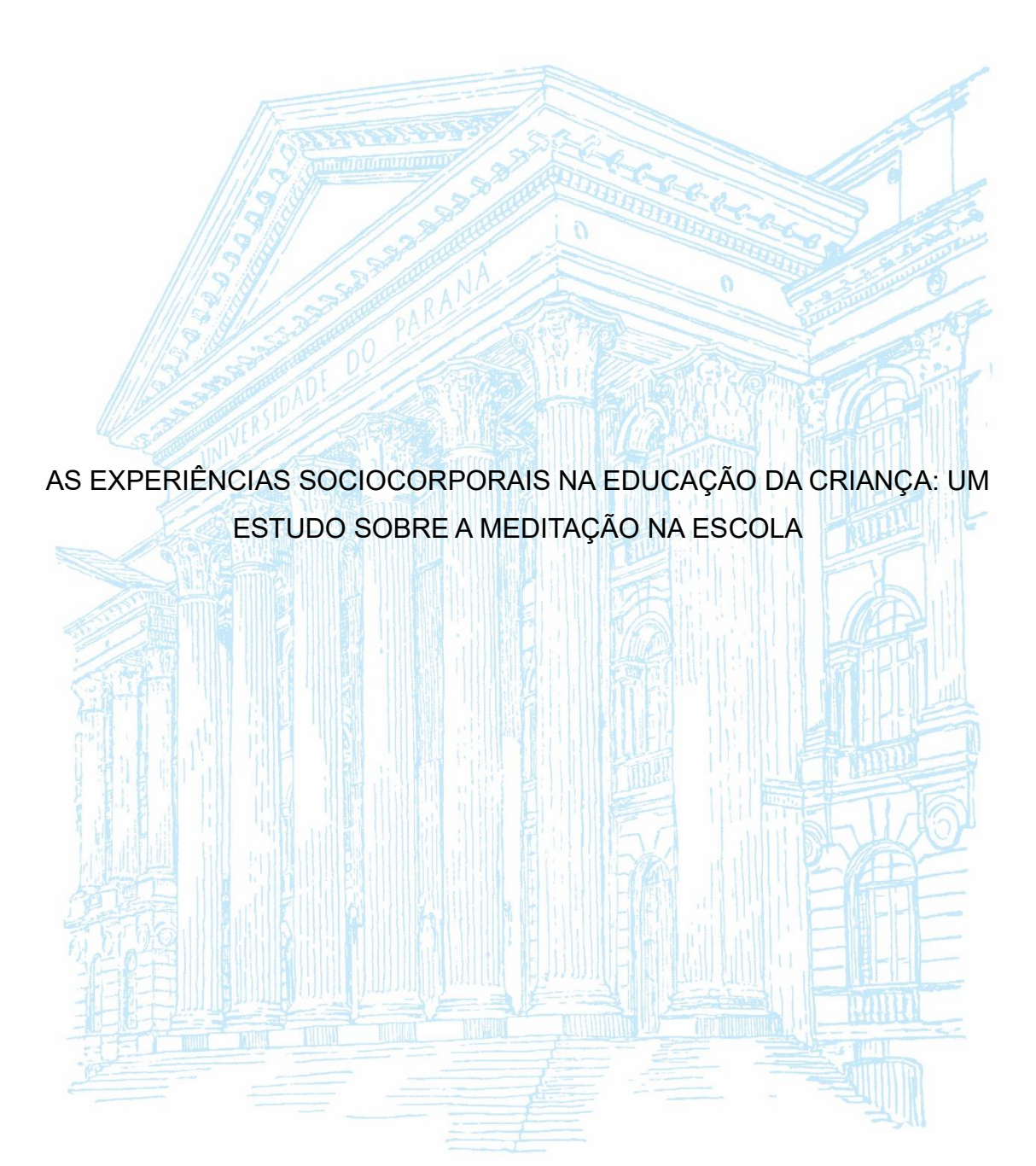
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHAELA CAMARGO



AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA

CURITIBA
2021

MICHAELA CAMARGO

AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Camargo, Michaela.
As experiências sociocorporais na educação da criança : um estudo sobre meditação na escola / Michaela Camargo – Curitiba, 2021.
398 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação de crianças. 2. Meditação. 3. Crianças – Aspectos sociológicos. 4. Técnicas de relaxamento. 5. Terapia cognitiva em crianças. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MICHAELA CAMARGO** intitulada: **As experiências sociocorporais na educação da criança: um estudo sobre a meditação na escola**, sob orientação da Profa. Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
06/07/2021 20:27:09.0
MARYNELMA CAMARGO GARANHANI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/07/2021 22:42:10.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
01/07/2021 21:26:05.0
ADRIANA MARIA WAN STADNIK
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
28/07/2021 19:29:08.0
MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Dedico este estudo:

À minha mãe, pelo inestimado incentivo e, especialmente, por sempre seguir comigo.

Às crianças, que cotidianamente resistem aos constrangimentos sociais e persistem na expressão dos seus ideais.

À escola pública, por ser minha morada desde a tenra idade, lugar no qual vivi e vivo o esperançar nas humanidades.

Ofereço esta pesquisa:

Às vítimas da COVID-19, por terem sido submetidas a negligência administrativa e destituídas da possibilidade de usufluir da produção científica, sem vacina, tiveram suas vidas abreviadas. De modo igual, ofereço aos/as familiares e amigos/as que, por este desmando, sentiram o luto pelo/a ente querido/a, cuja vida pelo vírus foi ceifada.

AGRADECIMENTOS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômentros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros (2006)

O agradecimento sempre é conferido a alguém ou, de modo similar, a determinada instituição por representar um coletivo e, desta maneira, diz respeito aos encontros vivivos. Sejam eles breves ou duradouros, a importância atribuída se dá na intimidade construída. Por certo, trago em mim que tal intimidade não diz respeito ao tempo, ou seja, não há cronolidade, uma vez que corresponde a intensidade, esta que, seguramente, não pode ser medida, pois é infinitamente sentida. Um sentimento que se reverbera em Encantamento, cujo desejo de continuidade repercute em diferentes maneiras de investimento.

Isto posto, saliento que até chegar a este estudo e, igualmente, no decorrer de toda a investigação, fui privilegiada por viver encontros nos quais o Encantamento se fez uma rede de acolhimento e proteção. Por todo investimento conferido a mim, expresso minha profunda Gratidão.

Gratidão à Escola Municipal Maringá...

Primeiramente por permitir a realização da pesquisa e, particularmente, pela forma com a qual a comunidade escolar me acolheu na instituição, uma afetividade que certamente me permitiu transitar e conviver neste contexto com maior tranquilidade. Em especial, agradeço a diretora Sandra Barbarini Barbosa; a vice-diretora Deisy Carla Hornung; as pedagogas Márcia Lopes Gonçalves e Patrícia do Rocio Merlin; as professoras Alini Lázaro, Franciele da Silva Santiago, Veridiana Dallarmi Pellanda, Sandra Regina dos Santos Caitano e Andressa Lorenzon Vieira de Lima – profissionais que sensivelmente souberam compartilharar não apenas suas salas de aula, mas, prioritariamente, a preciosidade do tempo de suas vidas. Minha gratidão a todas as crianças da referida escola que de alguma maneira interagiram comigo, singularmente as crianças do 4º ano D e do 4º ano E que autorizaram minha presença em suas aulas e assim possibilitaram o encontro efetivo e afetivo com os/as

colaboradores/as deste estudo, a estes/as últimos/as minha gratidão estende-se aos/as seus/suas familiares, contudo, nomeadamente registro o quão grata sou as crianças colaboradoras deste estudo: Alice, Allan, Ana Beatriz, Brian M., Daniel, Emanuelly V., Gabriel de A., Gabriely C., Gabriel Pires, Geoavana, Ivan Carlos, Izabelly H., João José, João Vitor, Julia Vitória, Kaike R., Kauã K. Kimberlly G., Lucas M., Luzia C., Maria E., Maria Nicolly, Maria Vitória, Matheus G., Rafaelly K., Raul Pablo, Ricardo X., Ryan Pablo, Thiago M., Victor G., Vitor J., Victor Gabriel, Vitória P, Winícius M. e Yasmin D.

Gratidão aos encontros e relações construídas na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR)...

À minha orientadora, Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani por acreditar na potencialidade do estudo e investir no seu processo de edificação. Por toda história de união de nossas vidas, que transcende as linhas aqui produzidas. Uma trajetória que principiou há tempos, que nos levou para lugares não imaginados e, indubitavelmente, inscreveu em mim marcas de Encantamento.

À banca apreciadora da investigação, um coletivo feminino que seguramente se tornou para mim referência e inspiração, não apenas no âmbito acadêmico, mas, prioritariamente, pelo modo humano que investem nas relações. Ademais, a dedicação na leitura do relatório de qualificação, bem como os apontamentos e problematizações conferidas nas arguições, imprimiu novos delineados a tessitura deste texto, portanto, asseguro que comigo vocês seguiram e em todas as páginas há um pouco de cada uma.

À Professora Doutora Adriana Maria Wan Stadnik, gratidão por permitir minha participação no Laboratório de Práticas Integrativas e Complementares (LAPIC), no ano de 2019, e neste lugar acolher minha escolha de vida, não somente por me incluir ao grupo, mas por verdadeiramente me possibilitar fazer parte deste coletivo. Além disso, por me ensinar com atitudes sobre o respeito ao/a próximo/a diante dos compromissos com horários firmados e combinados assumidos.

À Professora Doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho, gratidão por toda sua jornada, uma representatividade que mobiliza tantas outras caminhadas. Todos os nossos encontros e interações, presenciais ou à

distância, tornam-se para mim contextos de aprendizagens, pois com sensibilidade e assertividade nos faz olhar com rigor para nossas realidades. Contigo tomei consciência da discrepância entre diversidade e desigualdade. Igualmente, aprendi que no âmbito acadêmico, em oposição ao imaginário da perpetuação da competição, há espaço para todo/as, pois neste lugar também se privilegiam as humanidades.

À Professora Doutora Letícia Godoy, por estar comigo desde a graduação, por seu investimento em meus sonhos docentes e por nunca soltar da minha mão. Uma professora que me olha nos olhos e assim decifra meu ser, que me ensina, em todos os encontros, sobre a sensibilidade do viver.

À Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa, Lica, cuja humildade contribuiu significativamente para que eu assumisse minha identidade Mica. Uma referência acadêmica que, ao peregrinar comigo pelas sendas de Santiago da Compostela, fez-se uma amiga.

À Professora Doutora Odisséa Boaventura de Oliveira, por sua disponibilidade para com nossas solicitações e, particularmente, pelo cuidado em nossas interações. A mensagem que me enviou após o evento CEALI-UFPR 2020, deveras acalentou meu coração.

Aos professores e professoras do PPGE-UFPR por investirem na produção científica e, de modo igual, na formação de pesquisadores/as. Em especial agradeço: à Professora Doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt e a Professora Doutora Catariana Moro, pelas aprendizagens mobilizadas nas disciplinas por elas organizadas.

Às amizades advindas ou reafirmadas no processo de doutoramento, construídas nas salas de aulas, nos corredores, na biblioteca, na cantina, na escadaria e em cada espaço da Reitoria, encontros preciosos que com toda certeza suavizaram os momentos de intranquilidade e possibilitaram relações para além da universidade. Gratidão à Camila Suota, Patrícia Bueno Pluschkat, Veridiana Dallarmi Pellanda, Sônia de Fátima Radvanskei e Alexandre Vanzuita.

Às secretárias do PPGE-UFPR, Cinthia Marloch, Wellen Laynes, Patrícia Bianchi Kussaba e Sandra Mara Maciel de Lima, por toda atenção conferida as nossas necessidades acadêmicas.

À Universidade Federal do Paraná, gratidão a todos/as os/as servidores/as e demais funcionários/as, trabalhadores/as da educação, que nos permitem construir a formação nesta instituição.

Gratidão às relações tecidas em instituições e contextos fundamentais a minha formação...

Projeto Meditando na Escola e ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras: Gratidão à Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani e a todos/as os/as voluntários/as e demais integrantes do projeto e da ONG, especialmente aos/as acadêmicos/as bolsistas e voluntários/as – Pedro Leite, Melanye Ferreira e Bruna Eidam - que colaboraram na realização da Entrevista com Manolindo, um instrumento/procedimento efetivado nesta investigação.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID Educação Física UFPR "Experiências sociocorporais e educação física escolar: a docência que se constrói na escola": Gratidão à Professora Doutora Vera Luiza Moro e a todos/as os/as acadêmicos/as que integraram este grupo, entre os anos de 2015 e 2017, pois com vocês nutri o desejo de seguir na pós-graduação.

Ao Circo Esmanhoto no DEF-UFPR: Gratidão a Professora Doutora Vera Luiza Moro pela parceria e, principalmente, por "abrir as portas" da universidade para a escola pública conferindo importância tanto às produções das crianças, quanto a presença delas no processo de formação de professores/as de Educação Física.

Aventure-se: Gratidão aos acadêmicos, parceiros e amigos Alberto Heitor Molinari e Everson Rogério da Silva, que em 2018 idealizaram este projeto com colaboração da Professora Doutora Vera Luiza Moro. Um trio que, de imediato, fomentou meu interesse e investimento nos estudos sobre as Práticas Corporais de Aventura.

Laboratório de Práticas Integrativas e Complementares (LAPIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Gratidão a Professora Doutora Adriana Maria Wan Stadnik, demais professoras, bolsitas e voluntários/as, pelos momentos compartilhados e aprendizagens construídas.

Programa de Educação Tutorial – PET Educação Física UFPR: Gratidão a tutora Professora Doutora Rosecler Vendruscolo; às colaboradoras: Professora Doutora Letícia Godoy e Professora Doutora Vera Luiza Moro e a

todos/a os/as acadêmicos/as que compartilharam e compartilham comigo a docência, os desassossegos e os Encantamentos de nossa profissão.

À Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral: Gratidão ao Professor Doutor Evaldo Ribeiro Júnior e demais colegas, pelos convites para palestras, encontros, discussões e coorientações. Com toda certeza nossa interação representa papel substancial em minha docência.

Ao Grupo de Estudos do Lazer (GEL), da Universidade Estadual de Maringá (UEM): Gratidão a todos/as integrantes do grupo e, particularmente, ao Professor Doutor Giuliano Gomes de Assis Pimentel, por permitir minha participação neste coletivo, por compartilhar comigo caminhos já percorridos e, especialmente, por me desafiar a iniciar a orientação de práticas meditativas.

Ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR: Gratidão ao Professor Doutor Sergio Roberto Chaves Júnior e ao Professor Doutor Sidmar Meurer dos Santos, pela oportunidade de acolher professores/as em formação inicial e aprender na docência compartilhada sobre as especificidades da Educação Física escolar.

Ao coletivo da Especialização ANE 3 – Alternativas por uma Nova Educação, um lugar que tem sido morada afável, pois estruturado nas humanidades me possibilita ressignificar certos imaginários sobre a universidade.

Gratidão à escola pública...

À todas instituições nas quais fui estudante e à todas aquelas em que tenho aprendido a ser docente, especialmente à Escola Municipal Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto, lugar que se reorganizou para que eu pudesse concluir o doutorado. Coletivo que investe nos meus projetos e acolhe meu modo de ser, colegas que certamente fizeram a diferença nestes anos de estudo. Em especial, minha gratidão as crianças, estudantes que comigo compartilharam suas manhãs e com relações de muito **CoMtato** transformavam os meus dias, pois com sensibilidade me ensinavam a ser a professora Mica.

Gratidão aos professores e professoras da minha vida...

À professora Cida Bandeira, minha professora da terceira série, que ainda na década de 90, ensinou-me que a educação exige sensibilidades.

In memoriam da professora Elizângela Bozza, minha maior inspiração docente, cuja vida foi abreviada precocemente, que deixou seu legado inscrito em meu coração. Comprometida com a escola pública me fez acreditar que seria possível ingressar na Universidade Federal do Paraná.

Aos/as demais professores e professoras que marcaram minha vida escolar e acadêmica, minha gratidão.

Gratidão às amizades que colaboraram diretamente na produção deste estudo...

Aos/as primeiros/as incentivadores/as para meu ingresso no processo de doutoramento, Cláudio Portilho Marques e Hadiji Yukari Nagao, meu professor amigo, minha acadêmica/pibidiana amiga, a universidade nos aproximou de formas distintas, mas, sem dúvidas, a presença em nossas relações transbordou a academia. À vocês minha gratidão por seguirem comigo no decorrer de toda essa formação, por sentarem ao meu lado nas horas difíceis para que pudesse organizar as ideias, pelo investimento na organização e formatação textual, principalmente, pela escuta acolhedora e palavras de acalento.

À Alessandra Cardozo Machado Suga, Lorena de Fátima Nadolny e Monique Paola Wandembruck (Bebel), amigas que a Educação Física trouxe para minha vida. Minha gratidão pela prontidão e disponibilidade, uma vez que sempre e a qualquer hora atendiam aos meus pedidos de socorro, seja por um livro ou alguma referência, para conferirem a escrita ou por me ensinarem sobre pesquisa nas bases de dados e, particularmente, por serem mulheres autênticas.

À Caroline Bahniuk, minha amiguita, pelo exercício de diálogo com minhas produções, por sua paciência e sensibilidade com meu caminho de formação, por me ajudar a compreender as relações e teorias de forma crítica, por sempre ser a mão estendida.

Ao Guilherme Nievola Neto, amigo, meu professor de yoga e meditação, conselheiro sobre o veganismo, uma inspiração de profissionalismo, cuja a contribuição com textos, discussões e demais referências compartilhadas foram primordiais para a efetivação deste estudo e para o equilíbrio da minha vida.

Ao Fausto Marinho e ao Marlon André Peron Generoso, meus mentores nas tecnologias, cuja disponibilidade para meus pedidos foi decisiva nas situações de caos e desespero.

Ao Professor Doutor Claudio Hiroyoshi Miyagima, pelo tempo dedicado as discuções sobre produção científica, pelos livros, artigos e demais materiais tão preciosos a esta pesquisa.

Ao Guilherme Afonso Monteiro de Barros Marins, pelas videochamadas quase intermináveis com discussões sobre tese, escola, amizade e vida. Pela alegria em nossos encontros, por nossas lágrimas e pelos silêncios tão marcantes em nossas despedidas.

À Simone Gomes da Silva, por sua presença marcante e substancial, por embarcar literalmente em minhas viagens e comigo seguir com ousadia e coragem. Uma amiga que fez a diferença na correria com impressões, xeróx, consultas médicas e tantas outras ocasiões. Seguimos unidas na ANE 3, com nosso Encantamento e convicções. Similarmente, sou grata a sua filha, Bruna Gomes Amaral, por generosamente vestir-se de Manolindo e assim colaborar com esta investigação.

Gratidão ao coletivo feminino...

Algumas chegaram já faz certo tempo, outras há poucos dias, mas todas foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar essa jornada, particularmente neste período de pandemia. Um coletivo de mulheres que diariamente me ensinaram sobre sororidade, cada qual com seu jeito, mas tendo o respeito enquanto elo, isto é, nossa unidade. Sabedouras de que juntas somos mais fortes, nos despimos e resistimos a qualquer tipo de competição, pois temos ciência de que nossas relações não se estruturam na dependência, já que somos, umas para as outras, referência e inspiração. A vocês, minhas amigas, a mais profunda Gratidão: Alessandra Cardozo Machado Suga; Aline Maria Lunardon; Camila Suota; Denise Luz, Emanuelle Sartori; Hadiji Yukari Nagao; Karine Rodigheri; Lariane Mortean Ono; Lorena de Fátima Nadolny; Lucélia Justino Borges; Mariana Walchesk; Milena Nichel; Maria José Sales; Monique Paola Wandembruck; Patrícia Argenton; Rita de Cássia Martins; Simone Gomes da Silva; Vera Luiza Moro; Veridiana Dallarmi Pellanda.

As ligações, mensagens, passeios, visitas, olhares, sorrisos, abraços, presentes e a presença de cada uma fez total diferença.

Gratidão as amIrmãs...

Bárbara Pilato e Lillian Fernanda de Macedo, irmãs, sem vocês eu jamais teria iniciado esse caminho na Licenciatura em Educação Física da UFPR e somente com vocês foi possível sobrevivar a esta longa jornada. A presença de nossa irmandade reverbera em minha vida mesmo quando estamos distantes, daqui sigo orgulhosa por nossas escolhas e, especialmente, por seguirmos juntas.

Por último, e mais importante...

Gratidão à minha família...

Sem vocês, eu sequer existiria...

