



## **TRANSDISCIPLINARIDADE E LUDICIDADE: CONSTRUINDO NOVOS OLHARES PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA**

Ana Caroline Marino Araujo; Hugo Monteiro Ferreira

*Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE)/Fundação Joaquim Nabuco(FUNDAJ)/Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude(GETIJ) – [fet3cr@gmail.com](mailto:fet3cr@gmail.com) – [hmonteiroferreira@yahoo.com.br](mailto:hmonteiroferreira@yahoo.com.br)*

**Resumo:** Esta pesquisa pretende discutir o lúdico como um espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Ela se traduz na seguinte questão: Como a ludicidade e a infância são percebidos/concebidos pelos professores em uma prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar e de que forma isso determina como esses professores olham para as crianças que constituem a infância presente em suas salas de aula? Nosso objetivo com esse questionamento é, de modo geral, investigar de que modo a ludicidade é concebida em uma prática pedagógica com crianças numa perspectiva disciplinar e numa perspectiva transdisciplinar e, de que forma, os desdobramentos dessa concepção influenciam o olhar do professor para a criança e a infância na busca por uma docência saudável. Nossos objetivos específicos são: estudar, através de pesquisa teórica, os fundamentos epistemológicos presentes na abordagem disciplinar e na abordagem transdisciplinar relacionadas à prática pedagógica com crianças; analisar a compreensão/percepção que os docentes, em suas práticas pedagógicas possuem sobre infância e ludicidade; relacionar a compreensão/percepção dos professores sobre infância e ludicidade com suas práticas pedagógicas, considerando a seguinte variável: professor aluno; refletir como uma sala de aula pode ser amorosa, empática compassiva, por fim, lúdica. Esperamos, com este trabalho, discutir novos caminhos para tornar a escola um lugar que desperte o sentimento de pertencimento nas crianças. A investigação será de tipo etnográfico, se dará através de três procedimentos, são eles: observação participante, entrevistas e análise documental. Os sujeitos são professores que atuam em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Infância, Transdisciplinaridade, Ludicidade, Prática Pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

Pensando na criança que está todos os dias na escola, resolvemos pesquisar a infância, a transdisciplinaridade e o lúdico, por entender que este último é a essência do primeiro, portanto é através da ludicidade que as crianças constroem conhecimento e produzem cultura. Entendemos ainda que é através da prática pedagógica, disciplinar ou transdisciplinar, que os professores explicitam as concepções de infância e ludicidade que adotam. A escolha do tema se deu a partir de uma vida sendo professora e acompanhando professores nas escolas. Se deu por acreditarmos que as crianças merecem e precisam de uma escola feita por e para elas. Uma vida sendo professora, buscando um caminho que considerasse as necessidades das crianças, compreendendo-a como um ser complexo que, através do lúdico, transita entre níveis diferentes de realidade e que, na escola, se o professor permitir, será o terceiro termo em uma prática transdisciplinar.



O que propomos com esse tema é um resgate do lúdico nos processos escolares na pessoa do professor e em sua relação com as crianças. Pensando sobre essas questões percebi que, um professor que não tem ludicidade, provavelmente teve uma infância uma infância não lúdica, uma infância e uma ludicidade que estão esquecidas em seu interior, necessitando de olhar amoroso desse adulto sobre si mesmo no resgate dessa infância e, conseqüentemente, desse lúdico. Todas as questões que me incomodavam eram discutidas em nosso grupo de estudos – GETIJ – Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude. Além das discussões, das aulas, tinham as orientações e as leituras e esse projeto foi se reconfigurando, tornando-se mais sólido e assim chegamos à questão que serve de base para essa pesquisa.

**Questão:** Como a ludicidade e a infância são percebidos/concebidos pelos professores em uma prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar e de que forma isso determina como esses professores olham para as crianças que constituem a infância presente em suas salas de aula?

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

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

**Objetivos específicos:**

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

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

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

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

Nosso caminhar nos trouxe até aqui e esperamos que seus resultados provoquem uma reflexão, uma inquietação, não só nos professores, mas em todos que fazem a escola, pois toda mudança começa com uma inquietação. Seu objetivo maior, espero não ser pretenciosa, é causar uma pequena revolução aonde ele chegar, convidando todos ao resgate de sua criança e de sua ludicidade,



buscando assim uma docência saudável que permita e deseje a existência de uma infância saudável na escola, uma escola em que a criança seja respeitada em seus direitos.

## **METODOLOGIA**

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

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

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

Assim sendo, acreditamos ser esse o melhor caminho para promover interação entre o sujeito que investiga e o sujeito investigado e responder, de forma satisfatória, a nossa questão. A abordagem qualitativa, de acordo com André (2000; p.13), “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Essa abordagem nos cabe uma vez que pretendemos estudar o “fenômeno em seu acontecer natural” no cotidiano da escola, nos propondo a considerar todos os aspectos que envolvam o contexto no qual o mesmo ocorre.

