

## O CALEIDOSCÓPIO PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE LUDO-SENSÍVEL DO PEDAGOGO: É POSSÍVEL!

## THE KALEIDOSCOPE FOR A LUDO-SENSITIVE TEACHER EDUCATION OF THE PEDAGOGIST: IT IS POSSIBLE!

## EL CALEIDOSCOPIO PARA UN PROFESOR LUDO-SENSIBLE FORMACIÓN DEL PEDAGOGO: ¿ES POSIBLE!

Conceição Maria Alves Sobral<sup>1</sup>

Bernadete de Souza Porto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto traz uma reflexão sobre a formação do pedagogo cunhada pela égide da educação do sensível constituída pelo saber ludo-sensível. O artigo revela parte de uma pesquisa concluída, com o objetivo de compreender a visão de seis professoras do Curso de Pedagogia, pertencente a uma universidade pública da Bahia, acerca da ludicidade e do saber ludo-sensível, descrevendo-o e refletindo sobre as possíveis manifestações na sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com opção na fenomenologia, adotando-se como método a abordagem (auto) biográfica, por meio de narrativas orais e escritas, coletadas no Ateliê Biográfico de Projetos (DELORY–MOMBERGER, 2012). Como principais resultados pode-se constatar que: a) a transformação da concepção e a visão sobre a prática pedagógica erigido pelo viés da ludicidade e do saber ludo-sensível, impactados pela experiência das narrativas (auto) biográficas no Ateliê Biográfico de Projetos; b) a compreensão do saber ludo-sensível como um saber docente potente e importante para uma prática pedagógica pautada na dimensão intuitiva, imaginária, analógica, artística de ser e viver com sentido.

**Palavras-chave:** Formação docente. Pedagogo. Lucidade.

**Abstract:** This text brings a reflection on the formation of the pedagogue coined by the aegis of the education of the sensible constituted by the ludo-sensible knowledge. The article reveals part of a completed research, with the objective of understanding the vision of six teachers of the Pedagogy Course, belonging to a public university in Bahia, about playfulness and ludic-sensitive knowledge, describing it and reflecting on the possible manifestations in their pedagogical practice. This is a qualitative research with an option in phenomenology, adopting the (auto)biographical approach as a method, through oral and written narratives, collected in the Atelier Biográfico de Projetos (DELORY–MOMBERGER, 2012). As main results it can be seen that: a) the transformation of the conception and the vision about the pedagogical practice erected by the ludicity bias and the ludo-sensitive knowledge, impacted by the experience of the (auto) biographical narratives in the Atelier

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié. E-mail: csobral@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2076-3972>.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; Doutora em Educação (UFC), com Pós-doutorado em Educação (UFPE). Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente. E-mail: bernadete.porto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>.

Biográfico de Projetos; b) the understanding of ludo-sensitive knowledge as a powerful and important teaching knowledge for a pedagogical practice based on the intuitive, imaginary, analogical, artistic dimension of being and living with meaning.

**Keywords:** Teacher training. Pedagogue. Lucidity.

**Resumen:** Este texto traz uma reflexão sobre a formação do pedagogo cunhada pela égide da educação do sensível constituída pelo saber ludo-sensível. O artigo revela parte de uma pesquisa concluída, com o objetivo de compreender a visão de seis professoras do Curso de Pedagogia, pertencente a uma universidade pública da Bahia, acerca da ludicidade e do saber ludo-sensível, descrevendo-o e refletindo sobre as possíveis manifestações na sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com opção na fenomenologia, adotando-se como método a abordagem (auto) biográfica, por meio de narrativas orais e escritas, coletadas no Ateliê Biográfico de Projetos (DELORY-MOMBERGER, 2012). Como principais resultados pode-se constatar que: a) a transformação da concepção e a visão sobre a prática pedagógica erigido pelo viés da ludicidade e do saber ludo-sensível, impactados pela experiência das narrativas (auto) biográficas no Ateliê Biográfico de Projetos; b) a compreensão do saber ludo-sensível como um saber docente potente e importante para uma prática pedagógica pautada na dimensão intuitiva, imaginária, analógica, artística de ser e viver com sentido.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Pedagogo. Ludicidad.

## Introdução

O artigo revela parte de uma pesquisa de doutorado concluída, com o objetivo de compreender a visão de seis professoras do Curso de Pedagogia, pertencente a uma universidade pública da Bahia, acerca da ludicidade e do saber ludo-sensível, descrevendo-o e refletindo sobre as possíveis manifestações na sua prática pedagógica. Tomamos emprestado de Lima (2014) a terminologia *saber lúdico-sensível* que é a junção do saber lúdico com o saber sensível, por concordar com a autora, e, também, por compreender que ao vivenciar-se uma experiência lúdica, experimenta-se uma experiência que é também sensível. Haja vista, que o estado de ludicidade é uma condição de integração das diversas dimensões do indivíduo – sentir, pensar e agir. Neste sentido, buscamos com este texto trazer uma reflexão sobre a formação do pedagogo cunhada pela égide da educação do sensível constituída pelo saber ludo-sensível.

A problemática desta pesquisa está relacionada com a incoerência entre os discursos e as práticas da área da Educação, em especial, com a formação do professor. Uma formação ou prática docente, focada somente na técnica, desperdiçando o potencial criativo que uma formação sensível pode proporcionar. Tais problemas fazem com que os pesquisadores se debrucem em busca de novas respostas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem no ensino universitário.