Ao meu pai, Wanderley Jardelino de Camargo, por me ensinar que a educação é o caminho para emancipação e que a liberdade está em minha essência.

À minha mãe, Aparecida de Fátima Chiquito Camargo, por me ensinar, com atos, sobre resistência, compromisso, cuidado e entrega de vida, por sua humanidade ser minha grande referência.

Aos meus irmãos, Michael Camargo e Michel Camargo, também, à minha irmã, Michelle Camargo, por me ensinarem sobre interdependência e vida em comUnidade.

Às minhas sobrinhas Kathlyn Rodrigues Camargo, Kamilly Rodrigues Camargo, Maria Luiza Rodrigues Camargo e Maria Clara Camargo Major, do mesmo modo, ao meu sobrinho, Fernando Henrique Camargo Major, por me ensinarem cotidianamente a compreender suas singularidades e que o amor de tia não é mensurável.

A vida se faz nas relações e a tessitura de uma tese implica, indubitavelmente, esta égide de presença e conexões.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Manoel de Barros, 2013.

Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras:
- liberdade caça jeito.

Manoel de Barros, 2010.

RESUMO

Este estudo tem como tema a Meditação enquanto uma experiência sociocorporal construída, pelas crianças, na escola, cujo objeto investigativo foi estruturado, prioritariamente, a partir do seguinte referencial teórico: Figueiredo, autora do conceito de experiência sociocorporal; Le Breton, estudioso da noção de corpo como materialidade do/a sujeito/a no mundo e da potencialidade do silêncio na resistência aos ruídos sociais; Benjamin, estudioso que argumenta sobre a especificidade da experiência infantil; Charlot, produtor da obra Teoria da Relação com o Saber da qual emerge os contributos para compreensão do sentido, este que está intimamente imbricado no objetivo ora percorrido: Interpretar os sentidos produzidos pelas crianças sobre a Meditação na escola como experiência sociocorporal. Trata-se de uma investigação interpretativa construída com 35 crianças entre 8 e 9 anos de idade, estudantes da Escola Municipal Maringá, instituição localizada na região sul da cidade de Curitiba que integra o Projeto Meditando na Escola, até então vinculado a Universidade Federal do Paraná em parceria com a ONG internacional Mãos Sem Fronteiras. Para tanto, inspira-se na etnografia e recorre-se aos consecutivos instrumentos/procedimentos para produção de dados: observação participante e registro em diário de campo; carta para o Manolindo (mascote do Projeto Meditando na Escola); desenho; entrevista semiestruturada; roda de conversa e entrevista com o mascote Manolindo. O *córpus* produzido mobilizou a elaboração da análise e interpretação sob a luz da pesquisa narrativa com estruturação teórico-metodológica cravada na triangulação. Tal encaminhamento possibilitou apreender que tanto a noção de corpo, enquanto sujeito, quanto a ideia de experiência e, de modo igual, o discernimento sobre sentido, são particularizadas, fundamentalmente, na unicidade do Ser. Neste segmento, as experiências sociocorporais tornam-se a categoria analítica explorada, da qual eclodiu os seguintes temas: corpo/sujeito; natureza e família. A partir desses achados identificou-se que, dentre os/as colaboradores/as do estudo, três crianças produziram experiências sociocorporais na Meditação e para elas o Sentido para o investimento na prática corporal distancia-se de funcionalidades e finalidades previstas na produção científica ou definidas no Projeto Meditando na Escola, pois tem compromisso com as humanidades, uma vez que os sentidos trazem sentido para tal experiência sociocorporal. A importância conferida a Meditação corresponde ao potencial desta prática corporal na construção de uma postura de vida menos reativa, com competência para ação assertiva e consciente, cujo mote está no desejo de estar bem, ser o bem e querer o bem, nas relações sociais, pois no fim das contas, as crianças conferem a Meditação a promessa do viver bem.

Palavras-chave: Pesquisa com Crianças; Meditação; Experiência Sociocorporal.

ABSTRACT

This study has as its theme, Meditation, as a socio-corporal experience built, by children, at school, whose investigative object was structured, primarily, from the following theoretical framework: Figueiredo, author of the concept of socio-corporal experience; Le Breton, who studied the notion of the body as materiality of the subject in the world and the potential of silence in the resistance to social noises; Benjamin, a scholar who argues about the specificity of childhood experience; Charlot, producer of the work Theory of the Relationship with Knowledge, from which emerges the contributions to the understanding of meaning, which is intimately interwoven with the objective now covered: Interpreting the meanings produced by children about Meditation at school as a socio-corporal experience. This is an interpretative investigation carried out with 35 children between 8 and 9 years of age, students at Maringá Municipal School, an institution located in the southern region of the city of Curitiba that integrates the Meditating at School Project, until then linked to the Federal University of Paraná in partnership with the international NGO “Mãos Sem Fronteiras”. To do so, it draws inspiration from ethnography and makes use of the consecutive instruments / procedures for data production: participant observation and recording in a field diary; letter to Manolindo (mascot of the Meditating at School Project); design; semi structured interview; conversation and interview with the mascot Manolindo. The *corpus* produced mobilized the elaboration of analysis and interpretation in the light of narrative research with theoretical and methodological structuring embedded in the triangulation. Such routing made it possible to apprehend that both the notion of the body, as a subject, as well as the idea of experience and, equally, the discernment about meaning, are fundamentally particularized in the uniqueness of Being. In this segment, the socio-corporal experiences become the explored analytical category, from which the following themes emerged: body / subject; nature and family. From these findings, it was identified that, among the collaborators of the study, three children produced socio-corporal experiences in Meditation and for them the Sense for investing in corporal practice is distant from the functions and purposes foreseen in the scientific production or defined in the Meditating at School Project, as it is committed to the humanities, since the senses bring meaning to such a socio-corporal experience. The importance given to Meditation corresponds to the potential of this corporal practice in the construction of a less reactive life posture, with competence for assertive and conscious action, whose motto is in the desire to be well, to be good and to want good, in social relations, because at the end of the day, children give Meditation the promise of living well.

Keywords: Research with Children; Meditation; Socio-corporal Experience.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS: DESCRITOR EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS 37
FIGURA 2 - TRADUÇÃO DOS COMPONENTES BÁSICOS DE UMA TÉCNICA DE MEDITAÇÃO DE CARDOSO *et al.* (2004) 88
FIGURA 3 - PROCESSO DE MEDITAÇÃO 90
FIGURA 4 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS Nº 02: DESCRITORES – MEDITAÇÃO; ESCOLA;CRIANÇA; ESTUDANTE 105
FIGURA 5 - ESTRUTURA DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA 128
FIGURA 6 - ORGANOGRAMA DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA - MARÇO DE 2017 A MARÇO DE 2018 130
FIGURA 7 - ORGANOGRAMA DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA - MARÇO DE 2018 A MARÇO DE 2019 133
FIGURA 8 - SÍNTESE DO MOMENTO IV DO PERCURSO INVESTIGATIVO 161
FIGURA 9 - SÍNTESE DO MOMENTO V DO PERCURSO INVESTIGATIVO 172
FIGURA 10 - SÍNTESE DO CAPÍTULO II – ENCONTROS, ESCOLHAS E SISTEMATIZAÇÕES: O ITINERÁRIO E TESSITURA DA INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA” 198
FIGURA 11 - TESSITURA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA” 211
FIGURA 12 - EXPLICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A NECESSIDADE DE SE PRATICAR A MEDITAÇÃO 284
FIGURA 13 - SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE MEDITAÇÃO NA ESCOLA, ENQUANTO UMA EXPERIÊNCIA SOCIOCORPORAL 307

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INSTITUIÇÕES E ESTUDANTES DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA NO PERÍODO DE MARÇO DE 2017 A MARÇO DE 2018 129
QUADRO 2 - INSTITUIÇÕES E ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA NO PERÍODO DE MARÇO DE 2018 A MARÇO DE 2019 132
QUADRO 3 - SÍNTESE DO MOMENTO II DO PERCURSO INVESTIGATIVO 145
QUADRO 4 - SÍNTESE DO MOMENTO III DO PERCURSO INVESTIGATIVO 157
QUADRO 5 - DADOS NUMÉRICOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS 183
QUADRO 6 - A CORRELAÇÃO DOS SABERES DA MEDITAÇÃO COM AS CONDIÇÕES REAIS DA EXISTÊNCIA HUMANA, A PARTIR DA CRIANÇA 281
QUADRO 7 - ARGUMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A SIGNIFICÂNCIA DA NATUREZA NAS PRÁTICAS DA MEDITAÇÃO 288
QUADRO 8 - ABORDAGENS DA MEDITAÇÃO MAIS INVESTIGADAS CIENTIFICAMENTE, NA ATUALIDADE, SEGUNDO ANDREWS (2018) 336
QUADRO 9 - MODALIDADES DA MEDITAÇÃO SEGUNDO AGUIAR (2018) 337
QUADRO 10 - MODALIDADES DE MEDITAÇÃO SEGUNDO GOLEMAN (2018) 338

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - UM EU QUE É CORPO 47
IMAGEM 2 - TARTARUGA NINJA MEDITANDO – SOB O OLHAR DA CRIANÇA 109
IMAGEM 3 - AS CRIANÇAS PEDEM PARA MEDITAR 110
IMAGEM 4 - FORMAS DE MEDITAR: O PASSO A PASSO E LEMBRETE DIÁRIO 122
IMAGEM 5 - EXPLICAÇÃO DA MEDITAÇÃO GUIADA E MEDITÔMETRO .. 122
IMAGEM 6 - MANOLINDO COM AS CRIANÇAS 124
IMAGEM 7 - CAPA DO LIVRO "O MUNDO DE MANOLINDO" 125
IMAGEM 8 - CAMISETA DA CAMPANHA 5' MINUTOS EU MEDITO 141
IMAGEM 9 - PRESENTES RECEBIDOS NO CONTEXTO INVESTIGATIVO 168
IMAGEM 10 - ENTREVISTA E MEDITAÇÃO COM O MANOLINDO NA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA” 189
IMAGEM 11 - MANDALA REPRESENTATIVA DO ITINERÁRIO INVESTIGATIVO 190
IMAGEM 12 - PRESENTE ENTREGUE NA DESPEDIDA DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA” 192
IMAGEM 13 - PRESENTE RECEBIDO NA DESPEDIDA DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA” 194
IMAGEM 14 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR RAUL 230
IMAGEM 15 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR ANA BEATRIZ 235
IMAGEM 16 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR GABRIEL PIRES 261
IMAGEM 17 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR ALLAN 289

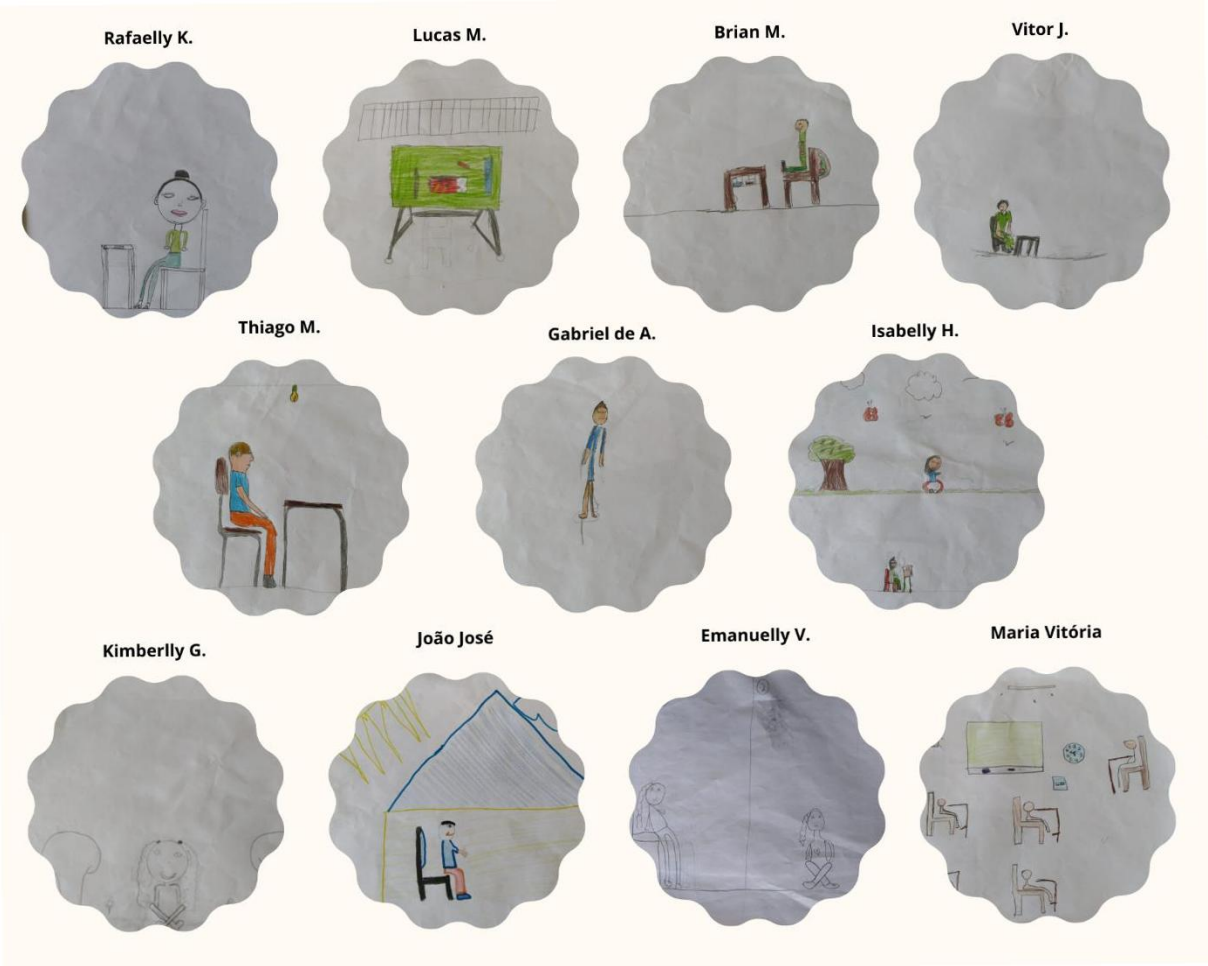
LISTA DE SIGLAS

APP – Aplicativo
CEPY – Centro de Estudos e Práticas em Yoga
DEF – Departamento de Educação Física
EPA – Equipe Pedagógica Administrativa
ONG – Organização Não Governamental
PET – Programa de Educação Tutorial
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
RME – Rede Municipal de Ensino
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

CAPÍTULO I 23
1.1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA NUMA TRAMA DE HISTÓRIAS 24
1.2 DE FIO A FIO: A TECELAGEM DO OBJETO DE ESTUDO E SEUS DESAFIOS 32
1.2.1 Experiências sociocorporais: o Eu criança e as particularidades dos modos de vida no universo da infância 32
1.2.2 Do silêncio à Meditação: reverberações desta prática corporal na educação escolar da criança 60
1.2.3 Da prática corporal às experiências sociocorporais na Meditação: a composição do objeto de investigação 77
CAPÍTULO II 113
2.1 ENCONTROS, ESCOLHAS E SISTEMATIZAÇÃO: O ITINERÁRIO E TESSITURA DA INVESTIGAÇÃO 114
2.2 MOMENTO I: DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E ESCOLHA DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO 115
2.2.1 O Projeto Meditando na Escola: contexto e sujeitos/as da pesquisa 118
2.3 MOMENTO II: APROVAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL MARINGÁ E NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFPR 138
2.4 MOMENTO III: ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO DA PESQUISA 146
2.5 MOMENTO IV: DEFINIÇÃO DO GRUPO DE POSSÍVEIS COLABORADORES/AS DO ESTUDO 158
2.6 MOMENTO V: ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS TURMAS ESCOLHIDAS COM OS/AS SUJEITOS/AS COLABORADORES/AS DO ESTUDO 162
2.7 MOMENTO VI: INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS 173
2.7.1 Carta para o Manolindo 174
2.7.2 Desenho 178
2.7.3 Entrevista semiestruturada 180
2.7.4 Roda de conversa 184

2.7.5 Entrevista com o Manolindo 186
2.8 MOMENTO VII: PRIMEIRO A DESPEDIDA E, ADIANTE, O REENCONTRO 191
CAPÍTULO III 200
3.1 A MEDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO 201
3.1.1 Relações epistêmicas com os saberes da Meditação: narrativas de Ana Beatriz 213
3.1.2 A relação de identidade com os saberes da Meditação: narrativas de Gabriel Pires 236
3.1.3 A Relação Social com os saberes da Meditação: narrativas de Allan ... 261
CAPÍTULO IV 291
4.1 SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE A MEDITAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCORPORAL NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS 292
REFERÊNCIAS 311
APÊNDICE 1 – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO TEÓRICA, UTILIZANDO O DESCRITOR EXPERIÊNCIA SOCIOCORPORAIS, DISPONÍVEIS NO *GOOGLE* ACADÊMICO (MARÇO DE 2020) 328
APÊNDICE 2 – MODALIDADES DE PRÁTICAS MEDITATIVAS 336
APÊNDICE 3 – LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE 339
APÊNDICE 4 – CARTAS PARA O MANOLINDO COM AUTODESCRIÇÃO DE ACEITE DAS CRIANÇAS COLABORADORAS DO ESTUDO 378
APÊNDICE 5 – QUADRO DE APLICATIVOS GRATUITOS PARA MEDITAÇÃO DISPONÍVEIS NA INTERNET 388
ANEXO 1 – CERTIFICADOS 397


Rafaelly K.
Lucas M.
Brian M.
Vitor J.
Thiago M.
Gabriel de A.
Isabelly H.
Kimberlly G.
João José
Emanuelly V.
Maria Vitória

CAPÍTULO I

1.1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA NUMA TRAMA DE HISTÓRIAS

Meu fado é o de não saber quase tudo
Sobre o nada eu tenho profundidades
Não tenho conexões com a realidade
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas)
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil
Fiquei emocionado
Sou fraco para elogio.

Manoel de Barros[1]

Uma sujeita, neste mundo, inteira em sua individualidade, inacabada[2] em sua completude e consciente de seu fado. Assim sou eu, uma pesquisadora em construção, uma professora pela educação e uma mulher de convicção. Sabedora de que é do nada que tenho profundidades hei aprendido que quanto mais vivo menos consigo saber de quase tudo, pois a beleza da existência está na própria descoberta do **sentido**[3], das tramas que edificam aquilo que é vivido. Uma descoberta que implica determinada investigação de algo que dado não está, mas que considera as miudezas das insignificâncias presentes na exuberância do estudar. Assim como Manoel de Barros, emocionada eu digo, imbecil é elogio para aquela que tens aprendido seu fado a carregar.

Por falar em insignificâncias é com elas que quero iniciar, para isso ouso apresentar um pouco de minha vida e das tramas construídas para que neste estudo eu pudesse chegar, pois bem acredito que é o caminho percorrido que dá todo o sentido para as escolhas construídas num novo caminhar. Portanto, já adianto que

---

[1] Manoel Wenceslau Leite de Barros, poeta brasileiro. Obra: Tratado geral das grandezas do ínfimo. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2001.

[2] Inacabamento humano é um conceito discutido na obra "Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria", de Bernard Charlot – professor titular da Université Paris 8, professor visitante nacional sênior da Capes na Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor catedrático convidado da Universidade de Porto (Portugal). Graduado em Filosofia, doutor livre-docente em Educação pela Universidade Paris X. Para este autor, na condição humana, o filho do homem é obrigado a aprender para ser, portanto, nascer significa estar submetido a obrigação de aprender. Diferente dos demais seres vivos não nascemos prontos, dessa maneira *"o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal deve ser educado (...) deve educar-se, "tornar-se por si mesmo"* (CHARLOT, 2000, p. 52, grifos do autor).

[3] Charlot escreve que o sentido é um conceito amplamente utilizado por sua equipe de pesquisa. Segundo o autor "sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito*"* (CHARLOT, 2000, p. 56).

minha escrita em primeira pessoa é uma opção intencional, isso porque, ainda que sejamos outros/as muitos/as, a autoria é algo bastante individual[4].

Nascida no interior do estado do Paraná, na década de 80, muito pequena eu já dizia que professora eu queria ser, afinal meus familiares sempre me questionavam: o que serás quando crescer? Ao certo não posso garantir de onde vem tal decisão, mas imagino que se deva a tamanha satisfação com as experiências construídas na escola e também com irmã e meus irmãos, pois brincar de escolinha é algo que trago na memória: escrever na pequena lousa, imitar minhas professoras, fazer papel de estudante e assim tecer histórias.

