



TRILHAS POÉTICAS DA APRENDIZAGEM: Sobre afetos e estéticas da experiência em pesquisa

Genivaldo Macário de Castro¹

Resumo

Este artigo é resultante de uma pesquisa de investigação acerca da cultura lúdica do docente de Educação Infantil. Objetiva responder o que podem as experiências de base estética na pesquisa, no ensinar e no aprender, a partir dos dados que se referem à relação que os sujeitos tiveram com a metodologia da pesquisa. Os fundamentos teóricos adotados se pautam nos postulados teóricos da abordagem lúdica de base psicogenética (PIAGET, 1974, 1978; VIGOSTSKY, 2001, 2003; WALLON, 1981; BROUGÈRE, 2001) e das experiências artísticas e estéticas ((BARBOSA, 1998; READ, 1986; READ, 2001; PILLOTTO, 2001; FUSARI, FERRAZ, 1993). A metodologia teve por base a perspectiva qualitativa fenomenológica. Envolveu seis sujeitos, professores da Educação Infantil, integrantes da rede de ensino público municipal de Fortaleza. O trabalho de campo constou de 14 encontros com os sujeitos, durante os quais foram realizadas oficinas lúdico-criativas e rodas de conversa. A análise do *corpus* da pesquisa permite afirmar que os sujeitos reconheceram as experiências de base estéticas vivenciadas na pesquisa como dispositivos potentes para uma maior sensibilização consigo, com o outro e em relação ao entorno em que habita, como também apontam esta metodologia para práticas de formação docente.

Palavras-chave: Experiências estéticas. Pesquisa. Aprendizagem.

Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011

1 Mestre em Educação pela UFC, na linha de pesquisa: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí (1991). Especialista em Psicopedagogia, Psicomotricista titular da S.B.P. Atualmente é docente em artes na SEDUC/CE. E-mail: genivaldomacario@hotmail.com





LEARNING POETIC TRAILS: ABOUT EXPERIENCE AFFECTS AND AESTHETICS IN RESEARCH

Abstract

This article is the result of an investigative research about the teacher's ludic culture in kindergarten. It aims to answer what experiences in the aesthetics basis, in the research, teach and learn, considering the data which refer to the relation the subjects established with the research methodology. The theoretical fundamentals are supported in ludic approach of the psychogenetic theory of Piaget (1974, 1978); Vygotsky (2001, 2003); Wallon (1981); Brougère (2001), and the artistic and aesthetic experiences of Barbosa (1998); Read (1986, 2001); Pilotto (2001); Fusari and Ferraz (1993). The phenomenological qualitative perspective was chosen as the methodological approach. It involved six subjects, kindergarten teachers, who work in public schools in the city of Fortaleza. The field research was developed in 14 meetings with the subjects and during this period ludic and creative workshops and chat groups were undertaken. The research *corpus* analyses indicates that the subjects recognize the experiences supported in aesthetics, lived in the research as powerful devices for a greater sensibilization with themselves, with the others and with the environment where they habit. It also outlines the methodology as a possibility for teaching education practices.

Keywords: Aesthetic experience. Research. Learning.

Considerações iniciais

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado², cuja investigação pautada acerca da cultura lúdica do docente de Educação Infantil, objetivava compreender como o professor do ensino público municipal de Fortaleza relacionava sua cultura lúdica com sua prática docente.

2 Pesquisa intitulada de "Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória", concluída em 2009, no programa de pós-graduação da FACED/UFC.





Na metodologia desta pesquisa, os sujeitos tiveram a oportunidade de vivenciar em oficinas lúdico-criativas uma vasta experiência de base artística e estética. E aqui neste texto, abordarei somente os achados que os sujeitos evidenciaram a respeito da relação com as experiências vividas na metodologia da pesquisa.

O trabalho de campo, com intuito de sensibilização dos sentidos, da percepção, foi vivido tendo como base experimentos de potencialidades estéticas tais como: visualização criativa, relaxamento, alongamentos corporais, pintura, massagens corporais, dança, jogos, brincadeiras, contagem de histórias etc. Esses dispositivos tiveram a função de propiciar aos sujeitos maior contato com seu mundo interno, desencadeando falas que parecem justificar a coerência dessa abordagem em pesquisas e ou situações educacionais, objetivando a facilitação da expressividade, das lembranças, como no caso da pesquisa citada, e da aprendizagem.

