepções globais ou sincréticas. Segundo Guillaume (1966), essa percepção é uma das mais primitivas do homem e procura captar o objeto por inteiro, antes de ele ser decomposto em partes distintas e receber, assim, uma prévia análise, baseada nos dados da nossa linguagem. A percepção sincrética, então, acontece antes dessa análise; é global e proporciona que se sinta o objeto na sua totalidade. Por intermédio, muitas vezes, da nossa linguagem, que é metódica e classificatória, detemo-nos mais nas percepções analíticas, por nos oferecer uma reflexão pronta e simplificada dos objetos. “A impressão primeira, ou o sentimento que temos das coisas e de suas relações, outra coisa não é senão esta percepção global: é neste sentido que o sentimento é a forma primitiva do conhecimento.” (GUILLAUME, 1967, p.157). Percepções globais podem, segundo o autor, serem baseadas na estética. Percepções estéticas são direcionadas à globalidade ou, ainda, procuram recuperar a globalidade das percepções analíticas.

Essa manifestação estética da percepção é enfatizada por Merleau-Ponty (1999), que considera os aspectos do corpo, do movimento e do sensível a configuração da corporeidade e da percepção como criação e expressão da linguagem. Para o autor, as artes e, especialmente a pintura, torna-se uma possibilidade de ampliar a linguagem, de aproximá-la da vida do homem e de seu corpo. Assim, a obra de arte está colocada como campo de possibilidades para a experiência do sensível, não como pensamento de ver ou de sentir, mas como reflexão corporal. Na dimensão estética, é possível a manifestação do universo da corporeidade, da sensibilidade, da afetividade e do movimento humano. Todos esses elementos estão inseridos na cultura e na história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se no e para o mundo. “Esse mundo sensível é o logos do mundo estético.” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.65). Para o autor, a percepção está relacionada à atitude corpórea, mas, para entender a percepção, temos primeiramente que entender a noção de sensação. As sensações são compreendidas em movimento, “a cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.284). Assim, procura mostrar que a atitude corporal acontece em movimento.

Essa relação sentida pelo corpo é anterior à visão da cor. A experiência corporal produz as sensações e, em consequência, possibilita a percepção. A experiência perceptiva é uma experiência corporal. Conforme Merleau-Ponty (1994), a percepção está ligada ao movimento e ao sentir.

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (p.308).

O conhecimento científico, baseado na razão que privilegia o pensamento, faz com que enrijeçamos frente à nossa realidade corpórea. A experiência proporcionada pelos nossos sentidos, que leva em consideração nosso corpo, é menos exigida. Como o próprio autor diz, desaprendemos a ver o mundo. Portanto, a percepção, compreendida como um acontecimento da existência, pode resgatar esse saber corpóreo. Para Merleau-Ponty (1994), a abordagem fenomenológica da percepção tem sua base na dimensão corporal. Com isso, modifica a compreensão de sujeito no processo de conhecimento ao afirmar que:

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele (p. 312).

O corpo expressivo, defendido por Merleau-Ponty, é o caminho de comunicação da realidade sensível através da dimensão estética; tornado o corpo uma obra de arte que se expressa através de seus gestos. Assim, a experiência perceptiva corporal abre as possibilidades do conhecimento por intermédio do contato direto com o sensível. Desta forma, percebe a beleza de formas, texturas, sabores, odores, cores e sons. O corpo como conhecimento sensível é sempre inacabado, está sempre aberto a novas experiências que são vividas e cheias de significado e sentido estético, que nos conduzem permanentemente ao aprimoramento de nossos conhecimentos. Podemos, assim, identificar o sentimento como polo de constituição da forma primitiva do conhecimento, possuidor de percepções globais ou, ainda, sincréticas, que possibilitam uma apreensão direta do mundo antes de ele ser intelectualizado pela linguagem. O

mundo se torna um desafio. Tudo o que existe tem vida e é significativo. Essas raízes emocionais das primeiras percepções do mundo são, conforme Merleau-Ponty (1999), sentidas pelo corpo e direcionadas para nossa sobrevivência. Para Gendlin (1962) *apud* Alves (1979), as emoções formam a base que sustenta a razão e a compreensão humana. O autor salienta que todo significado compreendido ou simbolizado se apoia sempre no significado sentido.

Conforme comentamos anteriormente, tanto o sentir quanto o compreender são inseparáveis. Ambos têm suas características diferentes, mas dependem um do outro. Os pensamentos compreensíveis utilizados pela linguagem e pelas palavras procuram selecionar o mais importante para explicar logicamente a natureza. Nesse processo, deixa-se escapar o que fundamenta o sentir, que são as emoções e seus processos qualitativos. Segundo Duarte Junior (2002, p.75), “há um domínio íntimo aonde a linguagem não pode chegar que permanece inacessível aos conceitos verbais.”. Dartigues (2003, p.54) comenta que:

A reflexão, logo o saber consciente, só se exerce sobre este fundo de irreflexão, nessa dimensão de vida que já é sentido, porque visada de objeto, que já é uma perspectiva sobre o mundo, mas sentido ainda não formulado e que, afinal de contas, nenhuma fórmula poderá recuperar nem conter.

Os sentimentos fornecem o campo para que a razão possa se fazer, conforme mostrado anteriormente. Portanto, não cabe julgar o sentimento como numa esfera inferior ao conhecimento. As ciências e seus métodos, na busca de resultados objetivos para dominar o mundo, silenciam os sentimentos e simplificam o essencial. Para melhor ilustrar a importância do sentimento em relação à razão, lembramos o autor Carlos Castañeda. Em seu livro “A Erva do Diabo”, o feiticeiro Don Juan declara: “Para mim só existe percorrer os caminhos que tenham coração, qualquer caminho que tenha coração.” (p.13).

Essa batalha entre a utilidade – a busca por resultados palpáveis – e o prazer como contemplação do essencial estético é um dos dramas da educação na atualidade. Em função da sociedade industrial e capitalista em que vivemos, devemos ser produtivos. Temos que ser máquinas, render e lucrar, e não mais contemplar e viver.

Assim, nossa educação se desenvolve a passos lentos e numa direção obscura, com interesses diferentes. Segundo Rubem Alves, escrito no prefácio do livro de Duarte Júnior (2002, p.12):

Não haveria problema algum em se propor uma presença mais sensível da arte em nossa prática educativa. Na verdade isto não interferiria em coisa alguma. Não provocaria confusões institucionais ou políticas. Pelo contrário, propiciara o desenvolvimento de uma função a mais.

A importância do sentir como base do processo de conhecimento possibilita que percebamos as coisas do mundo como uma extensão de nosso corpo. Tudo se torna coerente e ritmado. As racionalidades e os símbolos são criados a partir das vivências que temos diretamente com o mundo, proporcionadas pelo sentimento e pelas emoções geradas da relação com as coisas que o habitam. Conforme dizia Goethe: “Tudo na vida é ritmo.”. Para que nossa vida tenha ritmo, devemos ser mais sensíveis, mais abertos ao mundo e a tudo que nos cerca. A educação, nesse processo, pode ser o momento fundamental para oportunizar aos educandos construir o ritmo das suas vidas pela expressão dos sentimentos e das emoções; a partir daí cada um constrói as suas verdades.

Nesta etapa, pretendemos mostrar a importância do sentir como fonte primeira do conhecimento. É através dele que a razão produz suas verdades e constrói seus métodos. Tanto os símbolos quanto a linguagem são possíveis a partir da expressão das nossas emoções, proporcionada pela percepção direta com o mundo que, conforme Merleau-Ponty (1999), são percepções corporais maximizadas pela estética. Mas, em que sentido a estética potencializa nossas percepções? Ou, ainda, o que são experiências estéticas? E as atitudes estéticas? No tópico a seguir, discutiremos a importância da estética, enfatizando as questões traçadas anteriormente, e outras relacionadas.

2.1.2 A experiência e a atitude estética

Podemos dizer que o campo de atuação da estética foi definida, a partir de Platão, como filosofia do belo. No entanto, foi com Baumgarten, no século XVIII, que a Estética se tornou uma disciplina baseada na ideia de que a beleza e seu reflexo nas artes representavam um tipo de conhecimento sensível. Segundo Japiassu & Marcondes

(2006, p.91), autores do “Dicionário de filosofia”, o termo estética vem do grego, *aisthetikós*, de *aisthanesthai*, que significa perceber, sentir como a ciência do belo aquilo que nos agrada, que se refere ao dado empírico do gosto subjetivo. Portanto, comporta uma série de fenômenos ligados à dimensão da sensibilidade. A experiência estética é, essencialmente, uma experiência perceptiva. Ela propõe uma relação sensível do sujeito ante um objeto visado, e este objeto é entendido como uma obra. Por esse motivo a experiência estética está ligada à arte e se configura a partir da percepção sensível envolvida na criação ou na contemplação de um objeto estético. Trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tanto os significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência.

A estética, além da arte, abrange toda a natureza física que engloba a natureza humana. Como enfatiza Santos (2003, p.18), “a estética é o modo de pensar da sensibilidade. O homem, desta forma, instaura sensivelmente o mundo estético, pois são os sentidos que propiciam os sentidos significados do mundo.”. A estética compreende tudo aquilo que chega aos sentidos e, sobre essa questão, Santos (2003, p.31) comenta que:

O sentido é algo que chega através dos sentidos. Não é o próprio sensível, mas sem ele nem advém nem permanece. Somos um ser em conjunção. Conjunção aqui é o movimento que une o gênero próximo ao específico do nosso ser. O sensível dado e o sentido produzido. Todos nós somos estéticos, ao fim e ao cabo tudo o que nos chega através dos sentidos sensivelmente é estético também.

O mundo não se constitui apenas daquilo que nos é dado aos sentidos, mas também pelo sentido/significado que nós damos ao mundo. De certa forma, tal relação se dá pela conjunção entre o dado e o que é criado. Assim, o indivíduo se torna receptor e doador de significado no mundo, possibilitando uma reciprocidade complexa e de suma importância para uma elaboração subjetiva e autônoma de relações significativas com objetos que fazem parte do nosso meio. No estético, o mundo é trazido novamente à interioridade do homem. Assim, o homem é possuidor do poder de representar o mundo à sua maneira. Para Santos (2003), é nessa possibilidade de representação que o homem traz o mundo para dentro de si e depois o lança com a sua marca, instaurando à sua maneira, o mundo que lhe convém.

Martin Buber (1977), para explicar a experiência estética, propõe que o homem pode relacionar-se com o mundo de duas maneiras distintas: através da relação “EU – ISSO” e da relação “EU – TU”. (Os termos “ISSO” e “TU” não indicam necessariamente objetos e pessoas.) O relacionamento “EU – ISSO” subtende nossa atitude cotidiana, prática, guiada pelo pensamento, em que a consciência predomina e busca explicações lógicas de causa e efeito e de utilidades com tudo aquilo com que nos relacionamos. Já na relação “EU – TU”, as coisas não estão subordinadas à consciência, mas mantém uma relação de igualdade, onde homem e mundo constituem um todo e é nesse tipo de relação que acontece a experiência estética. A consciência não mais apreende segundo as regras do cotidiano, mas se permite um relacionamento livre de sistemas conceituais. A experiência estética só é possível pela vivência e envolve uma percepção global e subjetiva, em que todos os sentidos estão em alerta. Duarte Junior (2002, p.91) procura nos esclarecer como ocorre a experiência estética:

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais. Na experiência estética o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento, o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação.

Podemos perceber que na experiência estética nos tornamos ligados ao mundo de tal maneira que formamos uma unidade. Descartamos toda forma de utilidade e de uso dos objetos que estamos a perceber e a contemplar. Para Kant (1995, p.213), “[...] a experiência estética é pura contemplação, livre de qualquer forma interessada de relação com os objetos, da consideração de vantagens ou desvantagens, da subordinação a desejos sensoriais ou conceitos morais, políticos ou religiosos.”. A experiência estética, segundo Dufrenne (2001), é sempre desinteressada porque, na contemplação do objeto, não tem qualquer finalidade fora de si própria. Consiste em se fazer presente do mundo natural e artístico pelo sentir. Essa participação é possível porque o sentir estético é um

sentir aberto à natureza e à arte. Por isso ela é subjetiva, tornando a realidade mais acessível, pois leva em consideração as inúmeras possibilidades de se ver a realidade, baseada nas diferenças humanas. É um estado de envolvimento intenso que perpassa o tempo e o espaço, onde nos esquecemos de nós mesmos.

A experiência estética difere da experiência prática no seguinte sentido: enquanto a experiência prática está relacionada com o pragmatismo ou utilitarismo, a experiência estética procura perceber o ser do objeto; fazer com que ele apareça por si só e traga consigo sua verdade. Nesse sentido, Duarte Junior (1991, p.33) comenta que

[...] a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um “enclave” dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia.

Nossa percepção do mundo se dá por meio dos estímulos que nossos sentidos captam de nossas vivências. Podemos citar como exemplo, o aprendizado da língua: sentimos e rapidamente ordenamos, classificamos e nomeamos os nossos sentimentos. O que ocorre, normalmente, é que nossa experiência prática tem muita pressa em colocar cada coisa em seu devido lugar para ser utilizada em nossas relações com o mundo e com as coisas que nos cercam. Com isso, priva-nos do sabor do sentimento e das sensações que precisam de tempo e espaço diferentes para contemplar a beleza da natureza. A experiência estética se fixa apenas no sentimento de prazer proporcionado pela percepção do objeto. A beleza não está no objeto observado e nem em quem o observa. Está na relação entre ambos. Mais precisamente, quando essa relação desaparece e se torna um só. Nesse caminho, Hospers & Beardsley (2007) falam de atitude estética. Essa atitude é a forma como contemplamos o mundo. Ela se diferencia da atitude prática por esta estar ligada apenas à utilidade do objeto. Como exemplo, os autores citam um negociante de terrenos que vê a beleza da paisagem apenas pensando em realizar a venda do imóvel. Para contemplar a paisagem, teria de observá-la por observar, sem qualquer outra intenção, teria de saborear a experiência de observar a própria paisagem, tomando atenção aos seus detalhes, sem nenhuma finalidade a não ser a contemplação de sua beleza. Os autores também enfatizam que a atitude estética é

diferente da cognitiva. Com outro exemplo, os autores comentam a respeito de estudantes da história da arquitetura. Eles se tornam capazes de identificar rapidamente a época de construção e lugar de origem de um edifício ou ruínas, ou, ainda, o seu estilo e outros aspectos visuais. Visualizam o edifício para ampliar seus conhecimentos, não para enriquecer sua experiência perceptiva. Outra questão colocada pelos autores é que a forma pessoal de observação é diferente da estética. Ao observar o objeto, procuramos fazer rapidamente relações desse objeto conosco ou com nosso meio. Na contemplação estética, o sujeito percebe aquilo que o objeto lhe oferece.

Temos, ainda, que ressaltar o que os autores comentam sobre o valor estético por fazer uma relação importante com as percepções globais. Para eles, o critério central e mais universalmente aceito é o da unidade. A unidade é o oposto do caos, da confusão, da desarmonia. Quando um objeto está unificado, podemos dizer que tem consistência e não tem nada de supérfluo. Uma parede branca vazia ou uma superfície uniformemente azul tem unidade, no sentido de que nada a interrompe. No entanto, apenas se deseja a unidade nas obras de arte que têm uma grande complexidade formal. Assim, a fórmula habitual é a da diversidade na unidade. O objeto unificado deve conter em si um amplo número de diversos elementos, sendo que cada um contribui em alguma medida para a total integração do todo unificado, de modo a não existir confusão, apesar dos elementos díspares que o integram. No objeto unificado, todas as coisas são necessárias, e nenhuma é supérflua. Conforme os autores, uma possibilidade de descrever a experiência estética é:

[...] fazê-lo em termos de relações internas *versus* externas. Quando contemplamos esteticamente uma obra de arte ou a natureza, fixamos apenas nas relações internas, ou seja, no objeto estético e nas suas propriedades, e não na sua relação com nós próprios, nem sequer na sua relação com o artista que o criou ou com o nosso conhecimento da cultura em que surgiu (HOSPERS & BEARDSLEY, 2007, p.112).

Por meio da experiência estética, o mundo se abre para as mais variadas experiências dos sujeitos. Através do corpo, percebemos a natureza e toda a sua riqueza através da unidade do valor estético, que sempre se direcionada ao belo. Nesse movimento, tudo na natureza se torna fundamental e importante. Nossa percepção estética se manifesta na corporeidade, o que possibilita sentir o mundo e ir ao encontro

das verdades e do conhecimento. Conforme Merleau-Ponty (1999), perceber é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo, ou seja, não é função da percepção estética, julgar. Pela importância da percepção estética, toda a experiência estética depende da minha participação para que o objeto tenha sentido e significado. Segundo Dufrenne (2008, p.91), “é a experiência da realidade de um objeto que exige que nele eu esteja presente para ser.”. O autor também enfatiza que a percepção estética é diferente da percepção cotidiana. Na percepção cotidiana, tenciona-se para sua finalidade, ou, ainda, a utilidade prática dos objetos percebidos. Já na percepção estética, o sujeito se entrega ao mundo aberto e sensível para senti-lo na sua pureza, sem fazer nenhum julgamento. Portanto, não existe o interesse em conceituar o objeto ou defini-lo a título de conhecimento. Simplesmente sentir aquilo que se vê, sua forma ou sua aparência. Essa experiência perceptiva, conforme Merleau-Ponty (2005, p.156), “nos abre para aquilo que não somos”; quer dizer, para o novo e para o inesperado, onde tudo pode sem restrições. Essa experiência é global nesse sentido, o que proporciona aos sujeitos expandir seu olhar diante da realidade. Permite-nos perceber além do que estamos habituados por levar em consideração a sensibilidade. Dufrenne (2008) salienta, ainda, que a percepção estética depende fundamentalmente do papel do percebedor. Pois é ele que torna o objeto estético existente, já que “esse objeto só existe por nós e para nós.” (p.82). O autor completa, dizendo que essa percepção deve ser criativa por ser mediada pela imaginação:

[...] só a imaginação, para me grudar ao percebido, pode separar o objeto de seu contexto natural e ligá-lo a um horizonte interior, pode expandi-lo num mundo ao mobilizar, em mim, todas as profundezas onde ele possa ressoar e encontrar um eco. A imaginação... reúne as potências do eu para que se forme uma imagem singular. Ela tem o poder de unir, mas para fazer surgir a diferença e não para atenuá-la (DUFRENNE, 2008, p.96).

Nossa sensibilidade, mediada pela imaginação, possibilita que a percepção estética penetre em diferentes mundos, nas mais diferentes formas possíveis. Abre-se, dessa maneira, para o poder da criação humana. Na experiência estética, a imaginação propõe um acordo entre a natureza e o sujeito, através do sentimento. O sentimento consegue capturar o objeto e os une com as potencialidades do sujeito. O desvelar do sentimento consegue extrair o objeto do seu contexto natural e o liga ao sujeito interior, possibilitando, dessa forma, a construção de conhecimentos que, por sua vez, sempre

nos surpreende com novidades, criando um mundo particular que se mostra em toda sua profundidade. Essa experiência criativa, segundo Chauí (2010), é o emblema de uma nova ontologia, conforme nos fala Merleau-Ponty, do espírito selvagem e do ser bruto. O espírito selvagem é aquele da práxis, que surge da força vibrante do “eu quero e eu posso” e se concretiza na experiência, tornando-se a própria experiência e, assim, expressão. O ser bruto é o ser indivisível, que ainda não foi submetido à separação pela ciência, é anterior a ela. É a unidade entre sujeito e objeto; corpo e alma; consciência e mundo; percepção e pensamento. “O ser bruto é pura diferença interna da qual o sensível, a linguagem e o inteligível são dimensões simultâneas e inter cruzadas.” (CHAUÍ, 2010, p.271).

Segundo Dufrenne (2002), percepção estética é a mais clara vivência do caminho fenomenológico, uma vez que ela é a percepção real, “que só quer ser percepção, sem se deixar seduzir pelo intelecto que, para dominar o objeto, procura reduzi-lo a determinações conceituais.” (p.80). Enquanto a percepção atrelada ao intelecto procura verdades sobre o objeto ou em torno dele, a percepção estética procura a verdade assim como ela é dada imediatamente ao sensível. Não traz o mundo em torno ou “atrás da aparência” do objeto, mas o mundo do objeto, mundo não intelectualizável, mas puramente sensível, “o sensível em sua glória.” (p.81). Neste sentido, Duarte Junior (2002) comenta que na experiência estética é possível retornarmos àquela percepção anterior, à percepção condicionada pela discursividade da linguagem. Retornamos a visão de mundo que é nossa, privilegiada e autêntica. Assim, esse mesmo autor enfatiza que “[...] pela arte, o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo.” (p.102). A experiência estética nos possibilita uma abertura ao mundo de maneira única. Percebemos os objetos conectados de tal maneira que nos faz imaginar e mergulhar neles. Esse caminho intencional que nos une ao objeto estético nos modifica por intermédio dessa experiência. Segundo Dufrenne (2008), é preciso que o espectador se perca no objeto estético para alcançar sua verdade, fique alienado no objeto e, assim, poder contemplar o objeto em todo seu ser como possibilidade original, sem manifestar qualquer forma de captar o objeto em suas qualidades, e sim de senti-lo por completo. Portanto, a percepção, na experiência estética, não é uma operação do pensamento; se assim fosse, estaríamos já restringindo ou ainda limitando nossa percepção, pois teríamos que fazer determinados exercícios

mentais que nos dariam um entendimento racional do objeto. Desta forma, poderíamos descrevê-lo, mas, conseqüentemente, não o teríamos por completo. Para captar a completude do objeto, a percepção envolve primordialmente o corpo e sua relação sensível com o mundo. É pelo corpo que o sujeito está no mundo e se torna ele. Através dele, percebemos tudo ao nosso redor. Através dos seus movimentos, abrem-se as possibilidades de significação. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é o sujeito da percepção nas suas mais variadas formas de expressão artística, como a dança e o teatro, ou, ainda, pelos seus movimentos do dia a dia, gestos e ações. O corpo, através de sua comunicação gestual, é fundamental para tornar a existência humana significativa e transformadora. Para Merleau-Ponty (1999):

O sentido dos gestos não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda dificuldade é conceber bem este ato e não confundi-lo com uma operação do conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e as atitudes legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (p. 251)

A experiência estética se realiza pela percepção estética corporal. Sobre a experiência estética, Dufrenne tem uma explicação bastante elucidativa, onde ela “ [...] se situa na origem, naquele ponto em que o homem, confundido inteiramente com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo; a Natureza se desvenda para ele, e ele pode ler as grandes imagens que ela lhe oferece.” (DUFRENNE, 2008, p.30-31). Essa familiaridade com o mundo, podemos dizer que significa transcender nossos próprios limites. Descobrir novas possibilidades antes não imaginadas e que se revelam à percepção estética, dando asas à nossa criação e imaginação. Para ilustrar melhor o conceito de experiência estética, descreverei um estudo realizado por Joselaine Borgo Fernandes de Freitas, cujo título é: Experiência Estética: o despertar dos sentidos. O trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a experiência estética como um despertador para os sentidos que, conforme a autora, na sociedade atual se encontram adormecidos na maior parte do tempo. Para desenvolver essa reflexão, desenvolveu uma atividade com adolescentes de onze e doze anos. No início da atividade, propôs-se aos alunos que escolhessem, entre os materiais dispostos na mesa,

três que lhes agradassem, e um do qual não gostavam. Ficaram ansiosos e imediatamente quiseram saber como seria a atividade. Até que todos escolhessem seus materiais, os que já estavam com ele em mãos buscavam utilidades. A relação que estabeleciam com os materiais era do tipo “EU – ISSO”, conforme Buber (1977), relação esta que busca explicações lógicas de causa e efeito, de utilidades e usos para os entes com que nos relacionamos. Quando foi solicitado aos adolescentes que escrevessem as características e as qualidades dos materiais que escolheram, a maioria não conseguiu atender para o objeto, estavam preocupados em nomear os materiais e o que fazer com eles, ou seja, com a utilidade dos materiais. Essa preocupação pode ser percebida na escrita de um aluno: “Isopor para espetar o palito de churrasco, para enfiar a rolha, para virar um tipo de um elevador. E umas pedrinhas coloridas de verde”. Havia, ainda, perguntas como: “Como chama este material mesmo? O que fazer com isso? Para que serve?”. Verificou-se que as preocupações dos alunos foram puramente racionais no momento da observação e descrição dos materiais. Outro aspecto interessante, salientado pela autora, foram os motivos que levaram os alunos a escolherem os materiais de que não gostavam. Como resultado, observou-se que eles não sabiam o que fazer, não sabiam qual a utilidade daquilo. A descrição de um aluno mostra bem esse fator: “É um pedacinho de madeira e eu não sei o que fazer com ele.”. Essa descrição se caracteriza como puramente racional, apenas nomeando o material escolhido e buscando nele seu fim utilitarista. “Como é difícil achar uma utilidade para esse material, ele não tem valor algum.”.

A autora, que estuda Artes Visuais no Instituto de Artes da Unesp, deu continuidade à experiência a partir das pesquisas de Frank Baron. O autor considera que o pensamento das pessoas criativas funciona mais perceptivamente do que emitindo juízos. Foram realizadas algumas atividades com o objetivo de estimular atitudes perceptivas, sensoriais e intuitivas por parte dos adolescentes envolvidos. Sugeriu-se que os alunos se espalhassem pela sala e ficassem num espaço onde se sentissem bem para relaxar e se concentrassem em elementos diversos, como o próprio corpo, o ar, objetos, sons, o outro, o ambiente, a natureza; sempre ao som de músicas relaxantes. Com essa sensibilização, os alunos olharam novamente para os materiais escolhidos e então puderam perceber o material em si, com suas qualidades e características, além de serem capazes de estabelecer algumas relações. O aluno que num primeiro momento

apenas buscou utilidade para os materiais que tinha em mãos, após o relaxamento conseguiu observar o material em si: “Agora eu observo que as pedrinhas são ásperas e tingidas pelo homem, que a rolha, usada para tampar garrafas, tem um buraco, deixado pelo saca-rolha. O palito está rachado e desfiado nas pontas e o isopor é branco, leve, foi cortado torto e está esfarelado”. Essa experiência com adolescentes mostra o que, segundo a autora, outros pesquisadores já encontraram, ou seja, que após atividades autoperceptivas com os sentidos entrando em alerta, a percepção se amplifica, volta-se para o global, sensibiliza-se, torna o olhar mais receptivo, estimula a subjetividade, a interpretação e a própria criatividade. A relação que passou a existir entre os adolescentes e os materiais foi do tipo “EU – TU”, em que os entes não estão subordinados ao puro pensamento lógico e racional; passa a existir uma relação de igualdade, onde homem e mundo constituem um todo. Nesse tipo de relação, segundo a autora, acontece a experiência estética. Na descrição da autora, quando os alunos receberam as orientações para a etapa seguinte da atividade ficaram apreensivos e, ao mesmo tempo, felizes por poderem se expressar sem qualquer preocupação com certo ou errado, com os resultados finais, buscando apenas uma representação de si próprios com os materiais que tinham em mãos. Durante a realização da produção artística, foi possível observar o envolvimento dos alunos com seus materiais e as ideias que foram surgindo durante a execução e a sua exploração, cortando-os, quebrando-os, pregando-os, colando-os e explorando suas propriedades. Notou-se, com isso, que os alunos estavam usando a intuição, compreendendo as coisas aos pulos, sem a necessidade de examinar cada coisa numa sequência lógica, ou mesmo de construir alguma coisa. A autora cita Edwards (1984) que fez pesquisas interessantes e comenta que as experiências sensíveis como essa que descrevemos estimula o desenvolvimento do hemisfério direito do cérebro, enquanto que as racionais e lógicas, o lado esquerdo. Conforme o autor:

A modalidade intuitiva, subjetiva, holística, atenta às relações entre as partes e independente do tempo. É também a modalidade desprezada, fraca, canhota que, em nossa cultura, não recebe a atenção que merece. Grande parte do nosso sistema educacional destina-se a cultivar as aptidões do hemisfério esquerdo – verbal, racional, pontual – e, com isto, metade do cérebro de todos os estudantes deixa de desenvolver-se. (EDWARDS, 1984, p.50)

Proporcionar um maior funcionamento do hemisfério direito é uma tarefa fundamental para ampliarmos nossa experiência estética. Atualmente, nas escolas que privilegiam uma educação baseada principalmente em conceitos racionais, desenvolve-se mais o hemisfério esquerdo e compromete-se a educação dos nossos alunos. A autora cita um adolescente que, depois da experiência, percebeu que seu poder criativo despertou. Conforme o adolescente: “Eu me senti muito bem ao realizar a atividade porque eu não sabia que com os materiais que eu escolhi eu pudesse fazer um boneco”. Neste sentido, a autora comenta que

[...] sem uma preocupação racional, com conceituações ou resultados, a experiência vivida pelo aluno torna-se significativa, pois ele pode expressar o seu interior, sem qualquer preocupação com resultados ou com a dicotomia que os persegue na escolaridade: o certo ou errado. Tendo como concepção de educação aquela que preocupa-se em colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os possa nela viver; não está no direito do professor escolher significados ideais a serem impostos ao educando, ao professor cabe levar o educando a entrar em contato com as significações (FREITAS, 2007, p.10).

A experiência estética possibilita que a aprendizagem se torne mais significativa, por aceitar os alunos como são e dar importância às suas vivências. Através da subjetividade, cada aluno busca os significados que lhe convém, em cada experiência vivida. Enfatizamos a relação entre experiência estética e educação buscando as palavras de Duarte Junior (2002), que fala da importância de a aprendizagem ser significativa e como esse processo pode ser mais bem desenvolvido:

Quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência. [...] nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo. Assim, na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que o auxiliem a compreender-se. Em contato com os sentidos em circulação, a capacidade criadora crítica para compreendê-los e selecioná-los é o fator central para que a aprendizagem ocorra. E nisto reside a capacidade criadora: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de nossos valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural, educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. O ato de valoração e significação somente se origina na vida concretamente vivida; valores e significados impostos

tornam-se, portanto, insignificantes. A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. (DUARTE JUNIOR, 2002, p.61)

Aqui, procuramos enfatizar o que é a experiência estética, que acontece pela relação íntima com a percepção sensível, original e global que temos do mundo. Essa percepção é vivenciada corporalmente para que possamos sentir o mundo como uma obra de arte, cuja beleza devemos contemplar a todo o momento. Muitos já ouviram um ditado muito comum, que diz: “Onde há fumaça, há fogo.”. Na verdade, ele se refere à nossa capacidade de percepção do que pode estar acontecendo e não está exposto. Um caso típico é o bom agricultor, que desenvolveu a capacidade de perceber qualquer desvio que a planta tem, cada fase de sua lavoura, desde a semente até a colheita. Percebe, ainda, que cada fase da natureza exerce influência na planta, seja um vento, a estação do ano, ou as fases da lua. Esse aprendizado foi desenvolvido com o tempo, entendendo a natureza para perceber o momento certo do plantio e da colheita. Esta realidade pode servir, também, para nós aprendermos a desenvolver uma percepção semelhante. Buscar saber o momento certo das coisas e entender que nada ocorre por acaso em nossa vida. O tempo todo há sinais que nos avisam sobre o que pode acontecer; há sinais que nos dizem quando devemos agir, o que nos falta, ou seja, a experiência estética nos deixa sensíveis e nos faz perceber tais sinais, essenciais para nossa vida.

Enfim, podemos afirmar que a experiência estética influencia a formação do ser humano, no sentido de possibilitar a ele o alcance, a fluidez e a liberdade criadora, permitindo, ainda, que ele reflita sobre os ditames da sociedade racionalista marcada pelas normas e regras pré-estabelecidas. A seguir, abordaremos mais profundamente a experiência estética e sua relação com a educação, ou seja, em que sentido uma educação estética pode contribuir para sermos mais sensíveis.

2.2 – A Educação Estética e a Sensibilidade

É preciso rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão de tipo intelectualista, que consiste num encadeamento de conceitos e que passa pelo filtro da linguagem, e introduzir a ideia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto

quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia.

Michel Tardy

2.2.1 – A educação estética, seu surgimento e um pouco de sua história

Inicialmente, para melhor ilustrar e fundamentar o assunto tratado, faremos referência ao texto: Debate sobre Abordagens e Perspectivas da Educação Estética, de Ormezzano (2007). Conforme a autora: “A história da estética e suas relações com os aspectos educacionais do ocidente surgem na tradição arcaico grega, aproximadamente do século VIII ao V a. C” (p.16). No entanto, Platão deu início a uma reflexão mais ampla sobre a beleza (p.16). Segundo Platão, a beleza é a ideal, vem de ideias, por representar um mundo diferente do mundo físico. Para o filósofo, o belo deve estar presente no ambiente da infância, por defender que a boa educação é aquela que oferece toda a beleza e as perfeições ao corpo e à alma. Aristóteles e seu sistema de pensamento abrangeu a estética, a lógica, a ética e as ciências. Ele dava muito valor às artes, comentava que elas possibilitavam o desenvolvimento de emoções, o que alterava a realidade de nossas vidas. A tradição romana, segundo Ormezzano (2007), sucedeu a tradição grega e sua arte trouxe pouca criatividade.

O mundo medieval, de certa forma, continuou o estudo da estética, mas claro, com base na teologia. Santo Agostinho admite a subjetividade da sensação estética, prioriza o sujeito e Deus sobre a realidade das coisas. Mas é Deus que fornece a luz para tudo o que existe. Já São Tomás de Aquino apresenta uma estética que se caracteriza mais pela objetividade da beleza do que pela subjetividade de quem a capta. Para ele, o ouvido e a visão são os sentidos que conseguem desinteressadamente captar a beleza. Desta forma, salienta que todo processo de ensino deve possuir a capacidade de perguntar, ouvir e admirar (ORMEZZANO, 2007).

Com o advento do renascimento, a tradição clássica voltou à cena, com isso a arte, segundo Ormezzano (2007, p.18) “*voltou a ser vista na perspectiva da alma humana.*”. Podemos citar como grandes artistas dessa época Leonardo da Vinci, por seu

vasto e rico trabalho, tanto no campo da pintura como na ciência, e Campanella, que escreveu a Cidade do Sol. Uma cidade socialista utópica,

[...] na qual a educação é pública. As disciplinas são ministradas por funcionários especialistas em política, moral, retórica, lógica, gramática, poesia, astrologia, cosmografia, geometria e outras. A leitura de imagens aparece na cidade ideal junto ao estudo das artes mecânicas. Na primeira iniciação, as crianças começam a ouvir sobre as pinturas que cobrem as sete muralhas da cidade e que constituem uma bela coleção de murais. O ensino é visual, e as crianças aprendem enquanto passeiam. O estudo das ciências aparece nas pinturas dos terraços; sobre o altar, duas enormes esferas: a terrestre e a celeste. No muro interior estão expostas as figuras geométricas; no exterior, os mapas. O muro interior da segunda muralha é consagrado aos minerais, e as pinturas são acompanhadas de amostras de minério; o muro interior da terceira muralha apresenta o mundo vegetal junto com mudas cultivadas em vasos. E assim, sucessivamente, todas as ciências com suas respectivas pinturas. Campanella prevê também o ensino musical e o canto, considerado algo especial para crianças e mulheres, porque, para ele, essas vozes eram mais agradáveis. Os jogos físicos também eram considerados importantes e praticados em completo estado de nudez. (DOMMANGET, 1974 *apud* ORMEZZANO, 2007, p.18 e 19)

O nascimento de uma primeira filosofia da educação estética foi no final da Idade Moderna, com Baumgarten, que estudou um sistema de saberes diferentes do lógico, caracterizados como sensitivos, possuem a arte como fonte de conhecimento. A arte encontra seu objetivo em si mesma, ou seja, justifica-se por si só. A partir desse fundamento humanístico atribuído à arte, Kant veio a sustentar que o conhecimento do mundo exterior provém da experiência sensível que temos das coisas. A investigação kantiana, conforme Ormezzano (2007, p.19) “é o triunfo da subjetividade, do juízo estético, que não determina o fenômeno, mas o reflete”, no entanto é com Schiller que nasceu o conceito de educação estética, por direcionar a beleza para o campo da formação humana. Em suas Cartas Sobre a Educação Estética do Homem, ele comenta como a educação estética pode auxiliar o homem a atingir um estado de harmonia interior por meio da educação e do amor à liberdade. Para Hegel, a arte faz parte do espírito absoluto, mas não é sua a manifestação mais elevada, ou seja, o conhecimento (ORMEZZANO, 2007). Portanto, a arte deve ser examinada por nós para ser admirada e, assim, adquirir um lugar em nossas vidas.

No final do século XIX e início do século XX, com Marx, Nietzsche e Freud, o debate sobre a estética acentuou-se. Com base em Hegel, uniram arte, sociedade e história com vontade de poder, a perfeição do ser e a ideia do inconsciente. A partir dessas constatações, os filósofos da Escola de Frankfurt constroem sua estética crítica e entendem a arte como manifestação da cultura e instrumento pedagógico de transformação social. Nesse sentido,

a experiência estética apresenta implicações que a aproximam da reflexão filosófica na necessidade de reconstrução do gosto e no exercício da consciência na construção da autonomia, com intensas implicações educacionais (TROBETTA, 2003 *apud* ORMEZZANO, 2007, p.21)

Podemos perceber, até o momento, que falamos do artístico e do estético como se fossem a mesma coisa, ambos estão relacionados à arte e ao belo. Mas Best (1996) acredita ser fundamental diferenciar o estético do artístico. Por mais que sejam bastante semelhantes, para o autor o artístico se condiciona a algo criado intencionalmente para o prazer ou, ainda, contemplação; já o estético é maior no sentido de englobar os fenômenos naturais. Portanto, Ormezzano (2007, p.26), destaca que:

A essa altura, é mister destacar que a educação estética prioriza também a imaginação, a capacitação para o jogo, o amplo espectro da estética do cotidiano que considera o design, a arquitetura, o artesanato, a música popular, a comunicação audiovisual e a arte de rua, assim como todos os estilos de sociabilidade, ou seja, algo bem além do estreito marco da educação formal.

No Brasil, conforme Ormezzano (2007), a passagem da educação artística para educação estética pode ter acontecido no momento em que ocorreu a integração da leitura de imagens no processo educativo. Enfatiza, ainda, que a mudança fundamental foi no sentido de uma educação que só fazia arte para uma educação que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também,

conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse momento, notou-se uma maior importância da educação estética. Acredito que essa descoberta ainda não esteja refletida nas muitas escolas do país, mas o desafio foi colocado e cada escola está administrando esse saber da forma que bem entende. Como justificativa da importância da educação estética para os dias de hoje, Duarte Junior (2002) enfatiza que características lúdicas e estéticas estão intimamente ligadas à educação do homem. Atualmente, a educação possui uma tarefa desafiadora, a superação de uma percepção de mundo puramente racional por um caminho que oportunize o ser humano para sua liberdade criadora. Assim, uma educação estética se torna essencial para que o ser humano perceba o mundo à sua volta a seu modo e, dessa forma, consiga ampliar seu potencial de crítica diante da homogeneização globalizante que nos sufoca e nos molda através dos meios de comunicação de massa, por valores advindos da indústria cultural. Nesse sentido, Marin (2006, p.278) comenta sobre a existência do ser humano:

Já há algum tempo, o ser humano que reflete sua existência começa a se dar conta de que algo de sua essência foi perdido. A educação que reproduz o rigor científico e, por vezes, despercebidamente se torna conivente com a indústria cultural e os processos alienantes, não dá conta de lhe responder por uma sede que lhe parece interior, mas também se reflete nas suas relações com os outros e com o mundo. O humano enrijeceu-se, na medida em que enrijecia o mundo com o exercício da homogeneização e da análise conceitual e formalizante.

Podemos, portanto, perceber que o mundo está ficando cada vez mais desumano. Privilegia tudo o que se torna fixo e homogêneo, contrapondo e ignorando as diferenças entre as pessoas e os aspectos flexíveis que permeiam o universo e toda a sua complexidade. Nessa lógica, o mundo se torna cada vez mais estranho para nós. Nossa condição de viver como ser humano está sendo ameaçada. Para Marin (2006), o rompimento ser humano-natureza foi inevitável, uma vez que este mundo, conceituado e dominado pela razão, não abre espaço para as dimensões e necessidades de uma natureza humana, que é mais do que racionalidades. Então, se o ser humano quer se encontrar com o mundo, é necessário primeiramente que se reencontre. Deve abrir os

caminhos da liberdade e dar vazão à sua natureza afetiva, poética, criadora, instintiva. Assim, com sua imaginação aflorada, podemos sentir a fluidez e o movimento do mundo, no sentido de que somos o mundo e o mundo nos pertence.

Na educação, a atividade estética busca na arte o seu elemento educativo da sensibilidade como modo de conhecimento que procura o imprevisível, a alegria, o humor, a invenção. Leva em consideração o prazer e não apenas a rigidez ou, ainda, o útil. De certa forma, procura um equilíbrio entre a inteligência e o sentimento (MARIN, 2006). O ser humano não é só razão, embora seja também razão. É movido, em muitos sentidos, por sua afetividade. Nenhuma formação puramente intelectual pode alcançar a totalidade do ser humano. Daí decorre a educação estética, que valoriza a arte como forma de fruição estética e nos permite pensar em uma formação mais humana para o homem, ou seja, a educação estética, podemos dizer, é um instrumento que possibilita a valorização integral do ser humano.

No mundo em que vivemos, marcado por uma estrutura social mercadológica e, conseqüentemente, capitalista, as emoções e o amor são características humanas que estão sendo sufocadas pelos anseios consumistas e de poder que nos contaminam. Vive-se em uma sociedade na qual o ser humano está cada vez mais distante do outro e de si mesmo, mais individualista e sozinho. As marcas do capitalismo são as principais responsáveis por esse afastamento. Essa realidade é característica de um mundo pós-moderno, no qual as relações, principal fator de humanização, estão cada dia mais fragilizadas, quase inexistentes. O ser humano e seus sentimentos têm pouco valor neste mundo marcado pela ciência. Em relação a isso, Assmann & Mo Sung (2000, p.245) dizem: “[...] educar significa realmente salvar vidas [...]”; salientam a importância de uma educação para a sensibilidade, direcionada para o despertar das emoções que se fecham e se moldam diariamente. Educar para a alegria de viver e descobrir as belezas da vida; descobrir parte do outro e, nessa relação, constituir-se humano. Para que se fale de uma educação voltada à sensibilidade, é fundamental que se discuta sobre onde, quem e para quem essa educação se destina. É relevante discutir sobre o professor, sobre a escola sensível, o aluno, e qual o papel de cada sujeito nessa formação para a sensibilidade.

Nesta sociedade marcada pela previsibilidade e controle, as diferenças individuais muitas vezes são negadas; como consequência, o processo de padronização atinge o

modo de ser, pensar e agir dos indivíduos. Sabemos que todo ser humano é diferente, é possuidor e criador de cultura, constrói e é construído pelo mundo. É um ser de participação que necessita dos conhecimentos metódicos da ciência, desde que estes sejam questionados e alterados pela sua subjetividade, pelo seu modo de ser, pensar e agir, que brotam da vivência sensível, das experiências diretas que temos da realidade. Diante disso, não é mais possível que a escola, a educação e principalmente a formação do ser humano sejam vistos e tratados da mesma forma. Dentro dessa perspectiva, olhar para a educação e para a formação requer romper com as bases preestabelecidas historicamente e buscar novos olhares, novos caminhos que encaminhem o indivíduo para a formação de um ser mais sensível e mais humano. Nesse sentido, há necessidade de a escola buscar o despertar da sensibilidade humana, construindo nas crianças uma visão de mundo e do outro e, por intermédio disso, abrir as relações, ouvindo e percebendo os sons que sua transformação provoca, bem como os sons da natureza e da vida e as diversidades existentes entre os seres. A escola pode ser um espaço ideal para que a educação voltada à sensibilidade aconteça; é possível levar as crianças a experimentarem sensações de sucesso com alegria e prazer, possibilitar aos alunos as condições para descobrir o mundo a seu modo. Para tanto, basta incentivar o seu poder de criação e individualidade, ou seja, aquilo que nos caracteriza como seres humanos.

Conforme Schiller (1991), se quisermos estar direcionados para a emancipação humana, a educação deve ser fundada no estético, O autor é contra a educação puramente natural, ou seja, intelectualizada, pois acredita em uma integração dos saberes, e para isso cita os gregos, que eram artistas e filósofos. Se pensarmos uma educação de qualidade, a inserção da educação estética é fundamental. Para Schiller, só o estado estético garante a completude do ser humano, uma vez que esse estado perpassa o sensível e o inteligível na busca da unidade desses dois mundos, abrindo espaço para o estado lúdico. Salienta que, assim, podemos atingir a beleza do mundo e, conseqüentemente, a liberdade. A arte como processo de criação e de fruição possibilita que a sensibilidade possa ser tocada direta e profundamente, possibilitando o jogo, vinculando e diferenciando o movimento das coisas. Trevisan (2000), por sua vez, comenta sobre as práticas educativas e a necessidade de mudança no direcionamento do educar:

A reflexão esquecida sobre a racionalidade estética leva à necessidade de ampliação das práticas de aprendizagem adotadas na educação com vistas a educar não mais o *homo economicus*, mas o *homo ludens*, da estética e da ética, que sabe desfrutar o tempo livre e é capaz de saber escolher e apreciar os bens da cultura (TREVISAN, 2000, p.282).

Assim, podemos perceber que o conhecimento estético, por estar ligado aos sentimentos humanos, torna-se ilimitado. Constrói sentidos e fornece significados aos fenômenos que fazem com que a relação com o mundo seja maximizada e diversificada. Nesse mesmo caminho, Paviani (2001) enfatiza que uma educação estética oferece múltiplas possibilidades para abordar e conhecer o mundo, o que oportuniza, também, inúmeras formas de aquisição de conhecimentos. Para o autor, a educação para a sensibilidade é

Parte fundamental de uma educação do gosto. É desta maneira que, segundo o autor, faz-se possível desenvolver o senso estético ou artístico. Com efeito, suas questões remetem aos problemas da ordem do belo, relativas ao mesmo, ou seja, às características da arte e sua função social. Neste sentido, pensar a função pedagógica da arte é uma tarefa quase inesgotável. A experiência e a percepção estética são, por certo, elementos constitutivos do ato de aprender, produzir, de trabalhar, de amar e, enfim, de toda ação humana. (PAVIANI, 2001, p. 307).

A educação positivista, baseada na instrumentalidade, tem seu valor, mas deixa de ser o centro da formação humana. A educação estética se torna importante no processo de transposição dessa formação instrumentalista para a formação ampla. Possibilita o direcionamento para uma percepção de mundo mais autêntica que valoriza nossas vivências, intencionadas para as essências, como prerrogativas cruciais para entender o mundo ao nosso modo, e não como um mero objeto de especulação e domínio. Nesse sentido, a educação passa a ser um fenômeno complexo que prevê o afloramento de todas as potencialidades e dimensões humanas, principalmente sua potência criadora.