Sempre estudei em escolas públicas e consigo me lembrar, com bastante saudosismo, do cheiro, das cores e do sabor desse lugar. Todavia, preciso reconhecer, não é somente de prazeres que marcamos o nosso ser. Muitas vezes registramos aquilo que nos desassossega ou causa estranhamento e que, não raro, nos leva ao sofrimento. Sim, na escola também vivenciei algo que por vezes eu não gostei.

Um não gostar que me fez compreender que professora de Educação Física eu deveria ser, pois se a docência na infância já era desejada, no Ensino Médio minha decisão foi muito bem marcada. Digo isso porque ali compreendi o significado de seleção e na pele eu vivi a dor da exclusão. Entendi que quando sua habilidade não está num padrão determinado você pode ficar parada ao lado, ou sentada, apenas assistindo à vibração de seus/suas colegas em todas as jogadas. Em minha cabeça a pulsar uma questão: para que essa escola e essa tal educação? Contudo, não posso me lamentar, pois foram as angústias em mim inscritas que me fizeram estudar e com isso na universidade eu cheguei para então eu me formar.

Cursar Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi fundamental para que eu pudesse visualizar outras formas de pensar as possibilidades da Educação Física Escolar. Com essa experiência de formação

[4] Logo quando iniciei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), no ano de 2013, tive o prazer e privilégio de cursar a disciplina Seminário de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino I, ministrada pela Professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, e me recordo o quanto esse termo, apresentado e enfatizado por essa docente, se tornou significativo para mim, pois com ele pude entender que num processo investigativo estaremos, sempre, caminhando em uma esteira na qual muitos outros/as também realizaram suas passadas. Portanto, ainda que minha escolha pela escrita em primeira pessoa esteja ampara nos estudos de Charlot (2000) e na concepção do sujeito enquanto um ser humano social e singular, procuro, nesse estudo, apresentar os/as estudiosos/as que comigo percorrem essa senda, faço isso por respeito e valorização as suas produções, bem como para situar meus/minhas interlocutores/as sobre os lugares dos quais estamos falando.

consegui ter ainda mais certeza quanto a minha decisão: Sim! Professora de Educação Física, é isso mesmo que tenho que ser! Eis então o meu fado a percorrer.

Logo após concluir a graduação tive a oportunidade de iniciar um curso de especialização, em Organização do Trabalho Pedagógico na UFPR, no qual me aproximei de discussões próprias da Educação. Confesso que foi um processo um tanto custoso, pois, em uma turma constituída majoritariamente por pedagogas, estar sozinha se tornou por demais dificultoso. Sentia-me bastante deslocada e um tanto afastada dos saberes que naquela formação se apresentavam. Recém-formada e sem estar na escola, exercendo minha profissão, permanecer nesse difícil caminho foi uma ousada decisão.

Não obstante, no decorrer desse processo formativo algo importante sucedeu, fui aprovada num concurso público e a realização do meu sonho aconteceu. Professora de Educação Física na escola pública passei a ser e os saberes da especialização me ajudaram a compreender que na escola há particularidades que devemos nos ater.

Um lugar há muito frequentado e imensamente desejado, os planos bem elaborados e em minhas professoras inspirados, mas algo que eu não sabia é que o início da carreira docente não se faz só de alegria. Cheguei à escola e com tamanha ansiedade pensava o mundo poder transformar, que grande ingenuidade, utopia a sonhar. Aos poucos aprendi que paciência é preciso ter, para compreender uma dinâmica difícil de entender.

Na escola novamente angustiada, agora em outra posição, mas também incomodada com determinada situação. Por ser mulher me disseram que seria mais adequado assumir a Educação Infantil[5], pois há uma exigência de cuidados e que a maioria dos homens não estão realmente preparados. Logicamente eu compreendo que na docência com as crianças pequenas[6] há implicações distintas de outras etapas

[5] De acordo com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, versão março de 2017a). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2020.

[6] Baseada nos estudos do sociólogo Eric Plaisance (2004), utilizo o termo **Criança Pequena** para me referir as crianças que estão na Educação Infantil, embora em seu estudo o autor empregue o termo **Criança Pequena** ao tratar das crianças em escolaridade não obrigatória e hoje, no Brasil, a Educação Infantil para crianças de quatro anos tenha se tornado obrigatória (BRASIL, 2017b), busco enfatizar que há diferença na escola do Ensino Fundamental e na escola da Educação Infantil, por isso utilizar o

da educação, mas não conseguia aceitar que apenas por ser mulher aquele era o meu lugar. Meu desassossego não parava de crescer, uma vez que, na relação com as crianças, comecei a compreender que minha formação inicial não conseguiu me ensinar sobre as especificidades da Educação Infantil para que ali eu pudesse trabalhar.

Durante o primeiro ano, da docência na escola, por vezes eu pensei: será que é esse mesmo o meu fado a viver? Contudo, desistir eu hesitei. Segui com meus desassossegos e foi em uma formação[7] que eu encontrei colegas de profissão nos/nas quais eu me inspirei, pois com as crianças pequenas eles/as já haviam convivido e sobre a docência com elas há muito aprendido, algo que para mim era então desconhecido.

Posso dizer que nesse encontro alguma coisa me transformou e o interesse pela Educação Infantil logo desabrochou, a partir disso em uma nova senda iniciei meu caminhar e, no Grupo de Estudos do Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil[8], pude então vivenciar uma formação continuada que me ensinou sobre o cuidar e educar, juntos e indissociáveis de forma singular, uma característica da escola da criança pequena, algo deveras peculiar.

No Educamovimento[9] também pude aprender que a Educação Física com criança pequena diferente precisa ser, pois se nas outras etapas da escolarização o

termo **Criança Pequena** é, de fato, uma escolha política, pois considera todas as complexidades implícitas nesta etapa da educação.

[7] A Rede Municipal de Educação (RME) da cidade de Curitiba promove sistematicamente Formação Continuada para professores e professoras, das diferentes áreas, que atuam desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. No ano de 2008, quando estava completando o segundo ano enquanto professora de Educação Física nesta rede, tive a oportunidade de participar da seguinte Formação: **Educação Física na Educação Infantil**. Formação esta que me permitiu conhecer colegas de profissão que já atuavam na Educação Infantil, desta maneira, além dos saberes mobilizados pelas professoras formadoras, os saberes construídos nas relações foram fundamentais para que eu pudesse compreender que há uma especificidade da docência com a criança pequena que se difere das demais etapas da Educação Básica.

[8] O **Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil** foi um projeto de formação inicial e continuada, desenvolvido na Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná em parceria com o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (GARANHANI; NADOLNY, 2011).

[9] Para fins de otimizar a leitura, opto em utilizar a palavra **Educamovimento** quando me reportar ao Projeto de Formação Educamovimento: Saberes e Práticas na Educação Infantil.

que se preconiza é o ensino, na pequena infância[10] o destaque é dado à educação. Dessa maneira, o trabalho a ser realizado implica outra condução, sendo o Movimento para criança pequena uma verdadeira forma de expressão.

A apropriação dos saberes da infância foi fundamental para que a minha relação com as crianças pequenas pudesse enfim ser transformada, afinal, ao compreender a singularidade dos modos de ser, agir e sentir, desses/as pequenos/as sujeitos/as, encontrei-me imensamente encantada. Com as crianças pequenas percebi que era de fato o meu lugar e, com essa tomada de consciência, segui na procura por outros espaços nos quais eu pudesse estudar, sobre a Educação Física na Educação Infantil, meu fado a trilhar.

No ano de 2013 iniciei meu novo caminhar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Foi na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino que pude apreender, com maior profundidade, sobre minuciosidades do cotidiano escolar. Nas instituições educativas experiências diferentes eu vivi, de discente passei a ser docente e agora na posição de professora pesquisadora[11], reconheço, que caminho exigente.

Nessa nova etapa de formação duas situações merecem minha atenção, a primeira delas diz respeito ao privilégio de poder estudar sobre o **Encantamento**[12] estando na pós-graduação, um conceito pouco abordado e bastante mistificado, contudo, a pesquisa construída exprimiu a profundidade do seu significado. Muito distante da compreensão de magia e/ou de feitiçaria o conceito elaborado pauta-se na concepção do/a sujeito/a enquanto um ser inacabado, que diante da sua incompletude investe pessoalmente em seus desejos e busca o sentido para aquilo que é vivido. Sentido, desejo e investimento pessoal, num movimento de desordem,

[10] A utilização da expressão **pequena infância** está pautada no estudo de Plaisance (2004). Neste sentido, quando falo da pequena infância, refiro-me as crianças que estão na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica.

[11] Inspirada nos estudos apresentados pela pesquisadora, doutora em Sociologia, Menga Lüdke (2001), recorro à utilização da expressão **Professora Pesquisadora** por reconhecer as possibilidades da produção científica, com critérios acadêmicos estritos, por professores e professoras que atuam na escola e que seguem seu processo de formação nos Programas de Pós-Graduação, fazendo da experiência docente o veio de suas investigações.

[12] Encantamento: conceito arquitetado a partir da Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000), discutido em minha dissertação - “O Encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)” (CAMARGO, 2015).

mobilizam o Encantamento de professores/as em formação, no **CoMtato**[13] com a criança pequena e pela docência na Educação.

Sobre o **CoMtato**, com esta forma particular de escrita, é a outra situação com atenção exigida, visto que de maneira proposital e provocativa, com apenas uma letra trocada, um termo se constitui e dá força a esta palavra. Faço questão de enfatizar que se trata de um modo singular de encarar os encontros vividos na docência e a possibilidade de tornar relações em marcantes experiências. Conceber a educação com cuidado tem, de fato, minha preocupação, seja na escola da criança pequena ou em qualquer etapa de formação.

Repleta de **CoMtato** construí a investigação com um grupo de acadêmicos/as que participavam de um programa de formação, entre estudos e encontros consegui identificar que as **experiências sociocorporais**[14] são importantes e fundamentais, pois tornam-se filtros mobilizadores das escolhas pessoais. Com este achado foi possível entender que na Licenciatura em Educação Física é imprescindível promover o (re)encontro com a escola, de forma a tecer novas experiências sociocorporais, para que de fato o encantamento possa acontecer[15].

Durante todo o tempo em que estive envolvida com essa etapa da pós-graduação precisei dividir meu tempo com os afazeres da escola, uma custosa realidade para grande parte dos/das profissionais da educação. Todavia, foi uma escolha necessária e consciente, já que ao findar a pesquisa, em agosto de 2015, eu já não era o mesmo ser, de professora a estudante, uma pesquisadora a nascer e ao voltar integralmente para escola meu fado a fortalecer.

---

[13] "A opção de escrita da letra M em maiúsculo é proposital, no sentido de construir um termo que consiga unir a aproximação e o cuidado, valorizando os encontros e defendendo que as relações sejam permeadas de aprendizagens por meio de sentidos e significados" (CAMARGO, 2015, p. 12).

[14] Experiências sociocorporais: termo edificado nos estudos da Professora Doutora Zenólia Christina Campos Figueiredo (2004a; 2004b; 2008; 2010a; 2010b), discutidos em minha dissertação de Mestrado "O Encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)" (CAMARGO, 2015) e revisitados nesse estudo nas páginas que seguem.

[15] Em meados de 2015, quando findava a tessitura de minha dissertação e tomada pelo entendimento da importância e necessidade dos/as acadêmicos/as, já na formação inicial, construírem sua docência também nas escolas, especialmente, junto com as crianças, fui convidada por Vera Luiza Moro – Professora Assistente no Departamento de Educação Física da UFPR – para participar da elaboração de uma proposta de formação que seria vinculada ao PIBID e juntas edificamos o "Subprojeto 1 - Educação Física UFPR: Experiências sociocorporais e Educação Física Escolar: à docência que se constrói na escola", projeto no qual tive o privilégio de atuar como Supervisora em 2015, 2016 e 2017.

Concomitantemente com a escola e pós-graduação passei a ser voluntária num projeto de **Meditação** e, após a defesa da minha dissertação de Mestrado, pude então me dedicar a um outro modelo de formação, afinal os estudos me ajudaram a entender que meu repertório de experiências sociocorporais precisava, de fato, se estender.

Diante disso, no ano de 2016 participei do curso de formação de professores/as de yoga promovido pelo Centro de Estudos e Práticas em Yoga (CEPY). A escolha por esta formação se funda em um desejo construído desde a graduação e se fez ainda mais forte com a participação no projeto de Meditação. Trata-se da comunhão de saberes que me ajudaram a entender a concepção de sujeito/a, de movimento corporal, de relação e de Educação Física que trago em meu ser. Concepção esta que me mobiliza a avançar, os desafios enfrentar e assim não deixar jamais de estudar, pois, sei bem que na docência dos saberes é preciso se apropriar. Assim sendo, novas escolhas são feitas por mim, nesse novo momento um outro caminhar, sempre na busca para que meu fado possa transbordar.

Em 2017, ao intentar novos planos, tive o privilégio de iniciar o Doutorado em Educação e de volta ao PPGE-UFPR uma nova estrada a conhecer, sobretudo, sem esquecer os passos construídos no caminho já percorrido, uma vez que são estes passos que outorgam o sentido para a investigação a ser tecida. Na imbricação da temática estudada no Mestrado com as experiências vividas na docência e nos projetos de formação, uma certeza a emergir: o Encantamento, a Meditação e as Experiências Sociocorporais, merecem o investimento a seguir. Saberes que são caros a esta professora pesquisadora e que não os poderia abandonar, afinal são eles os viventes mobilizadores de todo o caminhar.

Conquanto, ainda que as relevâncias pessoais e profissionais estejam latentes nessa nova empreitada, tenho consciência que as relevâncias sociais e acadêmicas também precisam ser consideradas. Por isso, sustentada nos objetivos propostos pelo PPGE/UFPR[16], compreendo a necessidade e importância dos estudos

[16] O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) se propõe a formar Mestres e Doutores em Educação e para isso está pautado nos seguintes objetivos: Geral – Produzir conhecimento de relevância social e acadêmica e formar pesquisadores/as no campo da educação. Específicos – 1) qualificar profissionais para o exercício no campo educacional em instituições e sistemas educacionais e em organizações sociais, governamentais, empresariais e movimentos sociais; 2) produzir e divulgar conhecimentos na área específica da educação; 3) contribuir para o aprofundamento do debate sobre a educação em nível nacional e internacional.
Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/objetivos/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

voltados à educação, especialmente para a escola pública, uma seara que merece atenção. Precisamente no que diz respeito ao desprovimento de investimento científico, há uma situação que muito me inquieta, essa que corresponde à urgência de pesquisas que considerem às crianças em seu processo de construção, não apenas como sujeitos/as na coleta de dados, mas, sobretudo, como protagonistas na produção[17].

Nas tramas de minhas inquietudes tenho tecido algumas escolhas e diante à conjuntura, aqui apresentada, à proposta dessa investigação foi paulatinamente elaborada. Do encantamento me atentei, com mais afinco, aquilo que diz respeito aos **sentidos** pelas crianças produzidos, não que o investimento pessoal e o desejo não se fizeram presentes, até porque não há possibilidade de fragmentação, todavia os sentidos se tornam, nesta empreitada, o centro da minha atenção. No que se refere as experiências sociocorporais**,** vividas na escola, a Meditação foi escolhida por seu diálogo com a educação e os saberes pertinentes nessa relação. Pois, para além da noção de funcionalidade na conquista por bons resultados acadêmicos e/ou profissionais, visualizo na Meditação outras possibilidades, uma vez que, enquanto prática corporal, pode mobilizar aprendizagens cravadas na ideia de humanidades. Por conseguinte, apresento o título do estudo em questão: **As experiências sociocorporais na educação da criança: um estudo sobre a Meditação na escola**. E, na sequência, os fios e desafios de sua produção.

Em conclusão, o arranjo do relatório da pesquisa está estruturado de acordo com o devido seguimento: nesse primeiro Capítulo, de cunho introdutório, descrevo as sendas percorridas que me conduziram a esta etapa da Pós-Graduação e as escolhas construídas referentes ao objeto de investigação. No Capítulo 2, com particularidade teórico-metodológica, apresento detalhadamente o itinerário e tessitura da investigação construída no contexto e com as crianças, colaboradoras

[17] Berry Mayall (2000), estudiosa da Sociologia da Infância desde a década de 1980, apresenta em seu estudo “The sociology of childhood in relation to children´s rights” algumas reflexões a respeito da necessidade de verdadeiramente visualizar as crianças enquanto pertencentes a um grupo social com especificidades próprias, além disso, a autora defende que os estudos produzidos por estudiosos/as da Sociologia da Infância têm contribuído para com a transformação na mudança da compreensão adulta do que é ser criança, de forma que tal transformação fomenta o respeito a criança enquanto sujeito/a competente. Dessa maneira, portanto, destaco o posicionamento da autora frente a necessidade e importância das crianças ocuparem outro lugar nos processos investigativos, de forma que não sejam mais apenas objetos de estudo do/a adulto/a, mas que, sobretudo, sejam contribuintes e participantes, afinal, ninguém melhor que elas próprias para revelarem seus desejos, realidades e necessidades.

dessa realização. O Capítulo 3, apresenta a análise e interpretação dos dados produzidos, um exercício de apreciação e compreensão, na pesquisa deveras exigido. Finalmente, no quarto e último Capítulo, exponho as Considerações (In)Conclusivas da investigação, uma etapa que aqui não se finda, uma vez que o conhecimento e os/as sujeito/as estão permanentemente em transição.

1.2 DE FIO A FIO: A TECELAGEM DO OBJETO DE ESTUDO E SEUS DESAFIOS

A tessitura de um objeto de estudo, não raramente, defronta-se com desafios inerentes a produção do conhecimento, uma vez que a complexidade da composição de articulações teóricas e metodológicas - galgadas em discussões, análises, aproximações, reflexões, questionamentos e/ou tensionamentos, requeridos nas práticas científicas – implicam arranjos que, por vezes, demandam investimento nas minuciosidades, para que a totalidade possa então ser compreendida.

Em vista disso, vale ressaltar que qualquer que seja o objeto de estudo, este não está dado de imediato, pelo contrário, pressupõe tempo e certo imbricamento na teoria juntamente com a realidade social para que a problemática possa, enfim, ser delineada. Portanto, diante da abrangência da temática desta investigação - cujos fios versam sobre: experiências sociocorporais, educação da criança e Meditação na escola - metaforicamente, torna-se importante o fiar das tramas para que o objeto de estudo desponte da tapeçaria tecida. Para tanto, trata-se de um tear que será apresentado no seguimento desta escrita.

1.2.1 Experiências sociocorporais: o Eu criança e as particularidades dos modos de vida no universo da infância

Desde que aproximei-me dos estudos da pesquisadora Zenólia Christina Campos Figueiredo[18] (2004a, 2004b, 2008, 2010a, 2010b) fui imensamente atraída pelo termo **experiências sociocorporais**, por ela elaborado, não apenas por essa expressão elucidar problemáticas e implicações dessas experiências na formação inicial e continuada de professores/as de Educação Física. Implicações essas que

[18] Professora Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES (1991), Mestra em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1996), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG (2004) e Pós-doutora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/Pt (2009). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3674967450536858>. Acesso em: 25 de março de 2020.

podem, de alguma maneira, reverberar na relação junto aos/as estudantes, seja qual for a etapa da Educação na qual tais profissionais atuarão (FIGUEIREDO *et al*., 2008). Mas, especialmente, porque esse conceito permitiu-me refletir a respeito da minha própria trajetória de vida, ou seja, desde os desassossegos e infelicidades vivenciadas, ainda quando estudante, nas aulas de Educação Física escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, até a escolha pela docência enquanto profissão.

Bastante irrequieta, cada vez que revisitada os estudos sobre o referido tema, me pegava refletindo o quanto que as experiências sociocorporais são utilizadas na discussão e/ou interpretação de situações formativas dos/as professores/as de Educação Física, sejam elas na universidade ou mesmo na escola. Embora a apropriação dos saberes a respeito dessa temática tenha ampliado minha compreensão sobre os caminhos que conduzem a formação profissional por mim escolhida, preciso dizer que minha intranquilidade eclode quando percebo que tais estudos, majoritariamente, utilizam o referido termo enquanto uma estratégia para compreender as ações, atuações e relações dos/as professores/as, seja qual for a etapa da formação.