Inspiradas em pensadores como (D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2005; 2014; DUARTE JR., 2006, dentre outros), que apontam as metáforas e as analogias lúdicas, dramáticas e biográficas se constituem em formas emergentes para tentarmos romper com a nossa visão compartimentalizada de mundo. Assim, acreditamos e defendemos a tese do saber ludo-sensível como um saber necessário à formação desse pedagogo inserido no contexto atual da sociedade.

A ludicidade e a sensibilidade nos processos formativos aparecem como questão imprescindível para diversos autores (D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2005; 2014), permitindo uma formação mais saudável, integral e solidária. Para tanto, retomamos o conceito de ludicidade defendida, por Luckesi (2014), como uma experiência interna que provoca um estado de plenitude. Ele se refere esta ação, como um estado interno do sujeito que vivência a experiência lúdica. Ou seja, um “estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014, p. 19).

Nessa mesma direção, D'Ávila (2007) sinaliza que a ludicidade é o que se vivencia de forma plena em cada momento. A autora defende que ainda se faz necessário diferenciar ludicidade de atividade lúdica e segue afirmando que “[...] o ensino lúdico significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]” (D'ÁVILA, 2007, p. 89). Para a referida autora, portanto, o que fica claro é que o ensino lúdico está erigido pela relação entre conteúdos, métodos criativos e o enlevo no ensinar e no aprender.

Assim, a partir das ideias defendidas por Luckesi e D'Ávila, entendemos que o uso da arte e da estética quando trazido à baila através das metáforas criativas, ao nosso ver, seria uma grande alavanca para o uso do saber lúdico e, portanto, para uma educação mais lúdica e sensível, e que, claro, estaria pautada em uma prática docente nessa mesma direção. Mas, o que narram os docentes de um Curso de Pedagogia acerca do saber ludo-sensível nas suas práticas pedagógicas? Essa é uma questão recortada da referida pesquisa, a qual vamos discorrer neste artigo.

## Metodologia

O percurso metodológico desta pesquisa foi de cunho qualitativo, com opção na perspectiva da fenomenologia, adotando-se como método a abordagem (auto) biográfica, por

meio de narrativas orais e escritas, coletadas por meio do dispositivo Ateliê Biográfico de Projetos (DELORY–MOMBERGER, 2012).

Nesse contexto, a pesquisa deixa de buscar a verdade absoluta e a certeza de que existe um conhecimento concreto finito em si mesmo e, na contramão disso, entende que os conhecimentos podem delinear “formas opacas e complexas, a partir de múltiplos referenciais” (SEIXAS, 2006, p. 26). É inevitável o confronto com o inesperado, com as sutilezas das existências dos sujeitos-pesquisados, expostas em suas narrativas de formação.

Desse modo, compreendemos que o ato de pesquisar carrega também as nossas intencionalidades subjetivas e, assim, o caminho da pesquisa se fez do mesmo modo do nosso caminho formativo. No percurso de elaboração desta pesquisa, reconhecemos não só as subjetividades inerentes aos processos formativos das docentes pesquisadas, mas a intersubjetividade exercida na relação dialógica dessa caminhada.

Importante salientar que para a compreensão do problema indicado, não ficamos limitadas à descrição passiva dos relatos, o que os levou a optar a interpretar e refletir sobre o processo formativo ludo-sensível narrado pelas docentes. Para isso, recorremos à abordagem (auto) biográfica a partir das narrativas realizadas no Ateliê Biográfico de Projetos.

O método (auto) biográfico é sempre um processo de (auto) formação participada, pois “a produção de conhecimento é, nesta metodologia, fruto de uma dialética entre a elaboração conceitual interior das tomadas de consciência do pesquisador e o confronto desta com uma exterioridade por meio de interações reflexivas” (JOSSO, 2004, p. 113). Tal fato permite compreender, formar e intervir, articulando o que está dividido e buscando os sentidos para elementos, situações e trajetos.

Ainda com Josso (2004), percebemos que as escritas de nossas histórias se constituem num emaranhado de memórias, pois “a narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2004, p. 144). A cada leitura que fizermos a cada momento que vivemos, a cada espaço formativo pelo qual passamos, assim como cada pessoa que cruza nosso caminho, nos (re) formam, transformam e retroalimentam a nossa vida pessoal e profissional.

Nesta perspectiva, uma proposta de formação com uso da história de vida vai muito além da utilização de saberes docentes formais constituídos, considerando importantes o saber ludo-sensível e sua relação com a prática e a formação docente.

Sendo assim, a proposta, do “Ateliê-Biográfico de Projetos - ABP”, criado por Christine Delory-Momberger (2008), toma como subsídio teórico-metodológico a história de vida como processo de formação de adultos, “em uma dinâmica prospectiva” que articula o passado, presente e futuro. De acordo com a referida autora:

[...] procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, o presente e o futuro), e visando dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORYMOMBERGER, 2008, p. 95).

Assim, Delory-Momberger (2008) explica que a história de vida na pesquisa representa uma construção de sentido a partir de fatos temporais vividos, e que essa prática se inscreve no campo da reflexão. Isso significa que as narrativas resgatam o passado, alinhando ao seu presente e projetando o futuro.