Sobre essa questão, Marin (2006, p.285) faz uma comparação entre percepção, educação e a fenomenologia:

Todo conhecimento humano é gerado em um momento de percepção de mundo. As imagens que o mundo oferece ao humano despertam sua criatividade, seu desejo de conhecer e sua imaginação. Educar, nesse sentido, é um fenômeno que deve permitir o afloramento dessas prerrogativas. Não há educação sem que haja encontro com as realidades valiosas, com o mundo que inspira, na natureza humana, razão, imaginação e emoção. A educação estética é, portanto, uma oportunidade de revelação do que deve ser a própria educação, à luz da fenomenologia.

Essa forma de percepção do mundo engloba nossa totalidade. Temos que estar abertos e nos doar por inteiro para que o mundo seja conquistado por nós, da mesma forma que queremos que este mundo nos pertença e, para que, a partir dessa relação de reciprocidade, nossos sentimentos mais íntimos sejam revelados e, assim, despertem nossa criatividade e nossa imaginação – ou seja, nossa consciência estética – que nos caracterizam como seres únicos e diferentes uns dos outros. Sobre a consciência estética, Duarte (2002, p.115), quando fala da postura crítica que a experiência estética pode proporcionar, “a consciência estética significa [...] uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.”

Nossa percepção da natureza acontece a partir da experiência estética. Essa experiência nos possibilita superarmos a vontade de domínio, devolve-nos a condição de reciprocidade com o meio, com o seu espaço. Educar, a partir dessa experiência, é, portanto, recriar a natureza da perspectiva de um olhar sonhador que ela nos inspira. Podemos entender que esse encontro que o ser humano vivencia na exterioridade, através de sua experiência é, na verdade, um encontro consigo mesmo. Podemos perceber que nesse reencontro com as coisas da natureza e do mundo, o ser humano tenderá a valorizá-las, uma vez que estará em unidade com elas. Podemos dizer que a essência das coisas brota no humano em direção ao mundo e vice-versa, como condição da sua existência. Quem consegue vivenciar o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo mais amplo e flexível do que aquele projetado pela sociedade de consumo.

A criança aprecia sentir o mundo. É ela quem toma parte do aprendizado e que cria o seu caminho para entender como a beleza pode ser sentida. O espaço para que as crianças participem no processo de aprendizado deve ser maximizado, no sentido de que

elas devem ser o centro do processo educativo. Podemos, dessa forma, perceber a necessidade de uma educação estética. Sobre essa questão, Duarte (1988) salienta que educar significa permitir ao indivíduo que assuma a direção de um sentido que norteie sua existência. “Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências.” (p.60). Merleau-Ponty (2006) salienta que a criança olha apenas para ver, enquanto o adulto olha para conhecer. A criança tem o desejo e precisa sentir e perceber o mundo em sua forma direta e livre, enquanto o adulto, já condicionado às regras sociais, quer conhecer para dominar e controlar, e para isso tem até que manter um distanciamento disciplinado.

Podemos, então, perceber a importância de uma criança vivenciar o mundo, de adquirir, por si mesma, experiências significativas a partir da descoberta do seu mundo, e esse contato é corporal. O processo é fortalecido quando o componente lúdico aparece. O brincar e a imaginação nesse contexto tornam-se componentes fundamentais, no sentido de que a criança, quando brinca, relaciona-se com o mundo de forma total. Ela se entrega de tal forma que se torna mundo, construindo suas relações de significado que se incorporam à sua vida e proporcionam um desenvolvimento autônomo e cheio de sentido. Nesse momento, é revelado o mais íntimo do humano, o potencial criativo, abrindo, assim, as portas para um mundo que engloba e vai além daquele compreendido pelo conhecimento intelectualizado e pela ciência, deixando perceber que existe um espaço para a arte e suas mais variadas formas de expressão.

A experiência estética quer fazer parte da educação de um ser humano que redescobre a cada dia a necessidade do lúdico, que uma atitude desinteressada pode gerar e a arte pode ensinar. Sobre a questão da imaginação com que a criança é privilegiada através desse sentimento, Eliade (1991, p.16) salienta que:

Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito. Isso explica a desgraça e a ruína do homem a quem falta imaginação: ele é cortado da realidade profunda da vida e de sua própria alma.

A imaginação faz parte da nossa sensibilidade e para a criança ela se apresenta como possibilidade de sentir o mundo com profundidade e totalidade, e cuja sensação deve ser incentivada no processo de educação humana, em qualquer nível de ensino.

Relacionando a educação estética e a sensibilidade no processo educacional, podemos citar Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, que considera a sensibilização estética como pilar na formação do ser humano. Para esse autor, desde as séries iniciais tanto a contemplatividade quanto a criação da obra de arte e da natureza devem fazer parte do cotidiano da vivência escolar. Para Steiner (1992, p.34), “o ensino deve partir de certa *formulação artística* para que o ser humano *total* seja solicitado”. O autor enfatiza a importância da educação estética como forma de o ser humano sentir o mundo com todas as suas peculiaridades:

Se fôssemos somente pessoas intelectuais, se observássemos o mundo apenas através de nossas representações mentais, gradualmente nos tornaríamos cadáveres ambulantes [...] somente por sentirmos em nós o impulso de vivificar plástica e pictoriamente, por meio da fantasia, o aspecto mortal contido nos conceitos, é que nos salvamos desse morrer. (STEINER, 1992, p. 35)

As reflexões e as investigações sobre os valores estéticos nos levam a pensar sobre como desenvolver no educando a percepção e a imaginação, com a finalidade de levá-lo a refletir sobre suas ações e paixões. Nesse sentido, podemos dizer que a postura estética ajuda a evitar as posturas rígidas, e de certa forma petrificadas, que marcam as pessoas nos dias de hoje, como se a verdade absoluta habitasse gradativamente o ser e que tudo o mais que o mundo nos mostra não tivesse nenhum significado. Acredito que nesse momento a arte possa contribuir, no sentido de utopia, de sonho, como expressão do diferente e de esperança. A doutrinação educativa com a qual nos deparamos atualmente deve fornecer espaço ao inusitado e à emancipação humana, abrindo possibilidades para a formação do sujeito autônomo, ativo, crítico, criativo e sensível.

A experiência estética deve estar aberta à educação, no sentido de que, segundo Langer *apud* Duarte (1981, p.90), “os sentimentos se refinam pela convivência com os símbolos da arte.”. Nessa mesma ótica:

O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fatuais e habilidades lógicas, tais como o cálculo matemático ou a simples argumentação [...] é a educação do pensamento. Poucas pessoas percebem que a verdadeira educação da emoção não é o condicionamento efetuado pela aprovação ou desaprovação sociais,

mas o contato tácito, pessoal, iluminador, com símbolos de sentimento. (LANGER, *apud* DUARTE, 1981, p.97)

Para tornar o homem verdadeiramente racional é preciso antes torná-lo estético. O impulso estético ergue um terceiro reino, alegre, de jogo e aparência, libertando o homem da coação física e moral. A educação estética é a educação para a liberdade, para a autonomia, porque beleza é liberdade. Então, para Schiller a formação estética está de mãos dadas com a formação moral, na medida em que a primeira engloba a segunda. Neno (1997) enfatiza a importância da formação estética na educação integral da criança e do jovem. Para ele, não há formação integral do homem se no seu processo de educação não for contemplada a formação estética, sendo os valores estéticos de extrema importância para a formação do indivíduo. Patrício (1991) comenta que “[...] uma educação que não inclua e assuma os valores estéticos como sua componente essencial não se limita a mutilar gravemente a cultura humana, [...] mutila a própria humanidade futura que se prepara pela educação de hoje.” (p.157).

A educação estética valoriza as ações subjetivas dos indivíduos. Comporta um leque de atitudes integradas que promovem no ser humano um direcionamento ao bem e ao belo. Ormezzano (2007) diz que a educação estética “faz brotar o que há de melhor na autoria de cada um deslocando-os da postura de simples consumidores culturais.” (p. 35). Enfim, o problema do estético surgiu da preocupação do belo, passando pela questão da criatividade, da percepção, formação do gosto, e mais recentemente pelas teorias do imaginário. Mesmo com essas mudanças no seu foco, a educação estética se fundamenta no sensível do ser, permite assim “perceber sua condição de *holon*, ou seja, a pessoa como parte do todo e a totalidade em cada pessoa.” (ORMEZZANO, 2007, p. 36).

Adiante, desenvolveremos um pouco mais sobre o tema da sensibilidade como um campo de ricas possibilidades para nos conhecer e aprender o que realmente somos, ou seja, ser o que se é. Esse é um princípio fundamental por onde a educação estética pode começar.

2.2.2 – A sensibilidade como um processo de aprender a ser o que se é

Podemos dizer que nossa sensibilidade carrega a possibilidade de sermos nós mesmos. Galeffi (2007, p.97) fala da sensibilidade “como o melhor meio de compreender a suposta essência humana.”. Através da sensibilidade, o mundo tem mais sentido e mais significado para nós. O sensível nos coloca diante da originalidade das coisas. Neste sentido, o autor enfatiza que o sensível “é o que mais se aproxima do sentido do ser.” (GALEFFI, 2007, p.97). A sensibilidade pode oferecer o suporte fundamental para chegarmos ao nosso conhecimento. Através da relação sensível com as coisas, percebemos nosso mundo e criamos nossas diferenças e individualidades. O autor salienta que a sensibilidade “é uma primeira linguagem, uma origem comum.” (p. 98) que alcança a gênese primordial em tudo o que pode ser tocado e modificado. A sensibilidade tem o poder de chegar ao íntimo ou, ainda, no âmago de tudo que é constituído de ser. Mas todo sensível, conforme o autor, “corresponde à corporalidade do manifesto.” (p. 98). Conforme Merleau-Ponty (1999, 2004) e Galeffi (2007), o corpo é fundamental para que a sensibilidade aconteça. A sensibilidade fornece o sentido do corpo que, por sua vez, possibilita à sensibilidade viver e perceber o mundo de várias maneiras. A sensibilidade nos dá a capacidade de inventar e criar; e isso nos credencia como seres diferentes, que percebem o mundo de modo diverso. Ela se liga aos detalhes significativos que, para muitas pessoas, passam despercebidos. Assim, ela se torna um fundamento que nos diferencia como seres únicos e livres, com nossas individualidades e singularidades.

A sensibilidade, para Bois & Didier (2008), é “movimento interno”, uma função do corpo sensível, o lugar de emergência de um pensamento radicalmente original, espontâneo, de dimensão encarnada, experimentada e ampla, criadora de um conhecimento que não é construído sob o cunho da flexibilidade atual. Conforme os autores, as expressões “agora entendi”, “é novo para mim” “eu não sabia que”, “agora tudo fez sentido”, e outras, movimentam todo o corpo, os sentidos, o psiquismo, o cognitivo e as emoções como evidência empírica da tomada de consciência do sujeito como ser único e singular. Aquilo que foi descoberto ou novidade para um eu pode não o ser para outro eu, o que demonstra que os percursos de aprendizagem são processos singulares traçados no coletivo e a produção de sentidos do coletivo também é singular. A experiência do sensível é o que faz sentido para si no ouvir ou no relacionar com o

outro. Quando experimentamos a descoberta, por mais que outros já a conheçam, o “eu” tem a sensação de que foi ele quem inventou tal conhecimento. A novidade está, precisamente, na sensação única de afetar o profundo do eu, provocando um novo olhar para si e para o outro.

Pela indissociabilidade entre sensibilidade e estética, Galeffi (2007) fala sobre sensibilidade estética. Sensibilidade que procura sempre a plenitude do ser. Que o ser sempre esteja na direção de aprender o que se é propriamente. Essa é a finalidade da sensibilidade estética defendida por ele. Segundo o autor, a sensibilidade estética se apresenta “como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude [...] constituindo sua ação na existência.” (p.103). Deste modo, a sensibilidade se direciona no sentido de que o ser humano se encontre na grandiosidade do mundo pela experiência; consiga aprender aprendendo, ou seja, ele mesmo fazendo e desejando a apropriação significativa de conhecimentos através deste contato sensível e, conseqüentemente, mais direto com as coisas. Para ilustrar melhor a sensibilidade estética, Galeffi cita uma passagem do Zaratustra, de Nietzsche, que diz:

Querei escutar as palavras de Zaratustra quando diz como se libertou dessa náusea? Que é de mim? Como libertar-me desta náusea? Quem rejuvenesce o meu olhar? Como voar para as cumeadas onde se não atropela a turba ao pé da fonte? Foi a minha própria náusea que me deu asas e forças para pressentir os mananciais? Na verdade, tinha de voar às alturas para encontrar a fonte da alegria! Ó meus irmãos, encontrei-a! Aqui, na suprema altura, transborda para mim a fonte da alegria! E há uma fonte de vida na qual se bebe longe da turba! Vem tu para mim com dobrada violência, corrente da alegria! Quantas vezes, para encher a taça, outra vez a esvazias! Tenho que aprender a aproximar-me de ti mais serenamente: meu coração pulsa com demasiada violência quando vou ao teu encontro: – Meu coração, no qual se consome o meu estio, o meu breve estio, cálido, melancólico, demasiado feliz: como se sente seduzido pela sua frescura, meu coração estival; Vedou-se-me o turbilhão vário da minha primavera! Passaram os flocos de neve da minha maldade no mês de Junho! Todo eu me concerto em estio e meio-dia estival! – Estio nas alturas com frescos mananciais e silêncio bendito: ó vinde, amigos meus, para que esta serenidade se torne ainda mais bendita! Pois esta é a nossa altura e a nossa pátria natural: vivemos aqui em lugar demasiado elevado para que o alcancem impuros e a sede dos impuros. Mergulhai agora vossos puros olhares na fonte da minha alegria, ó amigos! Como se havia ela de perturbar por isso? Ela, em sua pureza, sorrir-vos-á. Nós somos os que constroem o ninho sobre a árvore do porvir; nosso

alimento, hão de trazê-lo as águias. Não será esse na verdade também um alimento que possam utilizar impuros! Seria para eles comer fogo e queimariam a garganta! Não há aqui, na verdade, possibilidade de habitação para os impuros! Para seus corpos e suas almas seria a nossa felicidade uma gruta de gelo! Bem acima deles, como ventos impetuosos, junto das águias, junto da neve, junto do sol, queremos nós viver: assim vivem os ventos impetuosos. E tal como o vento, quero eu soprar também contra eles, e como meu tirar o espírito deles todas as baixeiras, e a todos os seus inimigos, e a todos que cospem e vomitam, dá este conselho: guardai-vos de cuspir contra o vento! (NIETZSCHE, 1990, p.42-44)

A sensibilidade, neste sentido, não é apenas uma forma de receber certos impulsos de forma passiva ou, ainda, como meio para chegar a algum lugar. Além disso, ela é o próprio fim, pois sem ela o sentido das coisas não existe. A sensibilidade une e acolhe. É o campo ativo e passivo simultaneamente, “como as marés e os ventos, a vigília e o sono.” (GALEFFI, 2007, p.102). A sensibilidade, assim, é uma forma de nos projetarmos para as possibilidades que se configuram como sempre abertas. Propõe-nos a liberdade, por carregar consigo o ônus do ser-livre. Oferece a condição primordial de ser aquilo que se é.

Nesse contexto, investir na educação das sensibilidades é um desafio, principalmente para os educadores infantis. Sobre esse assunto, Ostrower (1986) comenta que todo ser humano nasce com um potencial de sensibilidade que precisa ser desenvolvido. A sensibilidade, entendida como a porta de entrada das sensações, através dos diferentes sentidos, estabelece relações com o mundo. Educar para a sensibilidade significa desenvolver a capacidade da criança de apreender o mundo que a rodeia, e para isso, um dos meios mais importantes é a arte. Lima (2003) enfatiza que a arte tem uma relação íntima com o processo de conhecimento do ser humano, principalmente na infância, período de constituição da função simbólica.

Uma reflexão sobre a educação da sensibilidade implica, principalmente, colocar a criança no centro de todas as ações educativas, ressaltando a sua realidade, sua cultura e as suas necessidades. A partir de reflexões desse porte é que podemos pensar as ações pedagógicas. Os desafios para a educação infantil são a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a formação integral das crianças com as quais atuamos.

Ao enfatizar a criança no projeto educativo, parte-se de uma determinada compreensão sobre a infância, que não se reduz a um dado da natureza, mas sim a uma construção histórica e cultural. A criança deixa de ser vista como um dado universal, passando a se constituir uma criação sociocultural. O importante, a partir dessa constatação, é que não existe infância, mas infâncias, e que através da cultura da criança podemos reconhecê-la como sujeito social, produtor e produto da cultura que, na singularidade da sua experiência, constrói uma cultura própria.

Segundo Julião (2007), essa singularidade da cultura infantil nos mostra várias características, como a imitação, que é uma operação complexa, fundamental para a introjeção da realidade, servindo como mecanismo básico de apreensão do mundo; a repetição, que permite à criança experimentar suas emoções e elaborar suas vivências; ou, mesmo, o grupo de pares por meio do qual vai aprendendo a arte de viver coletivamente, entre outras características (p. 46).

O processo educativo que trabalhe a totalidade da criança deve ter como estratégia a educação da sensibilidade. A criança deve ser feliz na escola. Para isto, devemos deixá-la brincar, desenhar, cantar, pintar, esculpir, dançar e, conseqüentemente, se-movimentar. Acredito que essa deva ser uma das tarefas dos profissionais que atuam com a educação infantil.

Com relação ao aprendizado da sensibilidade pela criança, Alves (2004) comenta o seguinte, sobre ensinar a beleza da música a uma criança:

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

Pretendemos, aqui, enfatizar a importância da sensibilidade para a vida das pessoas, em especial das crianças. Mesmo neste mundo tecnicamente desenvolvido para que nos tornemos máquinas de produção, temos que criar um ambiente adequado, de modo que nossa sensibilidade possa se desenvolver como possibilidade para sermos aquilo que realmente somos e podemos ser. O sensível se torna, assim, fundamental em

qualquer prática pedagógica, quando se dá atenção ao ato do “aprender a aprender do aprendiz.” (GALEFFI, 2007, p.110). O sentimento de prazer deve estar impregnado neste processo de forma efetiva. “O lúdico [...] presentifica o cuidar da sensibilidade: não se deveria dissociar o trabalho sério do jogo, a dureza de aprender o prazer aprendente.” (p.110). A dimensão estética abre a possibilidade para que aquilo que nos toca através da nossa percepção nos ensine, nos transforme e nos conduza para patamares que não sabemos, mas que nos satisfaz pelo prazer e pela alegria. “A sensibilidade é nosso colmeal de sabedoria, nossa guarda, nossa morada, nosso refúgio, nosso júbilo, nosso prazer, nossa vida, nossa morte. A sensibilidade não se ensina, se aprende.” (p.110).

Seguindo nesta linha, Santin (1994) comenta que não existe um lugar para a sensibilidade, ela está em todos os lugares e ao mesmo tempo em nenhum lugar, ela “se manifesta quando alguém for capaz de percebê-la.” (p.5). Salienta, ainda, que a sensibilidade é algo livre e agradável que nos possibilita “perceber o momento vivido.”. Portanto, a sensibilidade se caracteriza como “sendo beleza, ludicidade e vida.” (p. 5). Ela, assim, propõe-nos um grau de liberdade que nos faz ser e agir conforme nossas convicções. Embeleza-nos e engrandece-nos pelo prazer que este momento vivido nos proporciona. Faz-nos sentir a vida ou, ainda, conforme o autor, “viver a vida.” (p. 5). Aprendemos a ser sensíveis vivendo a vida, com prazer e alegria. Levando em consideração o lúdico, o jogo, o brincar e a beleza, como um conjunto de fatores essenciais para que possamos nos conhecer melhor e, assim, aprender a ser o que somos: seres humanos. Santin (1997) descreve seis dimensões para a sensibilidade. Uma delas diz que sensibilidade é vida, enfatizando que os principais sinais, os mais cativantes da vida, vêm do coração, e não da razão. Outra dimensão diz que a sensibilidade é livre, sua manifestação não tem regras, apenas segue os anseios que vêm do momento vivido, assim ela “constrói com liberdade.” (p.14). Há a dimensão que a entende como transgressora, rebelde, não se dobra às leis e regulamentos impostos, porque o seu referencial é o apelo que vem da situação vivida. Ela é comprometedora, no sentido de sempre estar correndo riscos, sejam eles de errar ou de acertar. A sensibilidade também é perigosa, não se sabe aonde vai dar; não se pode prever se o que vai acontecer é o correto. A decisão tomada pode não ser do agrado de outros; o erro

racional pode ser corrigido e até mesmo aceito, mas um erro baseado em decisão sentimental pode ser condenável. Por fim, ela é presença, por estar junto, é:

[...] sentir e sentir-se com o outro. É tocar o outro. A mão que toca, que acaricia. A sensibilidade do tátil, do toque da mão, do abraço, do beijo, possuem uma energia poderosa de aproximação, de presença, de encontro, de comunhão. (SANTIN, 1997, p.15)

As ciências e seus métodos, na busca implacável pela verdade, ignoram constantemente essas dimensões que nos fazem humanos em função de resultados e objetivos rentáveis. O ser humano é um meio para se chegar a um fim, ou, ainda, a uma meta pré-estabelecida. Nesse processo, o espaço para a ludicidade é cada vez menor, e quando ela acontece é ditada pelas regras e métodos da razão, precisando adquirir uma utilidade prática, o que descaracteriza sua essência e seu potencial de instigador da sensibilidade. Schiller (2002) afirma que o jogo, como uma manifestação lúdica, aproxima-se da estética e da abundância. Santin (1994) salienta que a atividade lúdica possui este ideal de abundância porque se direciona à beleza. Assim, os critérios de tempo, espaço e de utilidade ficam em segundo plano, ou até mesmo desaparecem. As atividades lúdicas, por serem livres, realizam-se por si mesmas, conseguem aproximar o homem da beleza e, conseqüentemente, da sua essência como ser humano. Spencer, citado por Santin (1994, p.15), comenta que “só o inútil é belo.”.

Neste sentido, Schiller comenta que no jogo a condição humana se potencializa. O homem atinge sua plenitude quando joga. Atingindo sua plenitude, ele se direciona à beleza e suas percepções sensíveis são aprimoradas. Nesse processo, nossos atos se enchem de sentido e significado por estarem livres. Através do jogo, nosso impulso lúdico toma conta de nós, o que nos remete a um mundo por fazer-se, onde o acaso está presente e nos possibilita que criemos e mudemos o mundo pelo contato sensível e direto que temos com ele. Jogo é aqui entendido, conforme Santin (1994), “como toda possibilidade de articulação ou combinação de elementos dando origem a uma organização qualquer.” (p.101-102). Podemos dizer, então, que o jogo nos possibilita compreender o mundo por se tratar de um imenso jogo de relações e de organizações. Conforme Huizinga (1971), “o jogo, como elemento lúdico, é anterior à cultura e está presente nas mais variadas esferas da vida humana, como na ciência, na poesia, na filosofia e nas artes. Para o autor, o jogo também possui uma característica puramente estética.” (p.5), justamente por exigir uma percepção estética. A totalidade e a liberdade

a que compreendem o jogo coloca o ser humano num ponto privilegiado na construção das relações com o mundo.

No jogo, todas as organizações são possíveis. Abre-se espaço para o improviso e para novas alternativas. A nossa subjetividade é valorizada. A importância do jogo vem sendo fundamentada nas últimas descobertas que valorizam o acaso. Prigogine, Jacques Monod e Bronowski falam que as ideias de ordem, caos e acaso são termos que a ciência de hoje não pode mais refutar. O mundo é o lugar das incertezas, e o jogo como elemento incerto e imprevisível, torna-se fundamental nos dias de hoje para possamos entender o mundo e a nós mesmos como seres sensíveis, para os quais as possibilidades acontecem cheias de sentido e significado.

Duarte Junior, no prefácio do livro de Marly Meira (2003), *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*, fala sobre “uma pedagogia do acontecimento”, que pode utilizar as artes, a filosofia e as ciências sociais e humanas para pensar o processo de criação a partir do sensível. Enfatiza que esse processo pode começar com o próprio corpo, refletindo sobre como olhamos, tocamos e interagimos com o mundo, as inúmeras relações que fazemos durante um dia e como nos magoamos e nos alegamos constantemente. Como sentimos essas experiências? Como lidamos com elas? Deste modo, vamos construindo de forma singular a nossa experiência estética. Conforme Moraes (2007 p.147):

Se a arte passa também pelo corpo, este corpo há de reagir a ela, lendo criticamente o cotidiano contemporâneo, técnico, com a supremacia dos números e dos lucros, fazendo arte com o que se tem ao alcance, com a ousadia e o tempero das emoções, pensando sobre a realidade. Isto é Pedagogia do Acontecimento.

Outro fator interessante que merece destaque é que esta pedagogia, para ser diferente, segundo Moraes (2007), exige uma arte que possibilite “incluir afetos na percepção.” (p.147). Isso quer dizer que nossa percepção tem que abarcar o complexo, o diferente, ou seja, ir além do mero canal fisiológico, tem que ouvir o inaudível, ver o invisível, tocar o intocável e conseguir sentir os mais variados odores. O viés estético nos possibilita um espaço para a reflexão que proporciona um ambiente fecundo de interação entre o inteligível e o sensível, e a teoria com a prática. Sobre a questão da estética na escola, Moraes (2007, p.148) faz um interessante comentário:

A estética na escola poderia ensinar a pensar a realidade sob um novo olhar, sensível e crítico, construtor e reconstrutor de realidades, por vezes caóticas, que historicamente construímos. Uma realidade racional, explicável, até certo ponto. Mas eis que não nos completa mais este tipo de pensamentos. Precisamos nos educar para a pedagogia que privilegia a intuição, o sensível e a experiência estética, em que os saberes do corpo possam contornar os desejos. A aprendizagem visual passa pelo olhar, passeia por nosso corpo e se forma, novamente, em outro corpo, nascido das nossas mãos. O pensamento dança pelo traço e vai se fazendo arte numa integração olho-cérebro-mão. O conhecimento sensível gera-se nesta interação entre sujeito e objeto, entre a cultura, a sociedade e a linguagem que desenvolvem e provocam um sentido. Porém a obra, assim como o conhecimento, fica incompleta, enquanto um outro olhar não puder perceber o que as imagens e as palavras estão dizendo.

A arte pensada dessa maneira se configura como uma possibilidade de as pessoas entenderem o sentido da sua vida. Ela é capaz de aglutinar as diversas relações que temos com o mundo através das nossas vivências e proporcionar um saber mais profundo sobre nós mesmos. Provoca, assim, o encontro do mundo interno com o mundo externo, mas para isso temos que ficar atentos ao despertar da sensibilidade em relação à vida. Conforme Muniz (2010), a obra de arte é voltada para a beleza por não implicar “nenhum valor ético, ou epistêmico, ou útil.” (p. 35). Segundo o autor, “o valor estético está sempre ligado ao modo como experimentamos certar coisas, ao tipo de sensação, emoção, satisfação, elevação, prazer, que no próprio ato de experimentação revela seu valor intrínseco.” (p.35).

Atualmente, podemos perceber que o valor estético e intrínseco, proporcionado por essa experimentação comentada por Muniz, é cada vez menor. A título ilustrativo, exponho aqui um caso que me ocorreu recentemente em um shopping. Ao passar pelo andar térreo, observei que havia uma exposição de carros novos para venda; um lançamento de um determinado carro. Quando me aproximei, um dos vários vendedores me abordou e me perguntou se eu já conhecia o novo carro. Respondi que não e, em seguida, ele começou a falar das vantagens do carro. Uma delas me chamou a atenção, e por esse motivo a descrevo aqui. O vendedor, em um determinado momento da descrição das vantagens do carro, disse que o veículo era tão sofisticado que “você não sente absolutamente nada”. Essa frase me fez pensar no caminho da discussão aqui

proposta. Em função do avanço tecnológico, não somos mais livres para sentir ou, ainda, experimentar as coisas do mundo ao nosso modo: as satisfações, frustrações, prazeres e emoções. É como se não tivéssemos a liberdade de errar (conforme os ditames dos padrões da racionalidade). Alguém já fez isso por nós e nos diz o que é bom e ruim. O que é certo e errado.

Cada vez mais se homogeniza o mundo. Minimizam-se as diferenças e uniformizam as semelhanças. Estamos nos distanciando de tudo e de todos, e nesse processo nos perdemos como seres humanos. O humano que nos caracteriza está se afastando de nós. A sensibilidade no mundo da tecnologia e da ciência está desaparecendo, não há espaço para ela. Qual a utilidade da sensibilidade? A resposta a essa pergunta é fundamental para que a sensibilidade tenha um valor no mundo tecnocrático de hoje, mas isso é inviável. Assim, estamos perdendo o potencial para compreendermos a nós mesmos e, com isso, o poder de dar sentido à nossa vida.

Essa aniquilação do impulso lúdico que surge no jogo como possibilidade estética nos afasta da beleza e da fruição. Nossa percepção fica parcializada e limitada, no sentido de captar apenas o que os outros querem que percebamos. Portanto, percebe-se o mundo com as regras da razão, sempre seguidas pelo útil e pelos resultados que qualquer ação possa ter. Esse é o valor que importa, extrínseco e ligado à questão econômica e produtiva. Esse caminho de discussão sobre o mundo científico-tecnológico será o próximo assunto. Queremos fundamentar a posição de que ele tem sua importância no decorrer da história, mas que minimiza o poder subjetivo do homem como fonte inesgotável do saber.

2.3 - O mundo científico-tecnológico como simplificador das diferenças e anestesizador das sensibilidades

*Hoje, o reprimido está fora de nós, e somos anestesiados
E tranquilizados em relação ao mundo que habitamos, o que foi
Chamado de “entorpecimento psíquico”, que se refere não apenas
a uma possível catástrofe nuclear, mas a cada detalhe da falta de alma,
desde nossas xícaras de café até os sons, as luzes e o ar, o gosto da água*

e as roupas praticamente descartáveis que colocamos sobre nossas peles, desconfortáveis, porém fáceis de manter. Ao reprimirmos nossas reações aos detalhes básicos e simples como os tatos, ao negarmos nosso desgosto e nosso ultrage, na verdade mantemos uma inconsciência que aliena e desorienta a alma interior..

James Hillman

2.3.1 - O mundo científico-tecnológico

Podemos perceber que em nossa realidade existem dois mundos distintos. O mundo no qual vivemos – o mundo descrito pela ciência matemática e tecnológica que entende a realidade como verdades objetivas – e o mundo vivido, que é entendido como puramente subjetivo e como mero fenômeno. Para Sokolowski (2004), o mundo vivido era o único que existia. Isso quer dizer que ele não surgiu antes da ciência, mas foi dominado por ela. A ciência pré-moderna surgiu com a intenção de simplificar a realidade através da descrição exata e de definições das coisas que percebemos no mundo. O autor salienta que as ciências matemáticas têm suas origens no mundo vivido pelas pessoas. “Elas são fundadas no mundo vivido.” (p.158).

As palavras técnica e arte se confundiam na Antiguidade. Segundo Chauí (1994), a palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techne*, técnica, significando “o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido lato, significa habilidade, dexteridade, agilidade. Em sentido restrito, instrumento, ofício, ciência [...] em sentido mais geral é um conjunto de regras para dirigir uma atividade humana qualquer” (p.317). Ainda para essa mesma autora, o que acarretou a separação entre técnica e arte foi a questão da utilidade. Por volta do século XVII, e principalmente no século XVIII, foram distinguidas as finalidades das diversas artes, aquelas que têm como fim a utilidade para os homens, como medicina, agricultura, culinária, artesanato e outras, e aquelas cujo fim é o belo, como a pintura, arquitetura, escultura, poesia, música, o teatro e a dança. Então, podemos perceber que principalmente a partir da revolução industrial, em função dos avanços tecnológicos das máquinas, a técnica adquiriu um novo direcionamento – o da utilidade – que perdura até

a atualidade e se intensifica com a união aos ditames e regras da ciência, contribuindo com o surgimento da indústria cultural.

Segundo Heidegger, a técnica é uma modificação tanto do fazer como no agir humano. Nas palavras do autor:

Se pensarmos a técnica a partir da palavra grega *téchne* e de seu contexto, técnica significa: ter conhecimentos na produção. *Téchne* designa uma modalidade de saber. Produzir quer dizer: conduzirá sua manifestação, tornar acessível e disponível algo que, antes disso, ainda não estava aí como presente. Este produzir vale dizer o elemento próprio da técnica, realiza-se de maneira singular, em meio O Ocidente europeu, através do desenvolvimento das modernas ciências matemáticas da natureza. Seu traço básico é o elemento técnico, que pela primeira vez apareceu, em sua forma nova e própria, através da física moderna. Pela técnica moderna é descerrada a energia oculta na natureza, o que se descerra é transformado, o que se transforma é reforçado, o que se reforça é armazenado, o que se armazena é distribuído. As maneiras pelas quais a energia da natureza é assegurada são controladas. O controle, por sua vez, também deve ser assegurado (1972, p.128).

Podemos, dessa forma, perceber que a técnica atualmente não interfere apenas nos processos da natureza, como propõe o autor, mas se alastra por todo agir humano, de tal modo que interfere e propõe todos os nossos saberes, produções e comportamentos. O modo de agir do homem ocidental tornou-se técnico. Trata-se de uma orientação de conduta que aplicamos a cada gesto e em relação a tudo. É esse o único modo pelo qual entendemos nossa existência e tudo que se apresenta nela, e, a partir disso, nosso olhar para o mundo e nosso existir fica subordinado a ela. Os elementos naturais, por exemplo, ficam compreendidos e disponibilizados para esse tipo de agir. Segundo Critelli (2002, p.84),

[...] uma floresta perde a sua condição primordial de floresta e se restringe a ser reserva de madeira para a indústria; as plantas ficam disponibilizadas como reserva para a produção de remédios; os rios tornam-se reservas para o uso das hidroelétricas e a produção de energia, e assim por diante.

Este olhar técnico, baseado na matemática e logicamente na calculadora, proporciona uma representação do real condicionada à medida do cálculo da razão. Esse

real se torna a reconstrução calculadora desse mesmo real, ou seja, o real é apenas a ideia do real. Desta forma, a representação calculadora não olha para o real a partir dele mesmo, mas das possibilidades representativas da razão, que lança, de certa forma, a sua lente sobre o real e, assim, requisita-o a partir dela. Podemos aqui entender que a relação entre técnica e ciência procura explicar e dominar a realidade a partir das suas lentes, ou seja, através do seu modo de ver e de entender a realidade, desconsiderando assim o que o real é de fato – como propõe o mundo vivido –, antes dessas lentes atingirem o mundo.

Para Heidegger, a essência da nossa ocidentalidade só pode ser entendida a partir do entendimento da essência da técnica moderna. Elas se confundem e esse entendimento da técnica não é apenas um modo de pensar, mas um modo de ser que nos caracteriza como civilização. A forma de ser do homem que atualmente se estabelece pela razão calculadora se reforça na figura da técnica. É o agir técnico que dá ao homem moderno sua essência.

Duarte Junior (2001) faz uma distinção interessante entre técnica e prática. Comenta que, atualmente, em função da sociedade industrial, o entendimento entre elas é confuso e, por vezes, uma é substituída pela outra. Enquanto a prática supõe um envolvimento total do sujeito, tanto em termos de habilidades reflexivas como corporais, a técnica consiste na aplicação de determinadas fórmulas ou procedimentos mais ou menos padronizados para se chegar a um determinado fim, independente da capacidade corporal de quem a utiliza. “A técnica, exterior a nós é mecânica, fria, impessoal, ao passo que a prática está incorporada, ou seja, faz parte do corpo e da vida de quem a executa. A técnica pode ser ensinada, a prática apenas aprendida e desenvolvida.” (p.130).

A técnica estipula o modo como devemos nos cuidar. Ela cuida de nós à sua maneira, rouba-nos essa condição que nos deveria pertencer. A abertura ao inaudito, como diz Heidegger, a passagem pelo silêncio, a ausência de referências do novo possível significam, em última instância, a reintegração da mais essencial determinação do nosso ser, a reintegração da posse de nós mesmos, da nossa condição de encarregados pelo ser. Que a técnica nos auxilie, mas não nos retire de nós mesmos. Podemos entender esse inaudito como um lugar onde nada nos é dado e nada, com isso, está pronto. Exige, assim, ficar no terreno da insegurança, das decisões por vir, ou seja,

dos resultados em aberto para que se faça ao modo como o ser deseja. Claro, se ele assim o desejar.

É fácil perceber que não conseguiríamos viver num mundo totalmente projetado pela ciência; ela pode apenas complementar a verdade constituída no mundo da vida. Dessa forma, as ciências são derivadas do mundo vivido e do que existe nele, pois este mundo é a base para a ciência. A fenomenologia deseja que a ciência reivindique um lugar no mundo da vida, mas jamais poderá substituí-lo. A fenomenologia reconhece a ciência matemática e seu valor, mas nunca a supervaloriza, pois ela é construída sobre as coisas que são dadas para nós no modo pré-científico.

O conhecimento científico como critério de verdade nos fornece, de forma parcializada, um modelo padrão de entender as coisas. O que nos aparenta ser uma mesa, segundo Sokolowski (2004, p.109), para a ciência “é na verdade um conglomerado de átomos, campos de força e espaços vazios. Átomos e moléculas, as forças, os campos e as leis descritas pela ciência são considerados a verdadeira realidade das coisas”. A cultura científica produziu um poder ideológico nas pessoas que pensam que a verdade das coisas só pode ser descrita pela ciência. Mesmo questões puramente humanas como consciência, raciocínio e linguagem devem ser reduzidos a princípios para serem entendidas pelas ciências correspondentes dessa área.

A ciência moderna surge para interpretar o mundo em que vivemos. Mas nós podemos interpretar o mundo através de nossa subjetividade e tornar essa interpretação válida e fidedigna. No entanto, a ciência, com seu método simplificador, transforma as experiências que temos diretamente das coisas em objetos matemáticos. Desenvolveu uma forma de identificação da realidade passível de ser explicada numericamente. Para Sokolowski (2004), parece que a ciência descobriu um novo mundo, mas, conforme a fenomenologia, o que ela fez foi criar um novo método para o mundo.

Para Dartigues (2003), as ciências da natureza não podem dizer nada, em função dos seus métodos que conseguem apenas tratar do corpo como algo físico e sem vida, excluindo toda a subjetividade que permeia esse corpo. O esquecimento das nossas origens é um fator de fundamental importância na crise gerada pelo avanço da ciência como forma única de conhecimento verdadeiro e inquestionável. As promessas de que a razão fundada na ciência e, conseqüentemente, na descoberta e dominação da natureza

iria promover uma revolução na vida do homem em função do bem comum não foram realizadas. As reformas pretendidas para a humanidade, como na filosofia da educação, nos aspectos sociais e nos políticos ainda estão para ser atendidos. Os fins a que se destinam as descobertas científicas nem os próprios cientistas sabem, em função da fragilidade e da fragmentação de seus métodos. A objetividade tornou-se o grande problema da ciência. Atualmente, podemos dizer que ela se tornou objetivismo, ou seja, acaba sendo uma ilusão pelo fato de querer dizer exatamente o que se é, ela deseja descobrir o ser-em-si das coisas e do mundo, privilegiando assim a questão física das coisas. Para Dartigues (2003), por ser objetivo, o discurso acaba não sendo dito, por ele ser sobre si próprio. O objetivismo não consegue entender que a ciência não nasceu pronta, mas a partir de um processo de construção, por meio de um mundo já existente, que o precedeu e forneceu a base para tal empreendimento.

O mundo da ciência, com suas idealidades geométricas e matemáticas, nasceu no mundo sensível do nosso dia a dia, através das nossas experiências. A ciência ignora toda a grandeza da subjetividade, capta da realidade o que pode ser mensurável e transforma em formas padronizadas e puras para generalizações. Podemos dizer que as exclusões e limitações que a ciência pretende impor aos aspectos culturais, subjetivos e práticos a tornam sem vida. O mundo da ciência “é um sistema material, real e fechado, é um mundo inabitado e inabitável” (DARTIGUES, 2003, p.78). Podemos perceber que esses dois mundos possuem sentidos e objetivos diferentes, mas que estão colados entre si de tal forma que são inseparáveis. São interdependentes, mas o que percebemos hoje é um total domínio do saber científico e tecnológico sobre os demais. Esta pretensão de controle absoluto está nos levando a lugares obscuros, que nos levam a questionar a preservação da espécie humana. Muitas decisões no campo da ciência não estão sendo direcionadas para a melhoria da vida das pessoas; muitas delas por questões econômicas e políticas, e outras por não levarem em consideração o humano do ser humano, ou seja, a manifestação do sensível.

O mundo da ciência surge do mundo da vida. As coisas ideais são os principais fundamentos das ciências modernas. Podemos observar que as superfícies não possuem atrito; máquinas são perfeitas, com controles milimétricos e os feixes de luz são controlados. Todas essas idealizações só são possíveis pela projeção das coisas, que têm suas raízes naquilo que experienciamos diretamente. Dartigues (2003) comenta que a

ciência fala deste mundo enquanto o cientista fala neste mundo. O cientista também tem uma vida fora do trabalho, que não é abandonada enquanto trabalha e sim utilizada para suscitar problemas de verificação no trabalho. Para Sokolowski (2004), esses objetos idealizados jamais seriam experienciados no mundo da vida, em função da nossa percepção e imaginação. A ciência, usando seus métodos, transforma os objetos concretos que experienciamos em idealizados, e nós começamos a relacioná-los. Dessa forma, ocorre que os objetos idealizados tornam-se cópias perfeitas daquilo que percebemos, por serem mais exatas e, conseqüentemente, mais reais. Finaliza Sokolowski (2004), dizendo “que as coisas que percebemos parecem ser só cópias imprecisas do padrão perfeito” (p.160).

Essa percepção de que as coisas idealizadas são melhores do que as percebidas por nós, de forma direta do mundo, é consequência da ciência dominante, instituída por Galileu, Descartes e Newton em nossa cultura. O que caracterizou essas coisas ideais e perfeitas trazidas pela ciência foi um modo de pensar. O método criado pela ciência levou a um resultado que remete à descoberta de uma nova realidade totalmente diferente daquela que percebemos. As variações dos objetos idealizados são minimizadas até, se possível, chegar a zero ou, ainda, não se pensar nessa possível variação. “Nós geometrizamos um objeto que foi uma vez uma coisa percebida no mundo.” (SOKOLOWSKI, 2004, p.161).

Esses objetos idealizados, como são perfeitos, são iguais em todos os lugares em que se encontrem. Desta forma, entram em contraste com as inúmeras variações que existem em nossas percepções da realidade. Pelo fato de a ciência excluir as variações que permeiam todas as coisas no mundo, ela sempre será limitada e serva do mundo da vida. Os padrões desenvolvidos por ela estão longe de levar em consideração as diferenças individuais. A diferença não tem significado para o mundo da ciência. Nós é que devemos nos moldar e adaptar diante das descobertas e das invenções da ciência. Na discussão entre os anseios do mundo da vida, defendidos pela fenomenologia com relação ao mundo da ciência, Sokolowski (2004, p.162) diz que:

A fenomenologia reivindica que as ciências matemáticas exatas da natureza não podem afirmar sua própria existência. Elas não têm os termos e conceitos para manusear coisas como percepção, recordação, a experiências de outras mentes. A

fenomenologia reivindica que pode prover os conceitos e as análises que esclarecem como as ciências exatas, mas surgem de origens pré-científicas. A fenomenologia apresenta a si mesma como uma ciência por mérito próprio, ela não se comporta como as ciências matemáticas da natureza, mas tem sua forma própria de precisão, a qual é distinta da precisão matemática idealizada da ciência natural. É, entre outras coisas, uma ciência sobre a própria ciência. Ela é também uma ciência do mundo da vida, e tenta mostrar como o mundo da vida serve como fundamento e um contexto para as ciências matemática.

Salientamos que o corpo que sustenta a relação do homem com o mundo vivido não é o corpo entendido pela ciência como mecânico e constituído de partes anatômicas, mas sim aquele sujeito e totalizador, que através da sua sensibilidade se confunde com o mundo, de modo a proporcionar uma coesão que abrange a objetividade e a subjetividade. É no corpo que pode ser sentida uma síntese entre o mundo da ciência e o mundo vivido. Ele está no tempo e no espaço, ele habita o mundo em todos os seus aspectos culturais, sociais e históricos. O corpo é sempre relacional e intencional, pelo fato de estar direcionado ao sentido das coisas e à intersubjetividade. Esse corpo é sensível, possuidor de sentimentos, de diferenças que se manifestam diferentemente em cada pessoa. Merleau-Ponty fala sobre a retomada do sensível, contrariando a tradição filosófica que sempre duvidou dos sentidos, identificando-os como fonte de erros e de ilusões. Para o autor, esse retorno ao sensível é a forma primeira de o mundo existir para nós, e nós o percebermos através de nosso corpo.

Essa percepção das coisas se dá sem que nossa consciência tenha que refletir sobre as coisas. Devemos perceber que o mundo tem o direcionamento para nós como nós temos o direcionamento para o mundo. Mas para isso, nossa sensibilidade diante o mundo deve estar aguçada. Sendo assim, nossos mais simples atos têm significado, porque percebemos a forma originária das coisas. O autor comenta que nas ações cotidianas os atos inconscientes predominam sobre os conscientes. A realidade mundana é aceita ingênua e simplesmente, como faz a criança que, segundo o autor, “percebe antes de pensar” (2006, p.27). A experiência fornecida na infância pode ser um exemplo. A criança faz aparecer um mundo anterior ao pensado no seu modo de ser. Ela questiona tudo o que percebe à sua volta, para depois adquirir consciência do mundo. Assim podemos entender o processo de conscientização.

O mundo vivido é inesgotável para nossa consciência. Como não temos possibilidades de constituir o mundo, sempre haverá um saber a ser descoberto que permanecerá para além de nossas percepções. Os objetos sempre nos são dados em perfis, nunca por inteiro, mas as sensações se dão de forma global. Podemos identificar isso quando vemos, tocamos, ouvimos e vice-versa. Há, de certa forma, uma unidade nos sentidos que faz com que eles se comuniquem. Desta forma, Merleau-Ponty afirma que “a música não está no espaço visível, mas ela o penetra, ela o investiga, ela o desloca” (1971, p.260). Sobre esses sentidos que se comunicam entre si, o autor comenta o seguinte:

É a regra e, se nós não a percebemos é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, escutar e geralmente sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, escutar e sentir (p. 265).

O mundo científico, que entende o corpo como uma união de órgãos, anestesia nossa sensibilidade. Percebemos aquilo que a ciência formatou para ser percebido, o que é especificado pela nossa consciência. Nossa sensibilidade deve ir além, buscando corporalmente que haja conexões entre os vários campos do sensível. Com isso, cada pessoa é única para sentir à sua maneira o mundo que o rodeia, com suas diferenças e semelhanças. Sobre isso, o autor salienta que “cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira” (p.258). No próximo tópico, trataremos da anestesia dos nossos sentidos, mostrando que essa crise se desenvolve no nosso cotidiano, no decorrer das ações que executamos no dia a dia.