A esse respeito, penso ser importante enfatizar que não estou, de forma alguma, questionando a relevância das pesquisas antes mencionadas, muito pelo contrário. Afinal, faz-se preciso considerar o lugar e a intencionalidade da estudiosa no momento da produção e discussão do referido termo, isto é, suas preocupações estavam fixadas nas problemáticas inerentes a formação de professores/as de Educação Física. De mais a mais, torna-se interessante assinalar que foram com os estudos de Figueiredo que iniciei minhas produções sobre a temática em questão[19] e, somente, a partir deles passei a entender a necessidade de transbordar as discussões e implicações sobre as experiências sociocorporais também para a Educação Básica, para que assim seja possível identificar e compreender as marcas que tais experiências inscrevem na vida de cada ser: crianças muito pequenas; crianças pequenas; jovens; adultos/as e idosos/as - grupos sociais que constroem suas

[19] Juntamente com o coletivo do projeto, vinculado ao PIBID-UFPR, Experiências Sociocorporais e Educação Física Escolar: à docência que se constrói na escola, tive a oportunidade de participar da escrita de publicações pautadas na temática Experiências Sociocorporais e a Formação Inicial de Acadêmicos/as da Licenciatura em Educação Física, sendo elas: (MORO *et al*., 2015); (ALMEIDA; CAMARGO; LITKA, 2017); (SCHNEIDER; CAMARGO, 2017); (ALMEIDA; CAMARGO, 2017) e (DE PAULA; CAMARGO; MORO, 2017).

formações na escola, lugar no qual vivenciam, ou deveriam vivenciar, de alguma maneira, algum tipo de experiência sociocorporal.

Tal afirmativa é mobilizada a partir de duas compreensões que se complementam, sendo uma delas de cunho pessoal e a outra de caráter acadêmico. Quanto à questão pessoal, não posso me furtar de retomar o quanto as experiências vividas nas aulas de Educação Física foram imensamente marcantes na minha trajetória escolar, infelizmente trata-se de uma cicatriz que não me traz boas lembranças, pois, por inúmeras vezes, vivenciei e/ou presenciei situações constrangedoras, desde a exclusão e/ou auto exclusão por não estar no padrão de habilidade dos/as colegas ou por não me sentir à vontade com determinada proposta da aula, assim como por enxergar determinado desinvestimento dos/as professores/as no que dizia respeito a nossas aprendizagens e, especialmente, na própria profissão.

Diante de tal realidade e, na imbricação da questão pessoal com a acadêmica, tomada pelo encantamento que eu tinha com a escola e pela relação que mantinha com/e naquele lugar, eu sempre soube que as aulas de Educação Física poderiam e deveriam ser diferentes. Nesse tocante, assim como aconteceu comigo, Figueiredo (2004a, 2004b) revela que as experiências consideradas negativas, nas aulas de Educação Física escolar, são também mobilizadoras da escolha pela profissão de professor/a de Educação Física. Todavia, o ponto que quero chegar, ao retomar tal situação, se refere ao fato de que precisei crescer, tornar-me adulta e, somente quando ingressei no Mestrado pude, finalmente, compartilhar e teorizar sobre esse vivido (CAMARGO, 2015). Além disso, a partir de Figueiredo (2004a, 2004b), acessei e conheci produções acadêmicas nas quais outros/as sujeitos/as socializaram circunstâncias similares a minha.

Sem embargo, uma situação passou a me inquietar: trata-se da observação de que os/as estudantes, mais especificamente as crianças, vivenciam cotidianamente experiências sociocorporais em instituições educativas, contudo, as pesquisas referentes a tal temática, estão, em sua maioria, voltadas para o produto de tais experiências e não, especificamente, para suas produções. Ou seja, tem sido investigado, com maior frequência, os impactos de tais experiências no que diz respeito à docência, enquanto as consequências vividas diariamente pelos/as estudantes são praticamente inexploradas.

Referente a tal inquietude considero que dois pontos merecem ser discutidos: o primeiro deles se refere ao fato de que há uma delimitação específica que precisa ser observada, pois meus desassossegos dizem respeito apenas e tão somente as investigações que recorrem ao termo experiências sociocorporias escolares enquanto objeto investigativo. Portanto, se faz necessário compreender com isso que, não estou, de forma alguma, afirmando não haver pesquisas nas quais os/as estudantes da educação escolar revelem seus pontos de vista sobre as aulas de Educação Física. Tampouco, estou assegurando que as experiências sociocorporais vividas na escola são construídas exclusivamente no tempo/espaço das aulas desse componente curricular, haja vista que nesse lugar há momentos nos quais os/as estudantes produzem tais experiências com seus/suas pares, seja a partir das **práticas corporais**[20] vivenciadas no horário do recreio ou nos intervalos entre as aulas, bem como em demais momentos da rotina escolar, como exemplo as aulas extracurriculares.

O segundo ponto, também importante, é que não tenho pretensão alguma em responder à problematização aqui apresentada, apenas a exponho para justificar o lugar do qual desponta meu interesse e investimento pela temática das experiências sociocorporais na escola, especificamente quando estas estão relacionadas às crianças, grupo social com o qual venho investindo e construindo minha docência e meus estudos. Para esse momento procuro, apenas, compartilhar alguns achados instituídos no levantamento em bancos de dados, achados estes que alimentam ainda mais meu investimento em debruçar-me no termo experiências sociocorporais no contexto da educação escolar, para na sequência dedicar-me a tratar especificamente sobre o significado desta expressão.

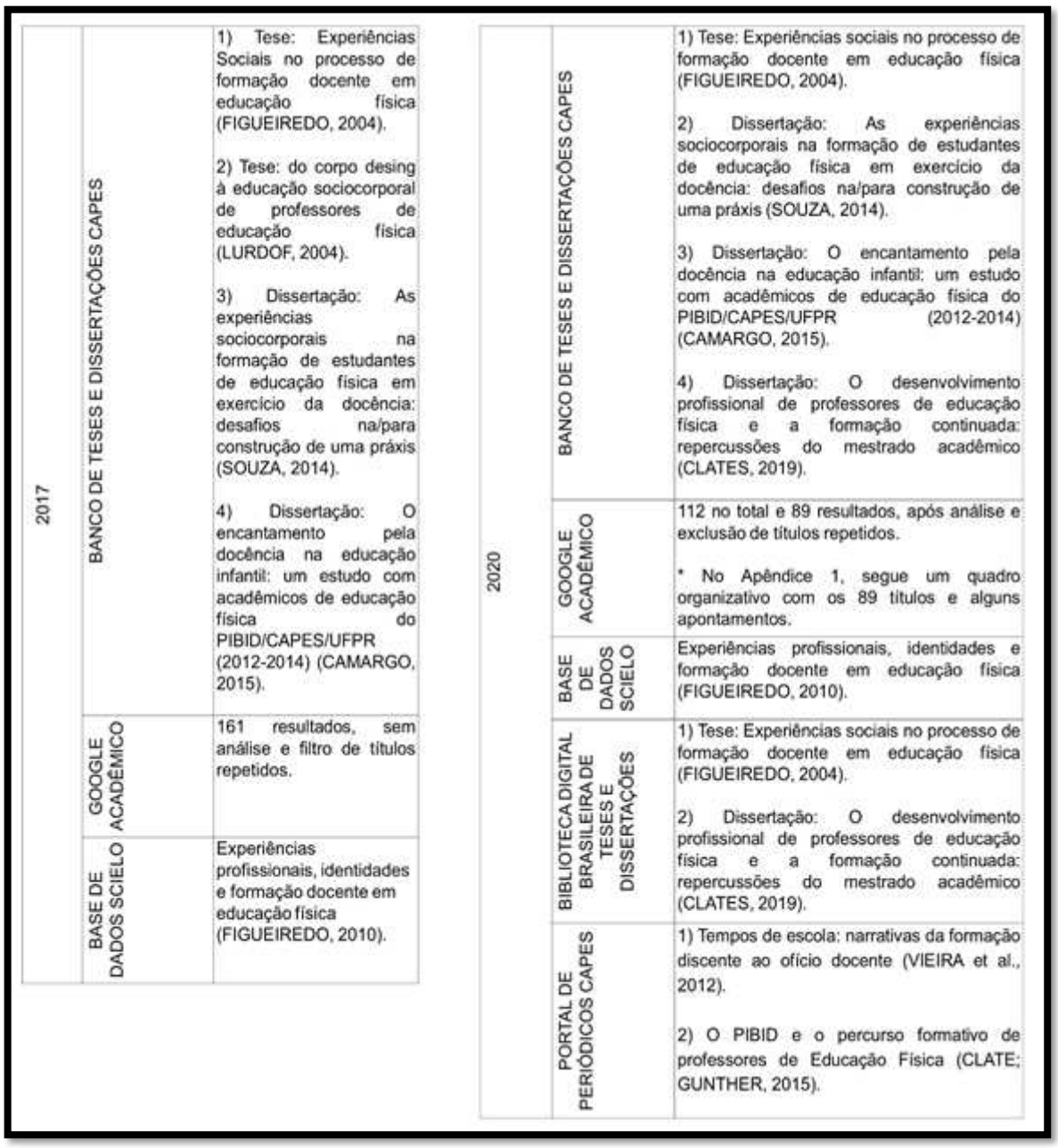
[20] O termo **prática corporal** é utilizado por diversas áreas do conhecimento, no entanto, a Educação Física faz uso com maior frequência. É importante salientar que a referida expressão ecoa em polissemia, ou seja, com multiplicidade de sentidos e/ou significados, fato que tem se tornado um impedimento para sua legitimação enquanto conceito. Alguns/as estudiosos/as o empregam enquanto sinônimo de atividade corporal, nada obstante, não se pode perder de vistas que cada expressão tem sua particularidade, pois enquanto a prática corporal tem seu vínculo com as ciências sociais e humanas, o termo atividade corporal se apresenta, com maior frequência, nas ciências da saúde. Há uma dualidade imposta nas concepções que recorrem a esses termos (LAZZAROTTI FILHO, *et al*., 2010). Outrossim, a escolha pelo termo prática corporal, nessa escrita, se justiça na esteira dos estudos de Charlot (2000), já que o autor defende que o conceito de prática é uma ação finalizada e contextualizada, enquanto que atividade se refere a ação de um/a sujeito/a. Dessa forma, inspirada em Lazzarotti Filho, *et al*. (2010), posso compreender que a prática corporal é um elemento da Cultura, cujas manifestações se expressam, prioritariamente, pelos movimentos corporais, mas que não se restringem a eles, pois enquanto prática cultural não é pragmática e objetiva-se superar a fragmentação do/a ser humano/a.

A esse respeito, em agosto de 2017, em consulta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando enquanto palavra-chave o termo experiência sociocorporal, encontrei um total de quatro estudos pautados na referida temática e, nesse mesmo período, em averiguação na plataforma *Google* Acadêmico, utilizando o mesmo descritor, deparei-me com um montante de 161 publicações. Ao intentar essa empreitada na Base de Dados da SciELO, não obtive resultados ao utilizar apenas a palavra-chave, todavia, na busca avançada inseri o nome da autora e encontrei um estudo de Figueiredo (2010b). É importante salientar que naquele momento o objetivo primordial era, enquanto etapa exploratória, me aproximar dos estudos para melhor localizar-me numa seara na qual pretendia adentrar.

Contudo, sabendo da necessidade e significância do levantamento teórico no processo investigativo, em março de 2020 retorno a esses repositórios e com maior afinco passo então a me apropriar e a compreender melhor o caráter das produções acessadas. Ao revisitar esses lugares percebi que alguns achados foram alterados. Por exemplo, ainda que no Banco de Teses e Dissertações da CAPES se mantenha a quantidade de quatro publicações, um dos estudos foi excluído e outro foi inserido. O *Google* Acadêmico passou a disponibilizar um total de 112 resultados, entretanto, após examinar detalhadamente todas as páginas e analisar os títulos, excluí as pesquisas que se repetiam e consegui acessar 94 estudos.

Quanto à Base de dados da SciELO, novamente a mesma resposta, sem embargo, a fim de ampliar o repertório de repositórios, nesse novo momento inclui buscas no Portal de Periódicos da Capes e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em ambos localizei dois estudos. Para sintetizar essas informações, apresento a Figura 1, que mostra a organização dos resultados obtidos.

FIGURA 1 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS: DESCRITOR EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS



2017	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	1) Tese: Experiências Sociais no processo de formação docente em educação física (FIGUEIREDO, 2004). 2) Tese: do corpo desing à educação sociocorporal de professores de educação física (LURDOF, 2004). 3) Dissertação: As experiências sociocorporais na formação de estudantes de educação física em exercício da docência: desafios na/para construção de uma práxis (SOUZA, 2014). 4) Dissertação: O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/CAPES/UFPR (2012-2014) (CAMARGO, 2015).
	GOOGLE ACADÊMICO	161 resultados, sem análise e filtro de títulos repetidos.
	BASE DE DADOS SCIELO	Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física (FIGUEIREDO, 2010).
2020	BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES	1) Tese: Experiências sociais no processo de formação docente em educação física (FIGUEIREDO, 2004). 2) Dissertação: As experiências sociocorporais na formação de estudantes de educação física em exercício da docência: desafios na/para construção de uma práxis (SOUZA, 2014). 3) Dissertação: O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de educação física do PIBID/CAPES/UFPR (2012-2014) (CAMARGO, 2015). 4) Dissertação: O desenvolvimento profissional de professores de educação física e a formação continuada: repercussões do mestrado acadêmico (CLATES, 2019).
	GOOGLE ACADÊMICO	112 no total e 89 resultados, após análise e exclusão de títulos repetidos. * No Apêndice 1, segue um quadro organizativo com os 89 títulos e alguns apontamentos.
	BASE DE DADOS SCIELO	Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física (FIGUEIREDO, 2010).
	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES	1) Tese: Experiências sociais no processo de formação docente em educação física (FIGUEIREDO, 2004). 2) Dissertação: O desenvolvimento profissional de professores de educação física e a formação continuada: repercussões do mestrado acadêmico (CLATES, 2019).
	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	1) Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente (VIEIRA et al., 2012). 2) O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física (CLATE; GUNTHER, 2015).

FONTE: a autora (2021).

Ao visualizar a Figura 1 é possível identificar Figueiredo (2004) enquanto precursora nos estudos sobre o tema aqui abordado, mais especificamente, foi em sua Tese de Doutorado que essa estudiosa arquitetou o termo experiência sociocorporal e não é sem razão, portanto, que suas produções fiquem em evidência quando realizamos buscas nas bases de dados. Outrossim, uma observação apurada nos títulos, apresentados na Figura 1, ajuda a perceber que todas as pesquisas, ali expostas, estão voltadas para a formação de professores/as de Educação Física ou algo relacionado à docência nesse campo de atuação profissional.

Nessa última revisitada ao *Google* Acadêmico[21] tive o cuidado de estudar detalhadamente cada título, para verificar o caráter das investigações, e descobri que das 94 pesquisas apenas 12 não explicitavam algo sobre formação ou relação docente na Educação Física. Para saber do que se tratavam esses 12 estudos realizei a leitura dos resumos das obras e pude identificar que, de forma geral, os objetivos são elaborados considerando elementos da docência na Educação Física e, em quase todos os casos, o/a professor/a é o foco da investigação, seja na implementação de alguma proposta de aula ou na produção de materiais didáticos e, inclusive, no seu processo de formação.

Na sequência da análise das obras, identifiquei quatro estudos que fugiram da dinâmica citada, estes que buscaram, na medida do possível, dar centralidade aos/as estudantes no processo de investigação, sendo que em um deles o interesse foi averiguar o nível de aptidão física de jovens participantes de um projeto social (SILVA, 2018). Em outro estudo, com professores de Educação Física, já aposentados, a intenção foi descobrir os motivadores para prática de esporte após os 65 anos de idade (KRUG; TELLES, 2019). As duas últimas pesquisas são vinculadas à Educação Física escolar, das quais uma delas foi realizada na Educação Infantil e teve como escopo investigar a dinâmica curricular que envolve Educação Física e cultura popular (ZANDOMÍNEGUE, 2018).

Por fim, a última investigação, analisada em sua íntegra, diz respeito à um estudo de caso no qual uma professora de Educação Física relata as dificuldades enfrentadas quando estava no estágio supervisionado e precisou ministrar aulas para um estudante, do 2º ano do Ensino Médio, com deficiência visual. O estudo contou com a participação de outros/as sujeitos/as: a mãe do estudante, uma representante

[21] Maiores informações no Apêndice 1 – Levantamento da produção teórica, utilizando o descritor experiência sociocorporais, disponíveis no *Google* Acadêmico (março de 2020).

da direção da escola e dois ex-professores de Educação Física do referido estudante. Ao findar a investigação as autoras recorrem ao estudo de Figueiredo (2004b) para sinalizarem que muitas escolhas e/ou recusas por novas práticas corporais estão relacionadas as experiências sociocorporais desse menino e, por isso, muitas vezes ficou restrita sua exploração corporal justamente por não ter ampliado seu repertório de vivências no decorrer da sua vida, especialmente, por não ter sido mobilizado a investir nas práticas corporais e, também, por não ter desfrutado da presença de professores/as de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental (WERMANN; NEUENFELDT, 2015).

A fim de encerrar as ponderações, referentes a sondagem nas publicações, acho importante assinalar que o estudo mencionado desperta em mim determinado entusiasmo, haja vista meu interesse em olhar para experiências sociocorporais e enxergá-las enquanto uma situação da vida no presente, situação essa que acarreta, de alguma maneira, implicações na relação do/a sujeito/a – seja com ele/a mesmo/a, seja com o mundo – podendo interferir diretamente na constituição de sua identidade.

Teço tal afirmativa, inspirada nos estudos de Charlot (2000), por compreender que as experiências sociocorporais são concebidas a partir da **relação com o saber** e nesse caso, em particular, pode-se acreditar que a relação epistêmica **distanciação-regulação** receba determinada evidência, afinal de contas, vivenciar o cotidiano exige, dentre outras coisas, dominar relações, “a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Portanto, trata-se de uma exigência que requer do/a sujeito/a epistêmico/a – que é “afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções (...)” (CHARLOT, 2000, p. 70), a capacidade de “regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo, e isso, em situação” (CHARLOT, 2000, p. 70). A compreensão de Charlot (2000) pertinente ao domínio das relações, mobiliza-me dialogar com os estudos de Martha Nussbaum (2019)[22], haja vista que esta estudiosa, ao analisar a conjuntura social e educacional de alguns países,

[22] Tendo Lecionado em Harvard, Brown e Oxford, Martha Nussbaum, é professora do Departamento de Filosofia da Escola de Direito da Universidade de Chicago. Suas reflexões emergem dos estudos realizados nos seguintes contextos: Estados Unidos; Índia; Alemanha; Suécia e Inglaterra – Álcir Pécora, apresentação à edição brasileira (NUSSBAUM, 2019).

enfatiza a exigência de as relações serem estruturadas a partir das **humanidades**[23], pois, com frequência, os/as sujeitos/as são conduzidos/as a se aproximarem dos/as outros/as enquanto um instrumento com finalidades específicas desconsiderando, portanto, o encontro de almas. Para Nussbaum (2019), alma não tem qualquer tipo de relação com espiritualidade ou religiosidade, em suas palavras: “Alma significava a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras” (NUSSBAUM, 2019, p. 07).

Na esteira dessa discussão, ainda que a relação epistêmica distanciação-regulação tenha sua relevância, não se pode perder de vista que, na Teoria da Relação com o Saber, Charlot (2000) salienta que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade” (CHARLOT, 2000, p. 72) e, do mesmo modo, a identidade humana é marcada no estudo de Nussbaum, dentre outras competências, pela “capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (NUSSBAUM, 2019, p. 08).

Após discorrer sobre os achados da investigação, se faz presente a seguinte situação: compreender as experiências sociocorporais e o que de fato significa essa expressão.

Para conhecer o seu significado, e então compreender sua repercussão, é necessário resgatar o caminho percorrido por Figueiredo (2004a, 2004b) no seu processo de edificação. Ao debruçar-se na temática: formação inicial de professores/as de Educação Física, a estudiosa faz uma explanação do quanto essa área do conhecimento vinha sendo vinculada ao campo da Saúde e dos Esportes, supervalorizando os aspectos biológicos e desconsiderando as dimensões culturais e sociais. Para Figueiredo (2004a, 2004b) tratava-se de um imaginário social que empregava uma referência impactante nos cursos de formação docente em Educação Física e, em certa medida, um verdadeiro entrave para o reconhecimento e valorização da dimensão educacional. A autora recorre aos estudos de Tardif (2000) para explicar que:

> as experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um **filtro** através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos

[23] Humanidades: “a busca do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (NUSSBAUM, 2019, p. 09).

> cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores. (FIGUEIREDO, 2004b, p. 9, grifo meu).