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



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

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

### **O locus da pesquisa e seus sujeitos**

A pesquisa será desenvolvida em uma Escola Municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE, a escolha se deve ao fato da pesquisadora ser funcionária da Rede e realizar um trabalho de acompanhamento a sete escolas da Rede na modalidade Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

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

A escola tem espaço amplo e os professores já participaram de formação sobre jogos matemáticos com a pesquisadora, eles também têm um certo conhecimento do que trata essa pesquisa em função de algumas discussões ocorridas nos espaços de formação. A escola não tem recreio, embora tenha espaço disponível, tal fato se deve à legislação da Rede, que deixa livre para escola escolher ter ou não recreio. Alguns professores desenvolvem projetos com jogos e literatura. Consideramos esse um espaço excelente para refletir sobre a infância e a ludicidade, pois parece-nos que há um grupo que já iniciou um processo de reflexão sobre sua prática e sobre as necessidades e os direitos da criança na escola e um outro grupo que permanece numa perspectiva conteudística pautada numa lógica cartesiana excludente que considera as próprias necessidades em detrimento das crianças. A escola funciona em dois turnos e apenas uma modalidade: Ensino Fundamental – séries iniciais. Essa é uma outra característica que favorece a pesquisa.



Escolhemos o Ensino Fundamental – séries iniciais por dois motivos: o primeiro, deve-se ao fato da pesquisadora atuar nessa modalidade de ensino em uma outra Rede e acompanhar essa modalidade na Rede Municipal de Jabotão dos Guararapes; o segundo por acreditarmos que o lúdico é naturalmente valorizado na Educação Infantil, no entanto no Ensino Fundamental, ele parece ser descartado, secundarizado. Sendo assim, o estudo tem como foco principal as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com professores de crianças cujas as idades variam entre 7 e 11 anos (pois algumas turmas tem crianças fora de faixa). Procuraremos preservar a identidade dos professores (no momento da entrevista e observação participante) denominando-os por nomes fictícios ou as iniciais de seu nome verdadeiro.

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

Inicialmente o que pretendemos com as entrevistas é conhecer um pouco da trajetória desses professores, suas concepções de infância e ludicidade, rememorando sua própria infância e seu processo formativo, pessoal e profissional, em relação com a ludicidade. Um outro ponto é saber o que eles entendem por uma prática pautada na lógica disciplinar e uma prática pautada na lógica transdisciplinar e qual dessas lógicas eles consideram a base do trabalho que realizam.

Esse momento nos permitirá saber que conhecimentos esses professores possuem e como estes se evidenciam e se relacionam em sua prática cotidiana com as crianças.

As entrevistas em grupo trarão importantes contributos nesse processo investigativo pois como diz Gaskell (2002; p.75) “ocorrem processos dentro dos grupos que não são vistos na interação diádica” e que serão relevantes para a compreensão do lúdico no cotidiano escolar. Gaskell (2002; p.76) afirma ainda que “a interação do grupo pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. As pessoas nos grupos estão mais propensas a acolher novas ideias e a explorar suas implicações” e para compreender como lúdico e a infância se traduzem na prática dos professores, é necessário conhecer aspectos emocionais e culturais dos mesmos. Dessa forma, consideramos os grupos de discussão bastante relevantes nesse processo, uma vez que nos ajudará a compreender



como a infância e a ludicidade se traduzem na prática do professor e em seu olhar para a criança na escola.

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

Essa técnica, observação participante, associada à entrevista e à análise documental nos permitirão obter os dados necessários ao atendimento dos objetivos que nos propomos. Essa técnica é denominada participante, segundo André (2012; p.28), “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

A cada sessão de observação, redigiremos anotações em nosso diário de campo, instrumento indispensável a esta técnica, em versão preliminar que, ao final da sessão, serão retomadas para descrição mais detalhada, havendo a possibilidade de filmagem e gravação, caso haja consentimento dos sujeitos observados.

Embora acompanhe a escola, a frequência desse acompanhamento é, em média, duas vezes por mês o que não compromete o devido “distanciamento” que o pesquisador deve ter do campo pesquisado. Sabemos não ser uma prática simples, a observação participante, e procuraremos ter bom senso e discernimento para gerenciar os dilemas que encontraremos.

As observações acontecerão em sala e fora dela, faremos as observações a partir das atividades planejadas e realizadas cotidianamente pelos professores das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

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



A análise documental nos permite ter uma fonte estável e rica de pistas sobre o que sustenta as práticas dos professores. Com certeza, olhar para esses documentos, será uma oportunidade de conseguir elementos complementares a nossa pesquisa. Nos estudos de caso etnográficos, os textos produzidos pelos sujeitos possuem a função essencial de validar as informações obtidas através da observação participante e da entrevista, para a triangulação dos dados – a checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes (Lüdke; André, 1986, p.52). Desta forma esperamos coletar dados suficientes à análise dos conceitos que sustentam as práticas dos professores.