2.3.2 – A crise dos nossos sentidos: a anestesia

Conforme discutimos anteriormente, a forma instrumental, calculante e técnica com a qual estamos vinculados atualmente, cumpre com o seu papel de fornecer uma possibilidade de compreensão do mundo. Essa forma científica de ver o mundo foi se expandindo rapidamente para todos os setores da vida humana e hoje é elencado como o conhecimento absolutizado, e endeusado como o único verdadeiro e seguro. Esse saber

tem seu prestígio, mas diante da sua ambição penetrou nas outras esferas do saber, exigindo, de certa forma, que todos eles tenham a sua sustentação, baseada na metodologia da quantificação e da objetividade, o que se torna inviável para o saber sensível.

Esse controle excessivo que nos é dado – ou podemos dizer, imposto – pelo processo de modernização, leva-nos a pensar em um mundo formatado, pensado e projetado para que não se precise sentir, nem descobrir, nem imaginar, e muito menos criar e sonhar. Tudo isso já foi feito e nos é entregue pronto, como um produto de mercado. Por intermédio do conhecimento científico, chegamos a tal patamar de conhecimento que ele, por si só, tem a forma exata de como temos que viver. O ser humano, como fonte de sentido e de significado, fica fora desse processo e é absolvido do direito de conduzir sua vida. Basta, então, respeitar uma ordem universal que vem de cima, que possui resposta pra todas as perguntas. Assim, gradativamente, nossos sentidos, como não são mais necessários e nem aceitos neste mundo programado e padronizado, vão ficando na escuridão do esquecimento, ou seja, são anestesiados.

Neste sentido, cabe citar o que Touraine (1994) chama de “sociedade programada”, que é o reflexo da hipermodernização das nossas sociedades. Como reflexo desta modernização, o controle se torna cada vez mais amplo e rígido, moldando nossa personalidade desde o nascimento. Quando nascemos, já temos uma possibilidade programada sobre como deverá ser nossa vida, nossa forma de ser, de consumir e de nos relacionar com as pessoas. Quando viemos ao mundo, imediatamente nos enquadraram em classe, ou em esferas sociais para que sejamos plugados ao sistema e assim receber as ordens que nos são destinadas, baseadas nas condições econômicas que temos ao nascer. Assim, nosso mundo nos é dado, e para sairmos deste sistema temos que ser fortes; o que nos leva a possuir esta força é o caminho para a sensibilidade. Sentir o mundo nos renova e nos potencializa como seres humanos. Esta força intrínseca nos projeta para conquistar e recriar as possibilidades infinitas de ser e de contemplar no decorrer do nosso cotidiano, que é vivenciado por nós. Mas, segundo Kujawski (1988), a crise da nossa modernidade se manifesta exatamente no nosso cotidiano, por ser o local onde nossa vida se realiza diariamente. Conforme o autor:

[...] a crise é vivida primariamente no cotidiano, como crise biográfica produzida pela dificuldade de instalação da vida humana no mundo

[...] e a vida humana se articula primordialmente no cotidiano, que é onde a crise nos atinge em caráter radical e universal, a saber, como impossibilidade de viver. [...] Por isso a compreensão da crise do século XX tem que começar por onde nós vivemos, na deteriorização do cotidiano em si mesmo (KUJAWSKI, 1988 p.54).

Desta forma, o autor seleciona cinco elementos fundamentais que estão presentes em nossa vida cotidianamente para fundamentar como a crise do mundo moderno acontece. Os elementos selecionados são a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho. Podemos perceber que esses elementos estão ligados aos nossos sentidos. Conforme Duarte Junior (2001), todos esses elementos são basicamente relacionados à nossa corporeidade. Estão ligados às nossas mais íntimas formas de percepção, sensação e sentimentos. Nossa casa e os lugares onde costumamos ir, o que conversamos e com quem, com o que nos alimentamos, onde e com quem fizemos nossas refeições. Todas estas manifestações corporais fornecem o significado para nossa existência. Kujawski (1988) defende que nesses momentos do nosso dia é que o mundo moderno nos molda, impondo sua forma de ser e assim silenciando nosso corpo e nossa forma original de perceber e sentir o mundo em sua profundidade e totalidade. Duarte Junior, nesta mesma ótica, fala da “supressão dos sentidos” que se configura pela negação do corpo, quando o corpo é “obrigado a permanecer sentado por horas a fio em ambientes assépticos, com iluminação e climatização artificial e movimentando-se minimamente.” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.76).

Baseado nesses elementos tratados por Kujawski (1988), discutiremos todos eles de forma mais pormenorizada, para tentar buscar a dimensão da crise da modernidade como uma crise dos nossos sentidos. Crise que acontece em nosso dia a dia, em nossas mais simples e singulares experiências, mas que, vendo por esse lado, revelam-se como a fonte da anestesia e da paralisia que afetam nosso corpo e nos adoecem. Embrutece-nos de tal maneira que nos tornamos uma máquina de produção, guiada pelo processo de racionalização e maximização dos resultados.

Começamos pela moradia; nossa modernidade nos revela grandes desafios sobre como e onde moramos. A crise habitacional atinge grande parte da população mundial, tanto quantitativamente quanto qualitativamente. São pessoas que não têm onde morar, arrumam qualquer lugar para passar a noite, seja embaixo de pontes, marquises ou,

ainda, na própria rua. Podemos perceber também um crescente número de favelas e ocupações irregulares que atingem não só os países do chamado terceiro mundo, mas está se alastrando por todos os países, em função das constantes crises financeiras e econômicas que o mundo passa. Por outro lado o avanço das técnicas científicas na engenharia civil possibilita a construção rápida e em grande quantidade de moradias. Portanto, se analisarmos por esse prisma, há um contrassenso. A ciência produz um conhecimento que poderia facilitar a vida das pessoas, mas ao mesmo tempo dificulta, pois esse bem tão apreciado e desejado não é acessível às pessoas por causa da exploração imobiliária. Em função do dinheiro e do lucro para poucos, amplia-se o sofrimento humano, por impossibilitar que a maioria das pessoas tenha uma moradia digna, além da destruição do meio ambiente.

A especulação imobiliária que estamos acostumados a ver, além de não favorecer a melhoria das mínimas condições de vida das pessoas, sufoca-nos devido aos ínfimos tamanhos das moradias que são construídas e pelos elevados preços. Aqueles que conseguem adquirir seu espaço para moradia têm que se sujeitar, muitas vezes, a morar com família em um local que seria para apenas uma pessoa, além de ser obrigado a assumir um financiamento extremamente longo, que pode durar toda a sua vida. São apartamentos apertados, onde se deve sobreviver e aderir à racionalidade instrumental, pois somos uma mera peça nesta engrenagem chamada de sociedade industrial, “o decréscimo na qualidade de nossos lares talvez se verifique mais acentuadamente nessa eliminação total de adornos, ornamentos e outros elementos estéticos presentes nas construções de outrora, que lhes conferiam maior conforto e expressividade.” (DUARTE JUNIOR, 2001, p.77). Na atualidade, nossas casas são desenvolvidas para serem funcionais. Tudo rápido e sempre à mão. O tempo vale muito, não se pode “perder tempo” no espaço da morada; nesse ambiente tudo tem que ser racionalizado e projetado para minimizar nossos esforços. Daí vem a expressão “máquina de morar” que, segundo Duarte Junior, originou-se da teorização dos arquitetos ao criarem a arquitetura moderna. Dessa arquitetura, resulta a eliminação de tudo o que é “supérfluo”, que não tenha utilidade prática e funcional. Portanto, a geometria é o carro chefe destas construções, tudo deve ser minimamente calculado e projetado para ter a devida funcionalidade que lhe é conferida. Cabe, aqui, citar as moradias no Japão, principalmente na capital Tóquio. Em função do grande número de pessoas e dos altos

valores dos apartamentos, existem moradias de 2m x 3m, tamanho geralmente destinado a apenas um quarto, pois as pessoas, neste caso, vão para casa somente para dormir. Deste modo, não sei se podemos chamá-la de moradia. Assim, observa-se a crescente dominação dos edifícios que parecem “uns monstrenhos de concreto e vidro que se espalham por nossas cidades, frios, assustadores e desprovidos de calor humano.” (DUARTE JUNIOR, 2001, p.78).

Conforme o psicanalista Hillman *apud* Duarte Junior (2001), nossos edifícios não são realmente habitáveis. Muitos dos males sociais e psicológicos que nos atingem atualmente provêm do tempo que passamos nesses tipos de moradia e do seu *design* interior. Conforme o autor, “a baixa produtividade, ineficiência, absenteísmo, crimes sexuais, não fixação no emprego, declínio de qualidade, ou os vícios (trabalho, álcool, café, refrigerante) são exemplos desses males.” (p.79). Portanto, o autor salienta que nosso mundo moderno está doente e que a forma como moramos é uma das causas principais, pelo fato de que nossa sensualidade e sensorialidade não serem satisfeitas como poderiam e deveriam ser. Ficamos à mercê de um sistema que nos cobra e nos exige que sejamos cada vez menos humanos e mais máquinas. Temos que nos sujeitar, tanto no trabalho como na moradia, a permanecer por horas diárias e nos adaptar a espaços desconfortáveis que interferem, conforme comentamos anteriormente, em nossa saúde e, conseqüentemente, em nossa qualidade de vida.

Esse processo funcional e tecnológico que ocorre em nossas instalações, tanto naquelas em que moramos quanto nas que trabalhamos, torna-nos cada vez mais brutos e insensíveis. A homogeneização que se faz presente nesses ambientes planejados e normatizados nos direciona para “o fazer” e não mais para “o contemplar”. Somos tão abarrotados de metas a cumprir que nosso computador é a nossa mais preciosa obra de arte. Portanto, além de não termos muita diversidade estética em nossa morada, que nos possibilite exercitar nossa sensibilidade estética, nosso tempo é cada vez mais preenchido com o que é útil e, geralmente, está relacionado ao nosso trabalho. Por fim, em função da anestesia sensível, perdemos a criatividade para mudar ou acrescentar objetos ou adornos em nossos ambientes, que possam nos oferecer condições para sermos mais moles e lidar melhor com as aventuras que o mundo nos proporciona.

Outro elemento selecionado por Kujawski (1988) é o caminhar. Com a modernidade, o caminhar adquiriu um significado bastante restrito, o de se locomover

de um lado a outro. Em função das exigências diárias, temos que nos movimentar cada vez mais rápido, seja para o trabalho, para casa ou outro local que desejamos ou temos que ir diariamente. O crescimento das cidades faz com que esses locais aonde devemos ir nem sempre fiquem próximos uns dos outros, no entanto, a modernização das máquinas e, conseqüentemente, dos carros, possibilita que nos locomovamos rapidamente entre grandes distâncias. Assim, nosso caminhar de todos os dias adquire um significado secundário.

Na atualidade, o caminhar possui um direcionamento bem diferente e pode ser um acontecimento fundamental para ampliar nossos sentidos, quando entendido como possibilidade de perceber melhor a natureza. Pesquisas já descobriram inúmeros benefícios das caminhadas. Seja para nosso corpo, para nossos processos sensoriais, emocionais, psíquicos e sociais. Conforme Hillman, citado por Duarte Junior (2001):

[...] andar acalma. Prisioneiros circulam no pátio, animais andam de um lado para outro em suas jaulas, a pessoa ansiosa mede o chão com seus passos, esperando o bebê nascer ou notícias da sala da diretoria. Heidegger recomendou o caminho na floresta para filosofia; a escola de Aristóteles era chamada de “Peripatética”, pensar e discursar enquanto se caminha. Os monges andam em seus jardins fechados. Nietzsche disse que só tinham valor as ideias que ocorriam ao caminhar, as ideias *laufenden*, ideias correntes, não ideias sentadas. [...] uma cidade que não permite caminhar não é também uma cidade que nega uma moradia para a mente?

As administrações de nossas cidades não se preocupam como deveriam com o caminhar da população. As pessoas que gostam das caminhadas têm que se adaptar e caminhar em espaços que não foram preenchidos pelas construções ou pelas vias que são destinadas aos carros, ônibus, motos, caminhões e outros veículos motorizados. Uma caminhada pode proporcionar momentos de paz e tranquilidade que nos faz perceber um mundo diferente, faz-nos pensar sobre nós, o que nos cerca, e o mundo de forma mais sensata. Nossos problemas podem encontrar uma solução mais calmamente pensada. Sentimos melhor nosso corpo e como ele se relaciona com as pessoas que passam por nós, com o sol, a chuva, o frio, o calor e outras sensações que só percebemos quando fazemos uma caminhada tranquila, sem pressa, sem destino e sem

um objetivo. O tempo desaparece e dá lugar ao prazer de caminhar e pensar naquilo que se quiser; naquilo que vier à mente.

Infelizmente, este caminhar por prazer que nos possibilita sentir o mundo corporalmente é para poucos. Nossa realidade não é muita adepta ao ser humano pensante e calmo, mas aprova aquele que produz e faz tudo o que mandam, de forma rápida e correta. As formas de perceber nossa cidade nos tornam cada vez mais parte dela. Os sentimentos que são possibilitados quando vemos uma árvore ou uma escultura, uma paisagem e até mesmo uma casa onde morava um amigo ou parente que há muito não vemos nos emociona de tal maneira que ficamos com as imagens e as sensações em nós por muito tempo. Remete-nos a questões históricas que nos trazem prazer, alegria, ou também tristeza. Sentimentos esses que nos fazem mais humanos e nos fortalecem para pensarmos a vida de forma mais sensível. Duarte Junior (2001) salienta que as crianças são as mais prejudicadas pelas mudanças nas estruturas das cidades em que não se oferecem espaços para caminhadas, em função dos objetivos capitalistas. Os contatos naturais e sociais, tão importantes nessa fase, são diminuídos.

Foram-se os jogos de rua, a amarelinha, a cabra-cega, o pega-pega, o balanço caixão e tantos outros, presentes hoje apenas na memória dos mais antigos, já que a infância vem restando apenas os *Playgrounds* desses nossos edifícios pródigos em cimento e regras restritivas, com seus brinquedos chatos e industrializados, quando existem. [...] às crianças não se oferecem mais oportunidades de contato com a natureza, com a cidade e os seus iguais, em situações mais desprendidas e abertas do que aquelas verificadas nos parques espaços livres de nossos edifícios. As crianças, tanto os adultos não contam mais com espaços e locais amorosos e sensíveis para caminhar e correr em nossas cidades modernas (DUARTE JUNIOR, 2001, p.83-84).

Muitas das reações insensíveis que observamos atualmente em nossas crianças, seja em casa, na escola ou em outro lugar ou grupo do qual ela faz parte, são consequências da falta desse contato direto e sensível com o mundo. Ela necessita observar, pegar, construir, criar, enfim, brincar. Quanto mais forem esses contatos com a natureza e com seus pares, melhor será seu desenvolvimento. No entanto, percebemos que a sociedade do medo, instaurada pelo processo de modernização e da qual fazemos parte, leva-nos cada vez mais ao abrigo do lar para não correremos os riscos de assaltos,

roubos ou morte. Assim, as crianças, ainda mais indefesas, devem ficar dentro de casa e, com isso, seu mundo se restringe a um apartamento ou até mesmo ao seu quarto. “Passear pela paisagem urbana se mostra, pois, fundamental para uma constituição de uma realidade estável, sensível e acolhedora, uma realidade com a qual nos identificamos e pela qual nos sentimos um pouco responsáveis.” (DUARTE JUNIOR, 2001, p.82).

Muitas das pessoas que caminham diariamente geralmente o fazem devido a uma indicação. Essa forma de caminhada não é errada, certamente terá seu benefício, mas ela acontece de forma obrigatória e, portanto, tem sua utilidade de ser. Caminhada para emagrecer, por exemplo. Ela é pragmática como nossa sociedade moderna, com um objetivo, um fim. A caminhada não se justifica por si mesmo, mas é justificada pelo seu resultado, como na esteira rolante, quando se faz questão de ignorar o prazer de caminhar pela busca dos resultados práticos quantitativos da caminhada. Desta forma, a sensibilidade e o processo livre da percepção humana que uma caminhada pode proporcionar perde um valor fundamental. Os diversos sons, paisagens, as constantes transformações e os diversos acontecimentos que se realizam numa caminhada que podemos dizer “sensível” já não têm muito significado.

Conversar é outro elemento importante que faz parte do nosso cotidiano. A conversa – ou ainda da fala – é fundamental para que os seres humanos se entendam e busquem a beleza do mundo através dos contos, dos casos, das anedotas e histórias que são contadas de geração para geração. O ato de conversar nos possibilita momentos de imenso prazer. Os encontros com amigos para “bater papo” ou ainda jogar conversa fora são fundamentais para que sejamos aceitos num grupo e, assim, poder nos relacionar com as pessoas, desenvolver e manter amizades íntimas, como também as relações amorosas. No entanto, atualmente até nossas conversas são econômicas. Temos que conversar rapidamente e em locais passageiros como corredores e elevadores, para não perdermos tempo. Os encontros com amigos são cada vez mais raros, não se consegue um horário nem um local comum a todos. Estamos atarefados com trabalho, estudo, cursos e outros afazeres que geram resultados e cobranças, então uma simples conversa e o “bate papo” perderam seu valor.

Atualmente, é comum ouvirmos os seguintes questionamentos: “O que é que eu vou ganhar com isso? No que isto vai resultar?”. Ou seja, um entendimento pragmático

sobre tudo. O que não for útil de alguma maneira, não tem significado. As conversas têm que resultar em alguma coisa. Conforme Duarte Junior (2001, p.87), “conversar, que sempre consistiu numa atividade rotineira e prazerosa do ser humano, vem se tornando cada vez mais um ato de pouca ocorrência para além dos limites oficiais e burocráticos onde ela se dá.”. Nossa forma de conversar tem mudado. Temos que conversar sobre assuntos determinados, principalmente os divulgados pelos meios de comunicação e aqueles que são importantes para nosso trabalho. Por esse motivo muitas pessoas, ao chegarem à casa de um dia de trabalho, conversam ainda por mais algum tempo sobre assuntos relacionados ao trabalho que, geralmente, são situações difíceis a serem resolvidas o mais breve possível. Por mais que se tente, não se consegue esquecer e o assunto está sempre ali, presente, o que não possibilita que se converse sobre outros temas.

Essa diminuição no ato da conversa está relacionada aos condicionamentos com os quais estamos acostumados em nosso cotidiano. A conversa desinteressada que proporciona o diálogo e a troca de informações e opiniões entre as pessoas, os detalhes que são comentados e discutidos, afloram nossa sensibilidade. Doamo-nos nessa conversa, fazemos parte dela e, com isso, sentimo-nos vivos e participantes efetivos do mundo.

Outro elemento citado pelo autor é o comer. A crise mundial contra a fome, bem como em relação à habitação, é um contrassenso. Os avanços tecnológicos já proporcionam condições para que se produzam alimentos suficientes para suprimir a fome de todas as pessoas do mundo, e por que isso não é feito? Porque uma parcela da população não tem condições de pagar por esses alimentos. É uma questão de sobrevivência, mas a sociedade moderna ignora esse fato. Há interesse somente naquilo que envolve lucro, portanto, vidas são dizimadas diariamente em função de uma política econômica desumana que privilegia o dinheiro e não o ser humano. Podemos dizer que, atualmente, nosso comer tornou-se uma obrigação. Temos que comer para garantir a energia necessária para sobreviver neste mundo. O ato de saborear a comida com calma e delicadeza praticamente desapareceu e deu lugar aos almoços de negócios, às quentinhas ou marmitas – porções de comidas levadas ao trabalho –, os lanches rápidos ou os *fast-foods*. Todas essas loucuras feitas em nome do progresso da humanidade são formas alienantes que nos embrutece e nos faz sermos menos humanos e menos

sensíveis. A industrialização dos alimentos e sua produção em massa tiram a qualidade e o sabor da comida. Conforme Kurz, citado por Duarte Junior (2001), em um teste numa escola alemã as crianças foram incapazes de identificar o sabor amargo. Conforme foi verificado, essas crianças são alimentadas diariamente com comida pré-fabricada nos *fast-foods*, que tratam de homogeneizar os sabores. Desta forma, perde-se a possibilidade de apreciar os sabores naturais e diversificados, comprometendo a saúde e, conseqüentemente, a sensibilidade. Mas o comer sempre teve e ainda tem todo um ritual mágico de beleza, festa e celebração. Quando nos reunimos numa festa, por mais que bebamos, conversemos e ouçamos música, a hora de comer é uma das mais aguardadas, devido à satisfação que nos pode trazer. É uma pena que a arte de comer esteja se tornado uma técnica de engolir alimentos industrializados, baseada em regras rígidas que controlam quando, como e o que comer. Concluo esta parte comentando sobre o rumo que a humanidade está tomando. Este caminho sem volta me lembra filmes futuristas, nos quais as máquinas dominam a Terra, os humanos são seres em extinção e têm que se esconder para não serem sacrificados. Comem qualquer coisa que acham, vivem em esconderijos escuros, profundos e apertados, movimentam-se o mínimo possível e ainda se comunicam por mímica ou sinais, para não serem capturados.

Outros três elementos listados pelo autor, mas que caracterizam apenas um, são o ver, cheirar e tocar. Conforme já comentamos anteriormente, esses elementos, bem como os já citados, encontram-se num caminho de entorpecimento profundo. As constantes estimulações visuais às quais estamos acostumados em nossa sociedade do consumo condicionam nossa percepção. Somos direcionados a perceber o que querem que percebamos. Os anúncios de *outdoor* e meios de comunicação, principalmente a televisão, prendem nossa atenção de uma maneira estarecedora. Projetam imagens lindas e puramente representativas do mundo que tiram nosso foco em perceber a realidade na qual vivemos e nos movemos. As crianças ficam fechadas entre quatro paredes de um apartamento e se

encontram hoje bombardeadas por imagens que lhes chegam da televisão, pela tela do computador, pelas fitas de vídeo, por revistas e jornais etc. enquanto o mundo lá fora parece esfumar-se mais e mais, tornando-se uma experiência distante e algo inatingível. Não raro é o caso de um jovem jamais ter visto uma galinha, por exemplo, a não

ser por meio de desenhos e fotografia (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 96).

Esta representação ou, ainda, simulação da realidade que nos é passada pelas imagens nos fornece uma experiência parcial do mundo. Sabemos da importância desses meios, mas sabemos também que nos limitam corporalmente do contato direto e sensível com a realidade que nos cerca. Nossas experiências não se tornam verdadeiras. Com nossa atenção demasiadamente voltada para as representações das coisas, tornamo-nos cegos para as coisas que são verdadeiras. As imagens criadas e projetadas trazem consigo, geralmente, um critério de beleza já aprovado para ser transmitido; assim, são belas imagens que nos preenchem e nos completam, como se existisse verdade única sobre as coisas. Vamos, então, desaprendendo a ver quando somos colocados em situações concretas. As simplificações do mundo, projetadas nas imagens e representações, nos impõem regras de conduta. Nosso olhar é direcionado, perdeu a liberdade. Desta forma, muitas coisas que deveríamos ver não vemos, por não fazer parte no pequeno rol do que temos que ver para produzir e consumir. Conforme Alves (1999):

Nietzsche, já disse que a primeira tarefa educação é ensinar a ver. [...] é através dela que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm que ser educados para que nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não veem “a fim de”. Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas veem porque é divertido ver.

A sensibilidade do olhar que contempla a diversão e a beleza está cada vez menor. O olhar que o mundo moderno deseja é aquele condicionado, sempre direcionado ao sistema industrial. Esse olhar está se alastrando em todos os setores da nossa sociedade. Somos treinados a ver. Não podemos perder tempo, por exemplo, a contemplar esteticamente a beleza de um pôr do sol ou ainda a linda lua que se manifesta em uma noite com céu estrelado.

O olfato é outro elemento de extrema importância. Os diversos odores que sentimos no decorrer de uma caminhada em bosques ou áreas de preservação nos transmitem uma riqueza de detalhes olfativos, causam grande fascinação e nos

possibilitam imaginar lugares fantásticos e longínquos, como se todo o mundo estivesse logo ali. Nossas lembranças são, “sem sombra de dúvida, eminentemente olfativas.” (DUARTE JUNIOR, 2001 p. 99). Lembramo-nos de muitos acontecimentos devido aos odores que estavam presentes. Na cantina da escola, na casa da avó, da tia que mora no campo, e muitos outros. A vida moderna vem nos privando de sentir os prazeres dos odores. A correria do dia a dia e as transformações das cidades nos fornecem uma gama de cheiros artificiais provindos de uma infinidade de máquinas modernas. Os carros produzem dióxido de carbono, que são liberados livremente no ar. As fábricas poluem o ar e a água e produzem odores horríveis, em função do progresso. Este progresso, que aprisiona as pessoas nas fábricas em troca de um salário para garantir a sobrevivência neste mundo moderno e cada vez mais desumano. Este aprisionamento nos afasta da natureza e de inúmeros odores prazerosos. Por mais que a indústria de cosméticos tenha descoberto inúmeros perfumes que nos agradam, são artificiais, com intenções comerciais. Geralmente os perfumes procuram imitar a fragrância de determinado aroma natural. Essas imitações têm como objetivo nos afastar da natureza, no entanto, muitos anúncios de lançamentos de perfumes dizem “A natureza mais perto de você”, como se fosse possível colocar o aroma da natureza em um frasco para depois vender. Assim, entende-se que ninguém mais tem a necessidade de ir à natureza, pois ela vem até nós. As artimanhas industriais são poderosas, deseducam e artificializam nossa sensibilidade. Acreditamos nelas e compramos seus frascos de perfumes como legítimos e verdadeiros odores da natureza. Perdemos, desta forma, a real sensibilidade para sentir. Quando ficamos em contato com a natureza, não conseguimos perceber tal realidade. Sobre o mundo moderno e a consequente anestesia humana, Alves (1987, p.79) comenta que é

[...] como se a língua, o nariz os olhos, os ouvidos e o tato tivessem sido amortecidos ou castrados. A comida, caso você ainda não tenha notado, exige a “intersensibilidade” (palavra que acabo de inventar, irmã da “interdisciplinariedade”). O torresmo, para ser bom, tem que fazer o barulhinho típico: prazer para o ouvido. O refrigerante, para ser bom, tem que ter os pinicados das bolhas de gás: prazer para o tato. E tem que ser bonito para os olhos: há pratos que são servidos com flores. E tem que ter o cheiro erótico dos temperos. Tudo isso se consumando na boca. Mas, para isso, os sentidos tem que ser educados. Eles precisam aprender a “prestar atenção”.

Nossos sentidos estão cada vez menos educados e atentos ao que é essencial no mundo. Não percebemos mais os ricos detalhes que poderiam trazer felicidade e alegria às nossas vidas. Estamos condicionados ao tempo e ao espaço que são determinados pela funcionalidade moderna. Nossa capacidade tátil também enfrenta enormes barreiras pela insensibilidade proporcionada pelo mundo moderno. O toque, sempre que possível, é evitado, como algo impuro e sujo. Isso ocorre principalmente na ocorrência de certas doenças, como a gripe tipo A, uma das doenças surgidas no decorrer das transformações sociais impostas pelo processo industrialista. O toque, como possibilidade sensível de sentir os prazeres táteis do mundo, é negado a nós e as crianças são quem mais sofre com isso. Nossas crianças não possuem mais ambientes que favoreçam o toque ou o contato corporal com as inúmeras variações e diferenças que o mundo nos proporciona, e nem mesmo são estimuladas a isso. Experiências como subir numa árvore, brincar na terra e na lama, colher frutos em um pomar, andar descalço e confeccionar brinquedos com materiais variados como latas, elásticos, papéis, barbantes, bambus etc., praticamente foram extintas da vida de muitas crianças que vivem nas cidades, ou mesmo no campo. São raras as escolas que ainda mantêm essas experiências sensíveis, pois elas não são mais aprovadas pelos pais porque eles não gostam que seus filhos cheguem sujos em casa e porque criticam essas atividades por não serem produtivas, não possibilitam a aprendizagem (instrumental) e, assim, não servem para nada. Desta forma, podemos dizer que essas importantes experiências sensíveis não auxiliam (como querem os pais e a escola) a criança a se tornar um ser produtivo e pragmático, filho do capitalismo e escravo do trabalho. No entanto, tais experiências contribuem para que a criança seja cada vez mais humana, sensível e mais feliz. As experiências tratam a criança como criança, no seu tempo e no seu espaço, levando em consideração o aqui e o agora, e não apenas o seu futuro, como se ela fosse um adulto em miniatura.

O ato de trabalhar é o último elemento que fragiliza nossa sensibilidade. Com a Revolução Industrial, mudanças profundas foram sentidas na vida do homem do campo e da cidade e é nessa época que se assiste à constituição de novos e grandes centros urbanos. O tempo natural, controlado pelo ritmo da vida, pelos relógios e pelas pressões da indústria transformou esse tempo em artificial, controlado pelo ideal produtivo. Nesse contexto, a vida cotidiana e as relações familiares foram se ajustando às do trabalho fabril, com jornada de trabalho de mais de dezesseis horas diárias. Na

concepção antiga de trabalho, o artesão era o senhor de sua produção e tinha total domínio do seu ofício. Podia usar de sua imaginação, criatividade, e ainda tinha maior controle sobre o tempo de trabalho. Atualmente, o trabalhador não possui mais controle de nada que produz. Ele é apenas uma peça, possui uma determinada função, num sistema especializado de produção em larga escala. Conforme Duarte Junior (2001, p.103), “recebeu o nome de funcionário porque apenas tem que funcionar.”. É explorado pelo sistema capitalista e, nesse sentido, no dizer de Marx (1988):

Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é do que força de trabalho e que, por isto, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertence à autovalorização do capital. Tempo para a educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento das funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo – e mesmo no país do sábado santificado – pura futilidade! Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. [...] reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensável. [...] ela prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento de seu tempo de vida. (p. 202-203)

Constata-se que, atualmente, dois terços da humanidade que trabalha estão vivendo em países do terceiro mundo localizados em diversas partes da Terra, como na Ásia, no Oriente, na África e na América Latina (ANTUNES, 1995). Sabemos que a grande maioria dessas pessoas é explorada pelo capital através de sua força de trabalho. Esses trabalhadores, segundo o autor, estão inseridos na classe que vive do trabalho e se sujeita ao modo dominante de produção capitalista, aceitando condições de trabalho subumano, vivendo na pobreza e recebendo uma remuneração insuficiente para sua sobrevivência. O “mundo do trabalho” passou e está passando por muitas transformações nos últimos anos. Essas transformações, segundo Antunes (1995), acontecem particularmente nos países de capitalismo avançado, onde houve uma

desproletarização do trabalho industrial, ou seja, uma diminuição da classe operária. Em consequência, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal do setor de serviço, verificando-se, dessa forma, a heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho, o que vem assolando os países do terceiro mundo dotados de uma industrialização intermediária. A redução histórica da jornada de trabalho tinha por objetivo dar mais tempo ao próprio homem de se cuidar de si. Padilha (2006) salienta que essa seria uma proposta para atenuar a alienação e a exploração do homem pelo trabalho, através do desenvolvimento e do uso racional das máquinas. Neste sentido, Lafargue (1999) comenta que poderia fazer o trabalho voltar a ser uma fonte de prazer para o trabalhador. Essa redução era vista tanto por Lafargue como por Marx como uma saída para aumentar o “tempo livre” do trabalhador. Mas essa saída ainda não se efetivou em favor do trabalhador, pois esse tempo livre conquistado se tornou uma extensão do trabalho, já que nesse tempo “vago” do seu trabalho habitual, ele se ocupa com outra atividade para completar a renda familiar. O trabalho, assim, é visto como a principal forma de se manter vivo no mundo, pois é através da troca da mão de obra – despendida pelo corpo ou pelo cérebro humano – pelo dinheiro que existe a possibilidade de nos alimentarmos. Como forma de sobrevivência, o trabalho perdeu muitos significados importantes para o trabalhador, produtor e artesão. O trabalhador perdeu o sentido do trabalho quando perdeu o poder sobre o seu produto. Atualmente, ele tem que fazer o que lhe mandam, respeitando sem contenta as regras que vêm de cima. É uma máquina feita para produzir, fazer corretamente determinada função e receber em troca uma injusta remuneração financeira, ou seja, ele tem que ter uma rotina diária: comer, trabalhar e descansar.

Esta centralidade que o trabalho adquiriu absorve o ser humano por completo, que se torna escravo do tempo e das metas; nesse contexto, a sensibilidade não pode entrar. O prazer, o belo e os detalhes são inimigos. Devem ser totalmente eliminados para não atrapalhar a produção e, assim, atingir as metas rigorosamente traçadas. Acredito que o trabalhar é o elemento principal que acolhe todos os outros citados por Kujawski (1988). Tudo gira em torno do trabalho, do dinheiro que ganhamos para viver. Em função disso, deixamos tudo de lado e nos sujeitamos a ser e fazer o que os outros querem. Assim, deixamos de ser mais sensíveis e, conseqüentemente, ficamos menos

humanos. Para encerrar esta parte sobre o trabalhar, Duarte Junior (2001, p.105) faz uma relação entre a sociedade industrial e a escola, e constata que:

Construídas a partir da mentalidade predominante na sociedade industrial e a ela servindo, às escolas cabe à formação de pessoas adaptadas a lógica desse sistema produtivo e em seu benefício. Aprender, por conseguinte, aparece aí como uma atividade árdua, desprazerosa e desvinculada da vida cotidiana; surge como algo que se executa por imposição e não por livre determinação, o que implica também que tais estabelecimentos sejam geridos com base num pensamento idêntico ao que se alicerça a produção industrial.

Dentro dessa constatação, como fica a educação para a sensibilidade nas escolas? Qual direcionamento está tomando? Essas questões fazem parte deste trabalho e pretendemos discuti-las de forma mais profunda no decorrer do estudo. Na próxima parte, abordaremos o mundo vivido, como fundamento primordial das nossas experiências, possibilitando que nossos sentidos sejam educados e nossa sensibilidade aconteça através do exercício prazeroso de nossa percepção estética.

2.4 O Mundo Vivido como solo primordial das experiências humanas

"Sabe o que eu quero de verdade, é jamais perder a sensibilidade, mesmo que às vezes ela arranhe um pouco a alma... Porque sem ela não poderia sentir a mim mesma!"

Clarice Lispector

2.4.1 – O mundo da vida ou mundo vivido como possibilidade de ser das experiências originárias.

O mundo da vida – ou mundo vivido –, que é a tradução da palavra alemã (*Lebenswelt*), é um termo utilizado por Husserl para designar o mundo da experiência humana que é considerado antes de qualquer tematização conceitual. O autor comenta ainda que esse “mundo-da-vida” deve ser entendido como mundo da experiência

originária que precede. Para ser mais preciso, é o fundamento de todo pensamento científico e filosófico.

Husserl propõe, então, um novo caminho que valoriza as pessoas no seu mundo, que é o da vida, como seres histórico-culturais, partindo das vivências e das experiências cotidianas. Para isso, ele assume a fenomenologia como método através do qual os sujeitos de descobrem como seres no mundo e em uma comunidade de sujeitos abertos aos demais. O entendimento do mundo da vida recupera e valoriza, portanto, as vivências subjetivas, pré-teóricas, sensíveis e necessárias à construção de uma filosofia que busque ampliar o conceito de razão e de *logos*. Nesse sentido, o sujeito é o ponto central da construção desse saber de mundo. O sujeito, como tal, tem um mundo ao seu redor e a ele pertence como os demais seres, não necessitando recorrer à ciência experimental para confirmar tal acontecimento. Pizzi (2006) comenta que não se trata, portanto, do mundo na atitude natural, na qual os interesses teóricos e práticos são dirigidos a entes (ou fenômenos) do mundo, mas é o mundo histórico-cultural concreto, das vivências cotidianas com seus usos e costumes, saberes e valores, ante os quais se encontra a imagem do mundo elaborada pelas ciências.

Japiassu & Marcondes (1996) enfatizam que o mundo da vida é o que se aceita como dado, como pressuposto e que constitui nossa experiência cotidiana. “Trata-se do real em seu sentido pré-teórico e pré-reflexivo.” (p. 190). Husserl (2001) comenta que a reflexão deve ser sobre o retorno à descrição do mundo vivido, querendo, assim, traçar a gênese intencional de uma significação a fim de retornar à sua origem fundante. Para seguir nesse caminho, ele escreve que é preciso ir das “evidências predicativas até a evidência não-predicativa que se chama experiência” (p. 78), experiência essa que nada mais é que a consciência de estar em presença das coisas tais como são. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1971) procura encontrar um fundamento anterior ao mundo pensado. Nas nossas experiências do dia a dia, predominam os atos inconscientes e não os conscientes. Segundo Carmo (2004), é esse o motivo pelo qual Merleau-Ponty emprega em suas obras termos como retornar, reencontrar, recolocar, restituir, e outros que procuram mostrar a importância de buscar a experiência pré-consciente. Esse retorno às coisas torna-se um retorno às experiências nas quais as coisas se constituem pela sua função primordial. Esse retorno é o da experiência pré-reflexiva do mundo da vida, ou o retorno a uma subjetividade operante, ou seja, da subjetividade transcendental de que

estamos tratando ao falarmos de retorno ao mundo da vida ou das operações subjetivas que engendram o mundo da vida. Segundo Husserl, é na passividade que se encontra o fundamento último de toda experiência e ela pressupõe que o “dado preliminar seja dado numa experiência sensível imediata” (p.81). Como exemplo ilustrador do entendimento do conceito de pré-reflexivo, Carmo (2004) comenta sobre a experiência infantil da criança antes de perceber o mundo à sua volta. Ela percebe exatamente este mundo antes de ser refletido pelo nosso pensamento. Salienta, ainda, que tal processo se inicia no mundo anterior à reflexão (mundo pré-reflexivo) e fornece os argumentos para que possamos entender o processo de conscientização. Todas as formas de “pré-conceitos” e “pré-juízos” devem ser eliminadas para que possamos começar a refletir sobre as coisas. Assim, não existe mundo sem o homem, nem homem sem mundo; eles são interdependentes. Neste sentido, Merleau-Ponty (1971) salienta que “estamos misturados com o mundo e com os outros numa confusão inextricável.” (p. 518).

A ciência moderna e seu consequente método de quantificar a realidade se tornaram alvo de muitas críticas por ignorar inúmeras questões significativas que fazem parte do mundo da vida. O mundo em que vivemos produz uma gama de possibilidades e diversidades de sons, imagens, árvores, paisagens, rios, lagos e muito mais, que são entendidas como qualidades secundárias pela ciência. Essas qualidades fazem parte do mundo irreal; já o mundo real é fornecido pelo conhecimento científico da natureza. Dessa forma, o mundo da ciência é o verdadeiro, enquanto aquele que vivenciamos de forma direta é ilusório e insignificante. Nossas percepções, desejos e necessidades, que estão relacionadas como o mundo em que vivemos, são meros estímulos de nossas mentes que nos chegam através de nossos sentidos e são biológica e automaticamente transmitidos aos objetos. Nossa experiência sensível no mundo da ciência não vale nada.

O mundo da vida é este mundo, que é entendido como sendo puramente subjetivo e como fenômeno. Para Sokolowski (2004), o mundo da vida era o único que existia. Isso quer dizer que ele não surgiu antes da ciência, mas que foi dominado por ela. A ciência pré-moderna surgiu com a intenção de simplificar a realidade através da descrição exata e de definições das coisas que percebemos no mundo. O autor salienta que as ciências matemáticas têm suas origens no mundo vivido pelas pessoas. “Elas são fundadas no mundo da vida.” (p.158). Nesse sentido, Dartigues (2003) também comenta

sobre um divórcio entre o mundo da ciência e o mundo da vida. O mundo da ciência, em função do método rigoroso, está diluindo seu alcance e seu sentido, e acaba se fechando cada vez mais em si mesmo. O mundo da vida busca uma racionalidade não encontrável. Nesse mundo vivido encontraremos imperfeições e formas variadas de muitas coisas. As particularidades e detalhes são significativos e devem ser salientados, pois as coisas são diferentes e possuem sentido por serem assim, e não de outra forma. Essas coisas que percebemos e sentimos podem ser transformadas por nós a qualquer momento, através da imaginação, do toque, do sentimento, que sempre terá o seu significado. Para Sokolowski (2004), nosso mundo é o mundo da vida, aquele que nos parece, trata de nossas experiências básicas e possui formas próprias de verdade e verificação. É neste mundo que expressamos nossas mais íntimas e verdadeiras possibilidades de sermos sensíveis. Essa sensibilidade se manifesta através da percepção de felicidade, da alegria, do prazer e outras, que podem se concretizar no ato de brincar e de se divertir. Esses sim, são os sentimentos mais reais que nós humanos podemos sentir e, certamente, os mais significantes que podemos ter.

Para a fenomenologia, essa objetividade não deve ser renunciada, mas sim integrada ao mundo da vida. Mas, como podemos perceber o mundo vivido, como ele nos aparece? Como o mundo vivido é descrito no plano das ideias, a autorreflexão se torna o próprio objeto do pensamento. Segundo Merleau-Ponty (1971), o mundo exterior é colocado entre parênteses e a reflexão busca um recuo do mundo, mas nunca se retira definitivamente ou, ainda, como diz o autor: “Distende os fios intencionais que a ligam ao mundo.”. O mundo vivido é esse que é percebido por nós, através de nossas experiências. Nesse mundo, cuja intenção principal é o sentido da vida, o autor dá valor ao sujeito, mas não apenas a isso, mas principalmente às relações entre esses sujeitos, ou seja, é através do outro que acabamos descobrindo nossas subjetividades, um direcionamento para a intersubjetividade. Sokolowski (2004) considera a intersubjetividade um mundo em comum. Busca uma racionalidade social, tratada em comunidade através da comunicação eficiente entre os sujeitos, com a possibilidade de se tomar decisões coletivamente. O mundo da vida, nesse sentido, é um conjunto de relações entre o cotidiano e a prática, proporcionada por uma comunicação voltada para o entendimento comum e que leva em conta tudo aquilo que não foi tematizado nem analisado. Esse contexto gera um espaço para que os sujeitos possam se expressar, falar,

sentir, participar e argumentar, sempre em direção ao consenso. Merleau-Ponty (1971) comenta que a possibilidade de alcançar a essência do mundo é “buscar o que ele é de fato para nós antes de qualquer tematização.” (p. 13). Para esse autor, o mundo é aquilo que vemos, por isso precisamos aprender a vê-lo. Esse processo parece simples, até que se eleve para a esfera do pensamento. Nesse processo, as interrogações ou as dúvidas a respeito das coisas não devem ser ignoradas, afinal, é através delas que começamos a reaprender a ver o mundo. Para que essas dúvidas e interrogações sejam criadas, é preciso nutrir-se do conhecimento direto da realidade, a base de todo o conhecimento. A compreensão do mundo é algo que jamais alcançaremos. Merleau-Ponty (2000) diz que nossa consciência não consegue constituir tudo o que é percebido no mundo, pois, se assim fosse, todos os problemas seriam solucionados. Sobre a consciência, Merleau-Ponty comenta que ela, além de ser vivida, é também conhecida. As manifestações vividas como ideias, pensamentos, procedimentos, atitudes, sentimentos, normas e valores formam nossa consciência que, ao entrar em contato com a realidade, constitui a substância do vivido.

Carmo (2004) salienta que o “mundo vivido que parecia o mais evidente para nós, quando elevado à interrogação filosófica passa a ser revisto e redefinido incessantemente, sem se chegar à concordância de sua evidente vivência inicial ou de nossa familiaridade com ele.” (p.29). Podemos, assim, salientar, baseado no que foi dito, que a categoria do mundo vivido pode contribuir para dar visibilidade e importância aos diversos mundos que temos, às diferentes culturas e à multiplicidade de saberes. Mundo vivido representa valorizar o contexto histórico-político-cultural de cada um. Com isso, “conota os componentes cotidianos da existência pessoal anterior à atividade científica, significando a situação do sujeito na relação intencional com um contexto histórico social que envolve o sujeito cognoscente e o objeto conhecido” (ZILLES, 1994, p.147), o que não significa excluir a ciência desse processo, mas levá-la a reconhecer essas particularidades, que não devem faltar à razão.

Para Ernildo Stein (2004), a gênese do mundo vivido pode também ser compreendida como a busca pela racionalidade do universo das ciências humanas, pela busca do seu fundamento filosófico. Comenta, ainda, que o mundo vivido é um não lugar, pois não se reporta a um objeto específico, mas sim comporta a representação de um sujeito, ou seja, está fundado na subjetividade. Cada um tem seu mundo vivido e

desse mundo todos têm o que dizer. Salienta, ainda, que esse mundo está presente naquilo que podemos entender como o já dado, ou seja, anterior aos conceitos de natureza, de mundo natural, de sujeito, do objeto, do conhecimento objetivo e de substância; ele é, assim, anterior até mesmo à relação sujeito-objeto. Conforme já mencionamos, toda essa experiência que acontece no mundo vivido é, para Merleau-Ponty (1971), corporal. O corpo é a natureza e a própria cultura, por fornecer ao homem a oportunidade de viver, criar e desvendar o mundo. Ele não é algo passível como pensamos, mas é o que nos possibilita estar em contato com os outros e com o mundo. Podemos observar que a percepção original do mundo se dá através da corporeidade, onde estamos corporalmente imbricados com o mundo.

Tal comunicação com o mundo, que é vital, acontece através do movimento operante da razão aliada ao sentir. Com isso, Merleau-Ponty cria o conceito de “campo fenomenal”, campo este que consiste em reencontrar uma experiência direta do corpo no mundo vivido, aquém dos conceitos. Ele se dá pela relação “eu, o outro e as coisas” em estado nascente, cujo sentido deverá ser ampliado até a ideia de motricidade, afetividade e expressão.

Essa experiência direta do corpo que o “campo fenomenal” busca reencontrar revela o caráter transcendental da fenomenologia, pois, embora nunca se tenham de imediato todos os pensamentos originários que contribuem para a percepção presente, é através da história e do movimento cultural que eles surgem. Merleau-Ponty já apontava que o caminho da transcendência é em direção à admiração do mundo, apontando para a intersubjetividade porque, com a experiência direta do corpo no mundo vivido, revelada pelo “campo fenomenal”, acontece o contato com o outro. Desta forma, para encontrar a origem da experiência, Merleau-Ponty desenvolve o conceito de “corpo próprio”. Por “corpo próprio” entende-se a experiência na qual há comunicação com o mundo percebido. Nele é ressaltado o movimento da percepção como perspectiva espacial e temporal que se funde no contato do outro, do tempo e da linguagem, resultando na relação de ambiguidade do “ser-no-mundo”, onde o ser se abre com o corpo, e o mundo se abre com o tempo, oferecendo operações instintivas.