Além da referência de Tardif, na posição de autor da educação, Figueiredo (2004a; 2004b) tece demais argumentações dialogando com Carreiro da Costa, estudioso português que aborda essa discussão especificamente sobre o viés da formação de professores/as de Educação Física, e pondera que a "experiência social do aluno construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial" (FIGUEIREDO 2004b, p. 91).

Fundamentada nas pesquisas dessa estudiosa, consigo compreender que tal modelagem é constituída justamente porque os/as acadêmicos/as se baseiam em suas experiências sociais para então definirem suas escolhas, sendo a primeira delas pelo curso universitário e as demais no decorrer da formação inicial. Tais escolhas podem, de certo modo, prejudicar a **relação com o saber** (CHARLOT, 2000) que os acadêmicos/as estabelecem com a formação escolhida, pois em muitos casos estes/as sujeitos/as tecem ações e utilizam-se dos filtros para hierarquizarem os conhecimentos de acordo com aquilo que os/as interessam, sem considerar a relevância do currículo em sua completude.

Consequentemente, segundo Figueiredo (2004), os filtros que determinam as predileções, não raramente, impelem os/as acadêmicos/as a conferirem maior relevância a vivência nas práticas corporais em detrimento da apropriação dos saberes sobre elas. Neste tocante, torna-se fundamental que no processo de formação docente, seja inicial ou continuado, os/as acadêmicos/as e professores/as de Educação Física reconheçam e tomem consciência da significativa diferença entre: saber realizar determinada prática corporal; saber ensinar sobre está prática, assim como, saber ensinar a própria prática corporal.

De acordo com Charlot (2000) esta tríade manifesta duas relações epistêmicas diferentes: uma delas é a **Imbricação do Eu na situação**, a qual revela que o aprender a prática corporal diz respeito ao processo do domínio de uma atividade específica, pois, nas palavras do autor é possível compreender que aprender a nadar, por exemplo, é "aprender a própria atividade, de maneira que o produto do

aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade" (CHARLOT, 2000, p. 69). Torna-se importante considerar que este domínio se inscreve no corpo do/a sujeito/a, que é um/a ser único/a e singular que se engaja, enquanto corpo, na atividade (CHARLOT, 2000).

A outra relação epistêmica, assinalada no exemplo apresentado, é denominada como **objetivação-denominação** que, em conformidade com Charlot, significa:

> [...] o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distintos do mundo da ação, das percepções, das emoções. O processo de construção do saber pode, então, situar-se atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem evocação do processo de aprendizado; pode-se, assim, falar do teorema de Pitágoras sem nada dizer da atividade que permitiu aprendê-lo. (CHARLOT, 2000, p. 68-69).

É possível observar na citação supramencionada que, ao se referir sobre a relação epistêmica objetivação-denominação, Charlot (2000) apresenta a noção de saber-objeto que, para este autor, significa o próprio saber enquanto objeto virtual, isto é, "encarnado em objetos empíricos (por exemplo os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...)" (CHARLOT, 2000, p. 68). Por se tratar de algo que está alheio ao/a sujeito/a, o autor predito enfatiza que nessa relação epistêmica com o saber há um movimento de não-posse a posse, isso requer "identificação de um saber virtual à sua apropriação real". (CHARLOT, 2000, p. 68).

Para que se possa distinguir as duas relações epistêmicas faz-se preciso a apreensão da disparidade entre dois termos: domínio e apropriação, afinal trata-se de habilidades com especificidades próprias na relação com o saber. Referente ao domínio, o qual corresponde a relação epistêmica imbricação do Eu na situação, Charlot (2000, p. 70) evidencia que "quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais estará inscrita no corpo; e maior será a dificuldade de expô-la integramente sob a forma de enunciados". De outra forma, quando se trata da apropriação, pertinente a relação epistêmica objetivação-denominação, esse autor explica que está relacionada a competência de referir-se a uma dada atividade "como um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto" (CHARLOT, 2000, p. 70).

Na esteira dessas ponderações, fundamentada nos estudos de Charlot (2000), assim como nas pesquisas de Figueiredo (2004a, 2004b), acredito ser possível ponderar que a relação epistêmica com o saber, nas diferentes experiências sociocorporais, exerce forte influência na construção dos filtros e modelagens nas/das escolhas, antes retratadas. Assim sendo, penso ser interessante versar sobre a noção de experiência social proposta nos estudos de Figueiredo (2004a, 2004b) para que seja possível situar o lugar do qual essa estudiosa elabora seus pressupostos. A respeito, especificamente, das experiências sociais, entendidas no terreno da temática estudada, Figueiredo (2004a) às definem como*:* "vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos" (FIGUEIREDO 2004a, p. 13).

Para estruturar sua elucidação, a essa maneira, a autora principia alegações discutindo a noção de experiência e para isso, primeiramente, problematiza a polissemia e imprecisão dessa expressão que, segundo Figueiredo (2004a, 2004b), tem sido utilizada de forma corriqueira no dia a dia e em diferentes situações. Na sequência, a pesquisadora, respaldada em Dubet (1994), pontua que a noção de experiência que interessa aos seus estudos *"*está situada dentre as teorias contemporâneas das Ciências Sociais que recusam a concepção clássica da ação, pautada sobretudo, na identificação total do ator com o sistema numa sociedade 'natural'" (FIGUEIREDO, 2004a, p. 19, grifos da autora).

Ainda que não seja escopo, nesse momento, o aprofundamento e especificação da teoria na qual Figueiredo (2004a) engendra suas colocações, suponho que seja fundamental demarcar que é a partir da Sociologia da Experiência que essa autora elucida a experiência enquanto uma construção social que implica heterogeneidade de ações, pautadas na capacidade crítica e atividade intencional, que permitem aos/as sujeitos/as a elaboração de significados que explicam suas experiências, sendo assim uma forma de construção da realidade. De forma geral, por entender que essa construção se dá em decorrência de ações individuais e coletivamente, a autora utiliza em seu estudo o termo Experiências Sociais (FIGUEIREDO, 2004a).

A despeito do referencial teórico utilizado pela autora, preciso dizer que Charlot (2000), estudioso com o qual tenho maior aproximação, tece algumas críticas. Segundo ele, a Sociologia da Experiência Social defendida por Dubet tem sua especificidade na Sociologia da Subjetivação que se recusa considerar a noção de

sujeito/a. Para Charlot (2000) é a Sociologia do Sujeito que deve ser considerada na compreensão da dinâmica social, pois, cada sujeito/a tem sua singularidade, mesmo quando ocupa determinada posição na sociedade e se insere nas relações sociais (CHARLOT, 2000). Nas palavras do autor, um/a sujeito/a é:

> - Um ser humano aberto ao mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
> - Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
> - Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Conhecedora dessa definição de sujeito/a, Figueiredo (2004a), por sua vez, não foge ao debate das problematizações apresentadas por Charlot (2000), pois a autora reconhece que há diferenças entre a Sociologia da Experiência, pautada na subjetividade dos atores, e a Sociologia do Sujeito, que compreende o/a sujeito/a em suas relações sociais. Entretanto, a autora afirma que em ambas as teorias há o envolvimento com a compreensão de Experiência Social. Com esse entendimento, e por considerar que todas as **experiências corporais**[24] são, também, sociais, Figueiredo (2004a) passa a empregar a expressão **experiências sociocorporais** em suas produções.

Ainda que eu tenha maior identificação com a Sociologia do Sujeito, penso ser fundamental assumir meu posicionamento de concordância com as afirmativas de Figueiredo (2004a), posicionamento este que se edifica a partir da inspiração nutrida pelos estudos de Charlot (2000). Com referência a isso, chamo atenção para uma observação importante: há uma unidade legitimada, na palavra sociocorporal, na qual o corporal materializa a presença indissociável do/a sujeito/a na perspectiva da experiência social. Digo isso porque acredito que quando tratamos de experiências corporais, indubitavelmente, nos referimos ao corpo e, para Charlot (2000), falar de corpo é falar de sujeito/a.

[24] A autora relata que, referente à Educação Física, tais experiências são provenientes de fontes diversas: ginásticas, esportes, lutas, danças, jogos, etc. (FIGUEIREDO, 2004a; 2004b).

> O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distintos da "alma", mas, sim, o corpo tal como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um "conjunto de significações vivenciadas", um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais. O corpo é o sujeito enquanto engajado no "movimento da existência", enquanto habitante do espaço e do tempo" – Merleau-Ponty, 1945. (CHARLOT, 2000, p. 69, grifos do autor).

Nesse cenário, a conversa de Charlot (2000) com os estudos de Merleau-Ponty me remete a obra Sociologia do Corpo, de David Le Breton[25] (2007), na qual esse estudioso defende o entendimento de que "antes de qualquer coisa, a existência é corporal" (LE BRETON, 2007, p. 07). Essas produções são referências para minha compreensão da especificidade humana marcada pela unicidade corpo sujeito/a, compreensão essa que me leva a reconhecer que a vida se inscreve no corpo e não vivida com corpo. Ainda que as duas colocações soem como similares, considero que há uma diferença substancial no entendimento entre se Ter um corpo e a concepção de Ser verdadeiramente o corpo, tal diferença é bastante discutida e refletida nos estudos de Le Breton (2007), sendo que para este autor ao se tratar de corpo, "há um diálogo distorcido entre o 'eu' e a carne" (LE BRETON, 2011, s/p, grifo do autor).

Le Breton, realiza uma leitura meticulosa nos processos de transformação das diferentes formas de se olhar, se expressar e compreender o corpo, bem como o papel representado por ele na história da sociedade. De acordo com este autor, (LE BRETON, 2004; 2007; 2011), dependendo do momento histórico, o corpo torna-se apenas uma matéria-prima a ser modelada e transformada mediante das exigências do contexto. Dessa forma, o corpo é entendido enquanto alheio ao/a sujeito/a o que o torna um acessório, somente uma representação do/a ser humano/a. Essa realidade acarreta uma implicação que precisa ser considerada, pois ao afirmar esse tipo de fragmentação uma dualidade se faz presente: "se tempos atrás, a alma ou a mente eram opostos ao corpo, hoje a versão moderna do mesmo dualismo opõe o homem ao próprio corpo" (LE BRETON, 2011, s/p)[26].

---

[25] David Le Breton, antropólogo Francês, é um dos maiores especialistas em estudos do corpo no contexto social, com mais de 20 obras publicadas sobre o assunto.

[26] Quanto ao dualismo abordado pelo autor, é interessante pontuar que em produção anterior Le Breton recorre a palavra espírito para tratar dessa situação, um exemplo disso está na seguinte citação: "o corpo é a ruína de muitos esforços do espírito" (LE BRETON, 2003, p. 126).

Esse dualismo coloca o/a sujeito/a em uma posição de autonegação da sua própria essência, um distanciamento que faz com que o corpo, hoje em dia, se torne um “alter ego”, ou seja, “um outro Eu”, de forma que o “corpo se torna uma prótese” portada pelo Eu, prótese essa que é considerada imperfeita e passível de transformação (LE BRETON, 2007; 2011). A noção de imperfeição mobiliza nichos bastante importantes, um deles está relacionado ao aumento considerado na área médica das cirurgias plásticas, o outro se refere a cibercultura e inteligência artificial, lugares nos quais as tecnologias têm sido prioridade em detrimento do/a sujeito/a e das relações sociais. Para esse nicho, o corpo é algo verdadeiramente descartável e não passa de uma carne perecível, enquanto que a mente se torna o único elemento digno da humanidade (LE BRETON, 2003; 2011). A fim de discorrer sobre a gênese da realidade apresentada, o autor aponta que:

> No mundo da competição, da velocidade, da comunicação que é hoje amplamente o nosso, não se trata jamais de melhorar o gosto de viver dos seres humanos, mas sempre de aumentar de autoridade a pobreza do radicamento corpóreo do ser humano. (LE BRETON, 2011, s/p).

Contudo, ainda que o movimento do radicamento corpóreo esteja em andamento a humanidade insiste, pois é sensível e teimosa, portanto, há uma resistência social (LE BRETON, 2003) para “essa visão de mundo que isola o corpo e faz da mente um culto, que suspende o ser humano como uma hipótese secundária, se não supérflua” (LE BRETON, 2011, s/p). Dessa forma, reafirmo meu posicionamento em defender o entendimento de que somos múltiplos corpos, cada qual com sua especificidade, por isso, corroboro a seguinte assertiva: “Existe, de fato, um Eu [...], um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos[...]” (CHARLOT, 2000, p. 69). Nesse tocante, penso que a Imagem 1, obra de Francesco Tonucci (1997)[27] sintetiza com maestria a ideia de a humanidade inscrever em si a própria vida e, especialmente, do/a sujeito/a delimitar sua singularidade sendo seu EU:

[27] “Pensador, pedagogo e desenhista, o italiano Francesco Tonucci é uma das vozes mais ativas e influentes do mundo no que diz respeito à participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades”. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

IMAGEM 1 - UM EU QUE É CORPO

FONTE: Tonucci (1997).

A Imagem1, bastante provocativa, atrelada as discussões tecidas, instiga em mim um novo questionamento: Figueiredo (2004a) fundamentada na Sociologia da Experiência considera que experiências corporais são também experiências sociais, por isso arquiteta o termo experiências sociocorporais. Sem embargo, diante das defesas de Charlot (2000) e de Le Breton (2011), assim como com os pressupostos da Sociologia do Sujeito, seria possível considerar que toda experiência social se torna, fundamentalmente, uma experiência corporal?

Logicamente esta problemática demanda tempo e investimento em sua exploração e, ainda que não seja aprofundada nesse estudo, para este momento importa saber que, de fato, a expressão **experiência sociocorporal** não somente é adequada, como, especialmente, significativa e pertinente à esta investigação. Sem embargo, tornar-se importante assinalar que esta empreitada traz em seu cerne o interesse pela vida presente das crianças e a preocupação em discorrer sobre as experiências sociocorporais, a partir do cotidiano infantil vivido em instituições educativas, especialmente, pela perspectiva das próprias crianças. Afinal de contas, parto da prerrogativa de que “as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54)[28].

[28] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

Neste segmento, vale assinalar o entendimento de que o universo infantil é diferente dos demais grupos sociais, ou seja, a infância enquanto categoria social do tipo geracional (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2005), uma construção histórico cultural, tem características, especificidades e culturas próprias, estas que são instituídas e marcadas pelas relações sociais das crianças, seja com seus/suas pares, em relações intrageracionais, ou, com demais grupos sociais, nas relações intergeracionais.

Tal afirmativa mobiliza-me a pensar nas crianças e nas infâncias, isto é, os lugares que estes/as sujeitos/as e este grupo geracional ocupam na sociedade. A esse respeito, no prefácio dos estudos de Florestan Fernandes (2004)[29] seu orientador Roger Batisde tece uma argumentação que conduz a compreensão de que, de fato, crianças e adultos/as estão em lugares diferentes no universo social e segundo este estudioso "há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação" (BATISDE in FERNANDES, 2004, p. 229). Também dedicada a tratar sobre a segregação instituída entre as gerações, a pesquisadora Neusa Maria Mendes de Gusmão[30] (2003) se debruça em dois grupos sociais específicos, a infância e a velhice, e quando discute os desafios da multiculturalidade, a autora, destaca que:

> os velhos e as crianças são percebidos, então como "seres entre duas águas marginais", entre o passado e um futuro que fazem de seu presente um enigma para si mesmos e para sociedade em que vivem. (GUSMÃO, 2003, p.16, grifos da autora).

Parece-me possível compreender, na esteira dos/as autores/as supracitados/as, determinada preocupação com a situação do distanciamento e marginalidade da infância para com o mundo adulto/a, distância esta que, de certa forma, limita a possibilidade de participação e relação das crianças na sociedade em que vivemos, uma sociedade na qual se tem nos/as adultos/as prioridades, já que

---

[29] Florestan Fernandes foi um sociólogo, antropólogo, escritor, político e professor brasileiro, "fundador da sociologia crítica no Brasil. Toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento" (IANNI, 1996, p. 26).

[30] Neusa Maria Mendes de Gusmão é professora titular na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, tem graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Ciências Sociais, tem experiências na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Educação. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6307432429392251>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

muitas vezes concebe a criança enquanto promessa futura e não vida presente. Diante isso, Sarmento (2005)[31] se dedica a discutir, a partir dos constructos teóricos **geração** e **alteridade**, o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância (SARMENTO, 2005).

Para este autor, desnudar o lugar no qual as crianças foram ocultadas passa pela necessidade de compreender:

> [...] a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que reduzem a um estado de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construída sobre e para elas. (SARMENTO, 2005, p. 363).

As proposições apresentadas por Sarmento (2005) me mobilizam a resgatar a noção de sujeito/a proposta nos estudos de Charlot (2000), a julgar que para este último todo/a sujeito/a é um/a ser que nasce em um mundo humano/a, mundo este estruturado em um conjunto de relações e que, portanto, a essência da condição humana é "o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana constituiu anteriormente" (CHARLOT, 2000, p. 52). O/a humano/a que ingressa nesse mundo é a criança que, embora muitas vezes dependa socialmente dos/as demais sujeitos/as e não naturalmente (CHARLOT, 1979; 2013), "é também um "corpo engajado" em um mundo onde deve sobreviver, agir, produzir (...)" (CHARLOT, 2000, p. 53, grifo do autor).

Da mesma forma que Sarmento (2005), Charlot (2000) traz em sua escrita o conceito de **alteridade**, contudo, o apresenta enquanto uma premissa nas relações humanas de modo geral, já que subentende que nas interações sociais sempre haverá o/a outro/a de forma concreta, com suas particularidades e singularidades. Por outro lado, para Sarmento (2005) a alteridade marcada na relação entre gerações, pressupõe o entendimento de que os modos de vidas de crianças e adultos/as são distintos, não se trata apenas do/a outro/a enquanto diferente de alguém do mesmo

[31] Manuel Jacinto Sarmento, possui graduação em Estudos Portugueses pela Universidade do Porto (1980), mestrado em Administração Escolar - Universidade do Minho (1993) e doutorado em Educação da Criança - Universidade do Minho (1997). Atualmente é professor associado - Universidade do Minho. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, exclusão social, trabalho, educação e escola. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/369829/manuel-jose-jacinto-sarmento-pereira>. Acesso em: 07 de março de 2020.

grupo geracional, com determinada igualdade de condições, por exemplo. A esse respeito, é importante que se tenha a compreensão de que:

> Considerar a alteridade da infância implica ter em linha de conta o conjunto de aspectos que a distinguem do Outro-adulto, o que significa o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54).

A partir da ideia dos constructos geracionais, torna-se possível conceber a infância enquanto objeto sociológico e isso implica reconhecer a criança enquanto sujeito/a social, não apenas um/a indivíduo/a cuja maturação biológica e psicológica sejam premissas para atuação e participação num futuro para além da infância. Contudo, como afirma Angela Maria Scalabrin Coutinho[32] (2012), devemos ter em vista que o biológico não pode ser desconsiderado, ou seja, "as crianças, assim como os adultos são seres sociais e naturais" (COUTINHO, 2012, p. 244).

Reconhecer essa ambivalência humana me permite considerar que desde a tenra idade crianças são influenciadas e influenciam a construção social, nessa lógica, se relacionam com o mundo e constroem suas infâncias num movimento de apropriação, construção e ressignificação da cultura, imbricado com o desenvolvimento das capacidades físicas, características biológicas, ou seja, na **inteireza** (COUTINHO, 2012, p. 244 – 2010, p. 109) do corpo infantil.

Todavia, reconhecer e valorizar as crianças como sujeitos/as sociais e naturais não significa dizer que crianças e adultos/as são necessariamente sujeitos/as iguais, na verdade, trata-se de compreender que sujeitos/as são únicos e diferentes, sejam eles/as adultos/as ou crianças. Assim sendo, torna-se plausível refletir que os modos sociais de agir e se relacionar no e com o mundo são construídos de formas distintas nos diferentes grupos sociais geracionais, sejam eles: infância; juventude; idade adulta ou na velhice.

Por conseguinte, em um mesmo grupo geracional pode haver distintas formas de vidas fixadas por condições de classe, gênero e etnia, bastante diversas e, por vezes, desiguais. Por consequência, "é absolutamente indispensável considerar a

[32] Angela Maria Scalabrin Coutinho é Doutora em Estudos da Criança na área da Sociologia da Infância pela Universidade do Minho, mestre em Educação Infantil e pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os temas centrais de seus estudos são a educação e cuidado dos bebês em creches e a abordagem sociológica da infância e da educação (ARROYO; SILVA, 2012).

diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais" (SARMENTO, 2005, p. 370).