O interesse por essa temática foi configurado ao longo do meu percurso como professor formador e professor pesquisador no campo da arte e do lúdico, ou seja, das experiências de base estética. Hoje, na proporção em que percebo a grande importância dos entrecruzamentos dessas abordagens com as práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem, também percebo as limitações e a desvalorização das experiências na educação formal.

Moreira (2009), em sua pesquisa de mestrado, investigando a situação dos conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal, apontou como resultados que os docentes se deparam com situações precárias para ministrarem suas aulas - local, materiais e equipamentos -, que os alunos veem as aulas apenas como passatempo e os professores também não sabem justificar a importância de suas práticas, o que revela uma ação pedagógica sem fundamentação teórica.

Castro (2009), ao pesquisar sobre a relação que os professores fazem de sua cultura lúdica com suas práticas docentes, também se deparou com limitações das manifestações lúdicas de bases institucionais, pessoais e culturais. Institucionais no que se refere à não aceitação das práticas lúdicas como parte do currículo





escolar na educação infantil; pessoais, por se tratar da fragilidade teórica dos professores; e cultural, pela desvalorização do brincar por parte dos pais – famílias –, dos professores e do núcleo gestor da instituição escolar. Fatos que confirmam a desvalorização das práticas educacionais de potencialidades lúdicas e estéticas.

A pesquisa de Nogueira (2008) sobre o lugar das experiências do corpo em movimento e sua relação com os aspectos cognitivos - da aprendizagem -, aponta os seguintes resultados: Corpo/mente/emoções – são fenômenos interdependentes que ocorrem numa mesma escala temporal e espacial, exceto em casos de doenças psiquiátricas ou neurológicas; a ordem do pensamento é concomitante à ordem da ação corporal; não há aprendizado de qualquer natureza sem atividade corporal, o aprendizado real ocorre quando o corpo todo aprende; e, por fim, que todo e qualquer aprendizado se ancora nas experiências do corpo, ou seja, as experiências corporais constituem a base na qual ancora todo o aprendizado. Resultados como esses confirmam a necessidade de adoção de uma pedagogia que tenha o corpo e os afetos como base do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, considerar as experiências estéticas como aspecto importante na formação do sujeito, solicita considerar sua relevância na formação do aluno e do docente, uma vez que na educação formal ela é mediada na relação entre professor e aluno. Dessa forma, a constituição de práticas docentes a partir de uma experiência que privilegie, de igual tamanho a racionalidade, os aspectos emocionais e corporais, poderá tornar-se numa pedagogia com grande possibilidade de criação de um campo propício à uma aprendizagem significativa.

Cumprе mencionar que nós, os sujeitos da educação atual, educadores e educandos, nos encontramos inseridos em uma cultura global, carregando conosco os modos com os quais o meio social significa as experiências vividas em nosso cotidiano.

Segundo Capra (1988,1991), a ênfase dada ao pensamento racional em nossa cultura ocidental está sintetizada no célebre enunciado de Descartes: “*Cogito, ergo, sum*” – Penso, logo existo, o que nos encorajou eficazmente a equiparar nossa identidade com





nossa mente racional e não com nosso organismo total. E, na medida em que valorizamos nossas mentes, esquecemo-nos de vivenciar a totalidade de nossos corpos, de nossos sentidos. Em consequência, temos uma estrutura educacional cada vez mais de portas estreitas para a arte, para o lúdico e para as atividades de bases psicomotoras. Fatos que denotam a negação da educação do sensível e afirmação de que a formação docente está voltada para uma educação de reprodução de valores.

Diante do exposto, trago uma questão, a qual pretendo responder neste texto. O que podem as experiências de base estética, na pesquisa, no ensinar e no aprender?

2 Da experiência lúdica

A valorização atribuída às práticas lúdicas na sociedade contemporânea as torna imprescindíveis na pesquisa e na escola, especialmente no campo que se refere à aquisição da aprendizagem. O discurso sobre sua importância repousa no seu papel, no desenvolvimento e na aprendizagem, no seu desenvolvimento psicológico, no impacto sobre a sua capacidade de compreensão e sujeição às regras (VIGOTSKY, 2003), e como meio de vivenciar as demandas sociais e culturais do ambiente em que reside (BROUGERE, 2001). Essa importância é também evidenciada por pesquisadores que visam analisar as práticas de experiências estéticas por intermédio de concepções de ordem psicológica, antropológica, sociológica, linguística e étnica.