O entendimento que Merleau-Ponty propõe ao corpo chega, então, à ideia de espacialidade e motricidade. A espacialidade do esquema corporal é dinâmica; ela trata das partes do corpo envolvidas em situação. O corpo não se reduz ao espaço, mas seu

movimento é meio de percepção do espaço, do tempo e da ação. É pelo corpo fenomenal que há movimento e projeção de significações no mundo. Esse comportamento condiciona a existência entre sensibilidade e significação, por isso “[...] há um mundo dos pensamentos, quer dizer, uma sedimentação de nossas operações mentais, que nos permite contar com nossos conceitos e com nossos juízos adquiridos como com coisas que estão ali e se dão globalmente, sem que precisemos a cada momento refazer sua síntese.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.182).

Para o corpo, existem significações encarnadas no mundo dado, o que conduz, segundo Merleau-Ponty, à ideia de que a liberdade consiste em pôr-se em situação. Isso aponta para uma análise existencial da relação entre a consciência e a coisa, por intermédio do corpo. O esquema corporal, com efeito, não é simplesmente experiência do corpo, mas experiência do corpo no mundo e, nessa medida, o hábito é fundamental porque renova esse esquema corporal, colocando-se como apreensão motora de uma significação motora. É o hábito que permite ao esquema corporal incorporar novos gestos, que são valores afetivos.

Para elucidar um pouco mais sobre o hábito, Huisman & Vergez *apud* Carmo (2004, p.93) comentam que:

O hábito nos leva a refletir sobre a relação da alma com o corpo. No hábito, o corpo deixa de ser inimigo da alma. [...] uma vez que o hábito é adquirido, o corpo deixa de ser um obstáculo, transformando-se em intérprete, em espelho da idéia. [...] uma bailarina não tem mais o seu corpo, como se tivesse um objeto estranho consigo, mas ela é seu próprio corpo. A alma fez-se corpo, a vontade metamorfoseou-se em poder. Desse modo, o hábito não é mais inércia e mecanismo, mas graça. É o espírito que se encarna e se revela, é antes de tudo este milagre: meu corpo, este velho estranho, tornou-se meu amigo.

Quando Merleau-Ponty (1971) fala “eu vivo o mundo”, ele quer dizer que existe uma unidade entre os fatores externo e interno do ser humano, mediados pelo corpo. “Toda a percepção exterior é imediatamente sinônimo de certa percepção de meu corpo que se explicita na linguagem exterior.” (p.213). O corpo se torna o fator fundamental para perceber de forma direta a realidade que nos parece. A relação inseparável entre homem e mundo se faz através de uma participação corpórea da consciência nas relações com o mundo. Sobre isso, o autor comenta que somos corpo e que é necessário

“despertar a experiência do mundo tal como nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo por nosso corpo.” (p. 213).

Na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty, o autor pensa o corpo como o principal elemento da existência humana, comentando que o homem só pode existir como um ser corporal no mundo. Esse corpo sujeito e vivo é que faz com que tenhamos consciência do mundo, consciência essa adquirida pela possibilidade da complexidade que o corpo sente, pensa, expressa, cria e transforma o mundo. Corpo, consciência e mundo são uma coisa só, não existe como separar tais esferas da realidade, todas são interdependentes. Merleau-Ponty (1991) compara essa integração do homem com o mundo a uma melodia que pode ser tocada várias vezes com diferentes tonalidades, mas sempre será uma melodia que mostra a sua essência. Merleau-Ponty (1991) chama a isso de Melodia Cinética para se justificar contra o automatismo corpóreo.

O autor quer dizer que o corpo tem um poder intrínseco na existência humana. O corpo, como algo existente no mundo, possui a força de viver este mundo. Por isso, somos seres que vivemos corporalmente, numa relação de infinita integração com o mundo e com as coisas que o habitam. Para que possamos entender o mundo e as coisas, devemos experimentá-lo corporalmente de várias formas e com inúmeras possibilidades. Assim, devemos estendê-lo como ilimitado e não como uma máquina padronizada e limitada a executar movimentos mecânicos provindos de comandos externos. Para isso, nossa sensibilidade deve ser aguçada – e não silenciada –, pois as possibilidades proporcionadas no mundo vivido são fundamentais. No dicionário de língua portuguesa, sensibilidade significa: capacidade de sentir. Propriedade de reação dos organismos aos estímulos externos ou internos: sensibilidade cutânea; sensibilidade moral. Percepção aguda: sensibilidade visual. Tendência, disposição para ser dominado pelas impressões, sentimento, emoções; impressionabilidade, suscetibilidade. Como o conceito já nos diz, ter sensibilidade é poder estar dominado pelos sentimentos e emoções, impressionar-se com o mundo; sensações que só podem acontecer no mundo da vida. Mundo esse que nos abre espaço para nos expressarmos como realmente somos, como ser puro. No mundo científico, porém, onde somos marcados pelas normas e regras, as diferenças e alegrias a que temos direito e que nos trazem prazer e aguçam nossa subjetividade dão lugar à homogeneidade e à frieza da objetividade.

A fenomenologia pode ser entendida como revelação do mundo da vida e, conforme Merleau-Ponty (1971), esse mundo é o solo que apoia nossas finalidades e nossos postulados, e eles estão associados à primeira forma de racionalidade. O autor salienta que “o mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser preliminar, mas o fundamento do ser, a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas como a arte, ela é a realização de uma verdade.” (p.17).

A liberdade só pode ser conquistada através de um processo educacional que valorize as nossas experiências vivenciais – particulares e sociais –, ou seja, nossa sensibilidade. Elas estão inseridas no mundo da vida, mundo esse que abarca a comunidade dos saberes de cada um e valoriza sua história, proporcionando relações interdependentes que realizamos em nosso dia a dia. Podemos perceber que muitas pessoas, por conhecerem apenas a linguagem falada, acabam limitando-se a uma compreensão restrita de mundo.

Nossa vivência corporal possibilita que o mundo vivido esteja ao nosso alcance por proporcionar uma percepção mais ampla e direta da realidade. Essa experiência (que é corporal) consegue captar com maior completude o significado dos fenômenos, pelo fato de conseguir abrir todos os canais sensíveis que facilitam essa percepção direta. O sujeito se perde no objeto e o objeto no sujeito, o que torna essa relação uma unidade sensível e significativa. Sabendo da vital importância do corpo nas nossas vivências, no próximo tópico faremos um elogio ao corpo que somos, como fonte primordial para a educação do sensível.

2.4.2 – A educação e o saber sensível: Um elogio ao corpo

Este tópico tratará de um elogio ao corpo como possibilidade vivencial e perceptiva, primordial para a educação e para o saber sensível. Conforme já abordamos no decorrer deste texto, o corpo é a condição essencial para oportunizar a linguagem sensível do mundo. É por meio do corpo que nossa presença se faz no mundo e, assim, podemos compreendê-lo e dar um significado para ele. Nossa existência se realiza no corpo. A vida moderna tenta silenciar a linguagem corporal. Por mais que a modernidade esteja próxima de alcançar esse objetivo, sempre há uma esperança. Essa esperança está no investimento em uma educação para a sensibilidade. Para isso, o

corpo tem que entrar em campo, pois, conforme Santin (1994, p.91), “a corporeidade é o modo de ser do homem” como um ser total e único, que se caracteriza pela ludicidade. Mas... Onde encontramos o corpo lúdico? Conforme o autor, nas crianças, que fazem as coisas não produtivas. Não pensam no resultado, simplesmente fazem, sentindo prazer e alegria, desde que tenham acesso à liberdade que lhes possibilite sonhar, inventar, imaginar e criar novos mundos.

O corpo consegue perceber e, assim, sentir o mundo de forma mais ampla e anterior aos nossos tradicionais processos mentais que tendem a reduzi-lo a conceitos e esquemas, simplificando o que sempre será ilimitado para a nossa corporeidade. Podemos fazer uma distinção entre o inteligível e o sensível ou, ainda, conforme Duarte Junior (2001), o conhecer e o sentir. O conhecer se traduz naquele conhecimento tratado de forma abstrata pelo nosso cérebro. Nesse exercício são produzidos os signos lógicos, como as palavras e os números. Já o sensível corresponde ao saber presente no corpo humano e se manifesta em situações variadas que, conforme exemplifica o autor, em atividades, tais como:

[...] o equilíbrio como forma que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base no nosso olfato. O conhecer então é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente (p.125).

O corpo sempre sabe o que fazer, basta, conforme Santin (1987), decifrar a linguagem corporal. O corpo como meio comunicativo percorre inúmeras possibilidades interpretativas que viabilizam a constituição de novas intersubjetividades e experiências no espaço vivido. O corpo, assim, extrapola a sua fisiologia e o seu próprio eu. Para isso, nossa sensibilidade deve estar acurada. Nossa intuição corporal nos projeta para resolver problemas ou questões antes de pensarmos neles. No entanto, como somos racionais demais, as soluções inteligíveis – comprovadas cientificamente – têm mais significados. Buscamos conceitos e definições racionais, o que geralmente não propõe as melhores saídas. Assim, nossa sensibilidade para sentir a linguagem corporal vai se

deteriorando até desaparecer por completo. Esse saber corporal nos coloca diante da realidade, fornece-nos um caminho de ampla sabedoria que não necessita do desenvolvimento mental, de uma estratégia calculada e projetada para resolver ou fazer algo. Nosso agir diário se baseia basicamente em nosso saber corporal e não no conhecer elaborado e intelectualizado, por exemplo, a forma de distinguir odores, sabores, sons e texturas (DUARTE JUNIOR, 2001). Para ilustrar, citamos a fábula da centopeia, a quem foi perguntado como fazia para se organizar e não confundir o movimento daquelas pernas todas. Como nunca havia pensado nisso, a partir dali ela começou a cair, na tentativa de organizar mentalmente o saber corporal, saber este que faz com que suas patas sejam sempre harmonicamente movidas. Esse saber corporal se distingue das esquematizações mentais por se direcionarem à completude, e para isso não tem um método específico. Leva em consideração todos os fatores que estão presentes naquela vivência e define uma harmonia que só pode se expressar e se manifestar corporalmente. No entanto, acredito que tanto o conhecer/inteligível quanto o saber/sensível são formas diferentes, porém importantes para a vida do ser humano. O problema está na forma demasiadamente acentuada como se separaram essas possibilidades de conhecer e sentir o mundo e o valor dado aos conhecimentos racionais e abstratos. Ambos possuem seu significado de ser, a questão é que um disputa o domínio do mundo através da construção de critérios e métodos para se chegar à verdade absoluta, excluindo as outras formas de conhecer e saber, enquanto que o outro deseja apenas e seu espaço para manter o lado humano do homem com prazer e alegria. Essas diferentes e importantes possibilidades que presenciamos atualmente ficam bem claras em uma passagem de Alves (1998), quando comenta que:

O que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar, multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo humano se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia... Cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo.

Portanto, essa sabedoria esquecida, dotada de sensibilidade e expressa corporalmente, precisa de um lugar mais importante em nossas vidas. Esse saber nos

possibilita lidar com um mundo que sempre está por se fazer, onde podemos deixar nossas marcas. Nossa ação corporal fornece o significado e o sentido do mundo, pois somente ele é capaz de sentir e perceber todas as vibrações, relações e sentimentos que se realizam entre nós e o mundo. Esse primeiro contato é sensível e fundamental para que o mundo tenha mais significado para nós, conforme nossas convicções. Assim, o conhecimento cotidiano ou, ainda, do senso comum, são fundamentais como fonte primordial de qualquer conhecimento e devem ser valorizados. Damásio (1996), diante de suas pesquisas, descobriu que a separações entre corpo e mente não têm sentido. Todo o conhecimento, nem que seja o mais abstrato, tem sua origem nos processos sensíveis do corpo. Conforme já citado, Merleau-Ponty também defende a ideia de que todo o conhecimento científico se assenta sobre o conhecimento sensível, pelo fato de que nosso corpo e o mundo estão ligados como uma substância indivisível.

A sensibilidade que está presente em nosso corpo possibilita que ele seja a fonte primeira de significação, ou seja, construímos um mundo dando sentido a ele. Assim, “produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta.” (PARRET *apud* DUARTE JUNIOR 2001, p.128). O saber sensível nos coloca diante do mundo como um ser corporal que interpreta e significa o mundo para dar sentido às nossas experiências e, conseqüentemente, à nossa existência. Neste sentido, Santin (1994) enfatiza que é na corporeidade que se caracteriza o humano do homem, na sua relação com os outros e com o mundo. “A afirmação de que a corporeidade caracteriza o especificamente humano da existência do homem não significa que se reduza ao corpo individual. Ao contrário, a ideia de corporeidade implica uma vinculação, não só com os outros corpos, mas também com o mundo.” (p. 97).

O saber sensível consiste em sentir a vida plenamente para depois pensarmos nela e sobre ela. Esse caminho poderia ser inserido numa educação para a sensibilidade, incentivando a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear. Por meio do contato direto com as maravilhas que constituem o mundo, cria-se a possibilidade para que todas as pessoas produzam suas “verdades”, que são diferentes das verdades científicas, baseadas em comprovações estatísticas e generalizações. Verdades que possuem “caráter individual e próprio, particular e inerente à existência

de um sujeito humano, pequeno, falho e limitado, porém grandioso em sua consciência do cosmo. Um sujeito sem o qual nenhuma verdade científica existiria.” (DUARTE JUNIOR, 2001 p.132). Portanto, este saber está no nosso dia a dia e se manifesta corporalmente. Nosso corpo tem condições de captar a complexidade do mundo com a devida qualidade de detalhes, como os sons, os cheiros, as imagens, os desníveis, as outras pessoas e tudo o mais que compõe o mundo e nos oferece o prazer de viver.

A educação do saber sensível se torna imprescindível nos dias atuais e deve tentar evitar o aumento da visão unilateral e uniforme do mundo que o homem contemporâneo passa a ter devido ao impacto científico-tecnológico. A visão globalizada e humana do mundo deve ser restituída e o saber sensível se torna fundamental nesse processo. Uma educação pautada no saber sensível oferece ao homem um poder que vai se constituindo e possibilita que ele dê importância demasiada a alguns campos mais restritos do conhecimento e, conseqüentemente, esquecidos, fazendo com que ocorra a integração do homem consigo mesmo, com ou outros e com a sociedade. Dentre as possibilidades de educação do sensível, a arte pode contribuir de modo especial, desenvolvendo e promovendo as percepções e os sentimentos da realidade vivida. Fazendo uma relação para o âmbito escolar, Duarte Junior comenta que essas percepções e os sentimentos vividos devem ser pautados nas vivências, experiências e reflexões pessoais dos educandos. Outra questão fundamental nesse processo educacional é a formação dos professores. Não queremos aqui entrar em detalhes sobre esta questão, mas salientar que o professor também deve ter e saber lidar com esse saber sensível. Deve dar importância às particularidades e detalhes do mundo que o rodeia, ampliando sua área de atuação, atingindo os domínios sensíveis e corporais que compõem sua existência. Devem construir saberes e práticas articuladas com situações reais do cotidiano, ensinando e aprendendo com as diversas culturas e saberes que cada um dos alunos traz consigo para a sala de aula. Neste sentido, as relações do docente com seus saberes estarão em constante transformação. Sabemos, portanto, que nossa sociedade industrial define o tipo de educação que devemos ter. Assim, o mercado econômico exige a formação de pessoas aptas para o trabalho. Essa educação mercadológica, marcada pelos conhecimentos técnicos, instrumentais e úteis sufocam as iniciativas de escolas e de professores que querem possibilitar uma educação do sensível. Algumas características que viabilizam uma educação para a sensibilidade

já se fazem presentes nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1999). Vemos nas diretrizes os seguintes parágrafos que fortalecem o saber sensível, tais como: “Do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”; “[...] introduzir projetos e atividades do interesse de suas comunidades [...]” ; “[...] a estética da sensibilidade deverá substituir a repetição e a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade [...]”. Ainda assim, isso não é suficiente para atingir os corações de professores e diretores que, talvez por não terem uma formação mais sensível, deixaram seus corações endurecerem e só conseguem perceber o conhecimento como algo metódico e regrado, dotado de utilidade industrial.

Conforme já comentamos, a crise se intensifica pelo distanciamento cada vez maior entre o saber sensível e o inteligível. No sistema educacional, essa separação fica bastante evidente pela proliferação de cursos técnicos e cursos básicos de preparação para o mercado de trabalho. São basicamente instrumentais e têm como objetivo um conhecimento simplificado para ser rapidamente utilizado em empresas, como a prestação de serviços, cargos de ajudante de setores de automação, mecânica e outras funções que se enquadram perfeitamente no processo moderno de industrialização. Portanto, a educação deve ser instrumental, oferecer os instrumentos intelectuais para que as pessoas trabalhem e, conseqüentemente, produzam. Devem saber ler, escrever e, principalmente, serem hábeis na matemática. A educação praticada em muitas escolas atualmente se condiciona a isso. Muitas delas já começam esse processo no Ensino Infantil. Essa prioridade no conhecimento inteligível e racional distancia as pessoas da amplitude, da profundidade e da complexidade do mundo. Há um ditado que diz: “O essencial é invisível aos olhos”. Podemos dizer que essa essencialidade não se encontra nem no mundo nem no homem, mas na sua mais íntima relação, que é sentida. A razão humana deve se alargar, deve abranger mais e melhor. Não deve ficar apenas na instrumentalidade, mas abrir-se às outras formas do saber. Essa razão que caracteriza o ser humano “precisa significar mais, bem mais; precisa abranger todo o saber proporcionado pela estesia humana, pela apreensão sensível do mundo, a qual, lembrando Merleau-Ponty, revela-se também como construção do sentido.” (DUARTE JUNIOR, 2001, p.173). A educação do sensível, por estar relacionada com a

experiência e o sentido, atua na dimensão estética. Conforme Nunes & Rego (2011, p.103-104):

A dimensão estética institui um fecundo espaço de sensibilização no processo de ressignificação e na constituição de novas subjetividades, uma interpretação instauradora estabelece novos domínios discursivos e produzem sentidos de acordo com uma estética da existência. A aprendizagem vista sob essa perspectiva, possibilita a geração de ambiências que levam à produção de conhecimento por meio da ação e reflexão sobre os processos que o compõem, expõe um saber corpóreo a partir do resgate da condição humana e da construção intersubjetiva do significado, dissipa qualquer dicotomia que possa existir entre a razão e a emoção. O compartilhamento de significados e a criação de sentidos geram intersubjetividades produtoras de novos e importantes espaços de ação.

Na educação do sensível, o corpo é fundamental como campo existencial que consegue contemplar e absorver o ilimitado. Abrange o inteligível e o sensível, e vai além. Possibilita novas significações e ressignificações que transcendem a relação de espaço e tempo, por permitir a reinterpretação de questões já analisadas sob outras abordagens. A corporeidade, assim, abre um espaço de sensibilização do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo. Santin (1994) enfatiza como dinâmica da corporeidade, o prazer. “Prazer que possui um dinamismo que pode ser identificado como o princípio do desejo.” (p.99). O prazer se manifesta como consequência para que a corporeidade aconteça harmonicamente. “O desejo ativa a busca das situações de prazer e inaugura a própria vida da corporeidade.” (p.99). Esse processo se manifesta como um ser único e indivisível. Prazer, desejo e corporeidade fazem parte de um todo que o autor chama de “corporeidade desejante.” (p. 100). Essa corporeidade se torna fundamental no processo de educação da sensibilidade, pelo poder da doação. Doamos-nos corporalmente ao mundo pelo prazer que essa relação possibilita. Somos, a todo o momento, encorajados a viver e assim perceber e sentir de diferentes maneiras as antigas formas de ver o mundo.

Desta forma, a educação deve se preparar para a instabilidade do mundo, aprender sobre si e a partir de si para tentar entender o mundo. “Pensar pela paixão, seduzir-se pela descoberta e se redescobrir perante ela. Interrogar, questionar, duvidar e

partir, mesmo sem saber o que irá encontrar.” (NUNES & REGO, 2011, p.98). As interpretações dos acontecimentos devem ser baseadas na diversidade de experiências que não são adquiridas, mas vivenciadas corporalmente. As experiências significativas nos fazem perder o controle e nos envolver por completo com as coisas do mundo. Essa força é fundamental para um aprendizado sólido e mais profundo das possibilidades que a vida nos oferece para viver com mais plenitude e mais felicidade.

Tais experiências vivenciadas corporalmente podem ser exemplificadas da seguinte maneira: ao projetarmos uma viagem, por exemplo, começamos gradativamente a pensar no assunto e, quanto mais próxima a data, mais pensamos e vamos nos organizando. Projetamos ações, criamos expectativas. Quando a viagem inicia, começam os imprevistos e, assim, temos que improvisar várias soluções pelo caminho. Portanto, o conhecimento exige, além dos preparativos de uma viagem, a aceitação do inusitado ou, ainda, do vir-a-ser, daquilo que não pensamos e que foge do nosso controle (NUNES & REGO, 2011). Serres (1993, p.40) comenta que “[...] o aprendizado abre no corpo um lugar de mestiçagens, para ser preenchido por outras pessoas.”.

A educação do sensível possibilita um novo pensar sobre a aprendizagem e a educação. Enfatiza que cada sujeito está apto a perceber a diferença, o outro e com o outro. O aprender na diversidade encontra sua raiz na corporeidade. Desta forma, um conhecimento incorporado, conforme Nunes & Rego (2011, p.105):

[...] requer um novo paradigma ético-estético que envolva a corporeidade e as subjetividades no cerne do processo educativo. Um conhecimento que instaure espaços de sensibilização e ressignificação do mundo constituindo feixes de possibilidades, eixos de coexistências.

A importância da educação dos sentidos fica clara quando voltamos nossa atenção para as possibilidades de perceber a realidade como construção social, em que se intensifica o significado das inúmeras formas de manifestação do tocar, do olhar, do cheirar, do degustar, da conversa e do outro, ou seja, do sentir. Conforme Duarte Junior (2001), estar atento a esses sinais pode trazer mais sentido à existência de cada um, abrir-nos aos saberes do corpo e a uma vivência expressiva e transformadora, que acreditamos ser fundamental em nosso atual processo educacional. Portanto, o

investimento numa educação do sensível, além de contribuir para o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras nas suas relações com o mundo, também contribui para a criação dos princípios humanos sobre os quais poderemos elaborar novos parâmetros do conhecimento, para o saber mais fundamental, ou seja, o saber viver. Como será o saber viver ou, ainda, o viver bem para uma criança? Claro que ela não vai saber responder conceitualmente a essa pergunta, mas podemos imaginar que seja quando ela brinca. Na esfera da brincadeira, a criança se entrega por completo, o que possibilita que tudo no entorno tenha sentido e significado. Essa manifestação estética constitui um fim em si mesmo, que proporciona prazer, satisfação e alegria. Santin (1994) enfatiza que o mundo da criança é constituído pelo brinquedo. A criança vive brincando, brinca por brincar. Vive corporalmente o impulso lúdico, o que faz com que a sua imaginação não tenha limites. Para a criança, a realidade é sentida de forma direta e imediata. Desta forma, na próxima parte nos aprofundaremos mais no tópico do brincar e a relação do ser humano com o se-movimentar. Enfatizaremos a importância da cultura de movimento como fundamental para a dimensão do brincar da criança.

2.5 - O brincar e o “se-movimentar” como manifestação estética

O artista é um ser especial. É alguém que possui uma sensibilidade a flor da pele, que se transforma a cada instante, que não se inibe, e que se dá. O artista é aquele que sabe aproveitar a vida e o mundo, que não tem medo de arriscar, que sabe sempre o que falar. O artista é aquele curioso, inteligente e desorganizado. É aquele que aprende com o mundo, que se conhece mais a cada dia. É aquele que se comunica que é louco por natureza. Ser artista é se entregar a vida, é ter sede de liberdade e fome de viver. É alegria a toda hora. É saber ser leve e ser pesado, ser alegre e ser triste, sorrir e chorar, sem medo, de um mundo cruel, de sentimentos egoístas e injustiças. O artista luta, o artista escreve o sofrer, o artista canta a alegria, o artista pinta com a alma, e morre para ser imortal.

Jessica Dizzy

2.5.1 – A importância do brincar

Atualmente, a importância do brincar se efetivou pela preocupação que motivou e está motivando um grande grupo de estudiosos. Piaget enfatizava a ideia da criança pesquisadora/exploradora que se utiliza da experiência para construir o seu conhecimento. Nesse processo de construção do conhecimento, as atividades lúdicas são fundamentais por oportunizar o prazer. É através da diversão que as atividades se tornam interessantes, despertando a curiosidade e o prazer na interação com o meio físico e social. Esse processo de interação indivíduo-ambiente é fundamental para compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. O desenvolvimento cognitivo individual se dá por constantes desequilíbrios e equilíbrios causadas por mudanças internas do indivíduo ou do ambiente. O autor comenta que a criança é entendida como "sujeito" do seu desenvolvimento (PIAGET 1994, 1976).

Froebel (2001) dá grande importância às atividades livres, valorizando a liberdade de expressão da criança, que pode acontecer por meio de brincadeiras espontâneas. Conforme o autor, essas atividades devem ser realizadas em cooperação com os outros, possibilitando a participação de todos. Defende o brinquedo como meio fundamental para que a criança tenha sua primeira representação do mundo.

Wallon (1979) comenta que tanto o brincar quanto o brinquedo são imprescindíveis para a estruturação do Eu, assim como na aprendizagem da própria vida. Eles adquirem uma importância capital no desenvolvimento afetivo, motor, intelectual e social. A criança através do brinquedo constrói sua personalidade, pela forma como conhece e analisa o mundo. O autor salienta a importância da organização e da disponibilidade de materiais e de espaço para que a criança consiga se expressar à sua maneira e, assim, desenvolver-se.

Para Vygotsky (1987), o brincar também é fundamental no desenvolvimento do comportamento infantil, por possibilitar a criação de situações imaginárias e simbólicas que predominam na primeira infância. Essas situações oportunizam o desenvolvimento dos processos psicológicos e a inserção social e cultural da criança. Outro fator importante é que o que passa despercebido na vida da criança torna-se regra de comportamento na brincadeira.

Conforme Erickson (1950), é através do brincar que a criança conquista o ambiente. Investe nesse processo porque está revestido de alegria e proporciona prazer. No brincar, a criança faz um pouco de tudo e por isso é necessário possibilitar a ela tempo para expressar ludicamente seus pensamentos e suas emoções de forma espontânea. Como consequência da organização do pensamento pelo ato de brincar, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é facilitado. Logo, essa exploração concreta e direta do ambiente onde a criança vive pelo brincar estabelece os fundamentos para o pensamento abstrato.

Já Winnicott (1975, p. 63) considera que:

[...] o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

O brincar, então, caracteriza-se pela possibilidade de desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a memória, imitação, imaginação e, ainda, formas de explorar e de refletir sobre a realidade e a cultura na qual estamos inseridos. Dentro desse contexto, somos capazes de questionar as regras e os papéis sociais aos quais somos direcionados. Através do brincar, a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia são estimuladas, o que proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. “A brincadeira permite aos bebês e às crianças pequenas aprenderem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor; elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer momento. Sua brincadeira é sua aprendizagem e vice-versa.” (Doherty *et al*, 2011, p.130). A criança, quando brinca, imagina, e assim consegue ultrapassar e transformar a realidade. Ela consegue se expressar através de uma percepção global da realidade, o que possibilita que essa percepção seja sempre nova, criadora e cheia de aprendizagem, na qual a realidade é reinventada constantemente. Barbosa (2009, p.31) afirma que “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético.”. Neste sentido, Doherty *et al* (2011, p.127) reforçam a importância da brincadeira para crianças pequenas no seu processo de aprendizagem:

A brincadeira para crianças mais jovens é uma atividade importante na qual eles compreendem o mundo ao redor, se expressam e estabelecem relacionamentos com os outros. Quando as crianças estão brincando, elas estão construindo as fundações de toda a sua futura aprendizagem.

Esses autores defendem que as brincadeiras das crianças são os momentos de aprendizagem. As pequenas “não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer momento. Sua brincadeira é sua aprendizagem e vice-versa.” (idem, p.130). As crianças exploram o mundo pelo brinquedo. Estão em constantes momentos de aprendizagem por possuir um potencial perceptivo muito aguçado. Tudo para elas gera curiosidade e esse desejo de saber e de aprender se faz pelo brincar. O que levou o homem a brincar foi, segundo Santin (1994, p.16), “o impulso lúdico”. É na dinâmica da ludicidade que surge o ato criador. No âmbito da alegria e do prazer é que as crianças ficam mais propensas a serem elas próprias e reinventam o mundo a cada momento, aguçando sua imaginação e, com isso, sua sensibilidade expressiva.

Conforme Tunes & Tunes (2001, p.80), a brincadeira infantil ocorre fundamentalmente entre os mamíferos pelos seguintes motivos:

Primeiro, porque entre os grupos animais somente eles apresentam infância propriamente dita: aves, répteis, invertebrados e outros não dependem de indivíduos adultos quando nascem e, quando dependem, é por um curto período de tempo. Segundo, porque os mamíferos não nascem com o sistema sensorio-motor plenamente desenvolvido. Terceiro, porque são, essencialmente, animais sociais. [...] um pequeno leão quando brinca com um inseto, por exemplo, está exercitando sua visão tridimensional, seu olfato, sua audição e sua coordenação motora. Estudos mostram que o cérebro dos mamíferos cresce mais em relação ao seu corpo durante sua infância, e que os estímulos sensoriais são extremamente importantes para o seu desenvolvimento. Desta forma, o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades que tornarão o adulto capaz de sobreviver.

Conforme Santin (1994), o impulso lúdico humano distancia-se das brincadeiras dos animais. Enquanto os animais só brincam na presença de objetos, nós, humanos, conseguimos lidar com as aparências, ou seja, com a ausência de objetos; conseguimos imaginar e fantasiar. Essa possibilidade de transcendência, conquistada pelo impulso

lúdico, “faz surgir o mundo do brinquedo, isto é, o primeiro mundo humano.” (p. 18). É na manifestação da ludicidade que iniciamos nosso percurso histórico pela vida. Criamos nosso mundo e essa criação possui sua raiz na dimensão lúdica. Dimensão esta que fornece as bases para uma contemplação livre da realidade, permeada por contextos de alegria e de satisfação, onde construímos cultura e, assim, acrescentamos vida ao nosso mundo. Barbosa (2009) comenta que a cultura da infância é a brincadeira, por possibilitar um ambiente vivo de relações, interações e transformações. Salienta a importância da construção de contextos lúdicos:

Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas. (BARBOSA, 2009, p.31)

Tunes & Tunes (2001) salientam que o brincar, considerada atividade tipicamente infantil, era desenvolvida tanto por adultos como por crianças, “que constituíam, indistintamente, um único corpo social.” (p.83). No mundo contemporâneo, percebe-se uma gradativa mudança na conceituação de infância, então surgiram suas formas específicas de brincadeiras, que se tornaram diferentes das dos adultos. Desta forma, as autoras enfatizam que o brincar nos permite ter alguma compreensão sobre a transição do biológico para o cultural e também contribuir para o “entendimento sobre os processos de mudança e transformação das nossas formas culturais de comportamento.” (p.83). A importância do brincar nos remete aos primórdios de nossa existência. Somos seres que brincam e se divertem, independentemente da idade. É nesse brincar que se revelam algumas características fundamentais da nossa essência. Mas... Que motivo leva as crianças a brincar? Por que a criança brinca? As crianças pequenas têm a necessidade de que suas vontades sejam satisfeitas imediatamente. A não ocorrência dessa satisfação não é aceita pela criança. Quando ela deseja algo que não pode ser realizado, tratamos de distraí-la com objetos que possam de imediato remediar a situação ou, ainda, chamar sua atenção para que seu desejo seja satisfeito de outra maneira. Conforme Tunes & Tunes (2001, p.83), parece

que quando “a criança pequena começa a não ter suas vontades atendidas, imediatamente, define o início de seu engajamento na brincadeira do faz de conta.”. Ela busca, por meio da criação de uma situação imaginária, atingir o que não está conseguindo na sua realidade concreta. “A situação imaginária é, por força disso, a característica básica de estruturação e, portanto, de definição da atividade de brincar.” (p.83). Percebemos, assim, que a criança pequena tem o poder de transitar entre o real e o imaginário, dependendo de suas necessidades – o que é fundamental para o seu desenvolvimento. Enquanto o mundo real implica obediência a certas regras de conduta, uma situação imaginária lhe oferece um mundo mais aberto – mas semelhante ao real – para satisfazer seus desejos e anseios não realizáveis na realidade concreta. São dois movimentos opostos, “o de adesão e o de deslocamento da realidade.” (*ibidem*, p.84). Rocha (1997) chama esses movimentos opostos de “imersão” e de “libertação do real”, que as crianças conseguem executar ao mesmo tempo e de formas bastante interessantes.

Os objetos são o que inicialmente comandam as ações das crianças. Baseadas nos objetos, as crianças têm suas ideias. Eles, de certa forma, governam o comportamento da criança pequena em suas relações com o mundo, entre o real e o imaginário. “Por exemplo, o ato de alimentar uma boneca requer um prato e uma colher, ainda que de miniatura, que sejam próximos da realidade.” (TUNES & TUNES 2001, p.84). Gradativamente esse processo vai sendo alterado e a ação vai determinando o significado atribuído ao objeto. Em seguida, as ideias definem os objetos e as ações, e a criança chega até mesmo a dispensar o objeto. Como no exemplo citado, ela pode executar apenas os gestos referentes ao ato de alimentar a boneca ou, ainda, falar sobre o ato. “Este é o momento que o comportamento da criança na brincadeira começa a ser regulado pelas regras que, agora, também, começam a ser explicitadas.” (*ibidem*, p. 84). O brincar possibilita essa transformação no comportamento da criança. O pensamento vai se separando dos objetos, e é nesse processo que o faz de conta contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança e se desenvolve a capacidade de fazer escolhas, que vão ficando mais conscientes. Nesse processo, a aquisição da fala é fundamental. Como exemplo, ela pode dizer, no faz de conta, que vai pegar um bolo na cozinha e, sem utilizar qualquer objeto que represente o bolo, ela imagina e diz o que tem nas mãos. Assim, surge a capacidade imaginativa em que “a linguagem garante que

os objetos e ações em que a criança se apoia, transitoriamente, no seu movimento de se distanciar da realidade, tornam-se dispensáveis.” (*ibidem*, p.85).

A brincadeira possui outra transformação fundamental, quando exige a participação do outro. Assim, surge a forma cultural da atividade de brincar. “É no jogo das relações da criança com os adultos e com as outras crianças, dado o lugar social que ocupa na rede cultural que a envolve, que emerge, evolui e se transforma a brincadeira infantil do faz-de-conta, dando lugar ao jogo com regras.” (*ibidem* p. 85). Nesse processo de desenvolvimento e mudanças que acontece com as crianças, o brincar é extremamente importante. É brincando que ela conhece a realidade e as relações que lhe são importantes para viver.

Dentro de um processo pedagógico e de estruturação de planos de atuação na educação infantil, manter a relação com o contexto social e familiar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois ela tem forte interesse pelo adulto como fonte de inspiração e de imitação. “O que os adultos fazem reflete-se nas brincadeiras das crianças.” (*ibidem* p.87). Portanto, as autoras defendem certas ações na prática pedagógica no Ensino Infantil que devem atender a três eixos:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: que atividades tipicamente suas os adultos podem fazer, na instituição, e, ao mesmo tempo, permitir que a criança, á sua moda, faça junto com eles e por eles regida?
2. O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regido pela criança: que atividades a criança gosta de fazer junto com os adultos, regendo-os?
3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares. (TUNES & TUNES p. 87)

Essa relação de reciprocidade entre a criança e o adulto, muito significativa para a criança, está cada vez mais distante. O mundo do adulto está muito diferente do mundo da criança, ou, como nos diz Santin (1994), entre o mundo do trabalho (adulto) e o mundo do brinquedo (criança). O mundo do adulto comanda a nossa sociedade, com isso dita as regras do mundo da criança. A relação de equilíbrio entre o adulto e a criança está pendendo apenas para um lado, o do adulto. Assim, o desenvolvimento das

crianças também fica comprometido. Elas não têm mais o tempo natural para serem crianças, têm que ser adultas o mais rápido possível, pois as imposições do mundo do trabalho são fundamentais. Nesse processo de adultificação da criança, o brincar fica de lado, na periferia dos acontecimentos mais importantes, ou seja, aqueles que possibilitam produção e rendimentos quantificáveis. Como o brincar não possui essa funcionalidade, não tem importância nem significado neste mundo ditado pelas leis do adulto. Nesta dimensão, desaparece o humano do ser humano, pelo fato de que o valor dado ao homem está fora dele, no que ele produz, e não no que ele é ou no que sente. O valor humano do ser humano é o sentido por si próprio, quando somos nós mesmos. As crianças conseguem chegar a essa dimensão por intermédio do brincar, que possibilita que o lúdico aconteça. “Brincar significa gerar a ludicidade para criar o universo do brinquedo. [...] ela somente se manifesta como forma viva e vivida.” (SANTIN, 1994, p.28). Neste sentido, a ludicidade, como ação vivida e sentida, escapa das palavras e atinge outra dimensão, a da fruição. Torna-se fantasia, imaginação e sonhos.

Brincar acima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais e inspiradas no universo real de quem brinca. Os mundos fantasiosos do brinquedo revelam a fertilidade inesgotável de simbolizar do impulso lúdico que habita o imaginário humano. (SANTIN, 1994, p.29)

O brincar revela o modo de ser da criança. Toda a simbologia usada pela criança no ato de brincar é global. Winnicott (1975, p.80) diz que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral.”. A criança consegue organizar seu mundo através do poder simbólico da criação. Tudo se torna possível no brincar. As dimensões sensíveis ficam interligadas com tudo o que acontece à sua volta. Nada é perdido. Tudo tem sentido e significado. No brinquedo, a sensibilidade lúdica da criança possibilita que ela fantasie suas criaturas e seus nomes e que, a qualquer momento, tudo possa mudar e ter outro significado. Não existe o errar. O que existe são possibilidades diferentes de brincar, com as quais a criança altera momentaneamente seu mundo para que ele tenha significados diferentes. Com isso, ela intensifica seu poder imaginativo e criativo diante

do seu mundo, organizando-o corporalmente com a devida calma e segurança. Santin (1994, p.33) comenta que a corporeidade da atividade lúdica é

[...] como a sonoridade de um instrumento musical. O som é inseparável do próprio instrumento, e o som não se desvincula da melodia. O corpo melódico é formado pelas vozes de um coral ou pelos sons de uma orquestra. Vozes e sons não são separáveis das pessoas e dos instrumentos musicais. Vozes, sons, pessoas e instrumentos musicais formam um todo com a melodia. A brincadeira forma uma sensibilidade corporal unívoca e indivisível, e a melodia da corporeidade do brinquedo chama-se alegria.

Esse corpo que brinca se movimenta. Esse se-movimentar humano, conforme Kunz (1994), possibilita que homem e mundo constituam uma intencionalidade, construindo uma unidade indivisível e de interdependência. Esse tema do se-movimentar como manifestação da totalidade humana será tratado na próxima parte, onde faremos uma relação com o ser criança e o brincar.

2.5.2 - A criança, o brincar e o Se-Movimentar

Para começar este tópico, quero me reportar novamente a Merleau-Ponty (1971), quando fala que a linguagem corporal é poética e deve ser entendida como obra de arte. Para compreendermos melhor essa relação corporal, o brincar e o se-movimentar de crianças podem ilustrar magicamente todo este enredo. A criança, quando brinca, doa-se ao mundo por inteiro. Cria, imagina, sofre, chora, e mesmo assim se enche de alegria, é uma artista. Essa linguagem sensível e expressiva acontece no seu se-movimentar. Sua percepção do mundo é direta, mas como Merleau-Ponty nos fala, é sempre corporal e repleta de significados. Com relação à criança, Merleau-Ponty diz que:

[...] criança é o que acreditamos que ela é reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissoluvelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. [...] nossas relações com as crianças parecem-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e necessária, pois a criança espera tudo de nós. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.85-6).

A preparação para o futuro neste mundo tomado pela objetividade e pela produção é direcionada para as obrigações precoces. Desta forma, as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo. Esse processo ocasiona uma renúncia à percepção do mundo vivido – fundamental para o entendimento do sentido da vida – e um direcionamento para o mundo da ciência que já está pronto e estabelecido, bastando apenas seguir certos padrões de conduta criados cientificamente. Merleau-Ponty (1975) já fazia uma análise crítica sobre o modo como os psicólogos behavioristas concebiam a consciência infantil. Comentava que a consciência, para eles,

Receberia de fora suas estruturas privilegiadas pela ação de uma causalidade sociológica ou fisiológica. Se essas estruturas não estivessem, de alguma forma, prefiguradas na consciência da criança, o objeto de uso e 'outro' não se exprimiriam nela, senão por edifícios de sensações dos quais uma interpretação não reencontrasse na criança que ouve falar, alguma predisposição ao ato da palavra, a linguagem permaneceria muito tempo para ela um fenômeno sonoro entre outros, seria importante sobre o mosaico de sensações de que disporia a consciência infantil., não se compreenderia que pudesse desempenhar, na constituição do mundo do percebido, o papel diretor que os psicólogos concordam em lhe conhecer. (p.204-5)

Desta forma, a consciência da criança se forma conforme ela vê as pessoas utilizando objetos. Assim também ela começa a utilizá-los e assim se torna capaz de fazê-lo à sua maneira. A socialização da criança é vista, dessa forma, como uma inserção mecânica, pois o meio social intervém do exterior, ignorando, assim, a própria criança nesse contexto. A criança é vista como um organismo sensível às excitações exteriores às quais ele responde, mas que pode ser modificado quando o estímulo

natural for frequentemente associado a um estímulo condicionado. Desta forma, a reação é obtida pela substituição de um estímulo por outro, sem que haja uma tomada de consciência dessa mudança. Para Merleau-Ponty, essa concepção aponta primeiramente que as respostas dadas pelo organismo dependem essencialmente de fenômenos exteriores. As condições internas não são levadas em consideração, e sim as possibilidades de recepção das informações. Em vista disso, o meio modifica o organismo. Segundo Merleau-Ponty, ocorrem modificações do organismo anteriormente à influência do meio. Para o autor, não há uma adaptação de um organismo passivo a um único meio ativo, o organismo se estabiliza num meio apropriado para desenvolver as suas possibilidades. O que ocorre então é uma reciprocidade entre o organismo e o meio, uma troca, e não uma adaptação ao meio. Outra questão que o autor critica é a concepção de que o desenvolvimento propõe uma soma de mudanças que vão gradativamente acontecendo e, assim, vamos nos desenvolvendo; podemos dizer que são baseados em estímulos e respostas. Para Merleau-Ponty, o desenvolvimento não é um contínuo, muito menos o hábito pode ser uma soma de reflexos, pois temos que o hábito sempre propõe um caráter de generalidades. Com o hábito, não podemos adquirir movimentos determinados em série, mas direcionamento a uma possibilidade, a uma aptidão para inventar uma solução sólida para uma situação que não pode se sobrepor àquela do aprendizado.

Tanto a concepção idealista quanto a mecanicista, para Merleau-Ponty, são insuficientes no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, pois:

A inteligência e a percepção manifestam-se de maneira diferente. Na percepção da profundidade, o número dos erros é inversamente proporcional à quantidade de objetos dados no campo; para a inteligência há apenas uma diferença de grau entre essas diferentes coisas. Para a percepção, perceber dois pedaços de giz é qualitativamente diferente de perceber um conjunto de cinco pedaços de giz. Os gestaltistas diriam que cada objeto é visto em relação ao conjunto. A presença de cinco pedaços de giz intui igualmente um *fenômeno de nível*, onde a dimensão e a distância dos objetos são mais bem determinados. O que, do ponto de vista do julgamento, era equivalente a tornar-se muito diferente na percepção [...]. Porém, não é só isso; observamos uma interação que confere a cada um dos termos das propriedades do grupo “uma transformação”, um autodesenvolvimento que não aparece na experiência do reflexo condicionado. Para os gestaltistas, nem toda forma é estática;

existe uma forma temporal. A percepção desenvolve-se no tempo (a melodia é qualitativamente diferente das notas que a compõem). (MERLEAU-PONTY, 1975, p.10).

As críticas desenvolvidas por Merleau-Ponty às perspectivas mecanicista e idealista no trato do desenvolvimento da criança estão direcionadas primeiramente à separação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito ou observador, pois se encontram em situações diferentes, o que não possibilita compreender tal desenvolvimento e como ele realmente se apresenta. Dessa forma, a criança age baseada nas condutas dos adultos, e dizemos que o desenvolvimento da criança constitui um momento numa dinâmica de conjunto, o que torna impossível distinguir as condições fisiológicas e psicológicas na sua conduta. Isso faz com que o desenvolvimento não seja nem causal nem final, mas se trata de um fenômeno, ou, ainda, de um processo relativamente incerto. Salientamos que esse processo acontece sempre num campo corporal – campo esse fundamental –, em que o indivíduo exerce o seu desenvolvimento.

A formação da consciência da criança acontece a partir das relações que ela estabelece com os animais, os outros, e com a natureza. Assim, é nessa relação com o campo do vivido, vivenciando as coisas, que a criança vai organizando e constituindo a sua consciência. É através dessa experiência concreta da realidade que ela explora o mundo e essa consciência expressa um sentido, pois desde cedo a criança é acolhida numa teia de relações; nasce num contexto social que é constituído pelas relações. Ao relacionar-se com o mundo, com as coisas guiadas pela percepção, experimenta a interdependência de sua consciência com seu corpo e com de outra consciência perceptiva, como um ser no mundo.

A criança, antes de pensar ou refletir sobre o universo, percebe o mundo à sua volta. Como exemplo ilustrador do entendimento do conceito de pré-reflexivo, Carmo (2004) comenta sobre a experiência infantil. Ela percebe exatamente este mundo antes de ser refletido pelo nosso pensamento. Salienta ainda que tal processo, iniciado no mundo anterior à reflexão (mundo pré-reflexivo), fornece os argumentos para que possamos entender o processo de conscientização. Todas as formas de pré-conceitos e pré-juízos devem ser eliminados para que possamos começar a refletir sobre as coisas. Neste sentido, o brincar e o se-movimentar podem ser considerados um caminho que

proporciona um processo autêntico e totalizador, no qual a criança se doa por inteiro na ação. Para Santin (1987), o homem é um ser indivisível que brinca, sente e que se move.