Concernente, especificamente, às diferenças que marcam a participação social de crianças e adultos/as, Sarmento (2004) discute que não há uma inconformidade no modo de agir infantil diante do modo de ser adulto/a, nas palavras do autor:

> A diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo (...). É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças (...). É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção coletiva das crianças. (SARMENTO, 2004, p. 2-3, grifos do autor)[33].

As considerações de Sarmento (2004) me permitem refletir que os lugares não são os mesmos, mas que, sobretudo, há um lugar social para infância. Esse entre-lugar no qual as crianças, a partir de suas normas e peculiaridades, interpretam, atuam, agem, interagem e reinventam suas vidas, isto é, edificam uma organização social própria na qual produzem a cultura infantil respeitando a pluralidade de infâncias.

A esse respeito, Sarmento (2005), ao apresentar seu entendimento de geração enquanto **constructo sociológico** que permite distinguir aquilo que separa e o que une as crianças dos/as adultos/as, propõe a seguinte discussão:

> "geração" é um constructo sociológico que procura dar conta das interacções dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em um período histórico concreto. São as mútuas implicações da infância como grupo de idade nas sucessivas infâncias historicamente datadas e suas relações com os adultos [...]. (SARMENTO, 2004, p. 366-367 – grifos do autor)[34].

[33] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

[34] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

Referente ao entendimento das sucessivas infâncias historicamente datadas, o autor supracitado destaca que a "sociologia da infância tem vindo assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa a concepção uniformizada da infância" (SARMENTO, 2005, p. 371). Muito embora a infância não deva ser considerada de forma homogeneizada ou uniformizada, torna-se importante destacar que em qualquer período ou época histórica nas diferentes infâncias há algo bastante presente, já demarcados nessa escrita, ou seja, a construção da cultura infantil.

> As culturas das crianças são "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares" (Corsaro & Eder, 1990). Estas atividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. (SARMENTO, 2005, p. 373)[35].

Entender que as relações intrageracionais são mobilizadoras da produção da cultura infantil significa considerar a criança enquanto sujeito de saber, significa, do mesmo modo, valorizar as crianças "não somente como reprodutoras das determinações cronológicas impostas, mas também como inventoras de novas formas de se ter determinada idade" (PRADO, 2013, p. 141)[36]. Dessa maneira, torna-se importante salientar que, em qualquer que seja a idade, "a criança não é, também, uma folha de papel em branco sobre a qual a sociedade imprime sua face" (GUSMÃO, 2003, p. 24).

Ao compreender estes apontamentos torna-se possível problematizar e refutar o entendimento de que há uma linearidade cronológica na constituição dos/as sujeitos/as, linearidade que imprime a criança o papel de espera ou um papel de não sujeito/a. Considerar a cultura infantil, isto é, a forma de organização social das crianças produzida nas relações entre pares, denota reconhecer as crianças enquanto "sujeitos de experiência" (GUSMÃO, 2003, p. 22), portanto, independentemente da idade, serão as experiências que marcarão as relações e, por isso, é válido enfatizar que nos estudos de Prado (2013) a autora pôde identificar que as próprias crianças

[35] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

[36] Patrícia Dias Prado é graduada em Psicologia com mestrado e doutorado em Educação, com pós-doutorado em Artes Cênicas professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação de São Paulo (USP/SP).

reconhecem que nem sempre será o/a mais velho/a aquele/a que poderá ensinar algo, muito pelo contrário, pois a experiência se dá pela intensidade do vivido muito mais do que pela determinação da idade.

As considerações pontuadas pelas autoras Gusmão (2003) e Prado (2013), no que se refere a criança enquanto sujeito/a de **experiência**, me conduzem a refletir, juntamente com os demais estudos apresentados nesta escrita, o quão pertinente se torna repensar o conceito de **experiência sociocorporal** a começar pela infância. A vista disso, e em consonância com a defesa de que o universo infantil é distinto do universo adulto/a, corroboro as proposições de Sandro Vinícius Sales dos Santos[37] (2015; 2013), pois, inspirado na obra de Walter Benjamin, este estudioso argumenta que "a experiência das crianças pressupõe uma distinção daquela vivida pelos adultos" (SANTOS, 2015, p. 233).

Para abordar o termo experiência, a partir da produção de Walter Benjamin[38], faz-se necessário a compreensão de que, no decorrer de seus estudos, este autor reelaborou seu entendimento no tocante a esta palavra. Em uma das notas do livro "Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação", republicado em 2009, o tradutor Marcus Vinícius Mazzari explica que, provavelmente em 1929, Walter Benjamin redigiu uma observação lançando um olhar retrospectivo a sua publicação de 1913, de acordo com Mazzari:

> "num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra 'experiência'. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa'". (MAZZARI in BENJAMIN, 2009, p. 21, grifos do autor).

[37] Sandro Vinícius Sales dos Santos é professor adjunto do Curso de Pedagogia da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, formado em Pedagogia, com mestrado em Ciências Humanas e doutorado em Educação, tem experiência na área de Educação com ênfase na Educação Infantil. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0414048099090181>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

[38] "Walter Benjamin nasceu em Berlim em 1892. Originário de abastada família de tradição judaica: pai banqueiro e mãe descendente de uma família de grandes comerciantes lhe proporcionaram uma educação opulenta e culta (Galzerani, 2002). Graduado em filosofia, doutorou-se, em 1919, com a tese O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão. Tornou-se um dos pilares da escola de Frankfurt, mas dela posteriormente se afastou, após uma maior aproximação com o materialismo dialético de Marx. Por sua origem judaica, sofreu os horrores do nazismo, foi exilado da Alemanha, abrigando-se em países como Dinamarca, França e Espanha, onde se suicidou em 1940, devido ao avanço das tropas nazistas, após tentativa frustrada de refugiar-se nos Estados Unidos". (SANTOS, 2015, grifos do autor).

A ressignificação na abordagem da experiência, tecida nos estudos de Walter Benjamin, é explicada por Santos (2015) da seguinte maneira: há nos estudos de Benjamin determinada polissemia quanto a elucidação do conceito de experiência, com efeito, “a noção de experiência contida nessa obra sofre variações conceituais, dependendo do período histórico em que ele escreveu, em função das escolas de pensamentos nas quais o autor se fundamenta na realização da escrita” (SANTOS, 2015, p. 225). Isto posto, vale ressaltar que, se em dado período Benjamin tece críticas e apresenta a experiência enquanto um problema que emerge do conflito geracional, no qual os/as adultos/as supervalorizam suas trajetórias por considerá-las mais ricas e importantes, devido ao tempo de vida ser maior, em detrimento dos caminhos seguidos por jovens e crianças. Em outra circunstância, este estudioso, ostenta o referido conceito de forma mais complexa e, fundamentado na escrita de Kant, reporta-se à experiência em sua potencialidade ampla e transcendental, evidenciando sua relação íntima e imbricada ao conhecimento (SANTOS, 2015; 2013).

Muito embora não seja interesse desta investigação o esquadrinhamento da completude da obra de Walter Benjamin referente a tessitura e ressignificação do conceito de experiência, para este momento, torna-se plausível designar que sua produção contribui de maneira significativa com a reflexão referente a especificidade da **experiência infantil**, a julgar pela maneira com a qual o autor concebe a criança e demarca a distinção de sua experiência em relação a experiência dos/as mais velhos/as.

Para Walter Benjamin experiência é muito mais do que uma vivência singular e isolada, ao contrário, é coletiva e exige troca entre os/as sujeitos/as. Trata-se, portanto, daquela experiência comunicável, uma história que para ser narrada exige sabedoria e implica tanto um/a narrador/a quanto um/a interlocutor/a, já que é este/a último/a que garante a sequência e continuidade da história que está sendo narrada. De acordo com o autor:

> Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Por certo essa inclinação, que envolve a possibilidade de recontar algo, denota para Benjamin a compreensão de que a experiência traz enquanto elemento

primordial a **continuidade**, em suas palavras: “Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1985, p. 37).

Ainda que para Benjamin a continuidade seja uma marca inscrita na experiência humana, faz-se necessário pontuar que o autor, assim como demais estudiosos/as previamente apresentados/as, concebe a criança enquanto um ser competente que em suas interações cria e recria seu “pequeno mundo” (BENJAMIN, 2009, p. 104) no qual está menos empenhada na imitação ou reprodução dos/as adultos/as, mas completamente envolvida no estabelecimento de novas relações, estas com singularidades próprias da infância.

No rastro das considerações apresentadas, acredito ser possível identificar nas ponderações de Benjamin (2009) relações expressivas com a ideia de **Reprodução Interpretativa**[39] proposta por Willian Corsaro[40] (2011) e, da mesma forma, observo determinada interlocução com os estudos de Sarmento (2004), nos quais este último propõe e discute os **quatro eixos estruturadores da infância**. Justifico tais argumentações tendo em conta que os três estudiosos, ao defenderem o entendimento de que há uma singularidade na vida infantil, refutam as concepções de que as crianças internalizam os modos de ser e agir do universo adulto/a, muito pelo contrário, para eles, tal singularidade refere-se à possibilidade de criação a partir das relações estabelecidas com esse universo, pois “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2009, p. 85).

---

[39] O conceito **Reprodução Interpretativa** assinala que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”. (CORSARO, 2011, p. 32). A respeito deste conceito, na tese de doutoramento de Coutinho (2010, p. 147-148), há alguns questionamentos que valem ser conferidos, já que a estudiosa, embora concorde que a ação social da criança não se trata de mera imitação e por isso está em consonância com a proposta de reprodução interpretativa, problematiza e sinaliza suas restrições e discordâncias.

[40] “Conhecido por seus alunos, colegas e informantes como Bill, William Arnold Corsaro é professor titular da cátedra "Robert H. Shaffer class of 1967", da Faculdade de Sociologia, Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos. Bill obteve seu bacharelado em sociologia pela Universidade de Indiana, em 1970, e seu doutorado pela Universidade da Carolina do Norte, em 1974. Entre seus principais interesses de pesquisa estão a sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização. Há mais de 30 anos, Bill vem realizando pesquisas transculturais sobre as culturas de pares e a educação inicial das crianças na Itália, na Noruega e nos Estados Unidos”. (MÜLLER, 2007).

Trata-se, portanto, de um pequeno mundo inserido no grande mundo, haja vista que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem (...)” (BENJAMIN, 2009, p. 94). Justamente por fazerem parte desse todo é que as crianças não podem ser concebidas enquanto devires e carecem de ser compreendidas de acordo com suas especificidades, afinal de contas:

> [...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interacções com o mundo dos adultos. Essa interacção não apenas é contínua e produtora de formas de controlo dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos das crianças, *a partir dos elementos característicos das culturas infantis*. (SARMENTO, 2004, p.15, grifos do autor)[41].

Referente ao entendimento da demarcação do pequeno e do grande mundo, cujas interações fundamentam a organização social de grupos diversos, Benjamin (2009; 1985) argumenta sobre a necessidade de compreendermos a exigência de, também, considerarmos a distinção entre a experiência adulta com relação a experiência infantil, pois, se os mundos são diferentes, as formas de tecer a vida, igualmente, se diferenciam. De acordo com o autor, “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 2009, p. 101). Além disso, não se pode perder de vistas que:

> Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um “além do princípio do prazer” nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou impulso inicial. (BENJAMIN, 2009, p. 100, grifos do autor).

Ao tomar a repetição enquanto elemento fundamental na experiência da criança, Walter Benjamin é mencionado nos estudos de Sarmento (2004), pois este último, ao abordar os eixos estruturadores da infância, apresenta o conceito de **reiteração** e o define do seguinte modo:

---

[41] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

> A não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas ("agora diz tu, agora sou eu"), propostas de continuidade ("e depois...e depois") ou rupturas que se fazem e são logo suturadas ("pronto, não brinco mais contigo"). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interacção, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (SARMENTO, 2004, p. 17, grifos do autor)[42].

A referida definição de reiteração me possibilita compreender que esse tempo não literal e recursivo que se reinveste de possibilidades, podendo ser sempre reiniciado e repetido, materializa a forma da criança experienciar o mundo, a partir das relações que estabelece com os/as outros/as e consigo mesma, especialmente, naquelas assentadas no brincar, lugar no qual a infância protagoniza a ação competente e estruturadora dos modos de ser pelas próprias crianças.

Sobre isso, interessa observar que, muitas vezes, aquilo que para o/a adulto/a possa parecer perda de tempo ou algo cansativo, pela exigência da repetição, para as crianças se torna uma potencial ferramenta de compreensão, assimilação e reflexão, afinal de contas, no fazer de novo e mais uma vez, a criança garante seu poder de ação estabelecendo vínculos com experiências passadas ou com planos futuros, atribuindo sentido ao vivido e, fundamentalmente, criando e recriando suas próprias narrativas.

Embora para Benjamin a experiência esteja eminentemente vinculada a linguagem oral, quando relacionada aos/as adultos/as, não se pode perder de vistas que o autor considera e enfatiza as peculiaridades que envolvem o ser criança. Dessa forma, Benjamin (2009, p. 101) recorre a seguinte sentença de Goethe, "tudo à perfeição talvez se aplainasse se uma segunda chance nos restasse", e explica que para criança, diferente do/a adulto/a,

> [...] não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro

[42] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

> malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. (BENJAMIN, 2009, p. 101).

Na esteira dessas colocações, e respaldado nos estudos de Walter Benjamin, Santos (2015) sustenta a defesa de que “enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências” (SANTOS, 2015, p. 229). Tal entendimento me remete aos estudos de Le Breton (2003), estes que me possibilitam compreender que nas brincadeiras as crianças seguem teimosas na resistência do radicamento corpóreo.

Por esse caminho, torna-se interessante demarcar conformidades presentes nas obras de Le Breton e nas pesquisas de Santos (2013), uma vez que este último - respaldado nos estudos de: Jorge Larossa (2002), Maria Cristina Soares de Gouveia (2011) e na obra de Walter Benjamin - considera que “ao se pensar a experiência infantil, deve-se conceber a criança como um corpo sensível, que aprende e apreende o mundo a sua volta por meio de experiências sensíveis, isto é, por intermédio de todo o corpo” (SANTOS, 2013, p. 45). Na sequência deste entendimento o autor assinala:

> Entendemos, a partir disso, que a **experiência infantil** envolve os sentidos pela via de um **corpo sensível**, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica, **produzindo certos saberes**; haja vista que, para Larossa (2002), o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre os sujeitos e os acontecimentos, em função das respostas dadas pelos sujeitos a esses acontecimentos. (SANTOS, 2013, p. 45, grifos meus).

O tratamento facultado a especificidade da experiência infantil, marcadamente distinta das experiências de outros grupos geracionais, me guia a visualizar possibilidades de reflexões e aproximações com a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000), possibilidades estas que se justificam na medida em que se tem o entendimento de que a experiência infantil, que é narrada por meio da continuidade e repetição, no fazer sempre de novo e mais uma vez (BENJAMIN, 2009), é uma experiência que envolve, atravessa e se inscreve no corpo (SANTOS, 2013, 2015), um corpo engajado que é sujeito/a e que por isso é sublinhado pela necessidade de aprender, de se relacionar com o saber, haja vista seu inacabamento (CHARLOT, 2000) e sua condição de ser aprendente.

Ao ter em vista tais peculiaridades da experiência infantil, posso compreender que há, de fato, deliberado investimento das crianças nas produções de suas

experiências, estas que se constituem na relação com o saber e que de acordo com Charlot (2000) se inscrevem em uma dada atividade.

> O que é analisado aqui como relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Na obra de Charlot (2000) o conceito de mobilização denota a ideia de movimento, ou seja, "mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento" (Charlot, 2000, p. 54), o autor insiste numa dinâmica em que dá preferência a expressão mobilização em detrimento ao termo motivação, isso porquê:

> Mobilização implica mobilizar-se ("de dentro"), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ("de fora"). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir no movimento. (CHARLOT, 2000, p. 55, grifos do autor).

Ainda sobre o conceito de mobilização, Charlot (2000) destaca que, juntamente com a exigência da ideia de movimento, se faz presente outros dois conceitos: recursos e móbil. Para o autor o movimento implícito na mobilização requer o investimento de recursos, ou seja "mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso" (CHARLOT, 2000, p. 55). Quanto ao conceito de móbil o autor tece a seguinte argumentação: mobilizar-se é também "engajar-se em uma atividade originada por móbiles, porque existem "boas razões" para fazê-lo. Interessarão, então, os móbiles da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade" (CHARLOT, 2000, p. 55, grifos do autor).

Compreendo, a partir das relações e reflexões desenvolvidas, que a criança ao construir e narrar suas experiências está verdadeiramente imbricada, por inteira, enquanto corpo sensível, na atividade por meio da repetição e da continuidade. Um imbricamento que só é possível quando há mobilização, ou seja, uma intencionalidade que vem de dentro, que é íntima ao ser criança e que se constrói na medida em que este ser encontra boas razões e significâncias para fazê-lo, para investir recursos em sua produção. Por consequência, corroboro Charlot quando o autor defende que "a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móbeis que remetem a um

desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna" (CHARLOT, 2000, p. 55).

Com isso, posso entender que enquanto sujeita, que é corpo e que constrói sua vida na teia de suas relações sociais e corporais, havendo indissociabilidade e conformidade nessas duas, há determinada subjetividade na experiência infantil que deve ser considerada. Outrossim, acredito ser possível enfatizar que os estudiosos e estudiosas apresentados/as nesse segmento da escrita nos permitem, com suas publicações, resguardar a percepção da necessidade de se considerar a **experiência sociocorporal infantil** quando se trata da vida das crianças e suas formas de construir sentidos no e sobre o mundo, especialmente em sua maneira de narrar tais sentidos, maneira essa que se distingue do universo adulto/a e que, particularmente, denota as competências e potencialidades das crianças ao construírem seus filtros e assim selecionarem aquilo que farão, sempre de novo e mais uma vez, utilizando o próprio corpo como recurso.

Na trilha do exposto, referente ao conceito de experiência sociocorporal infantil, demarcado pela concepção de criança, corpo e experiência, delineado na escrita e respeitando a pluralidade dos fios que em seu arranjo compõe a complexidade da temática instituída neste estudo, um novo fio se insere nesse tear, e é sobre a relação dessas discussões na educação da criança, em contexto escolar, que me dedicarei a tratar. Para tanto recorro a um dos estudos de Charlot (2013)[43], cuja escrita e organização é bastante profícua no sentindo de elucidar o lugar da criança nas Teorias Pedagógicas.

1.2.2 Do silêncio à Meditação: reverberações desta prática corporal na educação escolar da criança

Ao discorrer sobre as especificidades que marcam e diferenciam a Pedagogia Tradicional da Pedagogia Nova/Ativa Charlot (2013), paulatinamente, vai situando a maneira com a qual cada uma delas compreende a criança e, ao fazer isso o autor afirma que em ambas a realidade social desse/a sujeito/a é desconsiderada. Ainda, destaca que nos discursos pedagógicos há uma presença acentuada na definição de Natureza Humana, seja quando a Pedagogia Tradicional define a criança enquanto

[43] A obra de Bernard Charlot, intitulada "A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação", foi escrita em 1975, publicada na França me 1976, traduzida no Brasil em 1979 e republicada em 2013.

um ser corrompido ou quando na Pedagogia Nova a criança seja considerada inocente, nas duas, o que está em jogo é uma educação “concebida como a passagem de uma forma de natureza humana para outra” (CHARLOT, 2013, p. 37). Referente a essas considerações, o autor é enfático ao defender que não há natureza humana, pois não há ser humano que não seja social. Portanto, é por uma Pedagogia Social que se deve tratar a educação (CHARLOT, 2013).

Mesmo que essa narrativa possa, de alguma maneira, parecer antiquada, até mesmo considerando o tempo histórico de sua idealização, penso ser possível afirmar que a concepção de natureza humana ainda hoje permanece no imaginário social, tanto no âmbito acadêmico, quanto em instituições escolares e, especialmente, nos demais contextos sociais que não fazem parte da educação formal. Quero dizer com isso que, muito embora a ciência e, especificamente, a Sociologia da Infância, tenham investido na desmistificação – usando termo de Charlot (2013) – desse imaginário, este continua causando sérias implicações na vida das crianças.

A naturalização da existência e desenvolvimento humano, apartada do entendimento social, concebe as características biológicas enquanto determinantes na vida dos/as sujeitos/as e no que diz respeito às crianças, as coloca numa situação de imperfeição e dependência rigorosa dos/as adultos/as. Além disso, enfatiza a fragilidade física das crianças em relação aos/a adultos/as e, por tudo isso, insere a criança numa posição inferior aos demais sujeito/as. Portanto, a criança, na perspectiva da natureza humana, ainda não é, e precisa ser educada para se tornar. Com referência a isso, Charlot (2013) pontua que a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova são marcadas por uma concepção de cultura puramente ideológica e por isso se tornam semelhantes em deslocar a criança do social como forma de proteção de sua própria natureza.