As teorias interacionistas preconizam a imitação como origem de toda representação mental e como base para o aparecimento do jogo (PIAGET, 1974, 1978, 1986; WALLON, 1981; VIGOTSKY, 2003). Nesse sentido, as potencialidades essenciais das práticas lúdicas - brincadeiras, que produzem tal interação - constituem-se como espaço de apropriação e ao mesmo tempo de produção cultural, uma vez que este aprendizado é ação e criação.

As práticas lúdicas entram em cena no ambiente escolar como base para a socialização, compreensão do funcionamento da cultura, realização de desejos, compensação, resolução de conflitos,





motivações volitivas, produção de subjetividade, prefiguração e aprendizagem das atividades que virão mais tarde (BROUGÈRE, 2001; VIGOTSKY, 2001, 2003; WALLON, 1981). Constituem-se como base do desenvolvimento e da aprendizagem na educação formal, atuando em duplo movimento: interno, microgênese; e externo, sociogênese.

Tomando como base os brinquedos e os artefatos lúdicos, experiências lúdicas, no contexto educacional, esses são objetos dignos de análise e importantes mediadores das práticas educacionais. Merecem, portanto, integrar a discussão entre a importância da dimensão lúdica dos brinquedos, do brincar e do nível de sensibilização dos sentidos, percepção, que tais experiências proporcionam na formação lúdica e estética do aluno.

3 Da experiência artística

A partir de 1960, nos Estados Unidos, um grupo de estudiosos canadenses, europeus, mexicanos e americanos, reunidos em torno de Elliot Eisner³, desenvolveu as disciplinas baseadas em arte-educação, ou DBAE⁴, destacando elementos ou princípios da especificidade do ensino de arte na instituição escolar, considerando o conteúdo, as características da obra de arte e sua construção socio-histórica, criando o que se denomina epistemologia do ensino e aprendizagem da arte.

Read (2001), defensor da tendência metodológica denominada educação pela arte, ao tratar desse aspecto da aquisição do conhecimento pelo aluno, considera que a função da arte na escola é preparar a pessoa para a vida e não para o acúmulo de informações, muitas vezes extremamente abstratas e aparentemente sem nexos. Assim, defende a necessidade/prioridade de “[...] trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com suas afetividades, suas percepções, suas expressões, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade” (p. 05).

3 Elliot Eisner é professor emérito de Arte e Educação na Universidade de Stanford Faculdade de Educação.

4 DBAE - *Discipline-Based Art Education*, nomenclatura denominada pelo professor americano Elliot Eisner.





Além do que postula Herbert Read, com o qual concordo, estimo que as práticas que propiciam a educação dos sentidos podem e devem apontar para as reais necessidades da formação pessoal do aluno.

Essas reflexões pretendem adentrar na seara do potencial da arte na relação com o ensino/aprendizagem no contexto educacional, compreendendo a importância de alguns elementos peculiares do ensino da arte como a imaginação, a criatividade, a fruição, a afetividade, a poética e a percepção estética - educação dos sentidos, elementos básicos da arte para o exercício artístico na escola formal. Quando nos apropriamos de concepções filosóficas e estéticas, estamos também definindo e traduzindo a nossa forma de ver, sentir e estar no mundo (BARBOSA, 1998; READ, 1986; READ, 2001; PILLOTTO, 2001; FUSARI, FERRAZ, 1993).

Como afirma Barbosa (1998, p. 07) a arte tem como objetivo uma perspectiva humanizadora:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 1998, p. 07).

Essas considerações, para Barbosa (1999), têm por objetivo representar três novos paradigmas para o Ensino da Arte: 1) O compromisso maior com a cultura e a história; 2) A preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética - obra de arte -; e, 3) A ampliação do conceito de criatividade. Esses três tópicos refletem uma concepção de educação considerada pós-moderna ou contemporânea.

Esta proposta é construtivista, interacionista, dialógica, multiculturalista e é pós-moderna, por tudo isto, e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41).