A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age que se movimenta. (p.77)

Desse modo, o autor reafirma que o movimento humano, antes de ser um fenômeno físico, construído pelo viés das ciências naturais, é um comportamento, uma postura, uma presença, uma intencionalidade. No brincar, a intencionalidade do ser humano é maximizada pelo fato de ele ser o ator de sua ação. Dessa forma, o brincar engloba o movimento humano e é englobado por ele. Ambos se tornam coesos, com objetivos comuns. No brincar, também são exploradas as formas de criação e invenção. As condutas partem do sujeito, que busca construir regras, brincadeiras, atividades condizentes com os participantes. Existe um respeito em relação às diferenças, no sentido que os papéis não são impostos externamente, mas discutidos no grupo. Dessa forma, todo ser humano tem o poder de mudar o mundo e, com isso, mudar a si mesmo. O brincar proporciona às pessoas que se entreguem totalmente à atividade proposta. A ludicidade fornece um impulso para que esse ato seja intrínseco e cheio de significações. O brincar se faz no presente, no aqui e no agora. Não tem nenhum motivo aparente, simplesmente existe. Trata-se de um processo intuitivo de plena fruição e desenvolvimento, para o qual todo nosso ser está direcionado. A duração depende da atividade realizada, mas se concretiza principalmente no processo e não do produto final; por isso não pode ser, em hipótese alguma, uma preparação para a vida futura. Quando nos doamos por inteiro, aflora nossa inocência, e o brincar, assim, é a própria inocência. Nesse sentido, Maturana e Verden-Zöllner (2004) comenta que “as crianças em geral se desenvolvem normalmente, sem que tenhamos de fazer nada de especial para isso. Basta que gostemos delas, o que ocorre sem esforço na maior parte do tempo.” (p. 237).

Entendendo a criança como sujeito cultural, o brincar possibilita a ela ser reveladora de culturas. O brinquedo possui as marcas do real e do imaginário que são vividos por ela. Neste sentido, para Brougère (2004), a brincadeira pode ser considerada uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos, e esse mesmo autor considera que é com o brincar que podemos ter o controle de nosso universo simbólico. A criança, quando brinca, movimenta-se à sua maneira. Um se-movimentar puro e interno que é trazido à tona pelo sujeito que engloba a totalidade da ação e é sentido pela criança corporalmente. Segundo Gordijn *apud* Trebels (2006), o se-movimentar relaciona-se de forma bastante coesa com fatores intencionais intrínsecos e a percepção de objetos e fenômenos do mundo,

Neste conceito, os significados subjetivos, ou seja, incluídos intencionalmente, e os significados objetivos, isto é, os pré-dados e percebidos no mundo, inter-relacionam-se organicamente. Os significados motores não são só produção de sentidos individuais (apenas como uma intenção de movimento) nem, tampouco, unicamente o resultado de experiências com as qualidades intrínsecas dos objetos (o mundo percebido no ser-assim), mas, sim, uma delimitação e mútua complementaridade dessas perspectivas. Ambas se encontram numa relação de nexos que são coincidentes. (p. 41).

Nosso mundo é sempre um mundo vivido. É neste mundo que nossas possibilidades de se-movimentar se tornam humanas, significativas e belas. Nossas experiências originais são fundamentais para que nossa compreensão de mundo seja significativa. Temos que agir e participar ativamente na relação com este mundo. Essa relação se dá muitas vezes pelo movimento, e esse movimento deve ser inventivo e individual, pois as pessoas são diferentes. Sendo diferentes, devem compreender o mundo, cada qual a seu modo e, dessa forma, criar o seu se-movimentar, que proporciona uma comunicação também significativa com o mundo. Esse poder de criação motora está direcionado ao sujeito que pratica o movimento, e não ao movimento propriamente dito. Esse poder, proporcionado ao sujeito da ação, tem o objetivo de que ele seja participativo e controlador de todas as suas ações de movimento.

A intervenção da subjetividade nesse processo é indispensável, pois ela adquire características sociais que se desenvolvem através das vivências individuais. Dessa forma, no dizer de Kunz (1994), fazendo uma relação com a educação, desenvolver pessoas críticas e emancipadas é abrir uma gama de possibilidades individuais e subjetivas de cada aluno para com o mundo. A subjetividade é a nossa forma verdadeira de conhecer o mundo. O mundo e as coisas que o habitam não existem definidas “em si”, mas são constituídas de possibilidades infinitas de agir, perceber, sentir, e outras. A subjetividade de cada pessoa é o que traduz seu lado humano de ser o que se é. As vivências subjetivas do movimento humano são fundamentais para as crianças e, sendo vivências baseadas na cultura de movimento de cada um, não têm parâmetros nem modelos. As experiências individuais proporcionam a naturalidade e a originalidade desse movimento, o que os tornam significantes para que a criança tome consciência do seu movimento próprio, que traduz a sua forma autêntica de desvendar o mundo.

O movimento humano, abordado numa perspectiva mais humana, social, e embasada num referencial filosófico, tem sido um empreendimento não muito expressivo entre os estudiosos da área. Entretanto, há uma produção considerável de pesquisas e estudos publicados que vêm contribuindo, com profundidade teórica e rigor, na necessidade de realização de estudos contínuos sobre o movimento humano nessa perspectiva. Os estudos sobre o movimento humano nesse sentido, segundo Hildebrandt-Stramann (2003), respaldado nos estudos de Buytendijk, diz que podemos destacar dois paradigmas distintos em relação ao movimento humano: um com base nas ciências naturais e outro referenciado na reflexão fenomenológica do movimento.

No primeiro, o movimento é concebido na dimensão externa de sua execução visível, é definido como o deslocamento de um corpo físico no espaço e no tempo. O homem aparece na perspectiva biomecânica como corpo físico, com articulações ideais. “Ele aparece como sistema biológico, cujas condições e funções são determinadas através de regras fisiológicas [...] [e] o sentido de movimento, conforme o significado configurado pelos homens, não é discutido”. (HIDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.101).

O autor questiona-se sobre a relevância pedagógica que teria essa perspectiva de movimento quanto à promoção da vida de movimento das crianças, pois as análises biomecânicas teriam a finalidade de servir de parâmetros na execução do movimento.

Desse modo, a aprendizagem do movimento não é mais própria do aluno, mas sim uma atribuição exclusiva do professor. Os estudantes são concebidos como objetos nos quais deve ser implantada uma forma estranha de movimento. De outro modo, Hildebrandt-Stramann (2003) apresenta a reflexão fenomenológica do movimento, ressaltando a inseparabilidade entre sujeito e movimento. O núcleo dessa visão é que quando nós, por exemplo, observamos crianças numa aula de Educação Física, não observamos apenas os movimentos, mas principalmente pessoas se movimentando. “Nós não podemos observar um salto, mas sim homens saltando. Nós temos aqui um sujeito que se movimenta e um mundo (uma situação) com o qual esse movimento está relacionado.” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.103). Como vemos, tanto a reflexão fenomenológica do movimento humano quanto o comportamento lúdico possuem fatores que são incomuns, como o princípio da totalidade, o direcionamento para o sujeito, a criação e a construção da conscientização. Portanto, o movimento humano não deve estar separado da pessoa que o realiza e, tampouco, da situação, do contexto em que ele ocorre, pois homem e mundo são inseparáveis e estão em relação permanente. Seguindo nessa mesma linha, Trebels (1992), com base em Buytendijk, afirma que uma teoria do movimento humano como movimento próprio – do sujeito que se move – deve se orientar pelos seguintes aspectos: o movimento é uma ação de um sujeito, está vinculado a uma determinada situação e relacionado a um significado.

Buytendijk salienta com isto a estrutura básica intencional do Se-movimentar, como intencionalidade necessária a toda ação no mundo, enquanto movimento humano. Na concreta realização de Se-movimentar é que, segundo Merleau-Ponty (1966), se manifesta a ‘unidade primordial de Homem e Mundo’. Em princípio, o indivíduo em seu se-movimentar e o mundo dos movimentos experimentados se envolvem de tal forma, que o Mundo e os objetos se tornam um ‘para fazer algo’ [...]: para correr, para saltar, para nadar etc., ao mesmo tempo em que o indivíduo realiza a experiência do ‘eu posso’ (ou de acordo com a idade do não poder mais). Nisso, o mundo, em função da relacionalidade intencional do indivíduo, em seu se-movimentar, passa a ser um mundo do correr, saltar ou do nadar. (p.339)

Esse mundo, para Sokolowski (2004), é o vivido, aquele que nos aparece, trata de nossas experiências básicas e possui formas próprias de verdade e verificação. O

mundo criado pela ciência roubou e afastou o brincar das pessoas. Marcelino (1997) comenta ainda que a lógica da produtividade que impera em nossa sociedade furtou o lúdico das crianças, vinculando-as às coisas não sérias. Dessa forma, torna as crianças “improdutivas”, como se o caráter lúdico fosse algo negativo para elas em seus desempenhos sociais. A verdade, diz ele, é que cada vez mais cedo o lúdico vem sendo negado. Este mundo da ciência deveria apenas complementar a verdade constituída no mundo vivido; ou seja, que as ciências são derivadas do mundo vivido e do que existe nele, e este mundo é a base para a ciência. O movimento humano, na ótica do mundo vivido, segundo Kunz (1988), caracteriza-se como um ‘se-movimentar’, focalizando o homem que se movimenta e não o movimento em si, como quer a interpretação tradicional, baseada na racionalidade científica.

[...] o Se-movimentar do Homem é ao lado de falar, pensar etc. uma das muitas formas em que a Unidade indivisível de Homem e Mundo se manifesta. E isto (sic!) significa que não se aceita a separação entre Homem e Mundo, entre Sujeito e Objeto ou entre Corpo e Mente [...] Mas existe entre ambos um relacionamento e que quando se dá via movimento, Gordjin chama de relacionamento Dialógico do Se-movimentar do Homem. Onde o se-movimentar significa uma conduta, uma intencionalidade, ou como prefere Merleau-Ponty, uma intencionalidade original. (KUNZ, 1988, p.3)

Nessa concepção de movimento humano, o homem e o mundo constituem uma mesma realidade. Trata-se, também, de uma concepção dialógica para o movimento humano, já que:

[...] o se-movimentar humano significa um entendimento de inseparabilidade entre Homem-Mundo. A perspectiva de totalidade sempre foi exigência nas teorias filosófico-sociais dos últimos tempos, porém ela só é possível – no caso da análise do movimento humano – quando este ‘se-movimentar’ for compreendido como um modo especial de ‘estar-no-mundo’ e de uma atualização da unidade ‘primordial de homem-mundo’, como se apresenta na fenomenologia de Merleau-Ponty (1996). Desta (sic!) forma, o ‘se-movimentar’ é sempre um acontecimento relacional entre Homem-Mundo, representado aqui como um diálogo. O movimento é entendido como um diálogo porque, como conduta humana, este (sic!) modo de

ser/estar é sempre um questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de movimentos, e, desta forma, mundo e movimentos vão se constituindo em significados. Esta (sic!) relação dialógica é fator determinante na configuração de sentidos/significados subjetivos e objetivos. (KUNZ, 1998, p.9)

Enfim, essa incursão na literatura sobre a criança e o seu mundo de movimento, na perspectiva do ‘se-movimentar’ e a relação entre mundo vivido e mundo da ciência dentro de uma argumentação fenomenológica, procura demonstrar a necessidade de ampliar estudos referentes à interpretação do movimento humano. Essa interpretação deve estar alicerçada na retomada da experiência, onde o movimento, principalmente das crianças, torna-se possibilidade subjetiva de expressão e comunicação com o mundo e, a partir dessa relação, a criança entende e reflete sobre o mundo a seu modo.

Temos que olhar a vida com olhos de criança. Ela, quando brinca, cria, e esse criar é puramente artístico. Conforme Matisse *apud* Conti & Santos *et al.* (2003, p. 216), criar é próprio do artista; se não houver criação, não há arte. Criar é expressar o que você tem dentro de si; assim, a autenticidade da criação é puramente interior. Sobre isso, o autor comenta que “a obra de arte é, assim, o fecho de um longo trabalho de elaboração. O artista absorve tudo o que à sua volta for capaz de alimentar sua visão de interior [...]. coloca-se assim em estado de criação”. A criança é um artista por natureza. Ela consegue entender o mundo à sua volta e projetar o novo e o inusitado. Essa percepção do mundo proporciona a ela que absorva e seja absorvida de tal forma que a criação seja digna de um artista – algo novo e individual que retrata o seu mundo, o que é vivido por ela. Sendo assim, no próximo tópico relacionaremos e aproximaremos o brincar e o se-movimentar da criança com o fazer artístico.

2.5.3 – O brincar e o se-movimentar de crianças como obra de arte

Conforme Cunha (2012, p.319), em seu artigo “A criança e o brincar como obra de arte: o sentido de um esclarecimento” salienta que o mundo da criança e do brincar pertencem ao não dito ou, ainda, ao não revelado, como uma energia inicial, primeira e reveladora que deve ser cultivada e nunca podada. O autor nos remete à “ideia de ser criança e do brincar neste envolvimento é o mesmo que contemplar (ser) uma obra de

arte." (p. 320). Essa comparação nos leva de início a buscar um melhor esclarecimento sobre: o que é arte? Acredito que seja difícil definir o que é arte em sua exatidão, mas seu entendimento pode ser mais bem esclarecido a partir da história. Assim fica mais clara a distinção sobre o que podemos e o que não podemos chamar de arte. Para Platão, a arte está distanciada tanto do bem quanto do belo. Tanto a ciência quanto a moral são mais importantes que a arte, no que diz respeito à busca da beleza. Ela é um conhecimento inferior que busca uma imitação da realidade.

No livro “Os filósofos e a Arte”, Muniz (2010) fala sobre “Platão contra arte”. O autor comenta que Platão busca argumentos para excluir a arte da cidade, pois ela não teria nenhum fundamento ético, político e metafísico que a fizessem ser considerada um conhecimento que traria um bem para o cidadão. As práticas de prazer proporcionadas pela arte poderiam colocar em perigo os ensinamentos do cidadão. Para Platão, o conhecimento verdadeiro deve ter forma, “conhecimento para ser verdadeiro precisa ser conhecimento da forma” (p. 33). Aqui, podemos perceber que a percepção de arte é ir além das aparências e das formas impostas. Platão percebeu o poder das artes e a influência que ela pode desenvolver nas pessoas. O prazer, as emoções, a imaginação e a totalidade – que a arte faz brotar em nós – possibilita a nós ver um mundo diferente, um mundo que pode ser nosso, construído e alterado a qualquer momento. Contra esse argumento favorável à arte, Sócrates, citado por Muniz (2010, p.30) comenta que “cabe na cidade ideal apenas um tipo de poeta, o austero, aquele que só imita os modelos prescritos pela própria cidade”. Acredito que hoje ele não seria mais um poeta. Outra questão importante é que, através das artes, as esferas que foram separadas podem se aproximar. Conforme o autor, na percepção de Sócrates, o prazer proporcionado pelas artes pode desencadear uma força capaz de aproximar as dualidades; “em suma, é o prazer, por sua capacidade de gerar crenças, que apaga as diferenças entre as dualidades, corpo/alma, sensível/inteligível, arte/filosofia” (p. 26). Platão percebeu o poder da arte e a sua possibilidade, ao lado da razão, de dar sentido à vida das pessoas. A partir de lá, a arte vem tendo outras conotações muito diferentes que valorizam grandemente esse poder estético, as emoções e o prazer que ela desencadeia.

Atualmente, podemos dizer que “arte é tudo aquilo a que os homens chamam de arte” (CORDI & SANTOS *et al.*, 1999, p. 199). Hoje, dentre as várias formas de entendimento e da importância que lhe foi dada, ela pode ser considerada a expressão da

própria vida ou, ainda, a expressão do real. Tradicionalmente, a arte teve alterações conceituais que tentaram mostrar o que ela é. Ela pode ser entendida como um fazer com a beleza, com a forma, com a comunicação, com a representação. Em nossos dias, podemos dizer que ela é uma forma especial de conhecimento e de expressão.

Bosi (2009), em sua obra *Reflexões Sobre a Arte*, trata sobre o fazer, o conhecer e o expressar como possibilidades que o ser humano possui para se relacionar com o mundo e, conseqüentemente, consigo mesmo. Por meio da criação artística, a técnica e a forma devem estar subordinadas ao artista, e nunca o contrário. Como diz a última frase do livro de Paul Klee: “Boa é a formação, má é a forma, porque a forma é fim, é morte.”. O autor comenta sobre o que se entende por arte, diferenciando as três vias da reflexão estéticas, que são: fazer, ou seja, construção; conhecer, ou seja, o conhecimento; exprimir, ou seja, expressão. Elas foram defendidas por Luigi Pareyson.

Sobre a arte como construção, o autor comenta que ela se caracteriza como um fazer pelo qual o homem transforma a matéria fornecida pela natureza e pela cultura. Esse trabalho de produção, que é intelectual e manual, direciona-se para a questão da estética, geralmente para a beleza, a perfeição e a harmonia. Essa produção sempre teve como pano de fundo a técnica. A técnica, com certeza, é necessária ao artista, mas este deve possuir uma força inventiva. O estilo é a condição essencial que faz o autor. Essa forma pessoal é o resultado de uma técnica apreendida em sua formação. Essa liberdade de criação pressupõe um saber que dá valor ao objeto artístico, busca situar-se entre a espontaneidade e a regra. Nessa parte, vale destacar que o autor salienta similaridades entre a arte e o jogo, citando o conhecido autor Huizinga (1975, p.16) que propõe múltiplos arranjos dos mesmos elementos: “irrupção do acaso no interior de uma ordem prefixada; espaço e tempo imaginários; suspensão do espaço e do tempo que são reais; lógica imanente ao processo expressivo; fusão de brincadeira e seriedade, paixão”.

Continua, na seqüência, a comparar que, como o jogo, a obra de arte conhece um momento de invenção que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia. Esses acontecimentos proporcionam pura alegria e descoberta e servem de inspiração para novas invenções. O autor finaliza afirmando que o fazer do artista é tal que enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo.

A Arte é conhecimento, na medida em que é entendida por sua tradição como *mimesis*. Conforme o autor, a questão da atividade representativa é o que caracterizou a arte como conhecimento. Atualmente, com novos conceitos e entendimentos sobre a arte, nega-se seu caráter puramente representativo e, dessa forma, sua atividade mimética pode variar dependendo do contexto histórico. A imaginação construtiva é a parte fundamental de uma obra de arte e, principalmente, do artista. Portanto, ela compreende o conhecimento do mundo como *mimesis*, conforme dito anteriormente, mas também deve atender à possibilidade de construção de um mundo novo. O artista, assim, deve ver, pensar e principalmente sentir, para ir além das determinações científicas e racionais do mundo. Temos que salientar o que o mundo representa para o artista. A frase “o mundo se encontra dentro e fora do artista” (pág. 41) pode ser uma resposta que nos credencia a dizer que ele é o próprio mundo, e com isso lhe dá um sentido através da obra de arte. Essa passagem é fundamental para expressar a relação coesa que pode existir entre o mundo e o sujeito, que é oportunizada pela experiência artística. Merleau-Ponty (1971) comenta que, na verdade, um laço íntimo entre sujeito e objeto é o que distingue os dois modos fundamentais de conhecimento que a Renascença ainda conseguia fundir, a percepção estética e a científica. Esta última, no dizer do autor, preferiu não habitar as coisas, e sim manipulá-las.

Com relação à arte como expressão, o autor inicia falando da dança e do gesto corporal. Salienta que o corpo que baila busca incessantemente sair de si em busca do outro. O mundo interior e o exterior se tocam. Na dança, envolvemo-nos por inteiro, nosso corpo é pura expressividade, passando pelo olhar, o gesto, a postura, como se fôssemos sair de nós mesmos. A expressão de uma obra artística ocorre da relação de um signo e uma fonte de energia na qual ele veicula. Tal relação pode ser emocional, simbólica ou alegórica. Observamos aqui o que o autor comenta sobre a fenomenologia e sua relação com a questão da expressão. Salienta que a fenomenologia deu um passo adiante ao mostrar que o nexos existente entre as forças anímicas e as aparências não se deixa reduzir aos conceitos positivistas de causa e efeito, “o sentido vivo que eletriza a palavra e a imagem não é a causa determinante da existência desta” (p. 54). A expressão e seu significado formam-se em um processo de mútua atração e os graus de transparência dessa relação são diversos. “Raro é um fenômeno evidente por si mesmo” (p.54). A expressão se materializa através do *pathos* do artista, caracterizado pelo

movimento entre as forças e as formas na obra de arte. Mesmo assim, é imprescindível que o artista busque mudar suas formas de criação artística. É a força interior, aliada às suas possibilidades de expressão, que possibilita a criação artística.

O Construir-Conhecer-Expressar pretende ilustrar a consciência artística moderna; a arte não é mera cópia da natureza ou dos objetos culturais. Não há modelos de beleza absoluta em que o artista deva se inspirar. Neste sentido, cabe ao artista utilizar-se das possibilidades do construir, conhecer e expressar. Buscar conhecer o mundo exterior e interior à sua maneira, baseado na sua formação e, a partir daí, criar suas técnicas e formas próprias de criação. Para o autor, a arte deste século busca, assim, abraçar dois extremos: deve buscar o máximo de verdade interior e o máximo de pesquisa formal. Podemos perceber que o autor dá importância ímpar à arte. Salienta que através dela os homens se entendem e se relacionam com o universo de forma autêntica. Diferente da racionalidade científica, a arte procura um entendimento totalizador e de união entre sujeito e objeto, pois ambos são interdependentes no processo artístico do fazer, do conhecer e do expressar. A comparação feita pelo autor entre a arte e o jogo nos fez entender o caráter lúdico e de certa forma desinteressado e autônomo do artista. Essa característica nos remete a perceber o mundo como uma criança, pois ela o percebe para depois pensá-lo. Nessa percepção, o brincar é fundamental. Ela percebe a totalidade do mundo pelo saber sensível, cria e constrói seu mundo baseado nas suas convicções, percebidas sensivelmente.

No dizer de Henri Matisse, criar e expressar são próprios do artista, salientando, ainda, que onde não há criação, não existe arte, e que o poder de criação vem do interior. A arte fornece um entendimento direto do mundo, que pode ser contemplado quando conseguimos livrar a nossa sensibilidade das amarras da racionalidade.

A arte, então, procura desenvolver uma organização do mundo por meio do sentimento, da imaginação e da intuição. Para Aranha & Martins (1996), a arte aparece como possibilidade de organização do mundo e como modo de transformar a experiência vivida em conhecimento intuitivo, através do sentimento. Pelos conceitos logicamente organizados, tidos como abstrações muito genéricas das coisas, conseguimos captar um mundo de formas constantes e estanques que têm sua importância, mas não conseguimos captar o dado sensorial ou, ainda, o momento vivido. Esse vivido nos é oportunizado pela intuição que permeia a relação com o meio

de forma imediata e individual, e nos possibilita penetrar no sentido das coisas a fim de captarmos o sentido, o sentimento e a imaginação. Assim, toda a intuição tem sempre uma característica de descoberta, de alguma coisa nova na relação com o mundo.

A imaginação se torna, assim, muito importante. Ela é de certa forma a mediadora entre o vivido e o pensado, entre a brutalidade que caracteriza o objeto e sua representação por parte do sujeito, através do corpo e todos os órgãos do sentido que lhe fornecem significado. A palavra *sentido* tem sua origem, segundo as autoras, como particípio passado do verbo *sentir*. O significado passa pelo sentido, tanto do ponto de vista sensorial como emocional (p. 346). Sobre a imaginação, podemos dizer que ela nos faz pensar:

A imaginação, ao tornar o mundo presente em imagens, nos faz pensar. Saltamos dessas imagens para outras semelhantes, fazendo uma síntese criativa. O mundo imaginário assim criado não é irreal. É, antes pré-real, isto é, antecede o real porque aponta suas possibilidades em vez de fixá-lo numa forma cristalizada. Assim, a imaginação alarga o campo do real percebido, preenchendo de outros sentidos (CASSIRER apud ARANHA E MARTINS, 1996, p. 346).

Neste sentido, a imaginação nos faz pensar para que possamos criar novas possibilidades de perceber o mundo. Essa percepção é sempre nova, independentemente do fato de que advenha de algo já conhecido, pois a imaginação nos faz viajar para o mundo antes de ser apresentado para nós. Proporciona uma projeção anterior para pensarmos de forma melhor e mais ampla a realidade vivida, lembrando que tal relação só pode acontecer por intermédio do despertar do sentimento.

A emoção é uma das maneiras de lidarmos com nossos sentimentos. O sentimento amplia nossas possibilidades para lidar com o mundo e, assim, torna-se, como comentamos anteriormente, conhecimento. Esse engajamento com o mundo não tem como objetivo pensá-lo nem agir sobre ele, mas senti-lo em sua totalidade e profundidade. O sentimento consegue atingir uma esfera que vai além da aparência, atinge a expressão. A expressão busca exteriorizar os sentimentos internos que dão significados ao que é mais humano no ser humano. Nesse sentido, Aranha & Martins (1996) comentam que “o sentimento, na sua função de conhecimento, alcança, para além da aparência do objeto, alcança a expressão. A expressão é o poder de emitir

signos e de exteriorizar uma interioridade, isto é, de manifestar o que o objeto é para si” (p. 347).

Assim, o ser humano capta as possibilidades que os objetos manifestam e que são das mais variadas formas possíveis. Nossa interioridade se manifesta baseada na percepção que fazemos do mundo, através dos nossos sentimentos, emoções, imaginações, que nos fazem penetrar no mundo, criando, assim, o nosso mundo de significações que só pode existir se for vivido. Assim, nossas expressões são autênticas e cheias de sentido, fazendo com que nos tornemos diferentes uns dos outros e possamos nos expressar de modo diverso, independente das características do objeto.

Segundo Cordi & Santos *et al.* (1999, p.197), “a expressão só é artística quando é criativa”. O poder de criação é o principal fundamento que credencia a arte. No ato de criação, as possibilidades de expressão podem ser de emoção, das sensações, de percepções, ou ainda de ideias. Essas formas de se expressar nos proporcionam a condição essencial para nos relacionarmos com o mundo de forma direta. Esse sentimento de criação está presente na criança. Quando ela brinca, relaciona-se com o mundo diretamente porque, como um artista, entrega-se totalmente nessa relação, que é expressiva e sempre nova. O brincar e o se-movimentar das crianças estabelecem uma conexão intuitiva com as coisas que habitam o mundo, e nessa relação, tanto o mundo quanto as crianças se tornam a mesma coisa, uma totalidade indivisível – são uma coisa só. Como consequência, a criança está sentindo o mundo por inteiro e buscando o seu significado. Nessa relação, a sensação de prazer e o caráter lúdico são imprescindíveis, permeiam todos os lados e dão a substância para que o significado, que é sempre novo e diferente, apareça.

Mesmo assim, estamos acostumados a ouvir que a arte é inútil. De certa forma, fico feliz com isso porque a arte não tem uma função prática. Ela não pode ser regada ou regida pelo resultado, pelo produto. Ela é a expressão criativa do prazer, que deve superar o utilitarismo. A arte deve começar, se assim for, quando a função termina. No entanto, hoje percebemos que neste mundo que valoriza sempre o resultado obtido, a arte se torna, principalmente para os capitalistas e burgueses, coisa inútil. Acredito ser exatamente por isso que a arte ainda se afirma como uma possibilidade de crítica da sociedade atual. Não abrindo mão dessa condição de inutilidade, ela reforça nossa sensibilidade diante do mundo e nos remete a uma condição de seres humanos capazes

de imaginar, sonhar e criar por puro prazer, como donos do tempo e do espaço, condição que nos coloca acima da praticidade e da dureza que se tornou o mundo hoje. Essa construção científica, racional e imediatista do mundo favorece um contato simples, linear e superficial com as coisas. Assim nos tornamos seres autômatos, vivendo para não sermos o que queremos ser. Não conseguimos sentir o mundo através das nossas sensações e emoções, e muito menos expressá-lo por nós mesmos. Somos o que os outros querem que sejamos.

A expressão artística procura um sentido novo que está escondido no mundo. Para Chauí (1994), a arte entendida como expressão transforma num fim aquilo que muitos entendem como um meio. Assim, arte faz “ver a visão, falar a linguagem, ouvir a audição, sentir as mãos e o corpo, emergir o natural da natureza, o cultural da cultura.” (p.325). A arte se torna, dessa forma, a essência da realidade. Segundo ainda a autora, a arte, por ser expressiva, é alegórica e simbólica. Alegórica por falar de outra coisa ou, ainda, falar de uma coisa por intermédio de outra, e esta outra é o símbolo. Símbolo é aquilo que une, junta e sintetiza o que é diferente, dando-lhe um sentido único e novo. Assim, o artista busca algo novo porque desequilibra a realidade para dar lugar ao novo. “O instante expressivo é o instituinte do novo.” (p. 325). Neste mundo dominado pela ciência e pela tecnologia, que revelam aquilo que já está no objeto, a arte procura ver o mundo em suas profundezas e vai além do objeto, engloba-o. Através da imaginação, da emoção, do sonho e da expressão, a arte nos ensina a criar, a viver e a sentir o mundo com prazer. Não se busca uma explicação nem uma representação e sim uma experiência prazerosa que não possui um fim determinado, não existe regra para isso, nem padrão. Para o tempo não se tornar um empecilho para que a expressão artística aconteça, é melhor pensarmos que ele não existe, que é apenas uma construção da sociedade industrial e tecnológica.

O brincar e o se-movimentar das crianças exigem uma espontaneidade expressiva para que os movimentos artísticos fluam. Esse contato corporal com o mundo é a própria maneira que a criança possui de “ser-no-mundo”. Sendo assim, não precisa outra forma ou procedimento para organizar seus movimentos. Eles já foram elaborados de tal forma que são expressão por si só. A relação corporal com o mundo é tão intensa que as ordens mecânicas e funcionais limitam o potencial de exploração do mundo pela criança, tornando os movimentos controlados e não fluídos. Assim as

crianças se tornam o mundo. Através do brincar e, conseqüentemente, agindo corporalmente com o mundo, ela se descobre e constrói seu mundo. Podemos então admitir que a arte nos revela um mundo tal qual o artista experimenta, é a experiência primeira, antes de qualquer reflexão prévia. Dessa forma, podemos ver que a arte se justifica pela importância dada à imaginação, à exploração dos sentidos, ao cultivo dos sentimentos, à recuperação da intuição, ao lado da educação para a criatividade, para a invenção e o novo. Todas essas características se direcionam contra a atual forma de ver o mundo. A arte nos incita a sair da rotina do definitivo e ir em direção à descoberta e ao imprevisível, pois ela se opõe a essa sociedade burocrática voltada para a eficácia, que tem como forma avaliativa a utilidade dos produtos e das pessoas. A arte procura recuperar o prazer e a fruição, sentimentos que estão ameaçados de extinção pela pressão imposta pela vida moderna. Para Corazza (2004, p.184), precisamos “artistar” a infância e sua educação.

Para isto é preciso uma docência à altura, ou seja, uma docência artística. Modificar a formação do intelectual da educação, constituindo-o menos como pedagogo e mais como um analista da cultura, como um artista cultural, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente. [...] docência que, ao exercer-se, inventa. Reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a artistagem de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersa a mesmice e faz diferença ao educar as diferenças infantis. Uma artistagem de ordem poética, estética e política, derivada de sobressaltos e das alegrias de trabalhar nas fronteiras entre as disciplinas, os sujeitos e os não-sujeitos, os sentidos e os sem-sentidos. Docência de um artista, que promove o autodesprendimento, implicando no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, que nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. Educar, artistando. Diferenciar, arriscando-se. Usufruir do prazer de criar, sem nos considerar nunca uma obra acabada. Assumir o risco de educar, sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurrem para o conservadorismo ou violentem a heterogeneidade da infância.

Sobre a importância da arte na educação infantil, Lima (1993) comenta que:

A arte deve ser vista como um recurso educativo para a construção do saber e, como tal, deve ser utilizada. Não deve ser reduzida a uma forma lúdica de preencher lacunas ou tempos vagos, numa perspectiva muito comum de instrumentalizar a arte. O fazer artístico na instituição educacional tem muito a contribuir para a constituição e o exercício de procedimentos cognitivos que estão ligados à construção do conhecimento. É uma situação de interação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento culturalmente acumulado (LIMA, 2003).

A arte não pode ser entendida como forma abstrata de conhecer o mundo. Ela é a forma imediata de perceber a realidade, através da sensibilidade que faz com que interpretemos o mundo a nosso modo, baseando-nos em nossa experiência, que é afetiva. Essa familiaridade com o mundo proporcionado pela arte possibilita que nossa experiência seja profunda e significativa, o que, de outra forma, não seria possível. Com as crianças, essa experiência é ainda mais original. Elas conseguem mais facilmente se entregar às experiências e se doar de forma global quando em contato com o mundo, principalmente através das expressões artísticas, quando brincam, dançam, imaginam, criam e sonham, quando se integram corporalmente com o mundo, dando vazão ao seu se-movimentar. Para finalizar esta parte, citamos uma frase do prefácio do livro: “Os filósofos e a arte”, de Haddock-Lobo (2010, p.12), onde o autor comenta sobre o que é o criar: “Criar nada mais é do que deixar que a obra aconteça, que ela siga o seu rumo. O grande artista, o criador da vida, sabe seguir o fluxo, sabe deixar-se conduzir pelo mundo”.

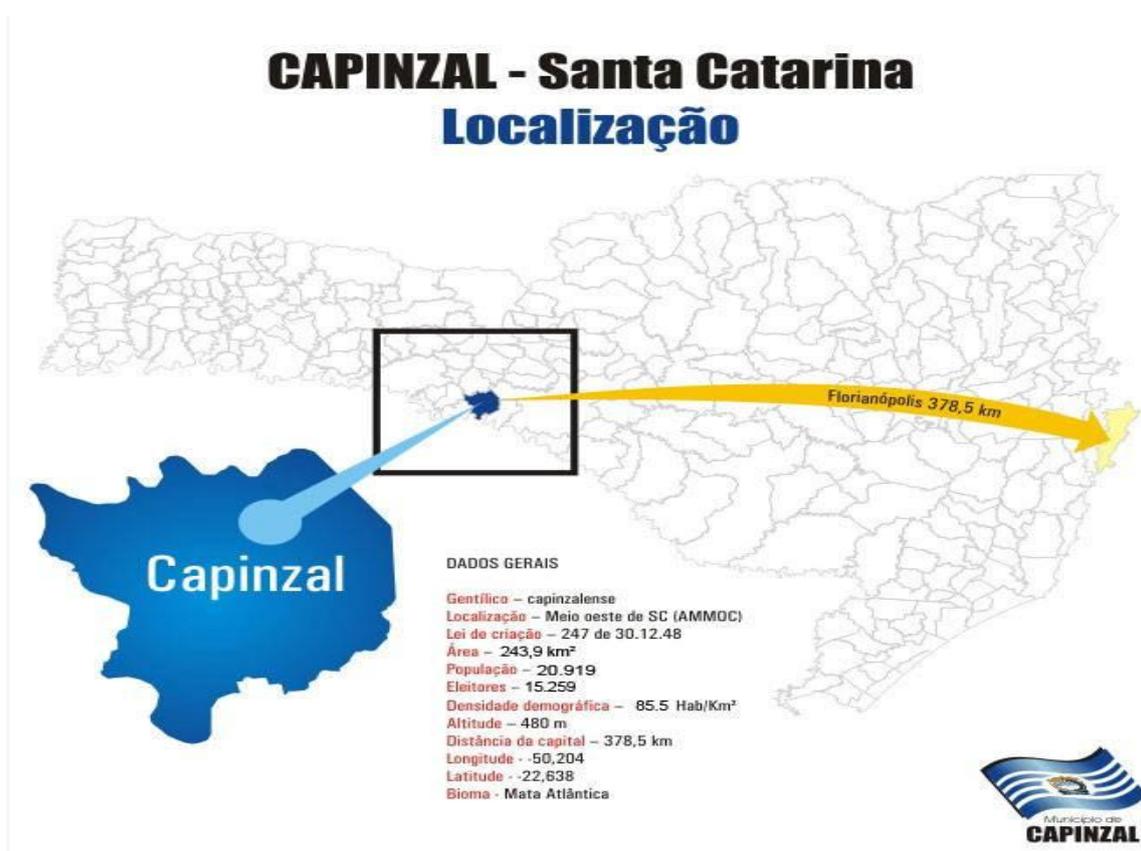
3 – A OBSERVAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR: O BRINCAR E O “SE-MOVIMENTAR” DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 O campo investigado

3.1.1 A realidade das escolas

As duas escolas onde desenvolvemos nosso trabalho são municipais, na cidade de Capinzal, em Santa Catarina. Situam-se no baixo vale do Rio do Peixe, no meio oeste catarinense, que tem sua colonização arraigada na descendência italiana. A região tem sua economia baseada na indústria e na agropecuária.

FIGURA 1 – Localização do Município de Capinzal SC



Fonte: www.capinzal.sc.gov.br

O município conta com sete escolas municipais que oferecem o Ensino Infantil e Fundamental e seis centros municipais de Educação Infantil. Para desenvolver o estudo, foram selecionados intencionalmente uma escola, situada na cidade, e um centro de Educação Infantil, situada no interior. A escolha das escolas foi feita em conjunto com a secretária da educação do município, levando em consideração alguns critérios importantes para a pesquisa e de caráter administrativo. Com relação à pesquisa, o mais importante era conseguir acesso a uma escola da cidade e outra que pertencesse a uma comunidade do interior. Sendo assim, a secretária sugeriu uma escola da cidade que, além de ter uma estrutura melhor e maior, atende maior número de alunos. Dentre as escolas situadas nas comunidades do interior, ela sugeriu um centro de educação infantil da comunidade de Barro Preto, por ser um centro educacional bastante organizado e estar em funcionamento há mais tempo que os demais. Essas sugestões foram acatadas pelo pesquisador, pois atendiam aos requisitos fundamentais para a realização da pesquisa.

A escola da cidade atende 880 alunos no Ensino Infantil e Fundamental; é a maior escola municipal da cidade e tem 80 funcionários. Tem uma estrutura física com várias salas de aula, um ginásio de esportes coberto, além de uma área externa ampla e coberta onde os alunos ficam durante o recreio. Tanto o ginásio como essa área externa são utilizados para a prática da Educação Física e de atividades de outras disciplinas, porém em certos momentos não são suficientes para atender o grande número de alunos que frequentam a escola. Dependendo do horário, o ginásio recebe mais de uma turma para as aulas de Educação Física, o que é gerenciado pelos professores e direção da escola.

A escola do interior está localizada na comunidade de Barro Preto, distante aproximadamente 10 km da cidade, e atende 120 alunos, oriundos não só dessa comunidade, mas de outras adjacentes, como: Linha Gramado, Empresa Velha, Nova Beleza, Linha Pelissaro e Vila União. Atende alunos do 1º ao 9º ano, sendo que do 1º ao 5º ano o sistema é de Escola Pública Integrada (EPI). Nesse sistema, os alunos têm 8 horas de aulas diariamente e, além das disciplinas da grade regular, recebem aulas de pesquisa, tecnologia, artesanato, dança, literatura, esporte e outros. Pelo fato de a escola estar localizada no interior da cidade, ela possui uma estrutura física diferenciada. Além de um ginásio coberto, há um campo de futebol, um pequeno parque e outros espaços

livres com bastantes árvores, gramados e bosques que, na medida do possível, são usados pelos professores.

3.1.2 Os grupos observados

Após selecionarmos as escolas, escolhemos um grupo de alunos de cada uma delas, que estudassem na mesma sala, pois o objetivo era observar a turma de alunos em todos os espaços para os quais a turma se dirigia no período escolar. Para fazer essa seleção, foi fundamental um encontro com a diretora e com a coordenadora pedagógica da educação infantil das duas escolas. Elas sugeriram que selecionássemos as turmas com professores mais experientes, que entendessem o sentido e a importância do estudo e não se preocupassem com minha presença na sala de aula e nos outros ambientes onde as crianças estariam no decorrer do período escolar. Essa decisão foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Fiquei bastante confortável, recebi apoio e acesso livre para entrar nas escolas e em todos os ambientes que a turma frequentava, nos momentos e nos horários que eram importantes para o estudo.

A turma da escola do interior era composta por 20 alunos do pré II, com idades entre 4 e 6 anos; a turma da escola central era composta por 20 alunos do pré II, também com idades entre 4 e 6 anos. Ambas as turmas frequentavam a escola no período vespertino e tinham horários e disciplinas próprios, conforme quadros 2 e 3.

Quadro 2 – horário da turma da escola da cidade

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 – 13:45	Artes	Artes	Educação Física	Sala de aula	Música
13:45 – 14:30	Sala de aula	Sala de aula	Informática e Biblioteca		Sala de aula
14:30 – 15:00	Recreio				
15:00 – 15:30	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula
15:30 – 16:15				Educação Física	
16:15 – 17:00	Educação Física			Sala de aula	

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Quadro 3 – horário da turma da escola do interior

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
12:30 – 13:15	Artes	Educação Física	Educação Física	Sala de aula	Leitura
13:15 – 14:00	Artes	Informática	Educação Física	Sala de aula	Sala de aula
14:45 – 15:15	Recreio				
15:15 – 16:00	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Hora do Brinquedo
16:00 – 16:30	Sala de aula	Sala de aula	Sala de aula	Educação Física	Hora do Brinquedo

Fonte: elaborado pelo pesquisador

3.1.3 O caminho trilhado

Após selecionar as escolas, as turmas, e obter a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (Anexo A) e receber a autorização da Secretária de Educação do Município de Capinzal, iniciei o percurso pelas escolas, visitando as duas turmas selecionadas. Nesse percurso, utilizei um diário de campo, um gravador portátil, uma máquina fotográfica com filmadora e uma ficha de observação em forma de roteiro com algumas perguntas (Apêndice A) para me auxiliar na recolha das informações.

Minha caminhada aconteceu entre os meses de abril e agosto de 2013. Organizei-me conforme o horário das turmas para fazer minha observação várias vezes, todos os dias de aula, de segunda a sexta-feira. Fiz um cronograma para mapear as visitas às escolas, de modo que todos os espaços fossem observados de maneira profunda para que as informações adquiridas tivessem o significado desejado. No entanto, devo salientar que havia certos períodos nos quais as atividades se concentravam em sala de aula de acordo com uma rotina, portanto não se fazia necessário observar inúmeras vezes, visto que eu já tinha conhecimento sobre qual seria a programação da aula. Já em outros períodos, teve-se que voltar e observar muitas vezes, pois as crianças percorriam diversos espaços.

As observações, em ambas as escolas, começavam na fila de entrada para a sala de aula. Já ali, pudemos perceber as expressões corporais. As crianças estavam, a todo momento, brincando e se movimentando. Não conseguiam ficar quietos, até que a

professora passasse pela fila e pedisse energicamente que ficassem em silêncio para irem para a sala de aula. Mesmo no caminho para a sala, quando os alunos tinham que subir uma escada, tudo era motivo para movimento, brincadeira, muito riso e, claro, um falatório silencioso, que significa muito para minhas observações.

Na sala de aula, eu me posicionava numa carteira ao fundo e lá ficava sentado, observando e escrevendo tudo o que acontecia naquele momento e que fosse significativo. Procurava sempre anotar como as crianças reagiam diante das atividades propostas pelo professor, como se expressavam, o que falavam e como falavam. Outra questão importante que levei em consideração foi a postura das professoras, como ocorria a interação delas com os alunos e qual o entendimento que elas tinham sobre a importância do brincar e do se-movimentar para as crianças. Em vários momentos, principalmente nos intervalos ou troca de disciplinas, fazia questão de conversar com as professoras sobre o brincar e o se-movimentar das crianças.

Nos momentos em que ficava com as crianças, na troca das aulas, entre uma disciplina e outra, colhi muitas informações importantes. Percebi que elas se sentiam mais livres e espontâneas pelo fato de ficarem sem a presença do professor em sala, enquanto esperavam o outro. Nesse momento de liberdade, percebia que as crianças se expressavam à sua maneira e ficavam o tempo todo brincando, movimentando-se e falando. Muitas das suas falas foram retiradas nesses momentos, inclusive porque, como eu ficava sozinho com eles, instigava-os a falar mais, fazendo algumas perguntas.

As atividades fora da sala de aula eram a educação física, o recreio e a hora do brinquedo. Esses momentos e/ou espaços escolares traziam uma diversidade de acontecimentos. Era ali que as crianças podiam se-movimentar e brincar com mais liberdade. Além dos espaços serem significativamente maiores, havia materiais alternativos que contribuíam com a ampliação do poder de criação e imaginação das crianças.

Nas aulas de Educação Física observava, primeiramente, se o brincar era proporcionado e como era desenvolvido. Procurava identificar o significado que o professor dava ao brincar e ao se-movimentar das crianças. Dentro desse processo, anotava como as crianças se movimentavam no decorrer das aulas, como se

relacionavam com os colegas e com o professor. Procurava ouvir o que elas falavam com os colegas, se estavam gostando, o que queriam fazer e como queriam.

O recreio é o espaço mais adorado pelas crianças. Fiquei observando muitas vezes e percebi uma riqueza nas ilimitadas possibilidades de movimento e de brincadeiras criadas por elas. Conversava, observada e brincava com elas, e pude observar que a liberdade que possuíam naquele momento se transformava numa festa corporal de criação, interação, movimento e arte. Precisei de cuidado para conseguir captar o grande fluxo das informações que presenciei ali, pela importância que elas tinham.

Ao concluir as anotações diárias no diário de campo, repassava-as para o computador. Esse exercício favorecia uma descrição mais fidedigna do que realmente aconteceu e, de certa forma, procurava também fazer uma prévia interpretação dessas informações, por elas estarem ainda presentes. Procurava repassar os fatos direcionando as interpretações às categorias teóricas criadas. Essa interpretação prévia foi de suma importância para o aprofundamento reflexivo das questões que foram surgindo no decorrer do estudo, ampliando, assim, as possibilidades de entendimento das informações.

3.2 Interpretação das informações

3.2.1 A sala de aula como ambiente privilegiado da aprendizagem

A sala de aula a que nos referimos nesta parte inclui todas as atividades que os alunos praticavam em sala de aula, como as disciplinas de artes, informática, música, leitura/biblioteca, e aquelas desenvolvidas pela professora da turma (regente). Essas atividades são diferentes, mas todas são desenvolvidas em salas de aula. O que acontece eventualmente é que por vezes os alunos são deslocados para outras salas para realizar algumas atividades. A professora da turma (regente) é quem fica mais tempo com os alunos, conforme pode ser observado nos horários nos quadros 2 e 3 (sala de aula). Os outros professores fazem suas intervenções nas diversas turmas e séries da escola.

Como podemos observar, a sala de aula é o local onde os alunos permanecem mais tempo, tanto na escola da cidade como na do interior. Isso mostra a grande

importância dos conteúdos mais intelectualizados, sendo que os alunos devem aprender com mais ênfase e rapidez a matemática, a escrita e a leitura. Todas as atividades desenvolvidas em sala são direcionadas a esse fim, com algumas ações isoladas das professoras de artes, que desenvolvem atividades manuais sem o compromisso direto com a aprendizagem e alfabetização das crianças. Podemos dizer que a realidade observada neste estudo é bastante parecida com o que acontece atualmente na grande maioria das escolas do Brasil.

Conforme Enguita (1989), a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição social que surgiu com a modernidade, tendo como principal função a responsabilidade pela formação dos jovens para sua integração no mundo social adulto na modernidade. Se em períodos históricos anteriores a família foi a principal responsável pelo processo de formação dos sujeitos para a integração na sociedade, com as profundas transformações ocasionadas pela modernidade buscou-se uma nova instituição, a escola, que se responsabilizasse pela formação humana para esse novo modo de organização da vida social.