Dessa maneira, os elementos do “Ateliê-Biográfico de Projeto” se configuram como canal de formação ligado às histórias de vida, como ressalta Delory-Momberger (2008, p. 100): “dispositivo adotado inscreve-se, portanto, numa perspectiva estritamente formativa”. Os Ateliês visam a um efeito transformador, com o objetivo de “dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito” (p. 100), transformando em um processo de aprendizagem. Logo, as histórias de vida são muito mais que narrativas, são verdadeiras experiências transformadoras.

Podemos perceber até o momento que uma pesquisa cunhada pela narrativa de suas histórias, memórias, lembranças, estão quase sempre amalgamadas das experiências vivenciadas pelos sujeitos que a narram. É nesse contexto que o Ateliê Biográfico se insere, onde o outro é importante, é o que escuta e dá condição de integrar, estruturar, dialogar, interpretar as situações e os acontecimentos, ou seja, contribuir com um futuro da “história de formação”, construída na narrativa, sob a forma de projetos submetidos ao princípio de realidade (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Vale sinalizar de maneira contundente que o método formativo empregado nos Ateliês Biográficos de Projeto não são terapias pessoais, “[...] não é: nem dispositivo de desenvolvimento pessoal, nem, muito menos, uma ação com fins terapêuticos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99). Essa formação, conduzida sob a forma de Ateliês Biográficos de Projetos registra as histórias de vida e faz surgir o projeto pessoal numa reflexão que

produz formação. A estrutura do Ateliê Biográfico de Projeto está organizada, segundo a autora, obrigatoriamente, em seis etapas, com ritmos progressivos de forma cíclica e crescente. As etapas se dão numa relação dialética, a primeira corresponde ao momento em que os participantes se conheceram e conheceram os objetivos dos Ateliês, além de tirar dúvidas, acertar todos os detalhes sobre como ocorrerão os encontros, que se dá esclarecendo e materializando as regras de segurança, visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de sua palavra, conhecer os participantes e seus projetos e estabelecer relação de proximidade e confiabilidade (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Na segunda etapa, vem a parte da assinatura, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico que pode ser passado oralmente ou por escrito e tem a função de fixar as regras de funcionamento dos Ateliês, para oficializar a relação consigo próprio e com o outro no grupo, como uma relação de trabalho e, assim, fundar o Ateliê Biográfico de Projetos com os participantes.

Nas etapas subsequentes que correspondem, respectivamente, da terceira a quinta etapas, Delory-Momberger (2008) deixa claro que elas servem para o desenvolvimento e a socialização das narrativas (auto) biográficas. Portanto, um trabalho exploratório progressivo é colocado em andamento, alternando formas de atividades em grupos, etapas em que as histórias são contadas e não lidas, com finalidade de constituir um traçado para a escrita (auto) biográfica. Também são as etapas em que um apresenta a narrativa para o coletivo, e os participantes sugerem questões, sem jamais procurar dar uma interpretação. O estabelecimento dessas etapas “visa ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Importante destacar que nessas três etapas, cada participante conhecerá as narrativas do outro, pois “as histórias contadas são faladas (e não lidas) e questionadas dentro do grupo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98). Nessas etapas, o mais importante é o ouvir/escutar a fim de um ajudar o outro a construir sentido nas histórias contadas.

Na sexta e última etapa, acontece a síntese e o momento de nomear, evidenciar e refletir sobre as narrativas de si e do outro, é um tempo de síntese do projeto pessoal de cada um, no qual cada participante apresenta e argumenta seu projeto, faz-se um balanço de incidência da formação no projeto profissional (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Logo, com base nas lembranças vividas e revistas no tempo e espaço, uma formação pessoal e profissional torna-se fundamental para a construção de uma identidade docente, pois o saber nutrido pelas experiências e pelas teorias educacionais constrói histórias. Essas

histórias de vida, de profissão e de formação são significativas para as pesquisas (auto) biográficas, porque por meio das escritas de si, narradas nas (auto) biografias, é possível perceber anseios, angústias e dificuldades que os profissionais possuem – que nas narrativas vão sendo (re) significadas.

Vale ressaltar que a contrapartida desse estudo, o retorno para os participantes, é a formação através dos Ateliês Biográficos, ao mesmo tempo em que nos momentos vivenciados durante os encontros no Ateliê, produzem-se dados, ou seja, o corpus da pesquisa também promove momentos de reflexão e de formação continuada, uma pesquisa-formação.

Foram realizados seis encontros, no período de fevereiro a novembro de 2020, com seis professoras que ministram aulas no curso de Pedagogia, numa universidade estadual da Bahia. A análise foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Para este trabalho objetivamos analisar apenas as narrativas de duas professoras, que estão nomeadas de Maça Verde e Sensibilidade, que descrevem os sentidos das experiências com o Saber ludo-sensível durante a etapa formativa de suas vidas.

## **Metáfora do Caleidoscópio: terreno fértil para uma formação docente ludo-sensível do pedagogo**

7

A palavra Caleidoscópio encontramos, no dicionário Houaiss (2004, p. 575), sendo um instrumento óptico que consiste num pequeno tubo cilíndrico no fundo do qual há pequenos pedaços coloridos de vidro ou de outro material, cuja imagem é refletida por espelhos dispostos ao longo do tubo, de modo que quando se movimenta o tubo ou esses pedaços, formam-se imagens coloridas múltiplas, em arranjos simétricos.