Evidentemente há muitas especificidades na Pedagogia Tradicional que divergem das características da Pedagogia Nova, e vice-versa, especificidades essas que vão desde o papel realizado pelo/a professor/a: na Pedagogia Tradicional como transmissor de conhecimentos e na Pedagogia Nova um mediador do saber, bem como o da participação das crianças no seu processo de formação: Pedagogia Tradicional a criança passiva e sem voz, na Pedagogia Nova a criança **Ativa** e expressiva. Dentre outros elementos, sejam eles convergentes ou divergentes, a essa altura o que importa é sublinhar que “ainda desta vez, a pedagogia tradicional ou nova,

permanece encerrada em uma problemática da natureza humana: a natureza infantil (CHARLOT, 2013, p. 250).

A escola que se fundamenta na noção de natureza infantil traz consigo uma compreensão bem definida de corpo. Vejamos, se na Pedagogia Tradicional o/a professor/a é o detentor do conhecimento e a criança passivamente absorve o que lhe é transmitido, sua voz é silenciada para que com autoridade o conteúdo possa ensinado, trata-se, consequentemente, de um **silenciaMento** que implica ordem, disciplina e controle ou ausência de movimento, afinal de contas, mover é algo deveras inapropriado nos momentos de aprender.

> A disciplina é, pois, a regra fundamental de organização da escola tradicional. Não é por erro pedagógico ou por sadismo pessoal que o professor tradicional faz reinar a mais estrita disciplina em sua classe, mas por dever pedagógico. A ausência de disciplina não atrapalha apenas o trabalho escolar; ela é ausência de educação. A disciplina é luta cultural contra todas as formas de corrupção que a criança traz em si mesma. Ela é, de início, desconfiança em relação ao sensível, ao corporal. O Corpo é o obstáculo número um a toda boa educação, porque sua influência sobre o espírito engendra o erro e o vício. A disciplina não é, pois, simplesmente organização do trabalho e obediência ao professor; ela é também controle corporal, isto é, silêncio e domínio de movimentos. (CHARLOT, 2000, p. 237).

Utilizo a expressão **silenciaMento**, a esse modo, de forma provocativa e por interpretar que na visão dual da Pedagogia Tradicional, o corpo é algo que precisa ser silenciado e, por isso, o movimento necessita ser arduamente controlado, quando não eliminado. Diante disso, penso que para essa vertente pedagógica o ideal seria que a criança fosse para escola portando apenas seu intelecto, como se isso fosse possível, pois o corpo representa apenas um objeto, facilmente descartável e sem funcionalidade educativa, portanto a aula que soubesse dizer “Adeus ao corpo” (LE BRETON, 2003, p. 123) seria muito melhor e verdadeiramente produtiva.

Completamente avessa a essa concepção, Maria Montessori[44], médica que dedicou a vida as crianças, tece críticas severas a esse modelo de formação. Ainda que essa estudiosa tenha suas produções edificadas sobre o pilar da natureza infantil e respaldada no dualismo corpo e espírito, acredito que sua obra contribui

[44] “Doutora Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica italiana que se especializou em pedagogia e neuropsiquiatria infantil. Tornou-se conhecida em todo o mundo pelo seu método educacional que privilegia o desenvolvimento sensorial da criança para estimular a capacidade cognitiva. Também enfatiza a autonomia do aluno no ato de conhecer, com o professor tendo papel determinante como guia para o conhecimento” (MONTESSORI, 2017, orelha do livro).

significativamente para com essa discussão. Entusiasta da ideia de que o/a professor/a é um facilitador/a, e defensora de que o movimento é fundamental na estruturação das aprendizagens, a autora criou um método em que se dedicou a tratar sobre as instituições educativas e a necessidade dos/as facilitadores/as compreenderem a importância da preparação do ambiente[45] para construção de aprendizagens, pois para ela quando o ambiente é bem preparado e com mobílias adequadas a questão da disciplina recebe outra conotação (MONTESSORI, 2017).

Disciplina para Montessori (2017) não é algo ruim, muito pelo contrário, para ela a disciplina é uma forma de se conquistar a liberdade, na qual a criança autossuficiente torna-se dona de si mesma, assim sendo, não tem a ver com a submissão frente ao autoritarismo do/a adulto/a, ou seja, "disciplina deve, também ela, ser ativa, não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel [...]. Indivíduos assim são aniquilados e não disciplinados" (MONTESSORI, 2017, p. 54). A disciplina ativa, descrita no referido estudo, requer ensinar as crianças sobre as possibilidades de domínio e utilização eficaz dos próprios movimentos.

Ainda referente a concepção de natureza infantil, agora pertinente especificamente a Pedagogia Nova/Ativa, o corpo livre e expressivo se apropria dos saberes produzidos coletivamente, na interação com o/a professor/a e, mais especialmente, na relação da turma. A comunicação é muito valorizada, pois o objetivo está na interação, já que, a espontaneidade, criatividade e disponibilidade são da natureza da criança, portanto há lugar para fala e para o movimento. No entanto, apesar desses apontamentos, duas inquietudes se fazem presentes: é possível garantir que isso tudo não exija **ensinaMento**? Igualmente, na conjuntura social em que vivemos, há de fato lugar para o corpo livre? Essas problematizações são elaboradas frente a seguinte colocação:

> Quanto a disciplina ela, perde, nesse ambiente, todo valor educativo próprio, e se torna repressão da espontaneidade natural das crianças pelos adultos. Não é a disciplina que conta, mas a intensidade da comunicação com o outro e a organização do trabalho. O que se chamava de disciplina se torna vida em grupo. A disciplina não exprime mais o domínio de cada criança por si mesma, mas a coerência do grupo-classe. O racionalismo da escola tradicional desaparece, ao mesmo tempo que a disciplina. De fato, a expressão pessoal e a comunicação com o outro fazem intervir a afetividade e a imaginação, que ficam, assim, revalorizadas. Com frequência, elas são

[45] "Quando falamos em "ambiente", referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade" (MONTESSORI, 2017, p. 67).

> até mesmo supervalorizadas, na medida em que manifestam mais diretamente a natureza da criança que seus comportamentos intelectuais. As atividades físicas e estéticas adquirem, assim, direito de cidadania na escola nova. (CHARLOT, 2013, p. 242).

Charlot (2013) ao retratar o corpo para Pedagogia Nova indica a disciplina enquanto um elemento negativo e descartável, ou seja, contrário aos demais elementos preconizados por essa Pedagogia, acredito que isso se deva pelos resquícios da compreensão na qual a disciplina é assumida pela Pedagogia Tradicional. Contudo, é importante retornar a Montessori (2017) quando a estudiosa assume a potencialidade e necessidade desse elemento na formação da criança, especialmente quando diz respeito a educação escolar, ambiente no qual as aprendizagens são elaboradas nos encontros, nas relações, com comunicação e movimentação, situações que exigem, minimamente uma ordem, ordem essa que pode e deve ser estabelecida pelas crianças. Para Montessori (2017), num contexto educativo a disciplina ativa mobiliza a criança a compreender que “a liberdade deve ter como **limite** o interesse coletivo” (MONTESSORI, 2017, p. 54, grifo da autora). Esse limite, na teoria criada por essa estudiosa, é algo que precisa ser ensinado e, segundo ela, se dá pela educação das maneiras e dos gestos (MONTESSORI, 2017).

Desse modo, o **ensinaMento**, ensino do movimento, torna-se, a meu ver, uma crítica a prerrogativa da condição espontânea natural das crianças, bem como aos discursos nos quais as crianças são consideradas naturalmente ativas, comunicativas e criativas. Tais narrativas, sob meu entendimento, são constructos ideológicos que desconsideram a criança enquanto sujeito/a social e que, por isso, tratam as especificidades da criança a partir da natureza infantil, desconsiderando as realidades sociais diversas e, por vezes desiguais, que marcam as diferentes infâncias.

Outrossim, ainda que na Pedagogia Nova a criança ativa seja o mote de suas conjecções, não se pode perder de vista que num mundo socialmente construído, o corpo livre também se torna uma aspiração ideológica, afinal de contas inúmeros são os controles e constrangimentos sociais dos quais o corpo é submetido. Além disso, mesmo quando na educação se tem a preocupação com a organização de ambientes de aprendizagens que potencializem a exploração corporal, tem que se considerar que esses ambientes estão num lugar específico, com características marcadas pelo contexto social no qual a escola está inserida. Da mesma forma, o próprio ambiente revela as concepções de corpo do/a adulto/a que o organiza – quando desconsidera

a participação das crianças - um/a sujeito/a que, não raramente, traz consigo convicções duais de certo e errado, de risco e de proteção, etc., dualismo que, de certo modo, orienta a maneira de pensar tanto o ambiente, quanto as relações que nele são estabelecidas.

A fim de aprofundar as discussões pertinentes a disciplina do corpo infantil e a necessidade da educação dos movimentos da criança, Montessori (2017), por algumas vezes, pontua em seu estudo que não se trata, de forma alguma, da defesa da passividade no processo formativo, pois para a autora o interessante é disciplinar a atividade e não imobilizar a criança, ou seja, é necessário que a criança domine ações de forma consciente e que, à medida que o tempo passe, os movimentos sejam realizados com maior perícia e assertividade, por conseguinte, quanto mais a criança dominar ações e atividades, menor será sua dependência dos/as adultos/as e aí estará o caminho para sua liberdade (MONTESSORI, 2017).

Pertinente a essa colocação, ao analisar as referências das figuras do aprender[46], descritas no estudo de Charlot (2000), observei que das quatros proposições do autor, em duas estão presentes a noção de aprendizado do movimento, sendo elas: 1) manipulação de “objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...)” (CHARLOT, 2000, p. 66) e 2) “atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor” (CHARLOT, 2000, p. 66). Há ainda uma terceira figura do aprender que também corrobora um elemento exibido na obra de Montessori (2017) e, muito embora já tenha abordado esse assunto anteriormente, penso ser importante retomá-lo, pois essas aprendizagens acontecem em um contexto social determinado, tecido em relações que são marcadas pela singularidade dos/as sujeitos/as e que também implicam aprendizagem, ou seja, exigem uma educação das maneiras (MONTESSORI, 2017), ou, nas palavras de Charlot (2000, p. 66) “dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa” .

[46] Charlot (2000) diz que nascer, indubitavelmente, implica a obrigação de aprender, pois, todo ser humano só se torna humano porque aprende a sê-lo. Isto posto, o autor discute a necessidade de nos atentarmos para o sentido do aprender, sentido este que é único para cada sujeito/a e que, muitas vezes, é distinto para professores/as e estudantes. Diante de tal observação, ele propõem em sua teoria referências para as **figuras do aprender**, e explica que aprender “não equivale a adquirir um saber entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é se não uma das figuras do aprender”. (CHARLOT, 2000, p. 65).

Muito embora eu tenha determinado apreço pela concepção de disciplina apresentada nos estudos de Montessori (2017), já que essa noção refuta uma ordem tradicional na qual o corpo e o movimento são descartáveis na produção das aprendizagens infantis, não posso negligenciar uma inquietude que perpassa minhas reflexões. Com efeito, acredito que disciplina é um termo que remete a obrigações, ao cumprimento ou realização de algo que é uma exigência externa ao/a sujeito/a, ou seja, uma norma que, não raramente, implica demasiados esforços. Por suposto, não quero dizer com isso que seja, necessariamente, uma coisa perniciosa, contudo, avalio que se caracteriza enquanto uma exigência em situações nas quais os/as sujeitos/as não estejam verdadeiramente desejantes ou, de certo modo, não estejam completamente convencidos dos seus sentidos e, por isso, o investimento pessoal exigido denota, ou pode denotar, algum tipo de sacrifício, especialmente quando atrelado às questões corporais.

Por conseguinte, ao debruçar-me sobre as experiências sociocorporais infantis, tenho compreendido que a educação do movimento exige menos disciplina e mais **encantamento** (CAMARGO, 2015), sobre isso:

> Esclareço e enfatizo que o conceito de encantamento, o qual entendo, está completamente distante e sem relação alguma com o significado de feitiçaria ou mesmo bruxaria, apesar de respeitar as diferentes crenças. Desse modo, parto inicialmente da compreensão do encanto enquanto aquilo ou aquele que causa e mobiliza o sentimento do maravilhar-se e entusiasmar-se diante determinada circunstância, situação ou sujeito, ou seja, quando um ser humano é afetado de tal maneira que expressa seu encanto por aquilo que experimentou, sentiu, tocou ou viveu. (CAMARGO, 2015, p. 35).

Considerar relações de encantamento nas aprendizagens do movimento infantil envolvem entusiasmo e o sentimento do maravilhar-se, características preciosas que corroboram os modos de ser da criança, particularmente nas brincadeiras da infância, afinal de contas, tais sentimentos são, ou podem se tornar, mobilizadores do investimento no fazer sempre de novo e mais uma vez, já que se trata de algo que representa sentido para criança e, da mesma forma, uma situação que ela deseja. Isto posto, torna-se interessante compreender que o encantamento “é o movimento no qual um/a sujeito/a **deseja** e **investe pessoalmente** em uma **relação dotada de sentido**” (CAMARGO, 2015, p. 173, grifos da autora). Nada obstante, “se faz necessário entender que cada sujeito/a é único/a, portanto, o encantamento terá

uma singularidade para cada um, de forma que uma relação nem sempre encantará a todos, pelo menos, não da mesma maneira" (CAMARGO, 2015, p. 174).

A possibilidade de pensar a educação do movimento infantil a partir do encantamento está inspirada na noção de hábito proposta nos estudos de Walter Benjamin (2009), pois de acordo com este estudioso a construção de hábitos, na infância, está diretamente relacionada a brincadeira. Em suas palavras: "A essência do brincar não é um "fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito" (BENJAMIN, 2009, p. 102, grifos do autor). Quando um hábito é edificado a partir do brincar, esse fazer sempre de novo não demanda esforços, não implica rotina ou ordem, refere-se impreterivelmente ao envolvimento e engajamento da criança com a atividade e, indubitavelmente, a construção de suas experiências.

> Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. (BENJAMIN, 2009, p. 102).

Diante ao exposto, é interessante levar em conta que a ludicidade, presente na argumentação de Benjamin (2009), é apresentada como um dos eixos estruturadores da infância, proposto por Sarmento (2004). Nesse seguimento, por conceber a formação da criança pautada na brincadeira, uma exigência da infância, fico tranquila em tecer provocações e/ou tensionamentos referentes as proposições de Montessori (2017) quanto a necessidade de pensar a educação da criança pela via da disciplina, ainda que esta disciplina seja ativa e que tenha enquanto mote a independência das crianças na produção de suas aprendizagens. Digo isso porque, quando a autora defende a necessidade de disciplinar a atividade, consigo visualizar um papel muito marcante do/a adulto/a na estruturação de um fazer que, prioritariamente, deve ser construído juntamente com as crianças a partir de relações de muito **coMtato** e encantamento.

Justifico essa assertiva por corroborar a ideia de independência das crianças, prevista nos estudos de Montessori (2017), contanto, também, por não concordar com

a forma com a qual essa estudiosa argumenta suas proposições, considerando que, no meu entendimento, a construção de hábitos a partir do lúdico se aproxima com maior concretude do universo infantil do que a ideia da necessidade de disciplina. Quero dizer com isso que a brincadeira, ordinária para as crianças, é algo que manifesta muito sentido, que mobiliza o desejo e investimento pessoal, ou seja, uma criança não precisa se disciplinar para brincar, ela apenas necessita de uma força interna, que pode ser mobilizada por situações externas, para então usar seus recursos e envolver-se por inteira.

> Se além disso pensamos na criança que brinca, podemos falar numa relação antinômica. Por um lado, verifica-se que nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, berços de vidro, navios de zinco, os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil. A madeira, os ossos, os tecidos, a argila, são os materiais mais importantes nesse microcosmos, e todos eles foram utilizados em épocas patriarcais, nas quais o brinquedo ainda era um segmento do processo produtivo, conjugando pais e filhos. (BENJAMIN, 1985, p. 246-247; BENJAMIN, 2009, p. 92-93).

Os argumentos de Benjamin (1985; 2009) são determinantes na elucidação da significância de pensarmos sobre o encantamento enquanto premissa nas situações das aprendizagens dos movimentos infantis. Basta observar a relevância que este autor manifesta a participação efetiva e independente das crianças em suas construções, especialmente no uso de diferentes materiais que ganham vida e novas ou diversificadas funções no ato de brincar. Embora muitas vezes esteja presente um significado coletivo sobre determinados brinquedos ou equipamentos, é o sentido único e singular, da criança, que está em voga em sua brincadeira. Portanto, ancoro-me nas proposições deste autor para problematizar a situação das atividades disciplinadas, pois, no fim das contas, ao fazer isso, os/as adultos/as podem estar “interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 1985, p. 247; BENJAMIN, 2009, p. 92).

Ao prosseguir com as discussões, penso ser importante ressaltar que a educação dos movimentos - que implica dispositivos relacionais consigo mesmo, no reconhecimento das próprias potencialidades e limitações corporais, e com outro/as enquanto interlocução na produção de aprendizagens - envolve, segundo Charlot

(2000), um mecanismo de autoprodução, pois para o autor toda educação é, de alguma maneira, produção de si próprio.

Para Montessori (2017), a educação do movimento e a produção da disciplina ativa envolvem autocontrole, uma habilidade que para ser apreendida, exige, paradoxalmente, imobilidade e silêncio, a meu ver, requer investimento pessoal a partir do sentido implicado na atividade. De acordo com essa estudiosa o silêncio é um exercício de controle de movimentos que envolve uma absoluta imobilidade, além disso, enquanto um exercício sensorial, Montessori (2017) defende que é necessário ensinar o silêncio para as crianças, não no sentido de calar suas vozes ou impedir seus movimentos, mas numa perspectiva de tomada de consciência de que a perícia para dominar atividades e a assertividade na realização das ações requer profundidade, entrega e quietude.

Embora por questões históricas, estabelecidas pela herança da Pedagogia Tradicional, o silêncio e a imobilidade estejam atrelados a concepção da disciplina enquanto controle e pautada no constrangimento ou na punição, é importante salientar que a compreensão de silêncio apresentada nos estudos de Montessori (2017) está distante de ser apenas uma cessação de ruídos ou negação da indisciplina enquanto bagunça, de outro modo, compreendo, inspirada nessa autora, que o silêncio se torna a pausa para fruição, tempo de contemplação no qual o ritmo vital é verdadeiramente sentido, quando a desconexão com o todo se torna mobilização para o encontro consigo, um encontro que permite a uma reconexão com o mundo, agora muito mais atenta e firmada pela presença.

Sobre isso, confio que a escrita de José Saramago[47] traz elementos interessantes para pensarmos o silêncio, pois quando o escritor, na obra O Conto da Ilha Desconhecida, de 1998, afirma que “é necessário sair da ilha para ver a ilha” (SARAMAGO, 1998), compreendo que ele esteja se referindo ao entendimento de que o/a sujeito/a é de fato a própria ilha, um/a sujeito/a que vaga incansavelmente à procura de algo que está dentro de si, melhor dizendo, que é ele/a próprio/a. Em analogia, portanto, trata-se de um ser que tomado pelos ruídos da vida não consegue

[47] José Saramago, filho e neto de camponeses, nasceu em 1922 na aldeia de Azinhaga, província de Ribatejo, Portugal. Exerceu diversas profissões e dentre elas foi editor e jornalista. Trabalhou durante doze anos numa editora, onde exerceu funções de direção literária e de produção. Colaborou como crítico literário na revista “Seara Nova”. Pertenceu à primeira Direção da Associação Portuguesa de Escritores e foi, de 1985 a 1994, presidente da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Autores. Disponível em: <https://www.josesaramago.org/biografia-jose-saramago/>. Acesso em: 04 de março de 2020.

escutar a si mesmo e que por esse motivo, também, só percebe o que está na superfície do mundo e das situações, sem se atentar para as miudezas das relações.