Essa nova organização social foi marcada pelas revoluções do século XVIII, caracterizadas pela ascensão da classe social denominada burguesia e a implantação na Europa de um novo modo de produção, a base da organização social, que é o capitalismo. Podemos dizer que foi a partir da segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, que o capitalismo se consolidou. Do ponto de vista econômico, tem início um processo intenso e contínuo de exploração do trabalho em grandes proporções, geração de lucro e acumulação de capital. Do ponto de vista político e social, a aristocracia perde o poder político para a burguesia urbano-industrial, surgindo, assim, a classe dos trabalhadores ou, ainda, dos operários. Isso tudo implicou profundas modificações nas práticas sociais, em especial no modo de produção. Segundo Enguita (1989), foi a preparação para essas novas relações sociais que modificou também a organização do processo de formação humana, e a escola foi eleita como principal instituição preparatória para essa nova vida em sociedade. Portanto, essa forma de ensino, centrada principalmente no aprendizado das funções intelectuais, é uma exigência do novo modo de produção capitalista, e cabe à escola desenvolver tais habilidades em seus alunos, de modo a prepará-los para o mercado de trabalho. Para tanto, ler, escrever e fazer contas se tornaram fundamentais nessa nova forma social de vida. Sendo assim, a sala de aula é o ambiente ideal para que a escola consiga cumprir

esse importante papel que é exigido pela sociedade capitalista. Conforme observamos em sala de aula, quanto mais cedo a criança for alfabetizada e conseguir aprender essas funções básicas intelectuais, melhor ela será como um futuro trabalhador. A escola se tornou uma instituição que auxilia as pessoas na sua preparação para o mercado de trabalho. Esse processo foi bem observado nas duas escolas pesquisadas, em que o pensamento dos professores e da direção é preparar o aluno para o futuro, para ser um bom cidadão, e isso inclui ser um trabalhador produtivo.

3.2.1.1 A sala de aula da professora da turma (regente)

Começamos pela escola da cidade. Na sala de aula, as interações entre a professora regente e os alunos acontecem com pouca frequência, em função de os alunos terem que ficar sentados nas carteiras, e em silêncio. No entanto, conseguir fazer com que os alunos ficassem sentados e em silêncio durante todo o período de aula não era tarefa fácil para a professora. No início de algumas aulas, ela iniciava pedindo e explicando para os alunos sobre as atividades que eles teriam no decorrer do período de aula, que neste caso era à tarde. Ela escrevia as atividades diárias no quadro, depois pedia aos alunos que lessem quais seriam as atividades ali descritas, no decorrer da semana. Ao chegar nos dias em que haveria Educação Física – apenas 3 aulas por semana –, os alunos esperavam ansiosos pela pergunta: “Qual é a próxima atividade?”. E todos, com um enorme entusiasmo, diziam: “Educação Física!”. Isso mostra o gosto, a alegria e o sentimento de prazer que os alunos demonstram ao vislumbrar o movimento humano, com suas infinitas possibilidades de relações, de liberdade, de jogo, enfim, de abrir um espaço de interação e descoberta de si, para que possam expressar sua corporeidade e aguçar sua sensibilidade. Mas, conforme Santin (2005, p. 176), sobre a função da escola:

[...] a partir do momento em que se descobriu que o conhecimento é o fundamento teórico para o desenvolvimento tecnológico e a melhoria do sistema produtivo, a escola deveria privilegiar o aperfeiçoamento das faculdades intelectivas e a transmissão de conhecimentos teóricos.

Portanto, o corpo perdeu sentido no espaço da escola, por não ser capaz de produzir um conhecimento adequado e disciplinado para contribuir com as exigências do desenvolvimento tecnológico. Na realidade, o corpo deveria ser silenciado em seu ímpeto criativo e artístico para que o foco se destinasse apenas no desenvolvimento das

faculdades intelectuais e teóricas. Santin (2005, p. 176) salienta que “o corpo ficou afastado definitivamente da tarefa principal da escola. Ele seria destinado a outro tipo de tarefas, menos na de participar na produção de conhecimentos, e conseqüentemente, na construção da cidadania. Esta ficou atrelada ao projeto da sociedade racionalizada.”.

A sala de aula se tornou o ambiente privilegiado na educação escolar, por repassar a aprendizagem intelectualizada e técnica do conhecimento dito e entendido como ideal para o homem do mundo moderno. Atende um número elevado de alunos, que devem ficar sentados e atentos aos conteúdos previamente selecionados e que serão cobrados posteriormente, mediante avaliações. Portanto, o silêncio, a memorização e a ordem para que todos fiquem nos seus devidos lugares é fundamental para que a aprendizagem aconteça. Na realidade estudada, é exatamente esse o objetivo. No entanto, percebeu-se que no decorrer do andamento das aulas os alunos começavam a ficar inquietos e buscavam no movimento uma forma de se libertarem, como uma tentativa de se rebelar contra essa negação do corpo que é feita em sala.

Não queremos, aqui, ir totalmente de encontro ao sistema educacional vigente, mas argumentar que nesse espaço de expressão humana – a escola – que envolve a subjetividade, as possibilidades de sentir o mundo para melhor conhecer a si mesmo devem também ser privilegiadas. Existem momentos e espaços para que isso aconteça na sala de aula, mas não se está dando a devida atenção a esse aspecto. Os alunos, então, trocavam de posição constantemente nas cadeiras. Quando eles tinham a oportunidade de se levantar e se movimentar, faziam com alegria e rapidez; por exemplo, queriam a todo o momento ir ao banheiro ou tomar água no fundo da classe. Percebe-se que a motivação nem era ir ao banheiro ou tomar água, mas queriam se mexer, correr, andar, pular, rolar no chão, brincar e tocar o colega que geralmente acompanhava. Nesse momento de pseudoliberalidade – estavam sendo monitoradas pela professora – as crianças se movimentavam, geralmente rindo, e se mostravam alegres. O mesmo acontecia quando emprestavam apontador ou borracha; procuravam sempre brincar, como se quisessem ficar livres para se-movimentar, como se as carteiras fossem uma prisão; queriam sentir corporalmente o conhecimento transmitido para que cada um, subjetivamente, incorporasse o que a professora estava passando. Mas, como são crianças, obedecem à professora que, rapidamente, procura colocar ordem na turma para seguir com os conteúdos. Os corpos devem ser silenciados, mas na prática não é fácil. Parece que o corpo quer se rebelar a todo o momento, sabe que sua possibilidade de ser

é significativa e fundamental, e quer mostrar isso, ele sente. A professora percebe que os alunos, dependendo do dia, não conseguem ficar nas carteiras e muito menos prestar atenção. No entanto, seguem com o repasse dos seus conteúdos mesmo assim. Em depoimento da professora, ela afirma ter conhecimento de que as crianças precisariam brincar mais e ficar mais livres para se-movimentar, mas a escola, como instituição, não entende dessa forma. Cobra dos professores o repasse da matéria em determinado tempo, pois no final de cada bimestre eles têm que fazer um relatório, mostrando o que foi produzido. Desta forma, as crianças devem aprender e produzir (render) sentados nas carteiras, em silêncio e respeitando a professora, fazendo as atividades orientadas por ela, no tempo em que ela determina.

A negação do corpo nas instituições de ensino recebe uma crítica bastante contundente de Freire (1989). Ele comenta que ao ingressar na escola, o corpo das crianças também deveria ser matriculado, em especial nas séries iniciais. O autor afirma o seguinte:

[...] não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana (FREIRE, 2009, p. 157).

O autor continua salientando que:

[...] negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião nega o corpo, o quartel, o hospital, as instituições, de modo geral, negam o corpo que somos. Se eu passar a vida negando o corpo que sou, como serei? Doente? Portanto, é preciso ensinar a ser corpo (FREIRE, 2009, p. 158).

Essa negação do corpo pode ser bem observada nos currículos das escolas, que se pautam principalmente pelos pressupostos racionalistas da modernidade, considerando a aprendizagem estritamente como produto da inteligência racional. Sérgio (2009) comenta que só é científico o que é racional e matematizável, “[...] na ciência, não coabitam a ordem e a desordem, porque a incerteza não é científica” (p.151). Estabelece-se, assim, um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível, por estar diretamente ligado ao corpo, está relacionado ao que é confuso e enganoso, devendo ser desprezado ou minimizado.

Figura 2 – foto dos alunos da escola da cidade, em sala de aula



Fonte: foto do pesquisador

Como exemplo desse conhecimento racional e verdadeiro que propõe a ciência e que é observado nas escolas, podemos citar uma atividade proposta pela professora aos alunos: pintar um desenho. A professora entregou um desenho pronto e igual para cada aluno. No desenho, havia vários itens, dentre eles uma maçã. Conforme ele era colorido pelos alunos, eles o mostravam para a professora para que fosse avaliado, como se o dizer da professora fosse um sinal de aprovação ou de reprovação, ou se, ainda, para que ela verificasse se a pintura estava sendo feita corretamente. Percebi que gostam de pintar e desenhar, pois é um momento no qual possuem liberdade criativa. Porém, um aluno pintou a maçã de azul, mostrou para a professora e foi rapidamente repreendido por ela, que perguntou: “Existe maçã azul?”. A criança ficou sem resposta, mas retornou ao desenho e o pintou de vermelho, conforme disse a professora e como fizeram seus colegas.

Em determinado momento, vendo que o desenho não era finalizado, a professora começou certa pressão: “Esta atividade era pra ser pra ontem”. Todos os alunos que ainda não tinham terminado começaram a pintar os desenhos rapidamente, não porque queriam pintar, sentindo o prazer da e pela pintura, mas para entregar no tempo hábil para a professora e terminar a atividade. Como alguns não terminariam no tempo

estipulado pela professora, pois aproveitaram esse momento de descontração e estavam brincando com os outros – por sinal com muita alegria –, ela chamou a atenção, dizendo que deviam “fazer a atividade proposta, e não brincar”.

Em sala, as crianças falavam muito pouco, mas as expressões corporais deles eram várias. A linguagem corporal das crianças estudadas comunicava mais que palavras, como quase toda criança nesta idade. Como pudemos perceber, a conversa na sala de aula não era muito aceita pela professora, mas havia algumas atividades nas quais elas falavam mais. Em várias aulas fazia-se uma roda, então os alunos ficavam sentados em almofadas, cantavam e faziam várias atividades e brincadeiras. Uma dessas atividades era a brincadeira da chamadinha, na qual os alunos deviam memorizar cores com nomes. Aos poucos, eles começaram a ficar impacientes e começaram a se mexer, rir, conversar, e não conseguiam mais a concentração necessária para desenvolver a tarefa proposta pela professora, que começou constantemente a pedir que ficassem em silêncio.

Pudemos perceber novamente que, nessa atividade, as crianças se manifestavam corporalmente. Seu desejo estava estampado em seus corpos, que queriam se libertar daquela longa atividade que já durava 1 hora e 10 minutos. Essa brincadeira proposta pela professora tinha um objetivo, o de ampliar o entendimento das cores e os nomes dos alunos com as referidas letras e quantidades de letras dos nomes; ou seja, o objetivo real era desenvolver os conteúdos de matemática e português por meio da brincadeira. Num outro dia, as crianças estavam novamente em círculos e deram continuidade a essa mesma brincadeira, só que agora com fotografias dos familiares para que os alunos contassem, em voz alta, as pessoas das fotos. No entanto, alguns alunos faziam outros comentários sobre as fotos, a respeito do cabelo, óculos e figuras de fundo, o que era motivo de risos e de comentários, o que rapidamente era podado pela professora. Um deles disse que faltavam na foto o cachorro e o gato, e que o número seria outro. A professora logo retrucou: “Mas gato e cachorro são pessoas?”. Claro que a professora tem razão, mas poderia perguntar o sentido que esses animais têm para aquela família, ouvir o aluno sobre essas questões. Essas participações dos alunos foram poucas vezes levadas em conta em sala. Algumas vezes, a professora dizia: “Fechem a boca!”. O que interessava era que eles respondessem o número certo de pessoas em cada foto; se surgissem novos comentários ou mesmo outras relações, não eram importantes, mesmo que os alunos estivessem empolgados para saber e falar. Em outro dia em que eles

estavam em círculo, a professora perguntou quantas pessoas moravam em suas casas. Os alunos queriam falar sobre sua realidade, como eram suas casas, comentar sobre algumas características pessoais dos pais, tios e avós, ou seja, expressavam-se e queriam muito mostrar essa realidade; para isso faziam gestos e movimentos com muita alegria, queriam ir além, extrapolar o conteúdo escolar contando suas experiências vividas e sentidas em família. Mas a professora logo interrompia, dizendo que cada um deveria dizer apenas quantas pessoas havia em sua casa, pois ela tinha que fazer outra atividade de ensino naquele mesmo dia e, se assim fosse, não teria tempo suficiente para realizar o que foi planejado. Sobre o tempo, Stavisk, Surdi & Kunz (2013) afirmam:

Quando vemos muitas vezes o interesse de pais e professores em potencializar capacidades nas crianças para que estas possam ser futuramente um adulto bem sucedido no mercado de trabalho, ou ainda querer torná-la um adulto de maneira precoce, forçando sua participação em aulas de música, dança ou outro esporte, atribuindo um sentido estritamente utilitarista ao seu viver, este agir do adulto pode estar roubando o que é mais valioso para a criança, que é justamente o seu tempo de ser criança (p. 114).

A criança possui o seu tempo, que é diferente do adulto. Brincar com o tempo é o que faz com que ela entenda o que é o tempo (SANTOS, 2008). O brincar na sala de aula é encarado como meio ou processo para se ensinar alguma coisa. O brincar tem que ter objetivo, como ensinar a matemática, a ler, a escrever. A professora ensina aos alunos a brincadeira para se chegar a um fim proposto por ela. Então, podemos dizer que o que existe é um ensino das regras de uma brincadeira, mas não o brincar com um fim em si mesmo, quando se pode criar, imaginar e sentir sem pensar no resultado. Valoriza-se a obra criando-a porque é sempre aberta e infinita. Quando brinca, a criança é um artista, com possibilidades inimagináveis. Conforme Honoré (2009), a espontaneidade e o prazer de brincar da criança estão cada vez mais sendo ameaçados pelas imposições dos adultos, que utilizam lógicas utilitaristas e orientam suas atividades preocupando-se apenas com resultados e ações. Machado (2010) comenta que a capacidade dos adultos para imaginar, inventar e sonhar, muitas vezes é entendida como algo a ser moldado e educado, “muitos professores realizam suas atividades em sintonia com um realismo simplista, uma exigência sempre do ponto de vista do adulto. [...] faz-se necessária uma abertura por parte do adulto para ser generoso com o modo de ser e de estar da criança pequena” (MACHADO, 2010, p. 172).

Em alguns momentos, na sala de aula, dependendo da atividade da professora, eles cantavam e/ou ouviam música. Percebia-se muita satisfação e alegria de todos.

Havia momentos em que a professora cantava e eles acompanhavam, batiam palmas para seguir o ritmo de uma canção entoada pela professora e, em seguida, todos cantavam. Ao ouvir uma música do aparelho de som que ficava na sala, gradativamente eles focavam a atenção na música e começavam a cantar da forma deles. Em todos esses momentos, as crianças se sentiam muito bem. Eram momentos que oportunizavam o sentir ser criança. Atentas, com prazer e alegria, ficavam empolgadas, ouvindo, cantando e dançando. Expressavam-se livremente, mexendo o corpo prá lá e prá cá, cada um à sua maneira; na realidade estavam em uma viagem maravilhosa pelo mundo da imaginação.

Nos períodos das aulas após o recreio, percebeu-se que os alunos tinham enorme dificuldade para ficar em silêncio em sala. Vinham com grande entusiasmo devido às atividades livres que faziam no recreio, conforme comentaremos mais tarde. Queriam dar continuidade às brincadeiras criadas e desenvolvidas, sozinhos ou com os colegas. O tempo de recreio não é suficiente, claro, e nunca será. Para o brincar espontâneo da criança, não existe tempo, conforme já comentamos. Ela brinca com o tempo e não tem noção do tempo; ficaria ali por um período indeterminado, descobrindo, construindo e se relacionando com o mundo.

Na sala, a professora pede que eles pintem uma casa feita por ela, com a cor da casa de cada um. Percebeu-se que adoram pintar; alguns alunos pediram para incluir no desenho os pais, irmãos e tios que moram com eles, e a professora disse que sim. Esse foi um momento – conforme esperado pela professora – no qual rapidamente eles ficaram em silêncio para desenvolver a atividade. Esse direcionamento para as artes, como o desenho, a pintura, a música, que são desenvolvidas na sala de aula, prende a atenção das crianças. Como se a dimensão artística fosse o principal fundamento do ser da criança, ela se doa, completa-se e é completada. Forma-se um fluxo único e coeso, de intensa significação e sentido. Tudo converge para aquele momento.

Novamente, em outra aula observada, a professora disse que todos iriam brincar como no outro dia, mas enfatizou para ficarem em silêncio. A brincadeira, que quase sempre se realizava em círculo (figura 3), exigia muita atenção para se lembrar do que os colegas diziam. Cada aluno deveria repetir o que o colega do lado dizia sobre um aspecto da sua vida, e depois falar a seu respeito, o que eles não estavam conseguindo fazer, em função de exigir uma memorização muito grande pelo número de alunos. Quem começava a brincadeira tinha que se lembrar da fala de poucos alunos anteriores;

enquanto a brincadeira seguia, os demais alunos tinham que dizer a de todos os que já falaram e o seu, até chegar ao final do círculo. Portanto, como as crianças não conseguiam se lembrar do que os colegas disseram, não conseguiam fazer a brincadeira da forma como a professora queria. Começaram, então, a ficar inquietos novamente e, claro, já não existia mais círculo e sim pessoas se movimentando, buscando novas descobertas. Neste sentido, Merleau-Ponty (1971), falando sobre o corpo, comenta que ele é vivenciado por nós enquanto realização das nossas intenções, desejos e projetos. Este é o corpo próprio, que nos faz perceber e sentir, possibilitando aprender e nos relacionar com o mundo e com os outros.

Nas atividades em que ocorre de as crianças começarem a ficar inquietas, percebe-se a manifestação do corpo, que percebe e sente que os desejos e intenções naquele momento são outros. O significado nessa relação com o mundo, que decorre da atividade, foi diminuído. Sendo assim, as potencialidades corporais do corpo próprio se direcionam intencionalmente para o mundo expressivo, recheado de significados. A procura pelo sentido das coisas faz com que as crianças, por vezes, percam o desejo da realização de muitas atividades escolares.

Retornando à atividade em círculo, citada anteriormente, na qual os alunos deveriam memorizar a falas dos colegas, de repente entrou outra professora na sala para tirar fotos da turma. Nesse momento, a turma que já estava bastante inquieta ficou completamente inquieta. No entanto, eram agora duas professoras tentando organizar a turma, baseadas no seu modo, no modo adulto de professor. Note-se que a professora que chegou para tirar fotos disse para uma aluna: “Isabela, olha os modos!”. A criança estava deitada no chão e rolava, juntamente com as colegas. Sobre essa generosidade com a criança, a que nos referimos anteriormente, Merleau-Ponty (1990a) comenta que a criança pequena é polimorfa, coexistem nela diversas possibilidades, ela percebe o mundo de maneira própria, não representacional. Ela é a sua experiência e, para compreendê-la fenomenologicamente, precisamos desenvolver uma nova linguagem.

Figura 3 – foto dos alunos da escola da cidade, em círculo na sala de aula



Fonte: foto do pesquisador

Até o momento, falamos sobre a turma de alunos da escola da cidade. A partir de agora, comentaremos a turma de alunos da escola do interior. Com relação à forma de ministrar as aulas, não há muita diferença. Acredita-se que seja em função do fato de ambas serem públicas e gerenciadas pelo município. Como na sala de aula da escola da cidade, a professora tinha grande dificuldade em conseguir que os alunos ficassem em silêncio durante as aulas. A estratégia usada pela professora para conseguir, de certa maneira, que eles ficassem um pouco mais calmos, era cantar. Ela começava a cantar e os alunos, gradativamente, começavam a acompanhá-la nas várias músicas que sabiam. Podemos dizer que essa estratégia é utilizada na maioria das escolas de Educação Infantil administradas pelo município, como podemos ver na escola da cidade, onde a professora também a utilizava como forma de acalmar e chamar a atenção das crianças.

Segundo o depoimento da professora regente da turma, existe uma rotatividade muito grande dos alunos na escola. Os pais mudam de cidade, ou ainda de comunidade, em função da procura de novos e/ou melhores condições de trabalho. Existe nessa comunidade uma indústria madeireira que emprega muitas pessoas e, com isso, surgiu a necessidade de criar a escola para atender a grande demanda, mas que agora já absorve alunos de várias comunidades vizinhas.

O ambiente interiorano onde funciona a escola proporciona um clima de nostalgia e de tranquilidade. Ouvem-se o canto dos pássaros, o vento, e muitos outros sons da natureza, que na escola da cidade não existia. As crianças aqui têm um ritmo de vida diferente. O contato mais íntimo e direto com a natureza possibilita um brincar e se-movimentar mais livre e espontâneo. Subir em árvores, correr em ruas pouco movimentadas ou na mata, nadar em lagos e rios são atividades realizadas cotidianamente por essas crianças. A maioria delas não tem acesso à internet em casa, portanto os pais não têm uma atitude muito vigilante em relação às atividades diárias dos seus filhos. Esse fato pode nos indicar o motivo de esses alunos se mostrarem mais calmos em sala de aula que os da cidade. Porém, essa calma também tem seu limite, por mais que as inquietudes sejam mais comedidas, elas ocorriam quando os alunos permaneciam, como na escola da cidade, um longo período imóveis, sentados nas carteiras, no chão ou em outro espaço da escola.

A aula sempre seguia o mesmo roteiro; alunos em filas entram na sala, ocupam seus lugares e logo começam as atividades intelectuais, que são propostas pela professora. Para que isso aconteça e atinja os resultados desejados, os alunos devem ficar em silêncio e se concentrar nas explicações. Aqui também se percebeu a importância empregada na educação ou, podemos dizer, no disciplinamento do corpo, como já nos referimos anteriormente na turma da escola da cidade. Esse processo de educação do corpo acontece tanto de forma direta quanto indireta. Soares (2004, p.110) comenta que:

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas [...].

Essa educação ou disciplinamento do corpo favorece um distanciamento da realidade vivida. Esta anestesia que os alunos vêm sofrendo nas escolas é fruto de um sistema mercadológico que pensa no saber técnico e utilitarista. Nos métodos de ensino há pouco espaço para o inusitado, para a descoberta, para o diferente. Desta forma, possibilidades sensitivas como o brincar e o se-movimentar não têm significado no processo educativo. Nosso corpo próprio recebe gradativamente as regras de conduta. Vejo que as escolas não estão preparadas e nem têm muito o desejo para compreender a

importância da nossa corporeidade no processo de educação humana. Conforme Ermida & Bezerra (2012), as escolas estão cada vez mais sofisticadas nas formas de controle:

Algumas escolas têm se tornado uma “máquina” de classificar, de rotular, de julgar e moldar. Organizam as crianças de acordo com determinados padrões de normalidades, seleciona aqueles que são considerados os mais inteligentes, mais dedicados e capazes para realizar atividades especiais ou então para serem premiados, julgam os alunos como “problemáticos”, “hiperativos”, “desinteressados”, entre outras denominações. Enfim, usam diferentes técnicas para adequar os alunos aos padrões pré-estabelecidos (p. 129).

Certo dia, a professora disse que a aula iria começar com uma brincadeira realizada fora da sala, o que despertou grande entusiasmo nos alunos, e todos ficaram muito felizes. Quando saíram da sala, o espaço que utilizariam para desenvolver a brincadeira estava com material e, portanto, tiveram que brincar na sala mesmo. Foi frustrante para os alunos, que desejavam ficar fora da sala de aula. O espaço onde seria feita a brincadeira era maior, aberto e diferente do habitual. A brincadeira era a dança das cadeiras.

Começaram a organizar as cadeiras em círculo para brincar. Muitos as arrastaram, o que para a professora foi uma bagunça, barulho de cadeiras e carteiras, mas eles estavam felizes, afinal seria uma atividade diferente daquelas tradicionais do dia a dia. Pelo menos, nessa atividade, eles não teriam que ficar sentados, além do fato de ter música. Semelhante à turma da cidade, percebeu-se que estes alunos também sentem prazer quando ouvem música ou cantam.

Quando iniciava a música, todos ouviam com atenção, silêncio e respeito. Já no início da brincadeira, a professora enfatizou: “Vamos ver quem ganha hoje, se são os meninos ou as meninas!”. Quando terminava a música e uma das crianças era eliminada da brincadeira, ela pedia à turma que contasse quantas cadeiras permaneciam na brincadeira e quantos colegas já estavam fora. E, assim, a brincadeira foi acontecendo; a cada parada na música, uma criança saía e uma cadeira era retirada. Com o tempo, ficaram muitas crianças fora da brincadeira... e ficavam fazendo o quê? Deviam contar as cadeiras retiradas e os alunos que foram eliminados, o que, gradativamente e com o passar do tempo, perdeu seu significado. Deste modo, as crianças – as muitas que haviam sido eliminadas – começaram a desenhar no quadro, brincar entre elas no chão e criar novas formas mais significativas e prazerosas para fazer algo, do que esperar alguém ser eliminado para contar as carteiras e os alunos.

A professora já tinha grande dificuldade em manter os alunos eliminados atentos à brincadeira. Muitos que estavam fora nem sabiam quem estava e quem não estava mais na brincadeira. Já estavam tão engajados em outra atividade que a professora teve que deixar os alunos eliminados livres, afinal eles estavam por um tempo muito longo esperando pelo vencedor. O quadro se tornou um palco para vários artistas. Como era um espaço destinado para as professoras, percebeu-se que queriam aproveitar ao máximo aquele momento e cada um, à sua maneira, desenhava o que queria e fazia questão de mostrar e ver os rabiscos criados.

No final da brincadeira, sobraram dois alunos e alguns dos eliminados disseram que os dois eram vencedores, no entanto, a professora colocou duas cadeiras distantes uma da outra e disse que tinha que ser um só vencedor. Claro que ficaram os dois mais rápidos e mais fortes da turma. No final, ninguém estava muito interessado em quem venceu, estavam mais interessados em desenhar no quadro, queriam brincar livremente, mas a professora salientou que os meninos ganharam e as meninas ficaram em segundo.

Podemos perceber que a escola, desde a educação infantil, salienta as diferenças entre meninas e meninos. Neste caso, o papel de inferioridade física das meninas, diante de uma atividade que se caracteriza pela rapidez e que favorece aos meninos. As atividades motoras desenvolvidas nas escolas, seja da cidade ou do interior, enaltecem o sexo forte e, com isso, são mais direcionadas aos meninos – pelas suas características físicas que privilegiam a velocidade e a força. Cabe às meninas se conformarem e desenvolverem as atividades, pois são, de certa forma, obrigadas a fazê-las – sabendo que suas oportunidades de sucesso sempre são minimizadas. Desta forma, Saraiva (2005) alerta que essas práticas sexistas apresentam consequências nos âmbitos biofisiológico, psicológico e social do desenvolvimento/formação humana. Tais consequências podem trazer graves implicações, como o prejuízo à performance motora feminina, devido à carência de oportunidades no esporte em relação às oferecidas aos meninos; a acomodação à ideia de superioridade física do homem e a discriminação entre os papéis sociais de homens e mulheres.

Pensar numa igualdade de atenção e tratamento das meninas e dos meninos nos leva a pensar numa educação coeducativa. Neste contexto, devem-se levar em consideração as possibilidades vividas e uma reflexão sobre o sistema de valores e atitudes transmitidos nos conteúdos educativos. A coeducação, conforme Saraiva (2005), Oliveira (2005) e Costa & Silva (2002), considera a igualdade de oportunidades

entre os gêneros, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor e psicológico, sem prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo. Neste sentido, Saraiva (2005) salienta que os problemas que podem surgir no desenvolvimento de aulas mistas podem se tornar um momento rico para se trabalhar e discutir a temática das diferenças entre os meninos e meninas, na prática de atividades físicas. Desta forma, podem existir, no espaço escolar, “oportunidades de aprendizagem significativa, que privilegiem o respeito pelo outro e possibilidades de realização de um trabalho compartilhado.” (COSTA E SILVA, 2002, P. 51).

Voltando à brincadeira, podemos perceber na descrição dessa atividade, a brincadeira em si é apenas um mero meio para se chegar a um fim bem diferente do que é o brincar. A ênfase dada à brincadeira é um processo produtivo e padronizado, no qual a professora controla como, quando e de que maneira será a brincadeira. Os limites dos participantes e as suas diferenças não importam. Primeiro, fica bem evidente que se trata de uma brincadeira de competição, ou seja, tem de haver um ganhador, por mais que os alunos não se importem tanto com isso. Afinal, percebem que o critério competitivo, nesse caso, incentiva a exclusão. Como pudemos ver, mais alunos ficaram fora do que na brincadeira em poucos minutos. Houve uma menina bem pequena que foi a primeira a ser eliminada e ficou o restante do tempo fora. Não se pensou nesses alunos.

A brincadeira servia para selecionar e aplaudir os melhores, ela deveria ser útil para se chegar a um fim já determinado, um objetivo pronto, portanto, tinha um conjunto de regras pré-estabelecidas para serem cumpridas. Nada poderia quebrá-las, eram imutáveis e traziam em si uma verdade absoluta. Só daquela forma chegaríamos ao vencedor, tão aguardado pela professora, mas não muito pelos participantes que, naquele momento, já estavam realmente brincando e se-movimentando pela sala. A professora não estava muito preocupada, deixou-os usarem o quadro, o pincel e algumas folhas que estavam na mesa para não atrapalharem o final da brincadeira. Quando aconteceu, foi um alvoroço e uma tentativa frustrada de tentar conseguir que ficassem em silêncio e voltassem para suas carteiras. Como podemos perceber, a brincadeira também serviu para passar um conteúdo privilegiadíssimo em sala de aula, a matemática. Os alunos, conforme comentamos anteriormente, tinham que, durante a

brincadeira, contar as pessoas que saíam e as que ficavam. Desta forma, por mais que fosse uma brincadeira e que, no entender dos pais e de todo o processo educacional moderno, nada tivesse a ensinar, a professora procurou uma segurança e uma justificativa para organizar tal competição em sala, afinal não era comum. Caso algum pai ou mesmo a direção da escola comentassem que os alunos “brincaram” em aula, ela tinha como justificativa que essa brincadeira teve o objetivo bem claro de reforçar os conhecimentos sobre as operações básicas de matemática.

Essa preocupação com resultados no processo de ensino e aprendizagem, que se baseia nas tradicionais receitas – privilégio do conhecimento metódico e pronto, baseado nos modelos científicos –, tem seu valor, claro, mas não pode ser o único. Santin (2001) salienta que uma das características dos pensadores pós-modernos é a reabilitação de todas as formas de saberes, portanto o conhecimento científico não é o exclusivo, e muito menos o melhor. Não há uma receita. Lembra os dizeres do poeta Pablo Neruda e do filósofo Merleau-Ponty: “Não há caminho, os caminhos se fazem caminhando. E Guimarães Rosa escreveu que o real não está nem no começo, nem na chegada, mas na travessia” (SANTIN, 2001, p. 186).

Esse direcionamento das atividades, sempre pensando nas consequências ou no fim, é bastante difundido no mundo pragmático em que vivemos. As comparações, o excesso de competição, os modelos e padrões nos fazem insensíveis diante do presente. Maturana & Verden-Zöllner (2004) comentam que nossa insensibilidade está ligada a nossa orientação cultural para a produção. É ela que dirige continuamente nossa atenção para um passado ou um futuro, que só acontecem no espaço da descrição de nossas expectativas ou queixas, fora do domínio de nossas ações num dado momento.

Ao realizar algo pensando apenas nas consequências do que estamos fazendo, desviamos nossa atenção do presente e a direcionamos para o futuro, onde se encontram as nossas expectativas. Esse acontecimento não significa que o presente desaparece, mas que a nossa atenção não se encontra naquilo que está sendo feito, mas no resultado das nossas ações no futuro. Maturana & Verden-Zöllner (2004) salientam que em nossa cultura ocidental não existe mais o fazer pelo fazer. Sempre trabalhamos para chegar a um fim. Não descansamos simplesmente, nós o fazemos com o propósito de recuperar energia; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro. O resultado é que, em geral, enquanto interagimos com outros seres humanos, a nossa atenção está voltada

para além da interação, isto é, para as consequências. Não mais sabemos viver o momento em si; estamos perdendo a nossa sensibilidade para o presente de nossas vidas, e isto vem se constituindo como a conduta normal.

Os nossos desejos estão orientados de tal forma para as consequências das nossas ações que grande parte do que fazemos não vale mais por si só, mas como meio dirigido para conseguir algo. Este modo de viver, pensando exclusivamente nos resultados das atividades, é um modo de existir que só faz sentido para o adulto e que acaba desviando a atenção para longe do presente. As crianças não brincam pensando nos efeitos positivos ou negativos do seu brincar, não chutam uma bola ou pulam amarelinha pensando nos ganhos motores e cognitivos dessa atividade; elas simplesmente brincam, porque essa é a sua maneira espontânea e natural de existir (STAVISKI, SURDI & KUNZ, 2013).

Percebe-se que, nas escolas, o brincar simplesmente pelo brincar é pouco incentivado, pelo fato de não chegar a um lugar definido. O brincar é uma viagem sem destino, que nos revela as maravilhas do mundo e as potencialidades de cada um. Esse aflorar da sensibilidade deve ser incentivado para que nossas emoções não sejam também afetadas pela excessiva busca por rendimentos, cada vez mais cedo. Neste sentido, Kunz (2004) reforça essa preocupação, comentando que se a orientação for no sentido da busca da comparação com o padrão social e culturalmente preestabelecido, não se deixando ver ou perceber os reais desejos e vontades manifestos pelas crianças, perdemos nossa sensibilidade emocional e amorosa com os pequenos. A perda da sensibilidade emocional é consequência de uma excessiva concentração na razão guiada pelo cálculo e pela comparação, valores que são construídos e fortalecidos em nossa sociedade pela aceleração do tempo e por um desejo de progresso a qualquer custo. Ao perdermos a sensibilidade para viver o presente, as nossas ações também se tornam mais instrumentalizadas.

Dentro desta ótica de submissão e exigência da atitude produtiva em nossa cultura, privilegia-se a rapidez e a quantidade em detrimento do calmo e da qualidade. As relações humanas são cada vez mais instrumentalizadas e acontecem por imposições e obrigações dos resultados alcançados ou possibilidades de sucesso. Staviski, Surdi & Kunz (2013) comentam que:

No caso específico das crianças, na interação do adulto para com estas, a falta de sensibilidade para o presente, a instrumentalização nas relações e a velocidade ou apressamento das ações têm forçado um quadro no qual a

criança é frequentemente negada, justamente no período que ela mais necessita ser aceita (p. 121).

Essa relação de cobrança diária dos professores em relação aos resultados dos alunos vem acontecendo cada vez mais cedo. Os alunos do nosso estudo tinham entre 4 e 6 anos e já tinham tarefas bem determinadas a cumprir. Eles eram cobrados diferentemente em cada matéria, dentro do horário pré-estabelecido da turma. Portanto, viver o presente no espaço escolar está ficando muito difícil. O importante é preparar o futuro adulto para o mercado de trabalho e informá-lo sobre os desafios que o esperam no mundo moderno. Com isso, a criança deve receber o quanto antes as regras de como ser um adulto. Tais regras são repassadas homogeneamente em todas as atividades e, como pudemos observar, as brincadeiras na escola se tornaram importantes meios racionais e técnicos para se passar os conteúdos fundamentais, com o objetivo de adultificar mais cedo a criança. Essa preocupação do adulto na busca de preparar a criança para o futuro, segundo Honoré (2007), pode provocar uma negação do ser criança, quando não considera seus desejos e vontades. Desta forma, os resultados traçados pela escola e repassados pelos professores na formação do adulto produtivo também não serão alcançados.

Nada contra a brincadeira das cadeiras, que é muito praticada e as pessoas, em geral, gostam de participar. Mas com as crianças, essa brincadeira já foi adaptada de várias maneiras, e uma delas é a forma cooperativa, em que as cadeiras saem, mas as pessoas ficam e têm que se acomodar no colo das outras que se sentam. Essas pessoas que se acomodam no colo das outras não podem encostar os pés no chão. Com crianças, essa atividade poderia ter um efeito participativo e prazeroso muito maior. As possibilidades do se-movimentar, de criação e do brincar espontâneo seriam ampliadas, como também questões afetivas, através do contato, do abraço, da ajuda, do toque, do riso, das quedas ao chão. Nessa adaptação não existe um vencedor, mas uma situação problema na qual as cadeiras sempre diminuem, mas as pessoas não, e a resolução é destinada às crianças. Não há um resultado a se chegar, nem um modelo a seguir. A intenção é que todos tentem ficar sobre uma cadeira, mas claro que isso não acontecerá e não é errado, não existe o erro nessa fase, e sim a possibilidade do diferente.

Atividades como essa poderiam fazer parte das ações rotineiras diárias dessas crianças na escola – como outras tantas que possibilitem o brincar mais espontâneo –

para que elas consigam sentir os seus limites e, conseqüentemente, conhecer-se para criar uma maneira própria de se relacionarem com o mundo. Parece que as professoras não têm um conhecimento mais elaborado sobre a importância do brincar para as crianças. Brincadeiras ou atividades que não tenham um fim determinado para transmitir os conteúdos programáticos não têm muito significado e não são incentivados no decorrer das aulas. Para umas, é perda de tempo; para outras, falta tempo. Neste sentido, Freire (1996) comenta que saber ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção e resignificação. É importante propiciar que todos os envolvidos no processo, sejam eles educandos ou educadores, através das suas relações, ensaiem a experiência de se assumirem, assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicador, transformador, criador, realizador de sonhos, instigador e inquieto.

Em outro momento, a professora desenvolveu uma atividade interessante que perdurou por algumas aulas. Começou com uma visita à casa dos pais de um aluno da turma. Lá, os alunos conheceram a realidade do colega, fizeram perguntas, brincaram e comeram um bolo de cenoura. No retorno à sala de aula, a professora utilizou a receita do bolo de cenoura para desenvolver os conteúdos planejados. Nesse momento, a professora estava com muita dificuldade em fazer com que os alunos prestassem atenção nas atividades que seriam propostas, com base no passeio. As crianças não conseguiam parar de comentar sobre tudo o que foi visto e os acontecimentos no decorrer do passeio. Tudo era motivo para brincar e se-movimentar, o que eles não queriam naquele momento era ficar quietos na carteira. Embora a sala de aula seja um lugar para se ficar sentado e quieto, a professora, por mais que tentasse, não estava conseguindo fazer com que eles ficassem em silêncio e sentados para desenvolver as atividades propostas por ela.

A professora, então, começou a cantar e bater palmas, o que rapidamente chamou a atenção de todos os alunos, que começaram a cantar e seguir a música com palmas. A música, para essas crianças, consegue facilitar um brincar e se-movimentar mais espontâneo, isso porque quando estão cantando e prestando atenção à música, brincam e se movimentam cada um a seu modo. A professora alcança seu objetivo, de ter a atenção das crianças, e não se importa com as inúmeras possibilidades para se movimentarem. Nesse momento, muito significativo, percebeu-se que não existia uma cobrança ou um resultado a alcançar, mas um espaço ou, ainda, um tempo de liberdade

em que as crianças tiveram um momento para exercitar sua sensibilidade, ser o que se é e poder imaginar, agir e construir um diálogo próprio com o mundo.

Quando a música acabava, infelizmente a “bagunça” começava. Eles queriam a todo o momento ir ao banheiro ou tomar água, e esse trajeto, mesmo curto, tornava-se numa fonte de inspiração para o brincar e o se-movimentar, conforme já mencionamos e se repetia a todo momento. Isso mostra a grande necessidade do movimento como uma condição essencial na vida das crianças, para sua formação pessoal, mas a escola atualmente está focada na formação profissional, que deve começar o mais cedo possível. Portanto, o movimento como expressão da corporeidade deve ser contido imediatamente, pois não atende os objetivos profissionais traçados pela escola moderna. A questão da formação pessoal e profissional é comentada por Santin (2005, p. 335-336):

[...] a formação pessoal concentra-se sobre as necessidades da vida das pessoas. O ponto de partida, se pode dizer, está no princípio socrático, ‘conhece-te a ti mesmo’. Nela, ocupa um lugar de destaque o cultivo da sensibilidade, da afetividade e das emoções. Nela se incentiva o debate dos valores morais. Nela se busca o equilíbrio da personalidade. Nela se incentiva o compromisso com a justiça, a liberdade e o amor nas relações inter-pessoais. Enfim, a formação pessoal tem como objetivo maior o desenvolvimento da plena cidadania, condição indispensável para participar ativamente dos destinos da sociedade, através de um apelo muito forte à consciência e à conscientização. A formação profissional, por sua vez, coloca num segundo plano a pessoa para concentrar-se no desenvolvimento das capacidades intelectivas e das habilidades técnicas. O objetivo maior é adquirir um perfil produtivo destinado a ocupar um lugar no mercado de trabalho através do domínio de conhecimentos específicos e da aplicação de tecnologias eficazes.

Tanto a formação pessoal como profissional são importantes e deveriam estar num processo formativo único e coeso, com os mesmos graus de importância. No entanto, percebeu-se claramente que o direcionamento para a formação profissional recebe atenção muito maior. Aqueles conteúdos e disciplinas que podem ser aplicados na prática e relacionados com o mercado de trabalho são motivados desde a pré-escola. Para ilustrar novamente esse direcionamento, voltaremos para a atividade do passeio com as crianças da escola estudada. A professora, após conseguir certo domínio da turma, propôs uma atividade e utilizou a receita do bolo de cenoura que os alunos haviam comido na casa do colega. Ela pegou uma caixa contendo muitas letras e

números de várias cores, o que despertou um poder criativo fantástico nos alunos. Eles começaram a brincar com essas letras e números, que se tornaram rapidamente carros, casas, aviões, cachorros, árvores, enfim, uma verdadeira expressão criativa e autônoma por parte das crianças que poderia ser incentivada e valorizada pela professora. Uma possibilidade de experimentação e vivência que favorece o processo de autoconhecimento e das nossas potencialidades como seres humanos livres. Todavia, rapidamente a professora disse que as letras e os números deveriam ser utilizados para escrever os ingredientes da receita do bolo que estava no quadro, e suas respectivas quantidades: 4 cenouras, 2 ovos, 2 xícaras de açúcar. A professora sempre pedia silêncio e que eles ficassem sentados, enfocando que todos tinham que fazer a receita para prender as letras e os números. Mesmo assim, muitos alunos continuavam brincando e fazendo de tudo com as letras e os números, menos a receita, o que fez com que a professora separasse os alunos, dizendo que se continuassem assim não iriam para o bosque, o que mostra o gosto das crianças em estar em contato com a natureza.

O passeio no bosque, que é feito algumas vezes na semana, é aguardado com muita felicidade pelas crianças, pois lá elas ficam mais livres. Conforme Machado (2007), a prática de uma fenomenologia da infância está relacionada com a reflexão do adulto sobre os elementos da natureza e sua relação com a vida da criança.

Cada adulto que propiciar à criança contato com os elementos da natureza faz a ela um convite para enriquecer e humanizar a sua sensorialidade, algo realizado especialmente pelo diálogo e pela conversação entre o adulto e a criança pequena (p. 61)

Merleau-Ponty (1990b) faz uma crítica à psicologia da criança, pelo fato de exceder do racionalismo dogmático. O autor propõe, em contrapartida, um saber afetivo, que possibilite uma relação entre adulto e criança de forma mais global e complexa. Saber ouvir, observar e entender a criança para poder sentir a expressão do seu mundo vivido, levando em consideração seu cotidiano cultural e antropológico. Segundo o autor, “a criança compreende muito além do que sabe dizer e responde muito além do que poderia definir” (p. 97).

Ao término da atividade de escrever a receita do bolo de cenoura, a professora pediu para que todos desenhassem os ingredientes que foram utilizados no bolo. Todos começaram a desenhar na ordem definida pela professora, ou seja, quatro cenouras, dois ovos e duas xícaras de açúcar, e todos tinham que terminar o desenho naquela aula, afinal, os desenhos deveriam ser postados no portfólio da escola. Não interessava como

ficaria o desenho, a cobrança era que todos terminassem e colocassem o seu nome. A atividade de pintura foi bastante aceita pelos alunos, que adoram desenhar e pintar. Percebeu-se que eles queriam ir além, fazer outros desenhos relacionados com cenouras e ovos, por exemplo, mas não podiam. O excesso da racionalização dogmática não possibilitava uma expressão do vivido. O importante naquele momento era desenhar o número certo dos ingredientes, como se eles, conseguindo desenhar as quatro cenouras, os dois ovos e as duas xícaras de açúcar, por exemplo, estivessem aprendendo da melhor forma a matemática.

Figura 4 – foto dos alunos da escola do interior em sala de aula



Fonte: foto do pesquisador

3.2.1.2 As aulas de Artes

As aulas de artes eram realizadas na sala de aula, tanto na escola da cidade como na do interior. Basicamente, as aulas se realizavam pelo desenvolvimento de pinturas e desenhos. As professoras traziam muitos desenhos prontos para que os alunos pintassem. Eram poucos os momentos em que os alunos podiam ficar livres para pintar e desenhar. Percebeu-se que as professoras preferiam ter o controle das atividades desenvolvidas, como forma de mostrar que a aula estava planejada. Mesmo assim, nessas aulas os alunos tinham mais liberdade, principalmente os alunos da escola da cidade.

Conforme comentamos, os alunos apreciam muito a música. As professoras, no decorrer das aulas, deixavam tocar músicas infantis, o que proporcionava uma alegria muito grande e um ambiente mais facilitador para o brincar e o se-movimentar. A música, desde a Grécia antiga, já fazia parte da educação, ao lado da Matemática e da Filosofia, sendo considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos. Pontes (2001, p.51) comenta que “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras, podendo expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos”. A autora continua dizendo que:

Na educação infantil, a música mantém forte ligação com o brincar. Os jogos e brinquedos musicais da cultura incluem os acalantos, as parlendas, as cantigas de roda, os romances, entre outros. O trabalho com música deve considerar o universo sonoro da criança, construído em seu contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida para, a partir dele, propor as situações de musicalização. A organização dos conteúdos deverá respeitar o nível de percepção e desenvolvimento, bem como as diferenças culturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. O fazer musical é a forma de expressão e comunicação que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. A apreciação musical refere-se à audição e interação com músicas diversas (PONTES, 2001, p. 51).