Assim, utilizamos este dispositivo como uma forma metafórica para professoras pensarem a formação docente do pedagogo nas suas singularidades, na cotidianidade de seus espaços-tempo, com relações e vínculos estabelecidos, práticas e ações deflagradas. Também, buscamos, nesta dinâmica, entender saberes e conhecimentos produzidos, mobilizados e (re)significados por elas, o que compreendem por ludicidade e por saber ludo-sensível, bem como de que forma esse saber se faz presente em suas práticas pedagógicas.

Trabalhar a ludicidade e a sensibilidade nos processos formativos aparecem como questão imprescindível para diversos autores (D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2007; 2009; 2017; DUARTE JR., 2006), permitindo uma formação mais saudável, integral e solidária. O saber

ludo-sensível é base elementar na coesão social, sendo princípio civilizatório e propulsor do sistema democrático (HUIZINGA, 2008; OLIVEIRA, 2007; MAFFESOLI, 1998).

Isso me remete a concordar com Luckesi (2007) quando defende que pensar o desenvolvimento humano está relacionado com a harmonização das dimensões cognitiva, psicomotora, do sentimento e da afetividade, corroborando com a tríade da atitude lúdica: sentir, pensar e agir. O desenvolvimento humano atravessa vários aspectos, desde os elementares, como alimentar-se, vestir-se, habitar, até aspectos como brincar, criar, socializar, por exemplo. Para se desenvolver com um mínimo de harmonia, o ser humano precisa desenvolver esses aspectos profundos: amar, criar, socializar, brincar – sem os quais a vida, acreditamos, se tornaria um espaço puramente austero e pragmático.

Aqui, vamos tratar primeiramente em discorrer sobre o conceito lúdico usado nesse trabalho, a fim de consubstanciar a síntese que faremos entre o saber lúdico e saber sensível para dar forma ao saber ludo-sensível, sobre o qual tratamos nos estudos realizados na tese defendida. Para tanto, retomamos o conceito de ludicidade defendido por Luckesi (2005) como uma experiência interna que provoca um estado de plenitude. Segundo o autor:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivência a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com os outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sabe é o sujeito (LUCKESI, 2005, p. 6).

Neste sentido, o conceito de uma atividade essencialmente lúdica pode absorver de tal modo os participantes que o momento presente assume um valor de eternidade e de preenchimento da ideia de prazer que reside no que se faz, seja com o passado ou o futuro. O que queremos dizer é que o lúdico está vinculado com a imaginação, à capacidade criativa, à autoexpressão consciente do ser humano e aos diversos estímulos que ocorrem a todas as suas dimensões cognitiva, física, emocional e espiritual, quando em contato com essa inteireza.

Logo, não existem atividades que por si só sejam lúdicas, mas existem atividades e para qualificá-las como lúdicas ou não, vai depender do sujeito que as vivencia e, é claro, das

circunstâncias que a envolve. Por exemplo, rir de uma piada ou de uma situação hilária pode ser um prazer ou desprazer, ou seja, depende do teor da piada, e de como o outro vai sentir a piada. Ela poder ser invasiva, desrespeitosa, até mesmo chata, mas em contrapartida pode ser também lúdica, oferecendo ao outro a sensação de prazer, de alegria e de enlevo. Contemplando tais condições, tencionamos mostrar como algumas atividades/vivências podem ser “chatas” para uns, mas “lúdicas” para outros, ou seja, exatamente pelo fato da ludicidade ser um estado interno do sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa.

Logo, podemos inferir que as reverberações disso ocorrem quase sempre em muitas das nossas práticas existenciais e sociais no nosso cotidiano, quando afirmamos, pelo senso comum, serem lúdicas, mas não o são, simplesmente devido a não gerarem um estado interno de bem-estar, de alegria, de prazer e plenitude. E, ao contrário, muitas atividades que desconsideramos como significativas geram em tantas outras pessoas estados internos de plenitude. A ludicidade não pode ser julgada de fora, mas só de dentro de si mesmo.

Nessa mesma direção, D’Ávila (2007) sinaliza que a ludicidade é o que se vivencia de forma plena em cada momento. A autora defende que ainda se faz necessário diferenciar ludicidade de atividade lúdica e segue afirmando que “[...] o ensino lúdico significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele [...]” (D’ÁVILA, 2007, p. 89). Portanto, para a referida autora, o que fica claro é que o ensino lúdico está erigido pela relação entre conteúdos, métodos criativos e o enlevo no ensinar e no aprender.

A partir dessas ideias defendidas por Luckesi (2005) e D’Ávila (2007), entendemos que o uso da arte e da estética quando trazido à baila através das metáforas criativas, seria uma grande alavanca para o uso do saber lúdico e, portanto, para uma educação mais lúdica e sensível, e que, claro, estaria pautada em uma prática docente nessa mesma direção. Com isso, o saber lúdico teria como elementos preponderantes a criatividade, a arte, estética, o enlevo entre os sujeitos envolvidos na trama. Logo, empreendemos a hipótese de que uma formação docente lúdica se assenta em princípios em que a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a afetividade são valorizados e contribuem em vivências lúdicas, experiências corporais pautadas numa educação do sensível. Aqui, parte-se do pressuposto de que a vida não é apenas razão, emoção, já que a vida está repleta de tensões, paradoxos, pluralidades e singularidades.