### **DISCUSSÕES QUE SUSTENTAM A PESQUISA**

O lúdico está presente na vida do ser humano, é uma experiência interna, um estado de consciência, um *continuum* espaço-temporal, é um “fio de miçangas” a ligar níveis de Realidade<sup>1</sup>. Para as crianças um modo de viver, uma razão e uma satisfação em si mesmo, para os adultos uma válvula de escape para suas frustrações, uma forma de dar vazão às suas energias e de retomada de sua liberdade. O conteúdo, a intensidade e a forma que a ludicidade assume para o adulto diferem qualitativamente da ludicidade da criança e de sua efetivação na infância. Para o adulto que não se entrega a essa experiência de forma completa, há um distanciamento entre o “eu” e a atividade realizada, entre o corpo e a mente. Para a criança esse distanciamento não existe, ela não consegue se ver separada do ato de brincar. Ela é brincando, seu cotidiano é lúdico, criativo e imaginativo, isso acontece mesmo quando elas trabalham desde muito cedo.

O lúdico é o modo de viver da criança, sua cronotopia, no entanto uma criança que muito cedo é forçada a abandonar esse espaço/tempo de vida, o que geralmente acontece quando ela vai para a escola, e ocupa-lo com responsabilidades e compromissos da vida e do mundo sem os ter manipulado enquanto objetos do seu domínio, de seus sonhos e seu poder. Isto lhe dificulta a construção do conhecimento da vida, das leis da natureza, do mundo, o real torna-se único e a realidade imutável. Se a escola nega o lúdico, ela nega à criança sua infância, ela nega a vivência existencial recriadora, com os objetos e os fatos e a construção de uma consciência de que a realidade é algo mutável.

---

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



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

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

Partimos do pressuposto de que o lúdico pode transformar nossa sala de aula em um espaço motivador e atraente para as crianças. Como diz Luckesi (2000; p. 53) a prática educativa lúdica está centrada na experiência plena do sujeito dando possibilidade às crianças e aos professores de “entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro”, mas para que essa prática se efetive é necessária uma



abordagem que considere o humano em sua totalidade, algo que a disciplinaridade não faz, mas que a transdisciplinaridade tem como cerne, uma vez que ela se sustenta na complexidade, na existência dos diferentes níveis de Realidade e na lógica do terceiro incluído.

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

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando falamos dos direitos da criança logo nos remetemos aos documentos oficiais, Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente e a Declaração dos Direitos da Criança, sendo esta última inspirada nos escritos de Janusz Korczak e adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de setembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do artigo 84, inciso XXI, da Constituição. Foi longo o caminhar e árdua a luta para reconhecer e estabelecer os direitos da criança, no entanto a garantia dos mesmos parece caminhar a passos mais lentos. Não estamos afirmando que a situação da infância brasileira não tenha melhorado ao longo do século XX e XXI, os indicadores sociais, de acordo com Maria Luiza Marcílio (1998), mostram avanços consideráveis alcançados neste período, mas ressalta que a situação da criança ainda apresenta índices preocupantes de violação dos seus direitos e acrescenta

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

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



sociedade adoecida, como pessoas que *virão a ser*. Todos os documentos legais garantem o direito fundamental à educação. Todos eles vedam o desrespeito à integridade física e psíquica, o autoritarismo. A Declaração dos Direitos da Criança afirma, em seu princípio 7, o seguinte:

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

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

Um segundo ponto que consideramos de extrema importância, apresentado na Declaração do Direitos da Criança e “a criança terá ampla oportunidade para brincar”. É sabido que o brincar é secundarizado na escola, é utilizado, na maioria das vezes, para preencher espaços vazios, ociosos ou dar aos professores tempo para realizar atividades outras que sua função requer. Como podemos respeitar os direitos da criança, na escola, de ser ela mesma, de ter voz e vez se não consideramos sua forma natural de ser e estar no mundo: o jogo, o brincar, o lúdico. É dessa forma que a criança produz conhecimento, produz cultura, participa da sociedade. Segundo Sarmiento (2002) devemos, para empreender as mudanças e respeitarmos a criança e a infância, *ver a escola como uma utopia realizável* e para tanto é preciso:

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

A escola, cuja a prática pedagógica se pauta em uma lógica cartesiana, que secundariza o lúdico é uma escola que exclui os saberes das crianças, é uma escola, como diz Sarmiento, que não merece



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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



- BOEIRA, Sérgio Luís; KOSLOWSKI, Adilson Alciomar. **Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin**. Revista Inter Interdisciplinar. INTERthesis, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 90 – 115, Jan./Jul. 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIDONET, Vital. **O direito da criança brincar**. Jornal do alfabetizador. Ano VIII, n. 48, p. 3 a 9. Jul. 1996.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. 2007. 377f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2007.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de pesquisa. Núcleo da FAGED/UFBA, v. 2, n.21, 1998, p. 9-25.
- MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ludicidade e transdisciplinaridade**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47 – 72, Jul./Dez. 2014.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.
- SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34, Jan./Abr. 2007.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.