A música favorece o brincar, o movimento e a expressividade. A professora da escola da cidade, percebendo isso, deixava as crianças brincarem no espaço livre que ficava no final da sala, mas primeiro os alunos tinham que terminar de fazer a tarefa proposta por ela. Portanto, procuravam fazer a tarefa rapidamente e aproveitar o tempo para brincar. Naquele espaço, conseguiam correr, brincar de pega-pega, de carrinho, e outras variações que mostraram a expressividade e a criatividade com que as crianças interagem com o mundo (figura 5). Essa interação corporal possibilita que essas crianças realizem suas intenções e seus desejos, proporcionando, assim, a manifestação do corpo próprio, como uma dimensão inesgotável e complexa de percepções. Dimensão esta que engloba o objetivo e o subjetivo, ou seja, as instâncias física, social, psicológica e espiritual. No dizer de Merleau-Ponty (1999), é um corpo vivido, que sente, age, interage, aprende, recebe e doa. Possuidor de uma linguagem, de uma história e de uma identidade, que é singular no seu existir e no seu relacionar-se com o mundo.

Naquele momento, em que as crianças ficavam livres na sala, ouvia-se muito os alunos dizerem: “Olha o que eu sei fazer!”. E imediatamente criavam uma forma de movimento ou uma brincadeira que chamasse a atenção dos demais colegas que, por sua vez, rapidamente criavam outros movimentos e brincadeiras, e assim se seguia até o

final da aula. A alegria era contagiante, e quando a aula estava chegando ao fim a professora tinha grande dificuldade em controlar os alunos para a chegada da outra professora, já que as aulas de artes ocorriam apenas duas vezes por semana. Percebeu-se que nesses momentos de liberdade as crianças procuravam vivenciar de várias maneiras aquela realidade. Elas possuem um interesse enorme em sentir o ambiente da sala de aula, jogam-se no chão, abraçam os colegas, gritam, pulam, observam, correm, enfim... Conforme Santos, Caminha & Freitas (2012, p. 95):

São as sensações vivenciadas pelos sentidos que despertam a percepção do sujeito para si próprio e para o ambiente à sua volta, de forma que é esta percepção do sujeito que vai possibilitar a construção de um sentido, permitindo ao indivíduo perceber-se como ser singular em constante contato com o mundo, como ser influenciado e influenciador, manifestando-se, portanto, de maneira autônoma diante dos padrões culturalmente instituídos.

A expressividade, na criança, implica a construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que ela apreende e vivencia formas de ser e de estar no mundo. O desenvolvimento da expressão acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo, a partir das suas experiências sensoriais que, por consequência, são corporais. “A expressão é o resultado de ações em reciprocidade, nas quais a criança internaliza os elementos e constrói relações, vinculando às suas experiências culturais.” (PONTES, 2001, p 49).

Todo ato expressivo é um ato de criação, e o produto dessa criação pode apresentar-se com possibilidades de valor estético. A vivência no mundo e sua consequente ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil se realizam no contato com o outro. O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças relacionadas ao conhecimento artístico e estético, e isso se dá quando elas são orientadas a observar, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta. Segundo a autora, as aulas de Arte podem estar pautadas no contato das crianças com a cotidianidade, natural e cultural, e no contato com obras. As crianças naturalmente entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele. Desta forma, constroem para si um “repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras” (PONTES, 2001, p 51).

Portanto, podemos observar a importância do professor no sentido de contribuir para formar um cidadão. Sabemos que cada escola possui suas normas, algumas locais e regionais e outras da esfera municipal, estadual e federal. Percebeu-se que os professores possuem a preocupação em desenvolver um trabalho significativo durante suas aulas. Mas esse trabalho está muito amarrado com os resultados, metas e objetivos traçados pela escola. As especificidades das matérias deixam a desejar, a intenção é a formação do futuro profissional que vai trabalhar para produzir e, com isso, ganhar seu sustento. No caso, aqui, da matéria de Artes, não há muita diferença. Pudemos perceber que a cobrança por resultados não é feita da mesma forma que as outras matérias desenvolvidas em sala de aula. Mesmo assim, percebeu-se uma preocupação das professoras em auxiliar as crianças nos conteúdos intelectuais e cognitivos que são desenvolvidos pela professora regente. É como se, desta forma, a legitimidade da matéria de Artes ficasse mais assegurada no espaço da escola.

Essa preocupação, conforme Pontes (2001), abrange as abordagens contemporâneas sobre Arte e seu ensino, presentes nos documentos oficiais. Esses documentos apontam, no contexto da Educação Infantil, onde os professores procuram justificar a presença da Arte na colaboração para o desenvolvimento geral das crianças, no que se refere aos aspectos perceptivos, motores e psicológicos. “A intenção subjacente às práticas de ensino é de favorecer a criatividade e a livre expressão ou de utilizar atividades que envolvam linguagens artísticas, com o fim de desenvolver habilidades, habilidades essas que visam preparar para a leitura e escrita” (p. 53).

Essa função de auxílio que a matéria de Artes tem para o desenvolvimento das crianças é um fator determinante para que seu valor também seja diminuído no rol das várias matérias escolares. Podemos perceber que, no decorrer da semana, as turmas têm apenas 2 aulas de 45 minutos cada. A importância da arte é incontestável para o ser humano. A Arte possibilita que as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano se encontrem e, com isso, surjam oportunidades de construção de sentidos e respostas para leituras e representações de mundo. Muitos dos eixos do trabalho na Educação Infantil são possibilitados pelas linguagens artísticas. Nesse sentido, a Arte

[...] perpassa a relação das crianças com os conhecimentos próprios e de outras áreas e com suas emoções, pois permite a expressão, a comunicação e a representação em todos os momentos. Como conhecimento, linguagem e estética, a Arte possibilita a síntese entre cognição, emoção e corporeidade. Esses aspectos não se separam na Arte, como não se separam na ação das crianças (PONTES, 2001, p. 184).

Qualquer ser humano desenvolve com o mundo uma relação estética. Somos capazes de exercer a leitura que vai além do conteúdo e do objeto. Essa possibilidade realiza-se pela nossa capacidade de sensibilidade diante do mundo. Sentir o mundo é vivê-lo corporalmente, desta forma conseguimos alcançar um prazer e nos deleitar com formas, sons e movimentos para, a partir dessas experiências, criar imagens que as signifiquem e abram outros significados. Nesse sentido, “a dimensão estética da Arte oferece uma possibilidade especial de entendimento das relações que caracterizam a realidade” (PONTES, 2001, p 185).

A experiência estética liga o homem a novas possibilidades de interpretação do mundo. Com isso, promove uma autonomia intuitiva do sujeito, impulsionando-o ao movimento histórico de questionamento da realidade. Conforme Araújo & Araújo (2007), a experiência estética “revela-se como o lugar do jogo dialético entre o agora e o futuro, as circunstâncias e o seu projeto, a educação estética propõe-se como um tipo singular de educação para a cidadania” (p. 58). Educação esta muito significativa e importante em um tempo de “mercado incorpóreo” (p. 59), onde se instalou um “capital abstrato com habilidades formais” (p. 59).

Este entendimento mais profundo sobre a importância da arte na escola está longe de conquistar professores e diretores, pelo fato de que muitos deles não conseguem ver qual a “utilidade” da arte em nossos dias, ou, ainda, em que sentido a arte pode contribuir para melhorar a formação técnica e profissional dos nossos alunos. A ânsia por resultados imediatos e a preparação para o futuro entendem como importante uma educação técnica. Uma educação simplista que construa um homem preparado para operar e assimilar a sociedade vigente. A arte como experiência estética, que pode possibilitar uma formação pessoal, voltada para a cidadania, não tem um espaço privilegiado na escola atual. Sua função auxiliadora da escrita e da leitura são as principais prerrogativas de sua permanência no espaço escolar.

Nos momentos em que as crianças brincavam e se movimentavam na sala, conforme figura 5, elas davam importância à matéria de Artes, pela possibilidade de liberdade e de expressão. Claro que essa demonstração dos alunos não é levada em consideração no interior da escola, afinal essas crianças não têm ainda condições intelectuais para exigir da instituição mais aulas de Artes. O que elas conseguem fazer, e muito bem, é demonstrar sua satisfação através das vivências e das expressões que realizam quando estão brincando e se movimentando. Essa situação vivida é a forma como a criança pequena expressa sua

aceitação diante da situação, que aqui são as aulas de artes. Essa forma de as crianças expressarem seus sentimentos deveria ser mais percebida e incentivada pelos professores e pelos diretores das escolas, que se importam mais com os dados mensuráveis, quantitativos e intelectualizados. Conforme Araújo & Araújo (2007, p. 44), ao comentarem sobre o professor de Artes, salientam que, ao eleger um determinado conteúdo,

[...] deveria propor estudos, observações e análises em colaboração com os alunos, procurando buscar elementos simbólicos que estão presentes nas imagens e como os diferentes grupos culturais dão significado às suas ações, considerando os aspectos mais relevantes e os mais comuns. No entanto, percebemos que muitas vezes são propostas atividades equivocadas, nas quais os alunos são levados a criar imagens por meio de materiais que não têm nenhuma referência com determinada cultura, reproduzindo formas artísticas estereotipadas da própria cultura e também de outras culturas, sem aprofundar as origens, as transformações, as significações. Aqui podemos citar as reproduções de "artefatos" sem sentido para o dia do índio, o dia das mães, as festas juninas, entre outros exemplos. Nesse sentido, é preciso romper com uma educação estética que fomenta apenas a reprodução de estereótipos. É necessário viabilizar meios que impulsionam o aluno a ser mais perceptivo e criativo diante das múltiplas diversidades, desigualdades e limitações, buscando apontar para outras perspectivas que vislumbrem a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Os autores mostram a importância da troca de informações entre professores e alunos, além do incentivo aos alunos para serem mais perceptivos e criativos diante das diferenças e das desigualdades do mundo. Neste sentido, deixar que as crianças se expressem torna-se algo fundamental para captar o seu entendimento sobre determinado assunto e, conjuntamente a esse conhecimento, propor novas possibilidades para que eles consigam transformar sua realidade. O professor deve ter sensibilidade para perceber e oferecer novos direcionamentos e encaminhamentos que levem a uma produção cultural e artística menos estereotipada. “A estética produz e induz ao pensar. Como educar nesta perspectiva? Pouco se ensina sobre o olhar, sobre o sentido do sensível, sobre o que a imagem pode nos dar, sobre possíveis mundos com os quais sonhamos” (MORAES, 2007, p. 148).

Figura 5 – fotos dos alunos brincando na sala de aula, na matéria de artes



Fonte: foto do pesquisador

3.2.1.3 Sala de biblioteca/leitura

As aulas de leitura eram realizadas na própria sala de aula, na biblioteca ou, ainda, os alunos eram levados para outro lugar da escola. No caso da escola do interior, os alunos também iam para espaços ao ar livre. A intenção da disciplina era fazer com que eles melhorassem a leitura através das histórias dos livros infantis. Além de livros, as professoras passavam filmes e documentários infantis. Durante as aulas, que eram apenas duas por semana também, percebia-se que existia uma cobrança com a leitura dos livros. No entanto, os livros infantis são ricos em figuras e imagens, o que contagiava os alunos. Percebeu-se que quando observavam alguma figura diferente nos livros, principalmente aquelas em alto relevo, saíam mostrando para os colegas, como podemos observar na figura 6.

Figura 6 – foto dos alunos na biblioteca, na aula de leitura



Fonte: foto do pesquisador

Mas, o que as imagens podem nos fornecer? Podem contribuir para um olhar mais sensível. Conforme Moraes (2007), “a aprendizagem visual passa pelo olhar, passeia por nosso corpo e se forma, novamente, em outro corpo, nascido das nossas mãos. O pensamento dança pelo traço e vai se fazendo arte numa integração olho-cérebro-mão” (p.148). A autora também salienta a importância do corpo como síntese do conhecimento sensível. Como uma possibilidade infinita para se relacionar com o mundo e fornecer um significado a essas relações. “O conhecimento sensível gera-se nesta interação entre sujeito e objeto, entre a cultura, a sociedade e a linguagem que desenvolvem e provocam um sentido” (p. 148).

Num dos dias de observação na escola da cidade, a professora passou um filme sobre o livro contado de “Marcelino Pedregulho”. O filme mostra um professor que conta a história de Marcelino Pedregulho, um garoto que fica com o rosto vermelho sem motivo algum, e a qualquer momento, mesmo que não se sinta envergonhado. Como todo mundo acha o menino estranho, ele acaba se isolando para poder brincar em paz. Mas, um dia, Marcelino conhece René Rocha, um garoto que espirra sem parar e os dois

se tornam grandes amigos. Conforme a história vai sendo contada pelo professor, ele vai mostrando as imagens feitas em cartolina recortada, do Marcelino com o nariz vermelho, do René espirando, e de outras imagens que fazem parte do livro e que foram projetadas em um telão.

Os alunos adoraram e ficaram concentrados no filme, principalmente nas imagens que eram postadas pelo professor. Durante o filme, a professora da turma questionava os alunos sobre os personagens e alguns dos acontecimentos da história. As crianças, com grande entusiasmo, respondiam as perguntas, como se elas estivessem fazendo parte do filme. Incorporaram os personagens de tal maneira que poderiam ficar ali por muito tempo falando e demonstrando as brincadeiras que os dois personagens faziam, como amigos que se tornaram. Mas, como a questão do tempo na escola é algo que deve ser cumprido rigidamente, o tempo da aula não foi suficiente para as manifestações criativas das crianças sobre a história contada.

Essas manifestações de interação das crianças com o filme poderiam ser mais incentivadas e aproveitadas. Moraes (2007) comenta que “a forma como olhamos, tocamos, interagimos – às vezes, encantados, por outras, indignados – vai nos construindo com modos singulares de olhar e realizar a experiência estética” (p. 147). Experiência esta que é subjetiva, que nos possibilita dar um novo sentido às coisas, mostrando perspectivas diferentes acerca da própria realidade. Na dimensão da experiência estética, podemos nos envolver de tal maneira que nos esquecemos de nós mesmos, o que aconteceu com as crianças durante o filme. Elas se envolveram na história e, a partir dela, poderiam dar-lhe outros sentidos e significados, criando, por exemplo, novos personagens e novas brincadeiras.

Essa forma de percepção infantil, segundo Merleau-Ponty (1990b, p. 222), “consiste em encontrar as coisas como estimulantes para nossa afetividade, como objetos do conhecimento”. Para a criança os objetos sempre possuem caracteres afetivos, onde tudo lhe diz respeito. Para o autor, tanto o tempo quanto o espaço objetivo são aqueles nos quais eu não estou inserido. Mas a criança sempre está inserida, pelo fato de vivenciar as situações à sua maneira, a partir do seu ponto de vista. Portanto, a criança não tem pressa, não consegue entender isso, mas, conforme Machado (2007), é apressada por alguém, no caso, aqui, pela professora que tem um horário a cumprir, que foi desenvolvido pelo sistema escolar.

Portanto, nessa questão da temporalidade da criança, é fundamental deixá-la ser e possibilitar que ela experiencie o mundo a seu modo e no seu ritmo. “O espaço vivencial que se abre para a relação com a criança, diante da aceitação desta outra temporalidade, é imenso, vivo e repleto de sentido” (MACHADO, 2007, p. 96). No espaço escolar, o tempo cronológico e objetivo é o que existe para delimitar as várias matérias que as crianças têm que apreender em seu período escolar. Desta forma, os professores vão adaptando as crianças ao tempo de funcionamento da escola. Assim, o tempo subjetivo de cada criança não consegue ser respeitado, bem como algumas atividades não podem ser desenvolvidas da melhor forma pelos professores, como no caso da atividade do filme que acabamos de descrever.

Percebeu-se que surgem oportunidades para que as crianças vivenciem novas experiências na escola, mas essas oportunidades não são muito valorizadas ou, ainda, não possuem um tempo adequado para que as crianças consigam usufruir de tais vivências e experiências a seu modo, ou seja, ir além, expressar seu imaginário e dialogar com o mundo autonomamente. Esse exercício da sensibilidade favorece um contexto lúdico e prazeroso que, conforme Machado (2007), costuma ser uma espécie de “faz-de-conta sem fim” (p. 102).

3.2.1.4 Aulas de informática

As aulas de informática tinham como função fazer com que as crianças se familiarizassem com um computador e com seu funcionamento. Por mais que muitas delas já conhecessem, o professor apresentava jogos infantis e outras atividades que faziam com que as crianças exercitassem a escrita, a leitura e os números. Conforme a aula, o professor pedia que os alunos digitassem, por exemplo, seus nomes, os nomes dos pais e outras tarefas que fossem coerentes com a idade ou pedia, ainda, para lerem frases ou pequenos textos da internet, selecionados por ele. Com relação aos números, os alunos tinham que contar figuras, dizer o número que estava sendo mostrado e outras atividades relacionadas. Os jogos infantis no computador foram as atividades mais desenvolvidas pelos professores e que os alunos mais gostaram.

Na turma da escola do interior havia um professor que estava estagiando na escola e aplicou um projeto sobre informática como meio de proporcionar a aprendizagem na disciplina de matemática. Ele já era professor nessa escola, mas estava

terminando sua graduação. Esse projeto reforça o que já comentamos sobre a exigência de a escola promover, principalmente, o desenvolvimento intelectualizado das crianças e reforçar a preparação para a vida adulta.

No começo das aulas do projeto, o professor formou uma roda com os alunos e pedia para eles contarem os dedos, os tênis, os colegas, tudo para ensinar os números e, claro, a matemática. Percebeu-se que os alunos estavam felizes, participando e contando, falavam bastante e ajudavam os colegas na contagem dos objetos. Sorriam bastante ao observar os dedos, unhas e os tênis dos colegas. Faziam alguns comentários, como: “Olha, o teu dedo é diferente do meu!”; “O meu dedo é maior que o teu!”; “Meu tênis é mais bonito...”; “O meu é mais colorido”, e assim por diante. Essas participações dos alunos não foram levadas em consideração. O objetivo principal era fazer com que os alunos contassem corretamente os números pedidos pelo professor. Em seguida, foram para a sala de projeção para aprender os números pelo computador, com o auxílio de um *datashow* que projetava imagens na parede.

Os alunos sentaram no chão e ficaram felizes ao ver as imagens projetadas na parede, o que começou com o número zero. De repente, o professor, sem querer, passou em frente ao projetor e sua sombra ficou parecida com a de um cachorro, o que foi percebido e dito por alguns alunos, que entraram em euforia e começaram a rir e falar. No entanto, em seguida o professor disse para ficarem em silêncio e para prestarem atenção à tarefa. Conforme eram passados os números no projetor, 1, 2, 3, e assim sucessivamente até o 9, juntamente com esses números apareciam algumas figuras coloridas, na mesma quantidade do número projetado, tais como bolas, quadrados, retângulos, estrelas e outras formas. Os alunos gostavam das figuras, que eram bastante coloridas, e ficaram entusiasmados com as projeções. Comentaram várias vezes e diziam: “Nooooossa, que bonito, parece um homem, um boneco, um robô...”.

Toda essa percepção e criatividade dos alunos, que poderia ser mais explorada por parte do professor através de questionamentos e perguntas sobre essas diferentes percepções, não foram desenvolvidas. Ao perceber que a turma estava falando e “fugindo” do objetivo da aula, o professor logo chamava a atenção, cobrava a tarefa e perguntava: “Que número é este? Quantas figuras aparecem?”. Algumas vezes o professor mostrava cartolinas com outros números, por exemplo, mostrava o 6 e depois outro 6 e pedia para os alunos dizerem que número tinha formado. A maioria dos alunos não conseguia dizer que era 66, então o professor respondia. Logo em seguida, voltava

para as projeções e colocava outro número. Percebeu-se que esse procedimento não oferecia um tempo adequado para que os alunos assimilassem a gama de conteúdos, muito menos para dar oportunidade de percepção, por parte do professor, das dificuldades dos alunos. Todos tinham que responder ou repetir exatamente o que o professor queria ou dizia. Ficou evidente que o professor tinha que passar aquele conteúdo para cumprir seu objetivo. Assim, a quantidade de informações foi elevada para aquelas crianças que, conforme a aula foi se desenvolvendo, já estavam bastante inquietos e não paravam de se mexer e querer ir ao banheiro ou tomar água.

Quando o número 3 foi projetado, apareceu também a imagem de 3 estrelas. Os alunos começaram a fazer suas relações, dizendo que se parecia com uma pessoa ou boneco, que só faltavam boca e olhos. Todos riram e começaram a imitar a imagem e a fazer caretas; uns até queriam fazer estrelinhas, mas o espaço da sala não permitia. O professor, impressionado, disse: “Nossa! Não tinha percebido isso”. Esse momento também poderia ser aproveitado para dar vazão às ideias dos alunos, valorizar as suas participações e as diferentes formas de percepção. Mas, em seguida, o professor disse para ficarem em silêncio e sentados, para continuarem vendo o restante dos números e imagens.

Em uma situação semelhante, apareceu a imagem de um quadrilátero e um aluno disse que era um pé de elefante. Todos imediatamente começaram a rir, o professor rapidamente disse que não era e respondeu: “Tá criativo hoje, hein Pablo?”. Como se a criatividade do aluno fosse um problema para o professor, por estar atrapalhando o andamento da aula. Já nos deparamos com situações semelhantes anteriormente, nos outros espaços da escola, mas nesse momento em especial pudemos perceber mais claramente como se dá a relação do mundo da ciência e do mundo vivido. O mundo da ciência, propagado pelo professor na transmissão de um conhecimento acabado, pronto, verdadeiro, que exige dos alunos o silêncio para ser memorizado e, posteriormente, cobrado através de provas ou testes. O importante é o fim, ou melhor, o desempenho, o resultado ou, ainda, a nota que é alcançada na resolução das tarefas passadas pelo professor. O mundo vivido é entendido como ser-no-mundo, mundo da experiência, sensível e subjetivo. Neste sentido, abarca o diferente e induz à participação. Sendo assim, a participação dos alunos em sala revela este mundo. Essa possibilidade traz consigo as experiências vividas pelos alunos e a sua percepção sobre os conteúdos e as metodologias passadas pelo professor. Conforme Sokolowski (2004), o sentir, o pensar,

a subjetividade, a intersubjetividade, a comunicação e a linguagem estão ali no mundo vivido. O mundo vivido valoriza o contexto histórico-cultural-político de cada um. Cada ser tem seu mundo vivido (o já dado anterior), e deste mundo todos têm o que dizer. O mundo da ciência, pelo contrário, diz por todos.

A escola é um “locus” de legitimação da ciência e da razão – o padrão. As questões relativas ao afeto, à emoção, ao lúdico, ao prazer, ao corpo que sente, vive e se manifesta não se verificam ou, se verificam, estão reduzidos a um *minimus*. Corpos instrumentalizados, que não deixam expressar o que a criança/jovem tem dentro de si, parecem esquecer que muito do espaço e do tempo de criação são do campo da interioridade. Haddock-Lobo (2010) enfatiza que criar é deixar que a obra aconteça. O artista é criador do mundo, deixa que o mundo o conduza. É neste mundo da vida que experienciamos a felicidade, a alegria, o brincar, o tempo e o espaço. Para Merleau-Ponty (1999), o sensível é a forma primeira de existir no mundo, e é aí que nos percebermos através do nosso corpo. Primeiro, sensibilidade e intuição, depois, reflexão.

Seria fundamentalmente importante se na escola acontecesse uma melhor fusão entre o mundo da ciência e o mundo vivido. O respeito das dimensões culturais e objetivas da escola deve existir, como também da dimensão subjetiva e crítica dos alunos. Para citar um exemplo, voltaremos para a sala de projeção. Depois de algum tempo, os alunos estavam cada vez mais impacientes; uns já estavam deitados e se movimentavam de um lugar para outro. Outros colocavam as mãos na frente do projetor e criavam figuras com os dedos, o que provocava muitas risadas. O professor, percebendo a situação, propôs para a turma brincar com um joguinho no computador, o que foi rapidamente aceito com grande alegria pelos alunos: “Vamos jogar, que bom!”. O jogo proposto pelo professor não foi possível de se fazer, o endereço eletrônico não estava disponível. Então, o professor colocou outro, o “jogo de sombras”.

Nesse jogo, os alunos tinham que ir ao computador, um de cada vez, e colocar as figuras de um ovo, uma melancia, de um sorvete e de outros objetos em suas respectivas sombras com o mouse. O professor perguntou se eles sabiam o que era uma sombra, exigindo uma descrição objetiva do que é sombra. Claro que, racionalmente, da forma como o professor queria ouvir, os alunos jamais iriam explicar o que era uma sombra, mas isso não queria dizer que eles não soubessem o que era. Afinal, as crianças já haviam sentido e percebido as suas sombras inúmeras vezes. Mas como as crianças não

conseguiram responder da forma como o professor queria, ele levou todos os alunos para o pátio da escola para que cada um visse a sua sombra. A vivência foi fantástica, todos começaram a brincar e a se movimentar com braços e pernas, querendo mostrar a sua sombra e as várias imagens criadas.

O professor percebeu que todos sabiam o que era sombra, mas que, mesmo tendo aquela vivência, eles não sabiam explicar o que é uma sombra. É essa possibilidade de percepção antes da reflexão, da ênfase ao que é vivido, que Merleau-Ponty (1971) chama de experiência pré-reflexiva, que acontece no corpo próprio, que vivencia com totalidade a relação com o mundo. Machado (2007) salienta que essa experiência é a “gênese do conhecimento humano” (p. 57). A autora salienta, ainda, que é nesse modo espontâneo de ser da criança pequena que reside a experiência pré-reflexiva, concretizada na experiência do corpo vivido. Esse saber inicial é total e acontece antes do pensamento e da linguagem. Por isso, a expressão “olhar com as mãos” é típica das crianças.

Percebeu-se que o pátio da escola virou um grande palco de brincadeiras e de movimentos variados, criados pelos alunos, que não queriam mais voltar para a sala. Porém tiveram que voltar para jogar o jogo das sombras. O jogo era interessante, mas como havia apenas um computador, somente um jogador por vez poderia jogá-lo. Além do mais, o jogo tinha um tempo determinado de 10 segundos para que se colocassem as sombras no devido lugar, o que fez com que apenas alguns alunos conseguissem realizá-lo até o final, principalmente aqueles que tinham certa experiência com o mouse. O critério de escolha dos alunos foi baseado naquele que estava mais quieto, afinal eles queriam mesmo era ficar no pátio brincando. Portanto, muitos não foram ao computador jogar, por continuarem brincando e se movimentando em sala. Depois, o professor, percebendo que muitos estavam brincando, mudou o critério para que se fosse ao computador e disse que poderia ir ao computador aquele que tivesse cara de anjo.

Todos queriam ir ao computador, principalmente aqueles que nunca tinham tocado em um. Afinal, essa turma era da escola do interior. Mas o professor cobrava que eles conseguissem colocar as sombras, o importante era o resultado, quem conseguia era aplaudido. Muitos deles, que ainda não conheciam computador, queriam primeiro experienciá-lo a seu modo, ou seja, brincar com ele, o que significa mexer, ver, cheirar, perguntar, “olhar com as mãos” e muito mais, para depois sim, começar a entender o jogo e tentar desenvolvê-lo da forma exigida. Para esse processo, nunca tinha tempo.

Era necessário ir direto à forma imposta pelo professor ou pelas regras do próprio jogo, que já vêm prontas. Meira (2004) salienta que será diferente para a criança se ela encontrar à sua frente um robô, um computador, uma bola ou terra. Mas, como o brincar está presente no momento da estruturação da imagem corporal, o objeto ao qual a criança tem acesso para brincar não é relevante, da mesma forma que os métodos educacionais utilizados na aprendizagem também não são relevantes. Deste modo, a espontaneidade do brincar, da mesma forma que o tempo e sua utilização, geram influências no processo de formação das crianças, e não podem ser negligenciados e considerados aspectos neutros dentro desse contexto.

As aulas de informática, além da sala de projeção, realizavam-se também nas salas de informática das duas escolas, que eram maiores e tinham mais computadores (figura 7). Percebeu-se que os professores utilizavam bastante os jogos online, sendo a atividade da matéria que da qual os alunos mais gostavam. O ensino da matemática, das letras e da leitura era incentivado e cobrado, mas o interesse dos alunos sempre foi maior quando tinha jogos e brincadeiras, principalmente quando eram aqueles que proporcionavam maior liberdade e tempo para execução e criação, como no caso do jogo do “Sr. Batata”. O jogo consiste em que cada aluno com seu computador (figura 7) constrói um rosto, a partir de uma face em branco. Cada aluno ficava livre para colocar os óculos que quisesse: bigode, barba, cabelo, brinco, cor e outros adereços. Cada criação era motivo de alegria e novas criações iam surgindo. Essas criações já tinham nomes e apelidos, e eram relacionadas com pessoas reais, como: “Olha, parece meu tio!”; “Esta é a minha irmã!”; “Este parece com você...”. Percebeu-se que, mesmo assim, nem todos os alunos conseguiram jogar, primeiramente porque a sala de informática era longe da sala de aula; chegaram depois e tiveram que sair antes. Segundo, porque alguns computadores não funcionaram e outros não tinham acesso à internet. De qualquer forma, todos adoram o jogo, seja na criação ou na admiração dessas criações.

Figura 7 – foto dos alunos na sala de informática, jogando



Fonte: foto do pesquisador

Percebeu-se que, no espaço da sala de aula, no decorrer de todas as matérias (Artes, Informática, Leitura/biblioteca e da professora da turma/regente), privilegia-se o aprendizado dos conhecimentos intelectualizados, com o intuito de promover a capacitação técnica, objetivando a formação e preparação de alunos produtivos para atuar e render na sociedade. Portanto, a sala de aula é o espaço privilegiado da escola em que o conhecimento teórico é transmitido e aperfeiçoado; fundamental para que os alunos entrem em contato com o sistema produtivo, característico da nossa sociedade. Esse procedimento foi observado tanto na escola da cidade como na do interior. A busca por resultado constante e a cobrança no desenvolvimento de tarefas prontas era o que os professores mais enfatizavam no decorrer das aulas. Esses acontecimentos promoveram as categorias dificultadoras do desenvolvimento da sensibilidade. As possibilidades do brincar e do se-movimentar aconteciam quando existia uma “rebeldia corporal”. Rebeldia esta, percebida pela inquietação, que mostrava descontentamento dos alunos com as tarefas que priorizavam um excesso na imobilidade e no silêncio. Desta forma, começavam a se movimentar, indo ao banheiro, tomar água, emprestar materiais aos colegas, conversar, rir, e outras formas de expressão, como se quisessem dizer aos professores que naquele momento o “vivido” precisava de um tempo para se realizar,

exigindo outra forma de aprendizado, que também é significativa para a formação humana.

Algumas vezes, a conquista desse tempo para a expressão do vivido era possibilitado, mas primeiro os alunos tinham que cumprir com os deveres intelectuais propostos pelos professores, entendidos como os mais importantes na formação escolar. Sendo assim, as categorias facilitadoras do desenvolvimento da sensibilidade ficavam à margem no processo de ensino–aprendizagem que acontecia no espaço da sala de aula que estava sendo observada.

3.2.2 O recreio: palco de explosão das expressividades

O recreio é o ambiente que oferece mais oportunidades para as crianças se expressarem de forma autêntica. Brincam sozinhos e com os colegas, criando inúmeras formas de movimento. Nesse ambiente, organizam-se de tal maneira que estão sempre felizes e rindo. Percebeu-se que, quando estão livres para brincar, querem se movimentar e, com isso, entregam-se a tudo o que fazem, ou seja, sentem e percebem o mundo à sua maneira, conforme imagens abaixo (figuras 8 e 9). Desta forma, começam a construir uma possibilidade de autonomia na relação de reciprocidade com mundo. No dizer de Kunz (2004), o movimento humano constitui-se como um diálogo entre homem e mundo, expresso na intencionalidade.

Figura 8 – fotos com imagens do recreio na turma da escola do interior



Fonte: foto do pesquisador

Figura 9 – fotos com imagens do recreio na turma da escola da cidade



Fonte: foto do pesquisador

O movimento humano ocorre de maneira intencional e, nesse instante, nosso corpo em movimento assume ativamente o espaço e o tempo, tornando-se condição primeira de toda percepção. No dizer de Pombo (1995, p.43), “fazer a experiência do corpo-próprio é comunicar com o mundo, com o corpo, com os outros [...] O corpo é o sujeito da percepção; é por ele que se enraíza a consciência no mundo”. Todo movimento que se realiza, dialoga com o mundo numa relação de “ser-humano-mundo”. O movimento, neste sentido abre novas possibilidades de criações, que se constroem na relação de intencionalidade entre sujeito-mundo. Nesse diálogo, os sentidos e significados do “se-movimentar” sempre se atualizam de acordo com cada experiência, lembrando que essa experiência está sempre atrelada a uma situação concreta, bem como a um contexto histórico e social (KUNZ, 2000, 2001). Para reforçar esse diálogo significativo e fundamental que o movimento humano possibilita entre o ser humano e o mundo, Trebels (2003, p. 256) comenta que “a capacidade humana de movimentar-se ganha, então, uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser designada na experiência de cada um”.

Conversando com os alunos na hora do recreio, questionei-os sobre o que eles mais gostam de fazer e eles responderam que gostam de brincar de correr e de lutar. As

professoras que estavam por perto justificaram a resposta, reforçando que eles ficam muito tempo em sala de aula. Os professores têm o entendimento da importância do movimento para as crianças, mas muitas das decisões do planejamento do ensino e aprendizagem não dependem deles. Nas respostas dos alunos, fica mais evidente ainda a relação entre o brincar e o se-movimentar. Eles estão a todo o momento se movimentando, e este se-movimentar está direcionado ao brincar e, conseqüentemente, ao mundo.

Os significados deste contato com o mundo não estão no sujeito, nem no mundo, muito menos nas coisas, mas na relação que se dá entre o sujeito e seu meio. Este vínculo inseparável entre homem e mundo supera a dicotomia entre “mundo externo” e “mundo interno”. Conforme Kunz (2001), na compreensão do mundo pela ação e/ou pelo agir dos sujeitos fica a impossibilidade da definição tanto de um quanto do outro, de forma independente. Tamboer *apud* Kunz (2001) acrescenta que não é possível distinguir uma “atividade corporal” de uma atividade “não corporal” e, portanto, ver não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que pensar não é a mesma coisa que “se-movimentar”, mas, de qualquer forma, o movimentar-se é tão corporal quanto o pensar, como o perceber e o falar, pois todas essas situações se referem a determinadas relações de comunicação do sujeito com o mundo. Sendo assim, não se pode compreender nenhuma dessas ações humanas isoladas do corpo-próprio, todas são corporais e acontecem na experiência da consciência-corpórea. “Dessa maneira, um “se-movimentar” é, junto com o pensar e o falar, entre outras ações, uma das múltiplas formas nas quais a unidade primordial do ser humano com o mundo se manifesta.” (TAMBOER *apud* TREBELS, 2006, p. 40).

Sobre a motricidade humana, Merleau-Ponty (1999) enfatiza que ela não é serva da consciência, mas se lança para a vivência da expressividade, sensibilidade, percepção e significação. Desta forma, afirma que somos um entrelaçamento de corpo e consciência, ou seja, “corpo-próprio” que está aberto ao mundo para percebê-lo e interpretá-lo infinitamente, realizando-se a cada instante no movimento da existência. Percebeu-se que os alunos desenvolviam infinitas possibilidades de movimento no pequeno espaço de tempo do recreio. Conforme as fotos, pode-se ter uma noção dos movimentos realizados pelos alunos, sejam eles sozinhos e/ou com os outros. Esta riqueza com que as crianças querem vivenciar o mundo mostra a importância do corpo-próprio, que fornece uma abertura ilimitada ao contato sensível com o mundo.

Como os professores ficavam no recreio para cuidar das crianças, os alunos gostavam de mostrar para as professoras suas criações, dizendo: “Professora, olha o que eu sei fazer!”. Dependendo do incentivo da professora, as possibilidades de movimento se multiplicavam. Geralmente, quando o incentivo era em forma de pergunta, como: “O que mais você sabe fazer?”, era melhor ainda. A pergunta favorece a criação e eles gostavam muito. A função principal dos professores no recreio era controlar as crianças para que não se machucassem. O medo dos professores era justificado pela intensidade com que os alunos brincavam e se movimentavam, afinal, a responsabilidade, caso acontecesse algo, era dos professores. Felizmente, prevaleciam as diversas e ricas formas de brincar e de se-movimentar das crianças. Para Merleau-Ponty (1999), o ser se abre com o corpo, o mundo se abre com o espaço e com o tempo, que faz o corpo do mundo. É neste sentido rico que podemos encontrar o conceito de liberdade, que se manifesta através do pôr-se em situação.

Percebeu-se que os pais dos alunos também têm influência sobre o brincar e o se-movimentar na escola. Conforme os professores, para eles o brincar e, conseqüentemente, o se-movimentar não são importantes para o aprendizado dos seus filhos. Muitos dos pais entendem como aprendizado apenas o aspecto intelectualizado que acontece geralmente na sala de aula, através do ensino da escrita, leitura e da matemática. Desta forma, eles não gostam quando seus filhos chegam à casa sujos, falando que brincaram bastante. Para os pais, o tempo dedicado ao “brincar” poderia ser utilizado naquelas matérias que serão mais úteis para o futuro do seu filho. Conforme já comentamos, a excessiva preocupação com os conhecimentos úteis gera uma cobrança em relação aos resultados de tudo o que fazemos. Neste caso, o ser humano é um meio para se chegar a um fim pré-estabelecido, geralmente ditado pelo professor, sendo esse o método de ensino valorizado pelos pais. Sabemos da importância desse conhecimento, mas existe outro, que entende o sujeito como um fim em si mesmo. Possibilita dar significado ao seu fazer pela forma única com que dialoga com o mundo. Esse dialogar se manifesta na criação, no diferente, e acontece no presente. Desta forma, a dimensão artística se realiza.

No recreio, o brincar e o se-movimentar das crianças eram verdadeiras obras de arte. Conforme Bosi (2009), a arte tem a possibilidade de mostrar o mundo, como

também a essência da realidade. O mundo se mostra pelo sentimento, emoção, interioridade, imaginação, intuição. A essência da realidade se realiza pela intencionalidade, por meio da experiência, alegoria e do símbolo. Desta forma, surge a capacidade de acontecimento do novo original. As crianças, naquele momento, por meio do brincar e do se-movimentar, possibilitavam que o novo acontecesse. Os corpos se tornaram uma fonte ilimitada de expressão. A fruição dos movimentos provocava um êxtase contagioso, fazendo com que as crianças não conseguissem parar de se-movimentar quando o recreio chegava ao fim. Gomes da Silva (2012, p. 142) comenta que:

O movimento é o acontecimento que possibilita ao homem ser. É o ponto de união entre o ser que se mostra e o homem que, caracterizando-se por seu comportamento de abertura, o capta. Sendo assim, o movimento não é um instrumento à disposição do homem, mas o acontecimento que lhe possibilita ser homem. Nesse sentido, o homem não possui o movimento, mas o movimento o possui.

A importância do movimento se intensifica na criança pequena. A todo o momento está se movimentando. Com base no autor, ela é movimento, o movimento a possui. A criança, através do movimento, descobre-se e descobre o mundo, e assim, gradativamente, vai se tornando um ser. O movimento humano pertence ao modo de ser do homem, como uma possibilidade de abertura para o mundo. “No movimento é possível descobrir a natureza do fenômeno da comunicação corporal, a verdade do ser que este pronuncia” (GOMES DA SILVA, 2012, p. 143)

O recreio era de aproximadamente 30 minutos, e esse tempo devia ser suficiente para o lanche e para brincar. Percebeu-se que esse tempo era insuficiente e, ao seu final, havia sempre um problema. Os alunos queriam continuar brincando e se movimentando. Com o término do recreio, os alunos tinham que ficar em filas para entrar nas salas ou ir a outro local da escola (figura 10). As dificuldades eram enormes. As crianças não conseguiam controlar o movimento que as possuiu, muito menos os professores. Uma estratégia adotada – e já comentada – para auxiliar na organização era a música. Os professores começavam a cantar, bater palmas e gesticular, e os alunos começavam a ouvir e se acalmar. Cantavam e dançavam (se-movimentavam) ao som da música, que ia contagiando a todos e, vagarosamente, começavam a se deslocar.

Figura 10 - foto dos alunos nas filas após o recreio



Fonte: foto do pesquisador

No recreio, tanto na escola do interior quanto na da cidade, ficou bastante claro que as categorias facilitadoras da educação da sensibilidade foram mais observadas. Predominou a liberdade, alegria, o prazer e a criatividade. As crianças brincavam e se movimentavam à sua maneira. Criavam sozinhos – e com os colegas – inúmeras formas de movimento, o que possibilitava a busca pelo sentido na relação com o mundo, e não apenas as explicações causais. Para encerrar este tópico, Gomes da Silva (2012, p 165-166) salienta a importância do movimento no processo educacional:

[...] movimento é remissivo ao ser do homem, por isso mesmo, ao mover-se no mundo, o homem se constitui e reconstitui-se historicamente em sua vivência cotidiana. Assim, não podemos pensar numa educação em que não haja movimento, comunicação corporal de pre-senças na aprendizagem cotidiana, concretude física, energética, psíquica, histórica e circunstancial dos seres humanos. Aprendemos corporalmente na circunstância vivida.

3.2.3 As aulas de Educação Física

No período observado, nas aulas de Educação Física, as atividades desenvolvidas para as crianças se baseavam em: atividades psicomotoras, ensino de coreografias de dança, brincadeiras e atividades livres. As atividades psicomotoras contemplavam os exercícios de rolinhos, saltos, equilíbrio, lateralidade e outros, baseados nos padrões fundamentais de movimento; o professor organizava filas para

que cada aluno executasse o movimento da forma exigida. Esses movimentos privilegiam a exterioridade, ou seja, valorizam o resultado do ato realizado e permite que o ser humano adquira uma coordenação corporal automatizada para se chegar a um fim previamente determinado. Desta forma, o ser que se movimenta não está sendo privilegiado na ação. As exigências externas para realizar tais movimentos ficam em evidência, cabendo ao ser que se movimenta apenas reproduzir uma ordem externa.

Como já comentamos, esse tipo de atividade é importante, mas existem outras que se preocupam em colocar o ser humano que se movimenta no centro da ação. Desta maneira, possibilita a fruição do poder criativo, do desenrolar da sensibilidade e uma abertura para o ilimitado do mundo, que é o vivido. O mundo da ciência trabalha com metodologias preditivas, que procuram fazer com que o ser humano atinja resultados cada vez maiores, como no caso dos esportes. Essas crianças já estão sendo preparados para serem futuros atletas, senão, pelo menos, conforme os professores, participantes dos jogos escolares.

Os jogos escolares da cidade (JECAP) são realizados ao final de cada bimestre e contemplam algumas modalidades. Neste ano de 2013, foram realizados jogos de handebol, xadrez, futsal, atletismo, basquetebol, voleibol, em várias categorias. Dependendo de qual modalidade a escola será contemplada, ela se organiza para desenvolvê-las nas aulas de Educação Física durante o bimestre. As crianças que ainda não têm idade para participar dos jogos, como no caso das crianças estudadas, devem ser preparadas para jogar. Neste sentido, a psicomotricidade, conforme os professores, teria a função de formar a base motora para que as crianças consigam, mais tarde, aprender as destrezas motoras dos diversos esportes.

Percebeu-se que na Educação Física esse direcionamento para os resultados e para o futuro dos alunos era mais incentivado do que nos outros ambientes da escola. O motivo disso fica a cargo do privilégio dado para a formação esportiva. O viver o presente, quando se pensa na formação do atleta, fica distante do processo educativo. Desta forma, Staviski, Surdi & Kunz (2013) comentam que os eixos educacionais, que devem orientar o processo educativo com crianças, devem também dar importância ao presente, ou seja, oferecer oportunidade para que as crianças vivam o presente.

Neste sentido, as preocupações de ordem exclusivamente cognitivista, as atividades com forte orientação no desempenho de habilidades, os exercícios físicos sistematizados, as atitudes que negam vivências baseadas em estereótipos de todas as formas, como tentar prever que este aluno não será

um atleta vencedor ou aquela criança não tem genética para tal esporte, ou mesmo tentar “garimpar” talentos, não devem ser eixos que orientem os professores no ensino de crianças, e isto só poderá ocorrer se os professores aprenderem a viver o tempo presente de suas vidas, semelhante com o que acontece no brincar, no qual a atenção dos envolvidos não se encontra em outro lugar que não no que fazem (STAVISKI, SURDI & KUNZ, 2013, p. 125)

A educação profissional que prevalece nas escolas, visando ao mercado de trabalho, prejudica este viver o presente, tão importante para o desenvolvimento das crianças. Viver o presente, segundo Staviski, Surdi & Kunz (2013), não significa abandonar nossas expectativas ou viver de maneira inconsequente. Nossa consciência não se encontra no momento presente se nossa preocupação for exclusivamente com o futuro ou com a atenção no passado. Desta forma, “as preocupações exageradas, que não deixam viver e encontrar o outro no agora, é que devem ser repensadas, sobretudo o preocupar-se exclusivamente com o desempenho” (p. 125). Kunz (2004) comenta que a educação física pode ser uma maneira de proceder respeitando e auxiliando na sua formação e no desenvolvimento da consciência de si, desde que permita que cada criança encontre, ao seu tempo e gosto, o seu potencial.

Esse procedimento de cobrança do desempenho e resultado foi observado, novamente, na realização das brincadeiras infantis. Geralmente, o professor trazia as brincadeiras prontas, para ensinar aos alunos como deveriam brincar. Por exemplo: na turma da escola do interior, em um determinado dia o professor de Educação Física teve que acompanhar outros alunos nos Jogos Escolares e não compareceu à escola. Uma professora de Geografia o substituiu. Naquele dia, ela programou para aquela turma uma brincadeira de competição, enfatizando: “Vamos competir hoje!”. A brincadeira consistia em passar a bola por baixo das pernas, em filas, e depois correr para frente da fila. Foram formadas duas filas, quem chegasse primeiro vencia e eliminava a outra. A fila que ganhou foi desmembrada em outras duas, e assim sucessivamente, até chegar a um ganhador apenas.

No início da brincadeira, foram separadas meninas em uma fila e meninos em outra. Como as meninas ganharam, os meninos tiveram que ficar sentados assistindo às meninas competirem novamente entre elas, até sair a campeã (figura 11), o que não foi possível, pois não havia como fazer duas filas com uma aluna em cada. Mas a professora, para promover um vencedor, inventou uma corrida para as duas alunas que

chagaram ao fim e, assim, chegar à vencedora. Até isso acontecer, a maioria dos alunos permanecia sentada, esperando o desfecho da brincadeira para serem liberados, e só então irem brincar livremente no campo. Atividades como essas são comuns no interior das escolas e acontecem em todos os ambientes frequentados pelas crianças. Como são realizadas sob a orientação dos adultos, fica difícil de caracterizá-las como brincadeiras por se considerar em excesso a dimensão externa e visível, a obediência a regras definidas exclusivamente pelo professor e uma atenção muito rígida para as consequências e os resultados.