Portanto, a vida que se vive como sujeito possui uma dimensão orgânica que inclui e expressa toda essa multiplicidade, ainda que tentemos ignorá-la. A esse aspecto, Maffesoli

(1998) reconhece uma dinâmica orgânica presente na lógica vivente, em que a intuição – ‘visão do interior’ – compreende todos os elementos da realidade, do macroscópico ao microscópico, percebe suas numerosas interações, a lógica interna e suas constantes metamorfoses. Então, conclui que “[...] a sensibilidade intuitiva assenta na lógica do vivente e sua dinâmica orgânica” (MAFFESOLI, 1998, p.135).

E essa visão de sensibilidade abre portas para sustentar a tese de que uma formação docente pautada por uma educação sensível pode constituir-se no desvelar de caminhos que tragam à sua atuação profissional uma qualidade mais próxima à organicidade da vida.

Empregamos aqui o termo educação do sensível compreendendo que o constante exercício dessa sensibilidade passa pela inclusão de saberes locais contidos em nossa cotidianidade, num contato mais próximo e mais direto como o que nos cerca; com os saberes do senso-comum, a exemplo de saberes construídos por meios não reconhecidos oficialmente pela ciência, aliados aos saberes científicos e, sobretudo, pelo contato com as diversas dimensões humanas, sensoriais e sensitivas, na compreensão e criação da realidade (DUARTE JÚNIOR, 2006).

E essa visão de sensibilidade, inferimos nos dá suporte a uma educação do sensível numa formação docente, onde o lúdico e o sensível colaboram efetivamente para a reintegração de suas dimensões sensório-corporal, emocional, estética e intuitiva à sua dimensão cognitiva, criando pontes entre a educação e a organicidade da vida vivente.

Duarte Júnior (2006) coloca que uma educação sensível só pode ser efetiva se feita por professores que tenham suas sensibilidades desenvolvidas e cuidadas, de forma que tenham sido trabalhadas como fonte de saber e conhecimento. Sabendo que o espaço para a ludicidade e sensibilidade está longe de ser o ideal nas práticas docentes, enxergamos claramente a importância de pensar e estudar o saber lúdico e o saber sensível no processo de formação docente.

Acreditamos, portanto, que uma educação do sensível fortalece o lastro para uma formação docente ludo-sensível, onde o docente é visto como um ser integral ao fortalecer a experiência do sentir e do experimentar aliado ao pensar e refletir, proporcionando uma relação mais saudável, e orgânica consigo mesma e com o outro, de maneira que haja um entrelaçamento constante entre o saber lúdico e saber sensível.

Para tanto, vamos aqui conceituar esses dois saberes a partir dos estudos empreendidos por Luckesi (2014) e Duarte Júnior (2006). Segundo Luckesi, o saber lúdico está vinculado com a imaginação, à capacidade criativa, à autoexpressão consciente do ser

humano e as diversas possibilidades e potencialidades que ocorrem a todas as suas dimensões cognitiva, física, emocional e espiritual, quando em contato com essa inteireza. Com Duarte Jr. (2006), temos o saber sensível como aquele sentido no corpo, na razão, na emoção e intuição, e não algo abstrato que se define apenas mentalmente. Com esses dois conceitos podemos inferir que ambos alinham um ponto de equilíbrio nesta sociedade que vem valorizando, paulatinamente, o que é artificial, sintético, instantâneo e descartável.

Com isso, sustentamos o argumento que o saber sensível é o grande lastro para aproximar o pensar do fazer e do sentir. E a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos com arte e literatura, as artes visuais, a música, a dança, enfim, todas as formas estéticas e artísticas, que seus sentidos são refinados e educados esteticamente. Claro, cabe ressaltar que não estamos dizendo com isso que somente com o uso das expressões artísticas é que o docente pode trazer/acionar o saber sensível, mas é mote para o processo de ensino e aprendizagem, entender que, de fato, apreende-se pensando, fazendo, sentindo, cheirando e tocando. Ou seja, o inteligível e sensível seguem lado a lado.

Podemos inferir, então, que o que mobiliza um professor para realizar uma educação do sensível é o saber sensível que, para Duarte Júnior (2006), significa voltar nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro, tendo como tarefa desenvolver e refinar os sentidos. E “a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JÚNIOR, 2006. p. 156).

Destacamos a fala da professora *Maçã Verde* para ilustrar esse saber sensível defendido pelo autor acima:

[...] Então nesse último semestre, eu comecei a fazer um trabalho sobre a escrita poética. Comecei a trabalhar um olhar sensível deles, ou seja, eu peço para eles criarem uma poesia, uma metáfora, uma narrativa do que eles olharam. Eles vão olhar a escola, vão ver o brincar, as crianças brincando e vão ter que narrar depois que olharam, registraram, usando a metáfora, poesia. Nessa dinâmica eu já consegui, não sei se vai ser publicado ou não, aquele artigo da Revista da Taíta, eu fiz com as poesias dos alunos, depois da tese, das poesias dos alunos sobre a memória do que foi a brincadeira para eles na infância. E aí eles fizeram poesia, do que viveram. Por exemplo, uma aluna escreveu sobre o esconde-esconde, ela narrou em forma de poesia, a brincadeira de esconde-esconde. Quando ela terminou de narrar e foi muito lindo o jogo dela, ela falou: “professora duas coisas que eu estou apaixonada por essa atividade. Primeiro como eu gostava dessa brincadeira e não me dei conta e a outra, eu sei fazer poesia” (PROFESSORA MAÇÃ VERDE, 2020).