Partindo desse paradigma de ensino, baseado no diálogo sobre a expressão artística do aluno, as práticas de arte-educação representam grandes possibilidades de uma educação, que por seus potenciais estéticos, propiciam ao sujeito perceber e praticar a arte, confrontando seus saberes com aqueles trazidos pelo professor. Nessa perspectiva, a arte na educação assume a função de formar cidadãos criativos, sensíveis, cientes de si, de seu meio e de seu momento histórico; formando sujeitos ativos na sociedade.

O aluno é estimulado dentro de uma perspectiva crítica à criação de novos saberes. Aqui, o ensino da arte está fundamentado numa perspectiva da educação pela arte, na educação dos sentidos através da arte, na apreciação, na compreensão estética da arte, na arte como conhecimento, nas relações culturais e na consciência crítica (BARBOSA, 1999; BARBOSA, 2008; OSINSK, 2001; READ, 2001).

4 Da experiência estética

O progresso tecnológico, na medida em que avança, leva consigo os saberes inteligíveis, que, na mesma proporção parecem regredir os saberes sensíveis, os saberes que se vinculam à percepção estética. Das experiências estéticas, o conceito de experiência neste estudo tem como base teórica o pensamento de Larrosa (2003). Para esse teórico, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A informação não é experiência. Portanto, é necessário separar a experiência da informação. Ele assevera que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. E o conceito de estética - *aisthesis*: percepção, sensação -, é uma vertente da filosofia que tem como base o estudo da produção das emoções causadas pelos fenômenos estéticos, dos sentidos, do julgamento e da percepção humana, da experiência sensorial.

A estética da ordem da estesia, ou seja, da capacidade sensível de perceber sensações e sentimentos da beleza, se faz presente aqui como uma experiência que se opõe à anestesia. Portanto, a vivência estética diz respeito à qualidade da percepção do contato





com o fenômeno vivido. Através dos sentidos, visão, audição, olfato, paladar e tato/sinestésico, é que se constituem os canais da percepção. As experiências lúdicas e artísticas parecem irrigar territórios anestesiados do corpo, provocando uma sensação de presença e de consciência do vivido, de si.

Viver uma experiência estética parece significar a suspensão do real e se permitir adentrar no campo da fantasia. E, segundo Duarte (2002), é uma condição semelhante a uma situação de jogo e se caracteriza como um lugar potente para realizações pessoais, de desejos:

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. (p. 91)

Dessa forma, a relação dialógica entre professor adulto e aluno, pesquisador e sujeitos da pesquisa, que privilegie uma mediação com base nas experiências estéticas, pode contribuir para a aquisição de saberes sensíveis, artísticos e efetivamente para a formação - estética -, pessoal.

5 Análise das experiências estéticas vividas pelos sujeitos

A metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa qualitativa, com base fenomenológica e na pesquisa autobiográfica. Em virtude da natureza da investigação voltada para os sentidos que os sujeitos imprimiram às suas vivências lúdicas e estéticas, entendo





que a abordagem qualitativa é o caminho mais coerente para se lograr compreensão dos significados das experiências vividas. Esse procedimento se faz presente, uma vez que o foco de atenção da pesquisa qualitativa está direcionado para o específico, o particular, o singular do fenômeno, procurando, assim, compreendê-lo (MERIGHI; SILVA, 2008).

Os seis sujeitos, no trabalho de campo, tiveram a oportunidade de vivenciar uma vasta experiência de base estética em quatorze encontros coletivos denominados de oficinas lúdico-criativas e, posteriormente, rodas de conversa para aquisição do *corpus* da pesquisa. A constituição da circunstância do trabalho foi pensada tendo em vista as descrições da relação que os sujeitos, professores, tiveram com os procedimentos vividos no trabalho de campo. Tal constituição foi adotada a fim de que as interpretações das experiências vivenciadas pelos sujeitos se desdobrassem e expressassem novas possibilidades, tanto nos modos de fazer pesquisa, como em direção aos processos facilitadores da sensibilização, da expressividade e da aprendizagem.