Figura 11 - foto das crianças “brincando”



Fonte: foto do pesquisador

O término da brincadeira foi definido pela professora, quando se descobriu a vencedora. Após esse momento, as crianças foram liberadas para brincar no campo. Somente então, o brincar se realizou. Todos saíram correndo, organizando-se em grupos e construindo suas brincadeiras. Cada um pegou bolas, bambolês e outros materiais disponíveis e brincavam à sua maneira. Nesse momento, estavam vivendo de forma mais intensa o presente. O interesse era brincar pelo brincar, obedecendo, cada um, ao seu tempo e às suas possibilidades. Essa vivência sensível é fundamental para que a criança desenvolva relações de autonomia com o mundo circundante. O brincar e o se-

movimentar facilitam esse processo ilimitado de criação de sentidos. Oaklander (1980) salienta que, devido à excessiva preocupação com o desenvolvimento cognitivo e formativo dos alunos, os professores acabam por perder a sensibilidade em relação aos desejos e às necessidades das crianças. A autora enfatiza a importância de observar e prestar atenção ao olhar, ao tom de voz, à postura corporal, à expressão facial e corporal, à respiração ou mesmo ao silêncio, pois são indícios que nos permitem aproximar das crianças e enxergá-las como são e como estão no presente.

A partir do mês de maio, começaram os preparativos para as festas juninas e, com eles, os ensaios das danças para as apresentações. Cada turma devia preparar uma dança; os ensaios e a coreografia ficavam por conta dos professores de Educação Física, que utilizavam suas aulas. Tais festas recebem muita atenção no calendário dessas escolas, pois viabilizam um reforço no faturamento, que será investido na compra de materiais ou em outras necessidades das instituições. Como envolve a participação dos pais, as danças exigem a participação de todos os alunos. A cobrança dos pais para que seus filhos participem das danças se justifica, no sentido de que eles gostam e querem ver seus filhos dançando e se apresentando para o público.

As professoras trouxeram prontos as danças e os respectivos movimentos das crianças. Bastava aos alunos, seguirem os passos corretamente. A professora enfatizava da seguinte forma: “Tem que fazer o que a prof. manda para dar certo”. A metodologia utilizada pela professora, novamente, vai em direção à busca pelo resultado da ação. O dançar correto é aquele traçado pela professora, com movimentos pré-estabelecidos, os quais os alunos devem executar de forma padronizada e técnica. Quando a música começou e iniciou a dança, a alegria foi contagiante, mas a professora rapidamente disse: “Tô vendo mais risada do que dança!”. Qualquer iniciativa das crianças era podada pela professora. Eles tinham que se concentrar na realização da coreografia feita pela professora. Somente dessa forma, aos olhos da professora, a dança poderia ficar bonita para ser apresentada aos pais e ao público presente.

Essa ênfase dada ao resultado distorce o entendimento da dança como expressão artística. Conforme Dantas (1999, p. 25), “a dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade de arte encarnada no corpo”. Portanto, ela é uma manifestação humana criativa, “intencionada e ressignificada pelo sujeito na sua relação de existência que, assim, terá sempre conexão com o mundo da experiência vivida e se

tornará sempre aberta a novas significações” (MARQUES *et al*, 2013). A dança, como conteúdo da Educação Física nas escolas estudadas, só acontece mediante a realização das festas. Se as festas não acontecem, a dança também não é desenvolvida. Neste sentido, justifica-se a instrumentalidade do gesto e a metodologia utilizada pela professora no ensino dos movimentos da dança.

O desenvolvimento utilitarista e pragmático que foi destinado à dança favorece a cópia mecânica e fragmentada dos seus movimentos. Não se trata de negar a aprendizagem das diferentes técnicas da dança, mas salientar a importância de explorar o grande repertório de gestos que ela pode contemplar. Percebeu-se que, em muitas vezes, as crianças, no decorrer da dança, movimentavam-se diferentemente do que a professora pedia, e isso não atrapalhava a coreografia. Na realidade, esses movimentos possibilitavam um significado mais amplo para que as crianças sentissem o que estavam fazendo, no entanto, a professora não aceitava essa expressão, que vinha delas. Conforme Porpino (2006, p. 98), a “aprendizagem da cultura é a apropriação do sentido da existência, mas esta apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectivas de múltiplas recriações dessa mesma cultura”.

Um dos alunos da turma da escola da cidade manifestava-se sempre que a música era interrompida pela professora com o objetivo de passar ou repassar os passos da dança, dizendo: “A música nunca continua...”. Quando a música começava, os alunos imediatamente se movimentavam e brincavam, cada um à sua maneira. Percebeu-se que eles queriam que aquele momento se prolongasse, mas a professora, por mais que percebesse que as crianças quisessem brincar e se-movimentar, chamava a atenção, pois o tempo não possibilitava tais manifestações e o ensino da dança devia ser rápido e objetivo. Neste sentido, uma abertura para o processo de experimentação e criação não aconteceu, e o tempo de ser criança não foi respeitado. Marques (2012) salienta a importância de privilegiar um diálogo entre as experimentações e investigações de movimentos através de “situações problemas” e a aprendizagem de elementos técnicos dos diversos estilos de dança. Desta forma, valoriza as experiências já trazidas do mundo vivido de cada sujeito e as diversas formas de dançar.

Percebeu-se que, nas escolas estudadas, a dança não adquiriu ainda a importância merecida no processo educativo. Marques (2012, p. 107) salienta que “o desafio da escola, enquanto propulsora de trocas de relações significativas e construção do conhecimento, é criar condições favoráveis para que a dança seja vivenciada de forma

criativa-interativa”. A função formativa e produtivista a que a escola está submetida dificulta a abertura para uma educação que também atenda as vivências sensíveis, como o experimentar, o prazer, o criar e o improvisar, que valorize e respeite as individualidades e as diferenças.

Como proposta pedagógica na área educativa da dança, podemos citar a dança-improvisação, proposta por Saraiva-Kunz (1994). Conforme a autora, a prática da dança vem se fragmentando e os movimentos frequentemente assumem um sentido de comparação, destinando-se à busca de resultados através da competição. Desta forma, a improvisação possibilita que a dança adquira um direcionamento menos desportivado e técnico. Segundo Saraiva-Kunz:

[...] a dança-improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos criem formas de se movimentar (na verdade, novas combinações) ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. Nesse sentido, a improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos (as formas padronizadas e estereotipadas que a Educação Física – e o esporte – têm fornecido) repassados através de formas tradicionais de trabalho, em que os indivíduos condicionam movimentos (SARAIVA-KUNZ 1994, p.167-168).

Nas escolas estudadas, ficou nítido o tratamento técnico dado pelos professores nas aulas destinadas ao ensino da dança. A formação técnica dos professores fortalece as metodologias diretivas centradas exclusivamente no professor, que detém o domínio do saber como algo inquestionável. Assim, aceitar as diferenças, o inusitado, a criação e as mudanças pressupõe que eles tenham perdido o controle da aula e da turma.

Nas aulas de Educação Física existiam, ainda, as aulas livres. Essas aulas aconteciam em um determinado momento, em que as professoras levavam os alunos para o ginásio e os deixavam livres para brincar com materiais alternativos. Geralmente as meninas ficavam com cordas e bambolês e os meninos com bolas. Mesmo sendo aula livres, as professoras começavam com um aquecimento em forma de alongamento, que era contado – 1, 2, 3 – e, em seguida, os alunos se dispersavam no ginásio ou no pátio. Essas turmas utilizavam mais o pátio, o ginásio ficava a cargo dos alunos maiores, do 4º ano em diante. Quando os alunos maiores estavam em jogos, os alunos do Ensino Infantil utilizavam o ginásio.

Essas atividades eram bastante valorizadas pelos alunos. Percebeu-se que brincavam e se movimentavam intensamente. Exploravam com alegria muitas formas de movimento, corriam, pulavam, chutavam, conversavam, além de outras

combinações, o que mostrava a importância desses momentos de abertura para sentirem o mundo dentro das suas possibilidades. Nesse espaço, construíam suas regras e as diversas formas de relacionamentos com os colegas.

As aulas de Educação Física nas escolas estudadas ainda possuem um forte direcionamento para o rendimento. Valorizam os resultados das ações, sejam eles nas atividades psicomotoras, na dança, nas brincadeiras e, principalmente, nos jogos desportivos. Sendo assim, priorizam o movimento corporal dentro da sua funcionalidade e utilidade e esquecem as pessoas que se movimentam. Surdi & Kunz (2009) destacam que o corpo é ato expressivo, significativo e único, que se caracteriza pela sua possibilidade de movimento. A corporeidade é a realidade humana que se constrói a cada momento no mundo e, sendo a expressão a realização da corporeidade, ela tem a capacidade de revelar o sentido de nossas experiências puras. Portanto, o ser humano, sendo sua corporeidade, é, da mesma forma, infinita possibilidade de movimento criativo, gestos e expressões ilimitados, que tornam a relação com o mundo significativa e cheia de sentido.

Pensar uma prática educativa que considere um Ser que “se-movimenta” é pensar nas múltiplas dimensões da expressividade humana. Uma Educação Física que se atenha à diversidade respeita as possibilidades individuais, considera as experiências vividas que cada sujeito possui, explora o vasto repertório da cultura de movimento e ao mesmo tempo o transforma conjuntamente num processo de ensino que inclui a aprendizagem, a ressignificação e a criação (MARQUES *et al*, 2012).

Surdi (2010) salienta que esse poder de criação deve ser direcionado ao sujeito que pratica o movimento. Poder que pode proporcionar ao sujeito o controle das suas ações de movimento. Com isso, ele se torna participativo e integrante do processo de ensino-aprendizagem. “A intervenção da subjetividade neste processo é indispensável, pois ela adquire características sociais que se desenvolvem através das vivências individuais” (p. 97). Desta forma, como sugere Kunz (1994), fazendo uma relação à educação, desenvolver pessoas críticas e emancipadas é abrir uma gama de possibilidades individuais e subjetivas de cada aluno para com o mundo. Desta forma, valorizam-se primeiro as sensações e percepções para depois a compreensão. Através do se-movimentar, buscamos sentido no mundo. Gomes da Silva (2012, p. 166-167) enfatiza que

[...] uma educação que desconsidera as percepções espaço-temporal, circunstancial dos seus educando-os não está estimulando-o para a criação de cultura. Cultura é a impressão de sentido dado nas coisas mundanas. Mas também uma educação que pare na ampliação das percepções e sensações, só percorreu metade do caminho formativo. A finalização do processo de ensino é a estimulação, provocação ao abrir-se ao mundo, para alcançar a produção de sentido, o ter sensibilidade para: letras, artes, esportes, cálculos, relações. A Educação Física, em especial, tem o dever de dirigir seu processo formativo para a abertura dos educandos ao mundo de movimento, não movimento apenas como habilidade perceptivo-motora, mas como significado ao mundo, que proporciona sua abertura de comunicação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Desenvolver um ser corporalmente atento ao seu entorno e que consiga mover-se no mundo, na direção de poder ser mais próprio.

Nas aulas de Educação Física também se percebeu, tanto na escola da cidade como na do interior, que as categorias dificultadoras do desenvolvimento da sensibilidade prevaleceram diante das facilitadoras. Os constantes direcionamentos das atividades para busca de resultados possibilitava que os alunos tivessem pouco tempo e espaço para vivenciar e se relacionar com o mundo à sua maneira. Essa relação acontecia, geralmente, da forma comandada pelo professor, que ditava os caminhos que os alunos deveriam seguir para explorar e dialogar com o mundo.

A preparação para o futuro atleta intensifica ainda mais a excessiva cobrança, cada vez mais cedo, por parte dos professores para com o desenvolvimento motor dos alunos. O brincar e o se-movimentar, por não favorecerem diretamente esse quesito ou, ainda, por não fazer com que os resultados sejam visíveis de forma imediata, não recebiam muita importância, com exceção das poucas aulas livres.

3.2.4 Outros ambientes utilizados pelos alunos na escola

Esses ambientes são aqueles que os alunos percorrem quando se dirigem a outro espaço da escola, como corredores, escadas e pátios. Como exemplo, na figura 12, os alunos saíram da sala de aula e estavam esperando no corredor para entrar na sala de leitura/biblioteca. Nesses diversos percursos que os alunos faziam diariamente entre sala de aula, sala de leitura, ginásio de esportes e outros, percebeu-se que eles brincavam e se-movimentavam a todo o momento. As professoras, por mais que quisessem, não conseguiam reprimir totalmente a “rebeldia corporal” dos alunos. Em cada trajeto, era uma festa de alegria, movimento e prazer. Esse se-movimentar, embasado no brincar, possibilitava que todos os alunos tivessem sua percepção e experimentação do mundo.

Figura 12 - foto dos alunos no corredor, esperando para entrar na sala de leitura/biblioteca



Fonte: foto do pesquisador

Matthews (2010) comenta que ser sujeito da percepção consiste em ser muito mais que apenas um mero objeto respondendo passivamente a estímulos. Contrariamente ao dualismo, o sujeito que percebe não é uma “entidade interior”; no mesmo sentido, em oposição ao materialismo, a percepção não pode ser simplesmente uma relação causal entre objetos no mundo. Ser sujeito da percepção corresponde a agir ativamente no mundo, incluindo, primordialmente, nossas experiências subjetivas, que são vividas por meu “corpo vivo”. Kunz (1994, 2000, 2001) evidencia a relação do corpo-próprio com o mundo e admite que os movimentos se mostram em um só momento, como pensamentos, sentimentos, ações, num entrelaçamento entre corpo, movimento, consciência e percepção. Para Trebels (2003, p. 256), “a capacidade

humana de movimentar-se ganha, então, uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser designada na experiência de cada um”.

Segundo Kunz (2000, 2001), o diálogo, na concepção do “se-movimentar”, pode ser compreendido pelo entendimento de que nessa ação humana se considera um sujeito que se comunica com algo exterior a ele – um objeto, o mundo ou outrem – através dos seus movimentos próprios, o que se pode denominar de comportamento dialógico do sujeito-mundo, no qual ele estabelece uma relação de questionamentos e respostas pelo seu “se-movimentar”. É o que Kunz (2001, p. 175) ressalta quando diz que “o Movimento Humano é fundado na intencionalidade. O Ser Humano pode, de diferentes maneiras, questionar o mundo e suas relações com o mesmo, mas também pode responder a ele”. Comenta que:

[...] eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo (KUNZ, 2000, p. 03).

Como podemos observar no horário das aulas na escola do interior, nas sextas-feiras à tarde ocorre a “hora do brincar”, que são, na realidade, uma hora e quinze minutos por semana. Nesse tempo, era possibilitado que os alunos escolhessem a brincadeira. Podiam trazer seus brinquedos, utilizar aqueles da escola ou, ainda, brincar junto à natureza, que era bastante exuberante ao redor da escola. Havia muitas árvores, campos, rios, aclives e declives que oportunizavam um rico ambiente para o brincar e o se-movimentar das crianças. A professora regente era quem as acompanhava e geralmente as levava a um campo de grama que tinha na sua lateral um pequeno morro, que servia de escorregador. Nesse curto espaço de tempo, percebeu-se uma enorme euforia nas crianças. Elas sabem muito bem o que fazer quando estão livres, exploram e vivenciam o mundo a todo o momento através das variadas formas de brincar e de se-movimentar.

Infelizmente esse pequeno momento de liberdade, tão significativo para as crianças, é muito pouco. Isso mostra que o brincar não tem a importância que deveria na escola. Muitas vezes esses momentos, conforme já mencionado, são considerados – tanto pelos pais quanto por alguns professores – perda de tempo, principalmente se o conteúdo estiver atrasado. A cobrança vem de todos os lados, dos pais para a direção e

da direção para os professores. Sendo assim, nos dias em que está chovendo ou prestes a chover ou, ainda, em que está um pouco frio, a hora do brinquedo não acontece. A decisão de ir ou não nem sempre depende do fato de o tempo estar bom ou ruim, mas se o conteúdo está em dia.

Nesses vários momentos em que os alunos circulavam de um lugar para outro, expressavam com liberdade e alegria seu modo de ser. Através do brincar e do se-movimentar, respondiam às indagações do mundo, bem como o questionavam, no sentido de enriquecer o seu entendimento diante da realidade. Essa percepção autônoma e significativa do mundo possibilita um processo gerador de criatividade, entendida como novos modos de ser e de agir. Nesses ambientes, em que as crianças ficavam pouco tempo, foram mais privilegiadas as categorias que facilitam a educação da sensibilidade. Essa liberdade que as crianças tinham ou, ainda, conquistavam para explorar o mundo, possibilitava que elas dialogassem mais livremente com seus colegas e construíssem novos modos de ser e de estar diante daquela realidade que estava sendo vivida. Esta vivência, pode-se dizer, é a expressão autêntica da subjetividade, que favorece na educação da sensibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que cada sociedade educa as pessoas a partir das suas necessidades e interesses, para atender às diversas exigências, sejam elas culturais, econômicas, políticas e sociais, em determinado contexto histórico. Em nosso momento atual, que chamamos de contemporaneidade, existe um interesse crucial que permeia o processo educativo: a formação profissional e técnica. As escolas têm como função formar pessoas para atender ao mercado de trabalho; desta forma, educar os corpos para serem ágeis, fortes, belos e saudáveis é uma tarefa significativa para que o homem se torne um ser produtivo.

Os pressupostos racionalistas da modernidade oferecem o fundamento principal para a educação. Esses fundamentos consideram a aprendizagem como um produto da inteligência racional, que valoriza o conhecimento científico como único e verdadeiro. Desta forma, são privilegiados nas escolas os conhecimentos intelectualizados, matematizados, que se direcionam para uma verdade já estabelecida, pronta e acabada. Na ciência só existe espaço para a ordem e a certeza. Neste sentido, estabelece-se um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível é atrelado ao que é confuso e enganoso, por estar diretamente ligado ao corpo-próprio.

Nas escolas investigadas, percebeu-se a importância dada à busca de resultados que deviam, ainda, ser mensurados em determinado tempo. Cada escola possui seu horário semanal, que organiza cada disciplina. Desta forma, os planejamentos têm que ser desenvolvidos dentro deste tempo e ainda atingir os objetivos e resultados propostos. As atividades em sala de aula detinham a maior carga horária da escola, em função de que era nesse ambiente que se ensinava a leitura, a escrita e os números. Sabendo que as exigências da escola hoje estão focadas na formação profissional e técnica, esses conteúdos são fundamentais para tal fim e ocupam um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é nesse ambiente que a cobrança por resultados, além de ser maximizada, acontecia muitas vezes precocemente e o tempo quase nunca era suficiente para que as crianças desenvolvessem as tarefas propostas pelos professores.

Na sala de aula, como em outros locais da escola frequentados pelos alunos, o brincar e o se-movimentar acontecia, conforme já comentamos, pela rebeldia corporal

dos alunos. Na sala de aula, eles sentiam a necessidade de brincar e se-movimentar em determinados momentos e achavam várias formas para isso, como pedir para ir ao banheiro, tomar água, emprestar alguma coisa dos colegas, entre outras, com a intenção de sair da carteira. Quando isso acontecia, percebeu-se a alegria e o prazer desses alunos nas variadas formas de brincar e de se-movimentar que eles criavam. Podemos dizer que esses momentos eram conquistados, afinal, nem sempre a professora os liberava.

O recreio, que compreendia o lanche e depois o tempo que eles realmente brincavam, era, sim, o momento deles. Não paravam de se movimentar e sempre demonstravam extrema alegria. As poucas paradas aconteciam quando estavam conversando com os colegas para organizar outras formas de brincar e de se-movimentar. Esse ambiente possibilitava às crianças se relacionarem com o mundo de tal maneira que todos os detalhes que faziam parte do espaço do recreio eram significativos. Tudo que existia ali, como o piso, os pilares de sustentação, os bancos, os colegas, os pequenos objetos que traziam da sala, o suporte para colocar o lixo, as escadas e outros que de repente apareciam, tornavam-se uma gama de possibilidades para que eles se expressassem e sentissem o mundo por inteiro. Percebiam aqueles objetos como uma extensão do seu próprio corpo. Desta forma, estavam descobrindo o mundo e se descobrindo como sujeitos da sua ação.

Na aula de Educação Física, semelhante ao que acontecia na sala de aula, percebeu-se uma preocupação bastante significativa por parte dos professores em relação aos resultados e rendimentos dos alunos nas suas atividades motoras. Nas atividades psicomotoras, como nas aulas de dança e nas brincadeiras, existia um modelo prévio que orientava os movimentos dos alunos. Essa orientação era pautada pela busca do resultado, seja ele na realização bem feita dos movimentos baseada num padrão traçado ou dito pelos professores, ou ainda no alcance dos resultados competitivos cobrados pelos professores.

As brincadeiras, muito comuns no interior das escolas e utilizadas por todos os professores das turmas estudadas, tinham características bastante similares. Todas as brincadeiras observadas durante o estudo, que foram conduzidas pelos professores, tinham características competitivas e sempre direcionadas para buscar um vencedor. Em algumas brincadeiras, os professores enfatizavam, dizendo que a “brincadeira era de competição”. Neste sentido, a brincadeira em si não recebia muito significado. A importância dada à brincadeira era o critério externo de que ela tinha que desenvolver o

espírito de competição das crianças. Infelizmente, esta grande influência da visão do adulto sobre o brincar da criança na escola diminuiu o significado e a importância que o brincar possui em relação à criança. O brincar, para a criança, é sinônimo de autonomia, liberdade de expressão e de simbolismo. É no brincar que surgem diversas possibilidades de sensibilidade para que as crianças sejam elas mesmas.

As aulas livres que aconteciam algumas vezes durante as aulas de Educação Física possibilitavam um brincar e se-movimentar que as crianças gostavam. Na realidade, nessas aulas livres as professoras se faziam presentes e coordenavam as atividades e os materiais que as crianças iriam utilizar. Geralmente as professoras diziam para as meninas pegarem as bolas de vôlei e de plásticos ou, ainda, pular corda; e para os meninos, as bolas de futebol e jogar nas metas do gol. Desta forma, não eram atividades verdadeiramente livres. As crianças podiam brincar livremente – que, por sinal, gostavam muito –, mas tinham que respeitar o local e os materiais propostos e oferecidos pelas professoras.

Nos outros ambientes da escola, em que as crianças transitavam de um local para outro, como corredores, escadas e pátios, havia uma possibilidade significativa para que elas percebessem o mundo, baseadas nas suas regras, criadas pela vivência corporal. Os professores não tinham como vigiar os alunos a todo o momento nesses ambientes, a única função era a de levá-los até o destino. Desta forma eles ficavam mais livres, assim o brincar e o se-movimentar se realizava com grande entusiasmo. Isso tornava problemático para os professores conseguir acalmar as crianças para desenvolver outras atividades na sequência das aulas.

Como as duas escolas eram da rede pública municipal, tinham planejamentos de funcionamento e metodologia de ensino e aprendizagem bastante semelhantes. Os professores fazem os mesmos cursos e participam das mesmas palestras e treinamentos, o que favorece uma uniformização na educação do município. Como se percebeu nos quadros de horários das duas escolas, as matérias são praticamente as mesmas nas duas turmas estudadas. Conforme as professoras, nesses cursos são realizados pequenos encontros entre grupos de professores da rede para discutir e repassar as atividades ou experiências que possam ser utilizadas nas outras escolas, geralmente aquelas experiências de sucesso que, de certa forma, tenham atingido melhor o resultado proposto.

Sobre o brincar, todas as professoras e professores da escola sabem da sua importância da educação da criança. A cobrança, muitas vezes exigida pelo planejamento escolar, inviabiliza algumas boas iniciativas dos professores que poderiam auxiliar numa prática educativa mais criativa e nova, de modo a possibilitar um maior espaço para que o “ser” criança se realize, incentivando não apenas a busca pelo resultado, mas também propor situações que enfatizem as criações e as vivências significativas. Isso significa ouvir, sentir, falar, brincar, respeitando o tempo de ser criança.

O conhecimento atualmente passado nas escolas tem ainda uma influência muito grande da teoria tradicional de ensino e aprendizagem, que concebe o ensino como um processo de transmissão e recepção, na qual o aluno é sujeito passivo, devendo apenas memorizar aquele programa previamente determinado. Esse tipo de ensino foi fortemente influenciado pelo pensamento dualista e pelo disciplinamento de corpos. Esse controle que o corpo sofre na escola serve como uma das várias formas de controle social. Portanto, para buscarmos uma forma de superação das concepções dominantes de educação precisamos compreender por que agimos e pensamos numa perspectiva disciplinadora, que baseia suas práticas no dualismo, no disciplinamento e no instrumentalismo. Queremos enfatizar que entender o corpo como uma totalidade, como corpo vivido, que se enriquece culturalmente a cada experiência é torná-lo um corpo sujeito, sensível e criativo.

O brincar e o se-movimentar nas escolas estudadas acontecem muitas vezes por intermédio do controle dos professores, sempre com o intuito de competir e de chegar a um resultado final. Os momentos disponibilizados para que os alunos consigam brincar e se-movimentar livremente são muito poucos e se restringem ao recreio, a alguns momentos nas aulas de Educação Física, nos espaços de transição de um local a outro na escola e na rebeldia corporal das crianças. Neste sentido, as possibilidades de acontecer uma educação da sensibilidade nas crianças ficam comprometidas no interior dessas escolas. O excesso de controle das crianças é justificado pelos professores, no sentido de que somente assim os objetivos traçados pela escola em relação aos alunos podem ser desenvolvidos. Quais seriam esses objetivos? Aqueles destinados aos conhecimentos intelectualizados e técnicos, que priorizam a formação profissional e a adaptação do homem à sociedade. Desta forma, nas escolas investigadas o incentivo à

construção de situações que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade recebe pouca importância.

Na concepção tradicional, a escola deve auxiliar a adaptação das crianças à sociedade vigente. Atualmente, podemos dizer que a escola deveria ir além e planejar ações educativas que considerassem as características essenciais que definem a nossa existência e que abram espaços para o corpo próprio, para o corpo vivido. Só nessa perspectiva poderemos enveredar para discursos e práticas educativas que considerem a corporeidade e suas práticas como uma totalidade. É importante saber que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção e ressignificação.

Para que isso ocorra, é preciso que o educador dê condições concretas para que o educando se perceba enquanto sujeito ativo – que o conhecimento emerge a partir das necessidades evidenciadas na sua própria prática social. Deste modo, um dos requisitos primordiais para atingir tal perspectiva é um processo dialógico entre os envolvidos. A partir disso, devemos levar em consideração, durante o processo ensino-aprendizagem, aquele conhecimento produzido fora do ambiente formal – bancos escolares – de ensino, produzido no dia a dia dos indivíduos. Isso pressupõe, segundo Kunz (2009), a interação social, e exige competência por parte dos envolvidos para conduzir o ensino democraticamente.

Nesse sentido, educar passa a ser compreendido como um processo social, humano, porque é dado privilegiadamente numa situação coletiva na qual o educador é um mediador de relações; ele cria situações nas quais uns vão se antepondo aos outros. Todos são convocados a pensarem e agirem autonomamente, e como encontrar novas saídas. Essa noção de aprendizagem leva os alunos e professores a compreenderem que o mundo e os outros são dinâmicos, em transformação, que oferecem continuamente resistências naturais, sociais e psíquicas. É uma aprendizagem com a situação vivida, em que se tem o dever existencial de encontrar novas saídas para novos obstáculos, sabendo que a cada superação há uma liberalidade de novas cognições e emoções e, portanto, novos movimentos, novo modo de ser no mundo. Cada um é colocado em confronto com o já sabido e desafiado a saber mais, a poder ser mais, ser próprio, autêntico no que faz.

A escola, como ambiente privilegiado de promulgação do aprendizado, tem a responsabilidade de desenvolver a cultura lúdica. A criação de ambientes que

possibilitem situações sociais de interação e convívio com outras crianças e até mesmo com adultos, que no caso, seria as professoras. A criança, quando joga e brinca, cria mecanismos de comunicação e interação simbólica com a sua cultura. Neste contexto de liberdade é que o brincar e o se-movimentar oferece à criança as possibilidades essenciais para que ela fique mais propensa a pensar, falar, agir e ser ela mesma, pelo fato de não se sentir coagida. A brincadeira contribui para liberar o nosso aluno de qualquer pressão sofrida em situações de sala de aula, quando em atividades cognitivas.

O brincar, como possuidor de um valor em si mesmo, constitui uma realidade própria. Por isso, quando estamos brincando, envolvemo-nos de tal forma na atividade que ela própria nos satisfaz por inteiro. Doamo-nos por completo, e é exatamente neste momento que percebemos muito do que realmente somos e da capacidade que possuímos. Nosso eu se revela através da realização de atividades significativas que oportunizam o conhecimento de si através das formas de se relacionar com o mundo, mundo este que é o vivido, onde podemos nos expressar de forma autônoma e espontânea.

Neste mundo vivido, diferentemente do mundo da ciência, o brincar e o se-movimentar se torna muito mais complexo, envolve expressão, arte, criação, alegria e prazer. Surgem das nossas intencionalidades, que proporcionam um contato dialógico com o mundo. Possibilitam, assim, que, tanto o sujeito da ação como o mundo sejam mutuamente transformados. Este processo, podemos dizer que é o nosso corpo-próprio brincando e se-movimentando, possibilitando, desta forma, que nossas individualidades sejam expressas como sujeitos autônomos e sensíveis para com o mundo. Este brincar e se-movimentar espontâneo e intencional são fundamentais para que o indivíduo sinta o mundo, tendo com ele relações autênticas e fundamentais.

O incentivo ao desenvolvimento da sensibilidade pode ser possibilitado por um ensino mais problematizador, que ofereça situações nas quais os alunos sejam instigados a serem eles próprios. Dentro dessa possibilidade, o brincar e o se-movimentar poderiam ser desenvolvidos dando importância maior às experiências e às vivências dos alunos, priorizando a construção e a criação de novas formas de expressão que estimulem a criatividade e o prazer. Cada movimento é único e particular, e deve ser valorizado por todos. O professor, neste sentido, deve mais perguntar do que oferecer respostas prontas. A multiplicidade de ideias e de respostas favorece um ambiente dialógico. Esta troca dialética de informações entre os alunos, para resolver

um determinado problema, mostra que o aluno é o centro do processo da aprendizagem, e com isso se acha importante. Desta forma, ele se torna cada vez mais capaz de tomar suas próprias decisões, tanto na sala de aula como fora dela. Cada gesto intencionado para o mundo tem sua particularidade, que é original de cada sujeito, que se expressa da sua maneira. Desta forma, o brincar e o se-movimentar podem ser mais incentivados nos espaços da escola. O ser criança é um ser que brinca e que se movimenta, movimento este que deve ser significativo e totalizante; para isso, cada criança deve deixar sua marca, o seu eu, quando está agindo. Estas possibilidades de ação se transformam em ato criativo e subjetivo, e são formas singulares e diferentes de ser no mundo.

Para estas crianças, executar as tarefas ditadas pelos adultos não faz deles exemplos de alunos, mas é justamente pelo fato de transgredir as regras impostas pelo professor, por exemplo, a rebeldia corporal é o que as faz participar ativamente do contexto do ensino infantil. Sendo assim, queremos salientar que, para a criança, o movimento corpóreo é a porta de entrada do aprendizado, seja ela fora ou dentro da escola. O movimento favorece ações concretas, carregadas de significados para as crianças. Para elas, tudo é corpo, tudo passa pelo corpo, então a educação precisa rever suas ações e pensar na criança em sua essência.

Queremos enfatizar, neste momento, que a maneira como são possibilitados o brincar e o se-movimentar nos ambientes das escolas estudadas não auxiliam o desenvolvimento da sensibilidade como poderiam e deveriam. Conforme já comentamos, a escola, como espaço privilegiado de educação, deve dar valor às diferentes manifestações dos seus alunos. As experiências que os alunos trazem para o contexto escolar são fundamentais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem traçado pela escola e pela Secretaria da Educação do município. Entendemos que a abertura para uma maior participação dos alunos possa fornecer uma orientação mais equilibrada e justa na condução das atividades na escola. Neste sentido, é necessário, além da formação continuada, um incentivo para a educação da sensibilidade dos professores. Sendo assim, eles poderão sentir e perceber melhor os anseios e as diversas necessidades que fazem parte do contexto educativo, como dar voz e vez aos alunos, nem que para isso se tenha que extrapolar o tempo escolar e os objetivos pré-estabelecidos. Uma iniciativa dessa magnitude pode oportunizar momentos de valorização das subjetividades que, como consequência, favorece no desenvolvimento

de atividades mais participativas e significativas. Desta forma, o brincar e o se-movimentar podem receber a importância merecida no interior da escola, pelo fato de valorizar os participantes ou, ainda, os atores, afinal, a obra de arte surge e proporciona um significado digno para as nossas expressões, que são únicas e verdadeiras. È dentro deste contexto rico que favorece a busca pelo sentido que afloram as subjetividades, e a educação da sensibilidade, certamente, será maximizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ruben **Primeiro a magia da história, depois a magia do bê-á-bá.** 2004. Consultado em 22/08/2013. Disponível em www.almanaquebrasil.com.br/cultura/6728-primeiro-a-magia-da-historia-depois-a-magia-do-be-a-ba.html

_____. **O suspiro dos oprimidos.** 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 1987.

_____. **Protestantismo e repressão.** São Paulo: Editora Ática, 1979.

_____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Concerto para corpo e alma.** São Paulo, Papyrus, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Campinas: Unicamp, 1995.

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, A.; ARAÚJO, C. M. B. A educação estética por meio do acesso à produção artística. In: Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 51-60, jun. 2007

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária:** educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBIER, Rene. **A pesquisa ação.** Brasília: líber livro, 2007.

BARBOSA, M. C. S. ; VASQUES, C. K.; SCHLICKMANN, M. S. P. ; CAMPOS, R. . **Educação e infância :** multiplos olhares em outras leituras. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas.** São Paulo: Planeta, 2003.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BEST, David. **A racionalidade do sentimento.** Lisboa: Asa, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @mbienteeducação**, vol. 1, n. 1, jan/julho, 2008.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

BORGES, Marlene Fátima Freitas. **Restos de manhã: análise do brincar nas décadas de 50 a 70, na região do Pontal do Triângulo Mineiro-MG**, 2001, 189p. Dissertação (Mestrado em História) Pós Graduação em História e Cultura. Universidade Federal De Uberlândia, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases**. Brasília/MEC.1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Questões da nossa época. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

CARMO, Paulo Sergio. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC. Série: Trilhas, 2004.

CARVALHO, Walquíria Pinto. **A Ludicidade em Cecília Meireles como Sensibilização para a Leitura na Educação Fundamental**. Pernambuco, 2006. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPB, 2006.

CATUNDA, Ricardo. **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Merleau-Ponty: O que as artes ensinam a filosofia. In: HADDOK LOBO, Rafael (org). **Os Filósofos e a Arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. **Filosofia Moderna.** In: Primeira Filosofia. CHAUÍ, M. et. al. São Paulo. Brasiliense, 1984.

COOPER, David. **Psiquiatria e antipsiquiatria.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1967.

CORASSA, Sandra Mara. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria. (org.) **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência.** Campinas: Alínea, 2004.

CORDI, Cassiano; SANTOS, Antônio Raimundo *et al.* **Para filosofar.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. **A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença?** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

CRITELLI, Dulce. **Martin Heidegger e a essência da técnica.** Margem, São Paulo, nº 16, p. 83-89, dez. 2002

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. 2006. 180p. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos.** Dissertação (mestrado em Artes Plásticas) Escola de Comunicação e Artes. USP, 2006.

CUNHA, Antônio Camilo. **O Brincar e a Criança como Obra de Arte. Uma tomada de consciência.** In: Tani, Go; Bento, Jorge Olimpio; Gaya, Adroaldo César de Araújo; Boschi, Claudio; Garcia, Rui Proença. (Org.). Celebrar a lusofonia: ensaios e estudos em desporto e educação física. 1ªed. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012, v. , p. 315-327.

DAMÁSIO, Antônio R., **O erro de Descartes.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** 8ª ed. São Paulo: Centauro, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e produção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Introdução a Metodologia da Ciência.** São Paulo; Editora Atlas, 1991.

DORHERTY, Jonathan *et. al.* Nascidos para brincar: os bebês e as crianças pequenas brincando. In. BROCK, Avril *et al.* **Brincar: aprendizagem para vida.** Porto Alegre: artmed, 2011.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível.** Curitiba: Edições Criar, 2001.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação.** Campinas: Papyrus, 2002.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Estética e Filosofia** (3ª Ed). São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Editora Perspectiva S. A. São Paulo. 1989.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o Lado Direito do Cérebro.** Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1984.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos:** ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Sonia C. Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENQUITA, M. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, Erik. **Infância e da sociedade.** New York: Norton, 1950.

FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; DA ROCHA, Marios Bessa Mendes. **A obra educacional de Cecília Meireles:** um compromisso com a infância. In: Acta Scientiarum Education (UEM), Jan, 2010, Vol.32(1), p.93(11).

FREIRE, João Batista. **Por uma educação de corpo inteiro.** In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, J. B. F., **Experiência Estética: O despertar dos sentidos**. Instituto de Artes da Unesp - São Paulo, 2007.

FROEBEL, Friedrich A. **A Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GABAT, Ruth Irmgard Bärtschi. **Violência intrafamiliar: percepções de crianças escolares que vivem em abrigo**. 2008. 101 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

GABATZ, Ruth Irmgard Bärtschi; NEVES, Eliane Tatsch; BEUTER, Margrid; PADOIN, Stela Maris de Mello. O significado de cuidado para crianças vítimas de violência intrafamiliar. In: **Revista da Escola Anna Nery**, 2010, Vol.14, p.135-142.

GILES, Thomas Ransom. **Introdução à filosofia**. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: EPU, EDUSP, 1979.

GOMES DA SILVA, P. N.; **A Corporeidade do movimento: Por uma análise existencial das práticas corporais**. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. Corporeidade e Educação (orgs.). Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2012.

GONÇALVES, Maria Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GUILLAUME, P. **Psicologia da Forma**. São Paulo: Nacional, 1966.

HADDOCK-LOBO, Rafael (org). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o problema do Ser**. O caminho do campo. São Paulo: Liv. Duas Cidades, 1972.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

HOLANDA, A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica.** *Análise Psicológica*, 3 (24), p. 363-372, 2006.

HONORÉ, C. **Devagar.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Sob Pressão.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

HOSPERS, M. C., BEARDSLEY, M. C. **Estética Historia y Fundamentos.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1971.

HUSSERL, Edmund, **A Idéia da Fenomenologia.** Textos Filosóficos. São Paulo: Edições 70, 1986.

_____. **Meditações Cartesianas.** São Paulo: Madras, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **As paixões da ciência** - estudo de história das ciências. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

JUPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JULIÃO, Flávia. Por uma educação da sensibilidade. **Cadernos de Educação de Infância.** n° 82, Belo Horizonte, Dez, 2007.

JÚNIOR, Donizeti Ferreira Barbosa. **O brincar de crianças cometidas pelo câncer: Efeitos E Saberes,** 2008, 209p. Dissertação (Mestrado Em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso. 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** Tradução de Valério Rohden e António Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KUJAWSKI, G. M., **A crise do século XX.** São Paulo: Ática, 1988.

KUNZ, Elenor. **Esporte: uma abordagem com a fenomenologia.** In: STIGGER; LOVISOLO (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física.** Motrivivência. Ano 7. nº 08. Centro de Desportos. UFSC. Florianópolis SC. 1995.

_____. **Educação Física: ensino & mudanças.** Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. O movimento humano como tema. **Revista Kinein**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Movimentização. **Trabalho apresentado no I Congresso de Educação Física da APEF.** Florianópolis, 1988. (mimeo)

_____. Limitações no fazer ciência em educação física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial – 20 anos CBCE, set., p.4-11, 1998.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n.12, p. I-XIII, 2000/1.

LAFARGUE, Paul. **O Direito à Preguiça.** São Paulo: Hucitec/UNESP, 1999.

LANGER, Susanne K. Ensaio Filosófico. In: DUARTE, João Francisco, **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Autores Associados. Uberlândia, 1981.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens.** São Paulo: Sobradinho, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes **Merleau-Ponty & a Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

_____. **A Flor da vida: Sementeira para a fenomenologia da pequena infância.** 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC - São Paulo, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARQUES, Danieli Alves Pereira **O “Se-movimentar” na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MARQUES, D. A. P.; SURDI, A. C.; GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ,; **Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia**. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.243-263, jan/mar de 2013.

MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-ação: Rev. fac. educ. UFG**, 31 (2): 277-290, jul./dez., 2006

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1988.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MATISSE, Henry. **Com olhos de crianças**. Revista Arte em São Paulo, São Paulo, n. 14, mar. 1983.

MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado á democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MEIRA, A. M. **A Cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade**. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Instrumental) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. Livraria Freitas Bastos, SP. 1ª edição em língua portuguesa. 1971.

_____. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Signos**. Martins Fontes. São Paulo. 1991.

_____. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução de Paulo Neves e Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A Estrutura do Comportamento**. Trad. José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1975.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbone: Resumo de cursos, Filosofia e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990a.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbone: Resumo de cursos, Psicossociologia e Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1990b.

_____. **A natureza** (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fonte, 2000.

_____. **A prosa do mundo** (P. Neves, Trad.). São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MINAYO, Maria Célia de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAIS, Marlei Teresinha Santos. **Resenha da obra Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível de Marly Meira**. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 139-148, jun. 2007.

MUNIZ, Fernando. Platão contra a arte. In: HADDOCK-LOBO, Rafael (org). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 15-42.

- NENO, Pinho. **Educação artística e estética para uma formação integral**. In M.F. Patrício (Org.), *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora, p. 311-317 (1997).
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção os Pensadores, 1977.
- _____. **Ecce homo. Como se chega a ser o que se é**. Tradução de José Marinho. 6. ed. Lisboa: Guimarães, 1990, 169 p.
- NUNES, Camila Xavier; REGO, Nelson. **As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino de geografia**. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2011.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 5ª. Ed. São Paulo: Summus, 1980.
- OLIVEIRA, G. A. S. **Trabalhando a temática da co-educação nas aulas de educação física escolar**. Corpus et Scientia. 1(1): 00-00, 2005.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, Edunesp, 1998.
- OLIVEIRA, Claudia Maria Arnhold Simões de. 2002. 312p. **O ambiente urbano e a formação da criança**. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. USP, São Paulo, 2002.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- ORMEZZANO, Graciela. **Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética**. In: Revista Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.
- PADILHA, Valquíria. **Shopping Center: A catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.
- PATTON, M. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. California: SAGE Publications, 1990.

PATRÍCIO, M.F. **Curso de axiologia educacional**. Évora: Universidade de Évora, 1991.

PAVIANI, Jaime. **Apontamentos sobre educação estética**. Porto Alegre, RS: Veritas, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. **As crianças – contextos e identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 1997.

PIZZI, Jovino. **O mundo da vida: Husserl e Habermas**. Ijuí: Ed., Unijuí, 2006.

PONTES, G. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**. 2001.198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em formação**. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila Fabri; PRADO, Patrícia Dias. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

ROCHA, M. S. P. M. L.; **O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola**. In: GOES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, p. 63-78, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTIN, Santin. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. **Educação física: Temas pedagógicos**. Porto Alegre, EST/ESEF, 1992.

_____. **Educação Física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

_____. **O espaço do corpo nas pedagogias escolares**. Rio Grande, RS, 2005. [Blog Internet] Consultado em 20/08/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.

_____. **O espaço do corpo na pedagogia escolar**. Santa Maria, RS, 1998. [Blog Internet] Consultado em 20/08/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.

_____. **Ciência, Arte e Política Estudantil**. Maringá, PR, 2001. [Blog Internet] Consultado em 25/09/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.

_____. **Educação e Sensibilidade**. Santa Maria, RS, 1997. [Blog Internet] Consultado em 10/06/2013. Disponível em <http://silvinosantin.wordpress.com/about/>.

SANTOS, L. E. **Educação física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2008.

SANTOS, Fausto dos. **Estética Máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

SANTOS, L. A. M.; CAMINHA, I. O.; FREITAS, A. G. B. **O corpo próprio como princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty**. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. Corporeidade e Educação (orgs.). Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2012.

SANTOS, Mateus Oliveira. **Ludicidade, animação cultural e educação: um olhar para projetos vivências em atividades diversificadas de lazer**. 2008. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. UFSCAR. 2008.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez, 1994.

_____. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.

SCUSSEL Teles, Denise Rodovalho. **Característica da mediação de aprendizagem e o brincar na educação infantil indicadores para a formação de professores**. 2004, 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba, 2004.

SÉRGIO, Manuel. **O problema epistemológico da Educação Física**. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Vaneide Lima. **Brincando com a Linguagem: leitura da poesia infantil de Paes José Paulo**. Pernambuco, 2001. 180p. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPB, 2001.

SILVA, Lara Wright; TOKUMARU, Rosana. **Cuidados parentais e aloparentais recebidos por crianças de escolas públicas e particulares de Vitória – ES**. In: *Psicologia: Reflexão & Crítica*, Março de 2008, Vol.21(1), p.133(9)

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. **Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil.** In: Psicologia: Reflexão & Crítica, Junho de 2009, Vol.22(2), p.181(10)

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento.** In: Psicologia: Reflexão & Crítica, setembro de 2008, Vol.21(3), p.383(9).

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. **Sem tempo de ser criança: A pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

STEINER, Rodolf. **A arte da educação: Metodologia e didática no ensino Waldorf.** São Paulo: Antroposófica, 1992.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SURDI, Aguinaldo Cesar. **A Educação Física e o Movimento Humano Significativo: uma Possibilidade Fenomenológica.** Videira, SC: Êxito, 2010.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 187-210, abril/junho, 2009.

TOURAINÉ, Alain., **Crítica da modernidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TREBELS, Andreas. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva.** Florianópolis, v.21, n.01, p. 249- 267, jan./jun, 2003.

_____. A concepção dialógica do movimento humano: Uma teoria do movimento. In: KUNZ, Elenor, TREBELS, Andreas (Orgs.) **Educação Física Crítico-Emancipatória.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

_____. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, n.13, v.3, p.338-344, 1992.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação – mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

TUNES, E. & TUNES, G. **O Adulto, a Criança e a Brincadeira**. Brasília: Revista Em Aberto, MEC/INEP, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes, 1979.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WRIGHT MILLS, Charles. **A Imaginação sociológica**. São Paulo: Zahar, 1965.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994

APÊNDICE A
Roteiro de observação

Roteiro de observação

Escola do interior ()

Escola da cidade ()

Dia da semana: _____ Data: _____

Números de alunos: _____

Itens a verificar	Observações
Como acontece as relações e interações entre as crianças e com o professor(a)?	
Como o brincar e a ludicidade são incentivados nos espaços da escola?	
Em que sentido a criança é avaliada?	
Em quais espaços as crianças possuem mais liberdade para criar e se expressar?	
Qual o dinâmica de utilização dos brinquedos e materiais?	
Qual o significado que o brincar tem para as crianças e para os professores?	
Como as atividades de ensino são transmitidas as crianças?	
Como acontece a participação das crianças no decorrer da aula?	
O que e como as crianças costumam falar e se comunicar durante as aulas com seus colegas e professores?	
Quais as possibilidades de movimento da criança nos espaços da escola?	
Outras informações:	

ANEXO A

Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