Dar espaço de destaque ao uso da estética/arte na formação docente ao nosso ver, além de valorizar a expressão da subjetividade humana, de dimensões não conceituais, possibilita que emoções, experiências e saberes indescritíveis sejam desvendados, trocados e compartilhados – partindo do subjetivo para o intersubjetivo. Compreendemos assim, que uma formação pautada numa educação sensível busca valorizar essa capacidade humana de sentir o mundo.

Compreendemos assim que uma formação pautada numa educação sensível busca valorizar essa capacidade humana de sentir o mundo. Entretanto, isso nem sempre acontece, pois o que vemos muitas vezes são “aulas” em que há uma anestesia do sensível: valoriza-se a memorização de conteúdos, teorias e informações superficiais, imperando um processo de disciplinarização dos currículos e uma fragmentação do conhecimento e do saber. Muitas vezes, o docente usa a exibição de um filme apenas como recurso para solicitar ao discente a construção de uma resenha que valerá nota, ou mesmo uma música/poesia serve apenas para destacar metodologias de ensinar algo. O que vemos é que o conteúdo é dado como um corpo sem vida, frio e inerte. Mas o professor está ministrando a disciplina, ou seja, está dando conta do conteúdo, por isso, não há tempo a se perder com a sinestesia que está ali, afinal, vivemos em um mundo que está anestesiado, onde tudo precisa ser racionalizado para justificar sua permanência no currículo.

Entretanto, isso nem sempre acontece, pois o que vemos muitas vezes são “aulas”, parafraseando Duarte Júnior (2006), em que há uma anestesia do sensível. Ou seja, uma prática educativa que valoriza a memorização de conteúdo, teorias e informações superficiais, imperando um processo de disciplinarização dos currículos e uma fragmentação do conhecimento e do saber. Neste tipo de fazer pedagógico, muitas vezes, o docente usa a exibição de um filme, apenas como recurso para solicitar ao discente a construção de uma resenha que valerá nota; ou então, utiliza-se de uma música/poesia para destacar metodologias de ensinar algo. O que vemos é que o conteúdo é dado como um corpo sem vida, frio e inerte.

Na fala da professora *Sensibilidade*, podemos esclarecer e exemplificar o que queremos dizer sobre essa pedagogização do processo de ensino aprendizagem:

[...] Sim. Mas, sempre pensando em vídeos curtos para a gente não perder tempo. Então, o que eu faço mais é indicar o vídeo, assistem ao vídeo em casa e traz pra cá, ou então, tipo: eu passo um filme inteiro, assista O Extraordinário né, aquela ideia da inclusão, do menino que era deficiente. Aí o que, nós não vamos assistir ao filme inteiro, a gente passa um pedacinho (PROESSORA SENSIBILIDADE, 2020).

O que percebemos nessa fala é justamente o que estamos tentando mudar, a visão da arte como algo apenas como recurso didático, ou seja, desconsidera-se, por exemplo, que a arte não é um signo cuja compreensão se dá apenas por meio do intelecto. Ao contrário, ela exige não apenas capacidades cognitivas, mas também respostas afetivas e corporais.

O inteligível e o sensível não deveriam ser afastados. Por mais que a palavra seja importante e já tenha sido discutida aqui, ela não pode estar afastada da ação, da experimentação, como aponta Maffesoli (1998, p. 191), “o que é certo é que se trata de considerar o intelecto e a sensibilidade como sendo inseparáveis”.

Por exemplo, podemos discorrer horas sobre como é uma planta e todo o seu processo de germinação, e isso é importante, mas o aluno pode vivenciar a experiência de plantar sementes e acompanhar seu crescimento. O contato com a terra, a semente, o cuidado do regar são aprendizados sensíveis e que não precisam estar desvinculados da teoria das Ciências Biológicas. Entretanto, não posso crer que esse aprendizado acadêmico, seja mais importante e ignorado do saber sensível, incorporado a nós.

Sobre isso, diz-nos Duarte Júnior (2006):

Apetência, apetite, sabor, fruição, gozo, deleite: termos afins que, para esse inosso e inodoro conhecimento dito isento e rigoroso, significam apenas um lazer descompromissado ou o inconsequente exercício de um prazer, jamais um orgânico processo de obtenção daquela sabedoria necessária para alicerçar uma vida mais plena. Mas o prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber, de se saber o mundo e a si mesmo. Revela-se como o fruir das qualidades, antes do pensar das quantidades. O saber sensível mostra-se, primordialmente, um ato prazeroso e, como tal, encarado com suspeição por todo aquele que pensa a educação como uma atividade estóica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa. —O dever antes do prazer, reza antigo preceito, na certeza de que o dever (de aprender) há de ser incompatível com qualquer fruição prazenteira das coisas do mundo. Sensibilidade e objetividade, por conseguinte, só podem mesmo ser excludentes entre si desde este ponto de vista (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 202-203).