De acordo com o método adotado, o grupo teve uma condução com base nas condições facilitadoras do método fenomenológico existencial (ROGERS, 2002; FONSECA, 1988). O modo vivencial adotado teve como proposta criar a oportunidade para os sujeitos trabalharem internamente suas competências desencadeadoras de um saber próprio e direcionado, ou seja, favoreceu a cada sujeito o desabrochar de uma qualidade sensível e consciente, fazendo com que a presença desse elemento criador se constituísse figura de suas ações.

a. A relação consigo e com o grupo

Na roda de conversa, lugar onde fazíamos as reflexões sobre todos os procedimentos do trabalho de campo, Violeta⁵ e Margarida iniciaram uma conversa sobre os efeitos positivos que os experimentos vivenciais haviam provocado em suas vidas pessoais

5 Os nomes que aparecem no texto são fictícios, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos.





e na relação com o grupo da pesquisa. Rosa ouviu atentamente e continuou a discussão fazendo suas considerações, dizendo:

– Aqui, nesta pesquisa, me senti valorizada como profissional, como pessoa, como gente. E que a gente [...] Na realidade, sinto que estou fazendo alguma coisa muito importante. Contribuindo pra uma coisa importante, a pesquisa, tá entendendo? Aqui dentro, no grupo da pesquisa, eu percebi que sou importante, daquela porta pra lá, talvez, eu nem seja. [...] Onde a gente trabalha, não existe a valorização. E aqui, eu me senti gente! (Rosa, RC).

Essa fala me proporcionou a compreensão de que as experiências lúdicas, artísticas e estéticas, vividas no grupo, haviam proporcionado condições de reflexões existenciais, autoconhecimento, e subjetivas, levando os sujeitos a refletirem sobre seu lugar no grupo, o fortalecimento de vínculos e sobre a importância de suas contribuições à pesquisa, com seus saberes adquiridos na experiência profissional. Dália, que estava ouvindo, e sentada ao lado de Rosa, balançou a cabeça concordando com o que acabava de ouvir e comentou: “Também estou me sentindo assim, muito bem nesses encontros. É tanto, que apesar de tanto trabalho acumulado, eu vim hoje na maior felicidade do mundo”. Violeta encerrou essa roda de conversa chamando a atenção do grupo dizendo: “Lembro que nos primeiros encontros, a gente era mais fechada, e nos últimos, nós já estávamos falando até demais”. (Violeta, RC).

Ao escutarem a fala de Violeta, todos riram, parecendo confirmar que as experiências vividas haviam provocado mudanças em cada uma das professoras e, conseqüentemente, na relação grupal.

No encontro seguinte, Margarida retoma a conversa sobre como ela estava se sentindo no grupo e diz que foram tantas mudanças que não dava para quantificar, sabia que tudo estava sendo muito importante para vida dela, como pessoa e como professora, e concluiu dizendo: “Isso aqui foi uma terapia”.

Assim, parece dizer que ela se surpreende pelas mudanças pessoais através das práticas de bases educacionais, e, assim,



se dispõe a fazer um elogio comparando a semelhança da ação dos experimentos estéticos aos processos de uma terapia. Outro ponto relevante é que vivenciar os experimentos da pesquisa lhe proporcionou a atualização das experiências pessoais, podendo assim, também se refletir sobre sua prática profissional.

b. O lugar do pesquisador

Margarida, referindo-se aos encontros do grupo do trabalho de campo da pesquisa, fez considerações sobre como percebeu a conduta metodológica adotada pelo pesquisador.

É uma coisa muito *ligh*t. Muito leve. É uma coisa que não é cobrada, tudo acontece naturalmente. [...] É diferente de um professor que é autoritário, fazendo perguntas e querendo que a gente responda do jeito que ele quer. Aqui é naturalmente. Você sai daqui querendo mais, querendo que aconteça de novo. [...] Nesses encontros da pesquisa, há uma interação, há um entendimento, a gente não tá fora da pesquisa, a gente tá dentro da pesquisa, a gente não tá trabalhando sozinho, né? Você faz intervenção. E assim eu não conhecia. E nós interagimos tanto, construímos tantas coisas e eu acho que isso aqui não deve ser quebrado. Certo? Deve ser contínuo. (Margarida, RC).