Acreditamos que a sensibilidade e a objetividade não se excluem (ou não deveriam fazê-lo), outro ponto para refletir seria talvez esse: a formação do pedagogo no curso de Pedagogia deve valorizar uma formação proporcionada pela experiência estética ou se busca, a todo o momento, a objetividade racional? Permite-se uma vivência para um aprendizado

orgânico ou se prima por justificar o porquê de cada ação, a utilidade de cada coisa, reforçando a ideia que ser útil é mais importante do que vivenciar uma experiência estética? Há uma coexistência do saber inteligível e sensível, ou este parece perda de tempo? (um tempo capitalista que vale dinheiro ou, no caso da formação do pedagogo, um tempo que poderia estar sendo usado para formar uma quantidade maior de profissionais para dar conta das exigências feitas por órgãos e instituições de controle sobre o processo formativo docente – produtividade/quantidade – de acordo com CAPES e outros órgãos de fomento à produtividade científica).

Será que temos as respostas para essas indagações? Seriam estes questionamentos úteis ou uma mera perda de tempo? Como lidar com essa percepção equivocada da inutilidade do que é sensível? A grande parte dos professores não está preparada para tal tarefa, mas acreditamos que uma educação sensível somente pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que podem ser obtidos acerca do mundo (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 31).

Indagamos o quanto a formação docente influencia na maneira como ele mobiliza (ou não) em sua prática aspectos do saber ludo-sensível e seu impacto na formação dos discentes, pois:

A educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 31).

Comungamos com Duarte Júnior (2006) a ideia de que o educador que traz em si esses valores dificilmente se afastará deles, mesmo com a rigidez das estruturas escolares, tão cerceadas pela ideia de que valorizar o sensível é abrir mão dos conteúdos ditos úteis, como se fosse impossível associá-los.

Para materializar tal assertiva de Duarte Júnior (2006), trago aqui a fala da professora Maçã Verde:

[...] eu estou ali inteira naquele momento, eu consigo fazer ludicidade na minha aula e nisso eu estou também carregada de emoção, de sentimento e esse sentimento pode ser de dor, de alegria ou de prazer, depende também porque somos seres únicos [...] quando eu fui ministrar aula no curso de química, eu levei uma estratégia de um projeto para trabalhar com embalagens, para que eles fizessem um projeto de química em cima das embalagens que eles estavam lendo. Eu levei até comida de cachorro: o que tem aqui de

substância nisso? Eles falaram: “professor que dinâmica essa aula”. Mas um dia dei uma aula e eu brincando com um aluno disse: “ô gente. vamos pra lá, vamos continuar nossa aula aqui”, em certo momento surgiu uma pergunta sobre a seriedade, se era lúdico, ou não era. Uma aluna falou assim: “a sua aula é super lúdica, professora. A senhora consegue fazer trocadilhos o tempo todo”. Eu nunca tinha percebido que eu fazia isso, então metáfora e trocadilhos são lúdicos. Era muito prazeroso dar aula naquela sala e eu sentia recíproco isso dos alunos também. Portanto, para mim ficou provado esse saber lúdico e sensível depois de dar aula naquela turma no curso de Química (PROFESSORA MAÇÃ VERDE, 2019).

Isso nos leva a pensar que a sensibilidade pode ser desenvolvida ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, ou seja, podemos também educar os sentidos físicos e emocionais, oferecendo a oportunidade de compreender a amplitude de um universo que deve nortear a prática pedagógica do educador. Acreditamos que podemos sim, com uma formação ludo-sensível promover uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

Que vai na contramão de uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido (DUARTE JÚNIOR, 2006).

Será possível que uma educação estruturada na descrença do saber estético e na razão sensível possa contribuir em uma formação que nos ajude a melhorar o mundo e o nosso entorno? É urgente uma formação que nos permita voltar a enxergar o ser humano em sua totalidade: a mente, o corpo, a razão e emoção, ou seja, uma formação ludo-sensível.

Para coadunar com essa assertiva trago a tese de Maffesoli (1998, p. 73), quando afirma que “integrar o sensível na análise social, é dar prova de lucidez”. Dessa maneira, compreendemos a importância social do lúdico, do sensível, sentindo a necessidade de refletir sobre a tese de uma prática pedagógica mobilizada pelo saber ludo-sensível como uma possibilidade de romper com a visão de anestesia social (Duarte Júnior, 2006), que é justamente a perda da sensibilidade e a desumanização dos sentidos pela sociedade contemporânea nas relações humanas.

Dito isso, trago abaixo, a fala da professora sensibilidade:

[...] de que não as coisas não acontecem mediatizados apenas por aquilo que se estabelece, o sujeito tem os seus quereres, suas intenções e a participação dele vão depender de quem ele é. Nesse sentido, eu penso que devemos ter sensibilidade para compreender esse aluno, ouvi-lo e percebê-lo. [...] Importante ter a ideia de que o outro é parceiro, não é rival. Mas, a pessoa que você precisa acalentar e também ser acalentado, fazer com que ele perceba qual é o papel e o significado dele ali dentro. Desse modo eu compreendo que utilizo o saber lúdico-sensível, [...] Tenho meu trabalho planejado, organizo as minhas aulas, ouço meus alunos, me sensibilizo em perceber que, não é sempre do jeito que quero e que isso não me torna uma professora ruim. Que ouvir e deixar estar perto de mim, não cria uma relação de posse ou de desrespeito do aluno comigo. Não sei se estou certa quanto ao saber lúdico, mas faço uso da sensibilidade, da escuta do outro. Eu faço desta forma (PROFESSORA SENSIBILIDADE, 2019).

A fala da professora Sensibilidade nos confirma sobre a necessidade de pensar a prática a partir de um olhar mais sensível e lúdico, pois o que vemos é justamente o oposto, ou seja, um crescente individualismo em nossa sociedade e, em consequência disso, a diminuição da sensibilidade para com o outro, para com o ambiente, num crescente de conflitos políticos, sociais, psicológicos.

Podemos empreender dessa fala que, o que mobiliza o sentimento da professora é, que o ensino e o conhecimento não podem mais ser vistos e sentidos de maneira fragmentada e separada do mundo social e cultural. Não cabe mais esse tipo de prática pedagógica. Sendo assim, urge uma formação docente que dê conta desse novo contexto histórico, cultural, social e político que vivemos.

Destarte, o que defendemos aqui, é que uma formação pautada pelo viés da ludicidade e da sensibilidade pode ser um importante passo para lidar com a fragmentação das relações e do conhecimento, bem como todo o seu potencial sensibilizador para com o outro, o ambiente e para consigo mesmo, fazendo-nos compreender que somos partes de um complexo interligado.

Corroborando essas reflexões trazemos a fala da professora Maçã Verde, que teve um percurso pessoal e profissional balizado recorrentemente pela ludicidade e o brincar:

[...] a minha compreensão é que o ludo-sensível é que ele é essencial na nossa prática. No entanto, esse jogo, essa atividade vai, além disso, uma porque faz a gente ficar ali naquele momento inteiro na atividade, faz a gente retomar um aspecto que vem a sensibilidade da nossa infância, ativa a memória da gente, acorda isso e faz trabalhar o imaginário. Por tanto, quando levamos uma prática, aí vou usar uma fala de Luckesi e que Cristina D'Ávila usa como referência, é que o lúdico não precisa ter um jogo. Nesse sentido, entra o lúdico-sensível, eu posso está ministrando a minha aula sem recurso nenhum e ser lúdica, ser sensível com eles na forma de entonação de voz, quando faz uma pergunta e se gente responde em forma de uma brincadeira ou mesmo sério, mas também de uma forma sensível (PROFESSORA MAÇÃ VERDE, 2019).

Essa fala, juntamente com as ideias defendidas pelos autores até aqui mencionados – tais como Duarte Júnior (2006), Luckesi (2004; 2014) e, especialmente, D’Ávila (2017) – permite-nos defender a tese que para tornar criativos tanto o cientista, o acadêmico e/ou o professor, só é possível se deixarmos a porta da sensibilidade aberta, ou melhor, dizendo, escancarada. Não basta pensar para existir. Como afirmou Leo Szilard citado por Duarte Júnior (2006, p. 168), “o cientista criador tem muito em comum com o artista e o poeta”. Estão aí, conjugadas, a lógica, a sensibilidade e a educação do inteligível deve equivaler, em igual proporção, a educação do sensível.

## Considerações Finais

Como principais resultados pode-se constatar que a transformação da visão sobre uma prática pedagógica erigida pelo viés da ludicidade e do saber ludo-sensível impactadas pela experiência vivenciada pelas docentes através das narrativas (auto) biográficas no Ateliê Biográfico de Projetos trouxe as seguintes reverberações e ou premissas: a) que o lúdico está vinculado com a imaginação, à capacidade criativa, à autoexpressão consciente do ser humano e aos diversos estímulos que ocorrem em todas as suas dimensões cognitiva, física, emocional e espiritual, quando em contato com essa inteireza; b) uma formação docente lúdica se assenta em princípios em que a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, a afetividade são valorizados e contribuem em vivências lúdicas, experiências corporais pautadas numa educação do sensível.

As falas das professoras aqui mencionadas apontam para um caminho que buscamos desconstruir, ou que estamos tentando mudar; isto é, a visão da arte como algo apenas como recurso didático, ou seja, desconsidera-se, por exemplo, que a arte não é um signo cuja compreensão se dá apenas por meio do intelecto. Ao contrário, ela exige não apenas capacidades cognitivas, mas também respostas afetivas e corporais. Assim, como nos levam a pensar que a sensibilidade pode ser desenvolvida ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional e, a nosso ver, podemos também educar os sentidos físicos e emocionais, oferecendo a oportunidade de compreender a amplitude de um universo que deve nortear a prática pedagógica do educador.

Compreendemos, portanto, que para se desenvolver com um mínimo de harmonia, o ser humano precisa acionar e mobilizar esses aspectos profundos: amar, criar, socializar, sentir – sem os quais a vida, a nosso ver, se tornaria um espaço puramente austero e pragmático.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

D'ÁVILA, C. Eclipse do lúdico. In: D'ÁVILA, M.C. (org.). **Educação e ludicidade**. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FAED/GEPEL, 2007, p.89.

D'ÁVILA, C. M. Educação como processo de iniciação: por uma didática raciovitalista no contexto da pós-modernidade – entrevista com o sociólogo Michel Maffesoli. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1401-1417, jul./set. 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2012, p. 359-371.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva: 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, L. R. L. **O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil**. 2014. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em: 02 abr. 2020.

LUCKESI, C. C. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: D'ÁVILA (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2009. p. 41-52.

LUCKESI, C. C. **Brincar**: o que é brincar?, 2007. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em: 12 maio 2020.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão do sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, J. V. A. de.

**Formação de professores para a educação básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEIXAS, M. L. C. **A Práxis nossa de cada dia:** significados da experiência refletida e da reflexão experienciada. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

Recebido em: 07 de abril de 2022.

Aprovado em: 14 de junho de 2022.