A fala de Margarida evidencia que ela percebeu o processo de condução do grupo da pesquisa, coincidindo com as propostas intencionais do pesquisador na intervenção no grupo, com atitude baseada nas condições facilitadoras de base fenomenológica (ROGERS, 2002; FONSECA, 1988, 1998). Ela fala da não diretividade, da naturalidade e leveza da condução do trabalho de campo como algo muito importante para a autonomia e liberdade dos sujeitos, fato que parece ser responsável pela qualidade da interação no grupo.

c. Sensibilização dos sujeitos da pesquisa

Rosa também falou da importância das vivências realizadas na pesquisa, sugerindo que essas experiências poderiam fazer parte dos fundamentos da formação de professores.



Eu acho que todo professor, principalmente de educação infantil, antes de ele ir pra uma sala de aula, ele teria que ter uma vivência desse tipo, pra ele poder valorizar a criança que ele tem na escola [...] Eu acho isso aqui essencial. Se todos os professores pudessem participar, seria muito importante para a educação. (Rosa, RC).

Rosa me levou a pensar que os dispositivos lúdicos, artísticos e estéticos, usados nesse formato, como na pesquisa, provoca sensibilização, percepção, podendo se efetivar como instrumentos formadores das competências docentes. Após vivenciar esses recursos potencialmente estéticos, parece que a professora reconhece que houve mudanças significativas em seu modo de perceber a relação professor e aluno, e sugere que experiências como essas se incorporem nos processos de formação de professores.

Considerações finais

Neste artigo, com a intenção de responder à pergunta: O que podem as experiências estéticas, na pesquisa, no ensinar e no aprender? pude perceber que as diferentes percepções dos professores a respeito da experiência vivida na pesquisa indicam crescimentos tanto pessoais quanto profissionais. Efetivamente, o que mais ficou evidenciado foi o crescimento pessoal. Os sujeitos, assim, mostraram que necessitam de experiências de formação pautadas não apenas em conteúdos conceituais, mas também em situações de resgate de sua forma de compreender-se e compreender o seu território educacional. Ademais, os sujeitos apontaram a importância do vínculo na relação intragrupal, como um pilar facilitador para consolidação dos sistemas de ações coletivas.

Os sujeitos da pesquisa foram surpreendidos pelo que as oficinas lúdico-criativas provocaram, afirmando que também houve mais abertura entre si; possibilidade de se conhecer melhor; fortalecimento dos vínculos afetivos e a inauguração de outro olhar para os colegas, percebendo assim que os experimentos estéticos propiciaram algo para além da formação profissional, denominado em seus argumentos como momentos terapêuticos - vivências estéticas, artísticas e de autoconhecimento.





Todos os sujeitos relacionaram as condições da pesquisa com as suas situações de exercício profissional, concluindo que tais condições são desejáveis ao trabalho de formação continuada de professores da educação formal como uma condição fundamental para a sensibilização das necessidades de seus alunos.

Os resultados deste estudo podem propiciar valiosas contribuições para a pesquisa, para o ensinar e para o aprender. Assim sendo, evidencia-se a relevância da reflexão sobre os saberes da experiência lúdica e artística - experiência de base estética, como dispositivo que potencializa a qualidade da mediação das práticas educacionais, com resultados que denotam um olhar mais sensível para o entorno em que habita.

Referências

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Ensino de arte: memória e história. IN: BARBOSA, A. M. (Org). **Entre memória e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPRA, F. **O tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CAPRA . F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1991

CASTRO, G.M. **Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória**. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado em educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, R, M. F. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, A. H. L. **Grupo, fugacidade, ritmo e forma: processo de grupo e facilitação na psicologia humanista**. São Paulo: Agora, 1988.





_____. **Trabalhando o legado de Rogers**: sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais. Maceió: Pedang, 1998.

LARROSA, J. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes**. Barcelona: Laertes, 2003.

MERIGHI, M. A. B; SILVA, A. R. B. Compreendendo estar com câncer ginecológico avançado: uma abordagem heideggeriana. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 40, n. 2, p. 253-260. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/>>. Acesso em: 05/05/2008.

MOREIRA, J. C. C. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009.

NOGUEIRA, J. C. G. **Do movimento ao verbo: o desenvolvimento cognitivo e ação corporal**. São Paulo: Annablume, 2008.

OSINSK, D. **Arte, historia e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PILLOTTO, S. S. D. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte: uma questão de reflexão. In: PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. L. K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001.

READ. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

_____. H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