Acredito, dessa forma, que o exercício de silêncio é um movimento, no qual nos distanciamos dos ruídos de nossa existência e passamos a ouvir o silêncio que de fato nos constitui, com isso somos mobilizados/as a construir uma nova escuta para o mundo. Do mesmo modo, penso ser possível compreender que exercitar o silêncio é uma maneira de abordar as humanidades propostas por Nussbaum (2019), rompendo com perspectivas de relações meramente funcionalistas e resistindo ao ideário social do lucro acima de tudo e da competição exacerbada, para valorizar o que de fato torna o mundo mais sensível, onde verdadeiramente valha a pena viver, já que as "pessoas são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão [...]" (NUSSBAUM, 2019, p. 144).

Le Breton (1997) também se dedicou a escrever sobre o referido tema, para ele "o silêncio é um sentimento, uma modalidade do sentido, e não uma medida da sonoridade ambiental. Está relacionado com a atitude do homem face ao seu ambiente [...]" (LE BRETON, 1997, p. 20). Este estudioso argumenta que o ruído se tornou imperativo na sociedade contemporânea, impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico e as inúmeras conexões, pelo trânsito e a contaminação acústica, assim como pela contundente necessidade da comunicação. Num cenário no qual a saturação da palavra e dos barulhos é evidenciada, o silêncio adquire um valor infinito, pois frente a tal realidade, repousa no silêncio a possibilidade de resistência, já que somente o silêncio possibilita a conexão interior, sendo justamente essa conexão que nos protege dos ruídos e agressões externas (LE BRETON, 1997; 2017).

Permanecer em silêncio, completamente calado, segundo Mia Couto[48] (2016) exige prática. Ainda que esse escritor considere sua vocação de vida enquanto um ser calado com inclinação para não falar, reconhece que o silêncio é algo a ser exercitado.

[48] Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido por Mia Couto (biólogo, jornalista e escritor), nasceu em 5 de julho de 1955, na cidade da Beira, em Moçambique/África. Publicou os seus primeiros poemas no jornal Notícias da Beira, com 14 anos. Iniciava assim o seu percurso literário dentro de uma área específica da literatura – a poesia –, mas posteriormente viria a escrever as suas obras em prosa. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2012/11/mia-couto-o-afinador-de-silencios.html>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

> Quando me viam, parado e recatado, no meu invisível recanto, eu não estava pasmado. Estava desempenhado, de alma e corpo ocupados: tecia os delicados fios com que se fabrica a quietude. Eu era um afinador de silêncios. (COUTO, 2016, p. 14).

Fabricar a quietude e afinar os silêncios foi uma das empreitadas descrita na obra de Montessori (2017; 2019), defensora do entendimento de que o movimento não pode ser encarado restritamente pelo ponto de vista físico, pois representa um papel fundamental na estruturação intelectual e moral dos/as sujeitos/as, a estudiosa elaborou em seu método o **exercício de silêncio**.

É interessante observar que Montessori (2019) apresenta dois caminhos quando aborda a temática do silêncio, em um deles o foco está na imobilidade absoluta e no outro a mobilidade completamente silenciosa, é neste último que se encaixa a técnica que ela desenvolveu com uma turma de 40 crianças: numa sala de aula Montessori (2019) orientou o grupo a se acomodar e então permanecer em absoluto silêncio, inclusive com imobilidade corporal. Quando o ambiente está completamente quieto a estudiosa se afasta e com voz abafada chama, pelo nome, uma criança de cada vez, essa criança primeiramente deve estar bastante atenta para conseguir ouvir seu nome e, na sequência, muito compenetrada para se deslocar, até Montessori, sem fazer qualquer tipo de barulho. Sobre esse exercício a autora tece as seguintes considerações:

> Compreendi que as crianças eram sensíveis não só ao silêncio, mas também a uma voz que no silêncio as chamava de maneira quase imperceptível. Vinham lentamente, andando com as pontas dos pés, com cautela, para não esbarrar em nada e para que seus passos não fossem ouvidos.
> Em seguida, ficou claro que cada exercício de movimento, no qual cada erro pode ser controlado, como neste caso o barulho em meio ao silêncio, leva as crianças a aperfeiçoá-lo: a repetição do exercício pode levar a qualquer um a uma educação exterior das ações, tão perfeita que seria impossível obtê-las através de ensinamentos externos. (MONTESSORI, 2019, p. 150).

O exercício de silêncio, proposto por Montessori (2019), me mobiliza a pensar a respeito das experiências sociocorporais infantis e a exigência do controle, investimento e presença na produção de suas aprendizagens, seja qual for a prática corporal ou o âmbito na qual esteja localizada. Além disso, percebo que, assim como Charlot (2000), Montessori (2019) resguarda a autoprodução enquanto prerrogativa no aperfeiçoamento e domínio da ação, ou seja, por mais que se tenham *feedbacks* e

orientações externas, é a própria criança que precisa estruturar a realização daquilo que lhe foi proposto.

Nesse tocante, é importante destacar que identifico na proposta de Montessori (2019) os elementos que fundamentam o Encantamento, especialmente pela forma com a qual a autora descreve a realização da atividade que, no meu entendimento, representa um desafio mobilizador do interesse da criança, uma brincadeira cujo corpo se torna brinquedo na relação com o ambiente e com os/as sujeitos/as que partilhavam daquele momento.

Esses apontamentos me remetem aos estudos de Le Breton (2007, 2009), nos quais o autor expõe suas considerações sobre o risco e a aventura, primeiramente porque, conforme esse autor, a fascinação pelo risco, de forma geral, tem sua origem justamente na busca incessante pelo sentido da vida e implicitamente o reencontro consigo. Nesse tocante eu já consigo identificar as relações estabelecidas com as discussões referente ao silêncio e a procura por si.

Todavia, é baseada nas especificidades das práticas corporais de aventura que busco dialogar com os saberes apresentados por Montessori (2017, 2019) e Le Breton (2007, 2009), isso porque, em 2018 tive o privilégio de contribuir na idealização do Projeto Aventure-se[49] e com isso pude participar como colaboradora no Programa de Educação Tutorial (PET) Educação Física UFPR[50], projetos nos quais temos nos dedicado na produção de saberes sobre as práticas corporais de aventura realizadas com as crianças. Essa experiência, com toda certeza, é, para mim, a materialização dos escritos de Le Breton (2007, 2009) e Montessori (2017, 2019), pois retrata a

[49] "O Projeto Aventure-se eclode em 2018 a partir do encontro de uma professora de Educação Física, da Rede Municipal de Ensino, com dois acadêmicos e três professoras da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), responsáveis pelo Programa de Educação Tutorial (PET). Encontro que permitiu a construção de um grupo que tem se dedicado a estudar e construir propostas pedagógicas para o desenvolvimento de práticas corporais de aventura, que enfatizam a educação ambiental, com estudantes de uma escola pública da cidade de Curitiba" (MOLINARI; SILVA; CAMARGO, 2019, s/p).

[50] O Grupo PET Educação Física da UFPR, coordenado pela Professora Doutora Rosecler Vendruscolo, faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET), coordenado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação - SESU/MEC, e é desenvolvido por grupos de aprendizagem composto por estudantes de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), com tutoria de um docente, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A temática adotada pelo PET Educação Física desde outubro de 2018 trata sobre as "Práticas Corporais na Natureza" (VENDRUSCULO, 2018, Projeto PET Educação Física UFPR - documento não publicado).

importância incomensurável do investimento no exercício de silêncio, ou seja, nas aprendizagens pautadas na mobilidade silenciosa e ancorada na presença.

Embora eu compreenda que em toda e qualquer prática corporal a presença, a concentração, o domínio e o controle de si sejam demasiadamente necessários para se alcançar um bom resultado ou para desfrutar da melhor maneira da experiência vivida, as práticas corporais de aventura apresentam um elemento fulcral para compreender a exigência do silêncio: o risco real da finitude. Portanto, penso ser possível dizer que as práticas corporais de aventura são verdadeiramente um exercício de silêncio constante.

Ainda com relação ao exercício de silêncio, Le Breton (2017) assinala a caminhada enquanto prática corporal que possibilita uma verdadeira conexão interior, desde que seja realizada em profundo silêncio. Para esse estudioso, a caminhada assim como o silêncio é uma forma de resistência social, haja vista que vai de encontro a lógica da velocidade que vem sendo imposta socialmente.

> E por isso o caminhar, como o silêncio, é uma forma de resistência política. No momento de sair de casa e se movimentar, você imediatamente se vê diante da interferência de critérios utilitaristas que evidenciam perfeitamente onde você deve ir, para que lado e por qual meio. Caminhar por si só, eliminando da prática qualquer tipo de apreciação útil, com uma intenção decidida de contemplação, implica uma resistência contra esse utilitarismo e, aliás, também contra o racionalismo, que é o seu principal benfeitor. (LE BRETON, 2017, s/p, tradução minha)[51].

É importante observar que o caminhar, para Le Breton (2017), tem uma característica bastante peculiar, pois diz respeito a um exercício cuja funcionalidade inexiste, já que a finalidade não está em chegar a um lugar específico, mas em caminhar ao encontro de si. Para tanto, é preciso disciplina, uma disciplina que o/a próprio sujeito/a precisa construir. De acordo com Le Breton (2017), fundamentado na experiência vivida no Caminho de Santiago de Compostela[52], essa disciplina e a constância da marcha em silêncio conduz a transformação e ao renascimento.

---

[51] “Así es, y por eso el caminar, como el silencio, es una forma de resistencia política. A la hora de salir de casa y moverte te ves de inmediato intervenido por criterios utilitaristas que te aclaran perfectamente a dónde tienes que ir, por qué camino y en qué medio. Caminar porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra ese utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor”. (LE BRETON, 2017, s/p).

[52] “Declarado pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade, o Caminho de Santiago de Compostela é a peregrinação mais conhecida do mundo, percorrida desde a Idade Média. O objetivo é chegar à

Viver o Caminho de Santiago de Compostela, posso dizer com bastante propriedade, é algo deveras singular e, ainda que minha experiência, em setembro de 2017, tenha sido apenas no trajeto de Sarria à Santiago de Compostela, totalizando 115 km, posso garantir: é “mas que un camino”[53] , para mim, a experiência sociocorporal mais marcante que vivi, uma travessia da qual não se tem volta, pois é impossível ser o/a mesmo/a após a chegada a Santiago de Compostela, já que pelo caminho deixamos partes de nós ou do que acreditamos sê-las, no caminhar outras partes nascem, algumas se revelam e muitas outras se ressignificam, por isso concordo com Le Breton (2017) trata-se de um renascimento.

Contudo, novamente coloco em questão a noção de disciplina, agora proposta por Le Breton (2017). Faço isso porque, ainda que se tome ciência de que o autor escreve sobre a experiência vivida por ele em sua caminhada silenciosa, dessa forma pelo viés do adulto, a experiência construída por mim, também adulta, não me reportou a qualquer tipo de obrigação ou exigência de uma dada disciplina. Muito pelo contrário, havia determinado encantamento pelo vivido, pois estava verdadeiramente desejante daquela situação e, mesmo quando as dores ou desconfortos corporais assolavam o meu ser, acordar cedinho, arrumar a mochila e peregrinar pelo caminho traziam sentido a cada amanhecer. Nada obstante, se aquela rotina, implícita diariamente, pode ser considerada disciplina para alguns/as, tenho para mim que é puro encantamento. Nesse quesito, recorro aos estudos de Charlot (2000) para evidenciar que quando se trata de sentido há que se considerar a unicidade e singularidade de cada sujeito/a, assim dizendo, o sentido é sentido para alguém em específico.

Na trilha dessa redação, os exemplos apresentados, seja sobre o silêncio na imobilidade ou a respeito da mobilidade silenciosa, são fecundos para compreender que o **exercício de silêncio** pode configurar-se enquanto uma experiência sociocorporal específica, ao mesmo tempo em que a **prática do silêncio** pode, de

---

cidade de Santiago de Compostela (Região da Galícia, Espanha), onde se encontram os restos mortais do apóstolo São Tiago (ou Santiago Maior), que foi para a Galícia disseminar a palavra de Jesus Cristo. Hoje, independente de qualquer religião ou crença, as diferentes rotas espalhadas pela Europa congregam pessoas de todos os tipos, idades e cores, do mundo todo”. Disponível em: <https://www.diariosdecompostela.com.br/caminho>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

[53] “mas que un camino” – expressão que conheci no decorrer do Caminho de Santiago de Compostela, para cada caminhante o sentido pode ser diverso, mas para mim refere-se a transformação, não se trata de um caminho e sim de uma experiência de vida.

alguma maneira, contribuir para a construção de experiências sociocorporais significativas. Por isso, corroborando os estudos até aqui apresentados, entendo que abordar o silêncio seja desejável e realizável na escola. Deste modo, no tecer de muitos fios, justifico a escolha pela **Meditação** enquanto escopo dessa investigação, já que se trata de uma prática com potencialidades para mobilizar experiências sociocorporais e que, dependendo da técnica de realização[54], envolve tanto o exercício de silêncio, quanto a prática do silêncio, ambos significativos no processo da educação da criança, especialmente quando esse processo considera as "humanidades" (NUSSBAUM, 2019). Acredito ser possível visualizar a Meditação enquanto uma possibilidade de experiência sociocorporal porque essa expressão engloba diferentes práticas corporais com elementos comuns, assim como acontece no esporte, na dança, jogos, brincadeiras e nas aulas de Educação Física, por exemplo.

Outrossim, fundamentada na compreensão de sujeito/a que é corpo, em sua totalidade, não vislumbro a possibilidade de caracterizar a Meditação enquanto exercício exclusivamente mental, já que a experiência meditativa é genuinamente de um/a sujeito/a que em sua completude é mente, corpo, sentimentos, ou seja, é uno e em sua inteireza organiza-se **corporalMente** para prática. Justamente por isso, do mesmo modo, não posso defender a Meditação, unicamente, enquanto atividade ou exercício físico[55], penso que esse binarismo poderia ser prejudicial a compreensão da complexidade dos saberes histórico/culturais pertinentes a Meditação.

Por conseguinte, julgo ser possível entender que a Meditação, enquanto prática corporal, encontra-se, por analogia, num **entre-lugar**, ou seja, o **terceiro espaço**, nas palavras de Bhabha (1998)[56] ou **o lugar mestiço**, de acordo com Michel

---

[54] Quando o tema é Meditação torna-se fundamental considerar que existem diferentes abordagens que se definem diante da multiplicidade de práticas. Diante desse entendimento, no Apêndice 2 – Modalidades de práticas meditativas, apresento três quadros com a organização dessas modalidades.

[55] Os termos atividade física e exercício físico, equivocadamente, são utilizados enquanto sinônimos, além disso na literatura encontra-se diferentes definições para ambas expressões, para o momento me respaldo nos estudos de Araújo & Araújo (2000) para exibir a seguinte compreensão: Atividade Física – "qualquer movimento corporal com gasto energético acima dos níveis de repouso, incluindo atividades diárias, como se banhar, se vestir-se; as atividades de trabalho, como andar, carregar; e as atividades de lazer, como se exercitar, praticar esportes, dançar, etc.". Exercício Físico – "subgrupo das atividades físicas, que é planejado, estruturado e repetitivo, tendo como propósito a manutenção ou otimização do condicionamento físico". (ARAÚJO; ARAÚJO, 2000, p. 194-195).

[56] Homi K. Bhabha nasceu em Mumbai, Índia, no ano de 1949, é professor de Humanidades na Universidade de Harvard.

Serres (1993)[57]. Esses autores ajudam-me a compreender que aquilo que está entre as margens não é, necessariamente, o que as separam, pelo contrário, é o que as unem. Desse modo, a fronteira torna-se uma conjunção deslizante que ao tocar ambas as margens se impregna por elas, deixa de ser isso ou aquilo e torna-se plural, **híbrido** (BHABHA, 1998) **mestiço** (SERRES, 1993).

A esse respeito, tanto Daniel Goleman e Richard Davidson (2017), quanto Suzan Andrews (2018)[58], ao localizarem a Meditação no âmbito das práticas contemplativas, utilizam o esporte para exemplificar a amplitude de variedade das práticas meditativas e, dessa maneira, os autores e a autora explicam que dependerá da prática escolhida os resultados alcançados.

> Quando as pessoas falam "meditação", elas podem estar se referindo a qualquer prática de um amplo espectro, com diferentes intentos e resultados. Assim como é vago dizer algo como, "praticar esportes é bom para a saúde" (*Que tipo* de esporte? Xadrez? Pôquer? *Bumgee*? *Jumping*? Peteca?), precisamos especificar a que tipo de meditação estamos nos referindo, de modo a discutir seus benefícios em nossas vidas. (ANDREWS, 2018, p. 21, grifos da autora).

Devido a abundância de modalidades meditativas - juntamente com seu histórico e imaginário social marcadamente instituídos pela relação e aproximação com questões religiosas e/ou espirituais (SBISSA *et al*., 2009, p.105)[59], bem como a complexidade, abrangência e polissemia presente nesta palavra (CARDOSO *et al*., 2004; SILVA, 2009[60]; MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011; GOLEMAN;

---

[57] Michel Serres, filósofo francês. Trabalhou na Universidade Stanford, Universidade Pantheon-Sorbonne, Universidade Paris. Faleceu no dia 01 de junho de 2019 aos 88 anos.

[58] Susan Andrews é psicóloga e antropóloga formada pela Universidade de Harvard (EUA), doutora em Psicologia Transpessoal, é fundadora do Instituto Visão do Futuro que fica localizado na cidade de Porangaba no estado de São Paulo. É Co-coordenadora do "Centro de Medicina Integrativa Mente e Corpo" da Faculdade de Medicina na Universidade de São Paulo (FMUSP), e idealizadora de programas de bem-estar e desenvolvimento pessoal para organizações, universidades e saúde pública, como o REDEMED (Redução do Estresse e Desenvolvimento da Empatia na Medicina).

[59] Antonio Silveira Sbissa - Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - e um coletivo de pesquisadores, se dedicaram a analisar as produções científicas que tratam da relação entre Meditação e hipertensão arterial, para tanto tomam o cuidado de situar os/as leitores/as sobre características presentes nesta prática.

[60] Gerson D'Addio da Silva - comunicador social e educador físico formado pela USP, com especialização em anatomia, fisiologia, massagem oriental, psicomotricidade e Yoga. Pós-graduação em Yoga pela UniFMU e certificação pelo Kaivalyadhama College de Lonavla – Índia. Mestrado na Faculdade de Medicina da USP.

DAVIDSON, 2017[61]), além dos discursos milagrosos referentes aos efeitos meditativos (GOLEMAN, DAVIDSON, 2017; MORAES, 2015) atrelados a saúde e bem-estar[62] (MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011; MORAES, 2015) e, por isso, o emergente modismo desta temática (ANDREWS, 2018), dada a demanda de atenção da mídia brasileira (MORAES, 2015)[63] - debruçar-me-ei a discorrer sobre a Meditação enquanto um saber milenar que tem sido elucidado a partir do tratamento científico e, dessa maneira, paulatinamente, atrelado ao universo educativo. No desenrolar dos muitos fios, segue o findar do desafio.

1.2.3 Da prática corporal às experiências sociocorporais na Meditação: a composição do objeto de investigação

Ciente de que muitos/os estudiosos/as ao se dedicarem à temática da Meditação fazem isso tomando em consideração, prioritariamente, o/a sujeito/a em seus aspectos naturais e biológicos, sobretudo, na fragmentação corpo e mente ou

[61] Goleman e Davidson (2017) percorreram um longo caminho que exigiu alguns anos de investimento pessoal em práticas meditativas e pesquisa científica, sendo que esta última implicou episódios de desassossego para ambos estudiosos, pois ao voltar da Índia em 1974 Davidson contou a um de seus professores, em Harvard, sobre seu interesse em construir uma tese com o foco na Meditação, este professor de forma ríspida proclamou que seria o fim de sua carreira. Goleman iniciou seus estudos investigando os impactos da meditação em que há o uso de mantras, todavia um de seus professores de psicologia clínica o questionava qual era a diferença entre um praticante de meditação que fica repetindo um mantra dos seus pacientes obsessivos que não conseguem parar de dizer 'merda-merda-merda'? Mesmo diante das explicações de Goleman, de que a repetição de um mantra é um artifício de concentração espontâneo e intencional, este professor não ficou convencido da diferença por ele problematizada. De fato, estes estudiosos deixam evidente a resistência sofrida ao proporem, no contexto científico, estudos sobre a Meditação, todavia ainda que rechaçados permaneceram convictos da importância e necessidade de investimento nessa temática

[62] Carolina Baptista Menezes; Débora Dalbosco Dell'Aglio e Lisiane Bizarro (2011), concordam que normalmente a Meditação está associada ao bem-estar e para as autoras, este se torna um apelativo para prática. No estudo desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as autoras defendem que cientificamente há diferentes maneiras de se medir ou de se referir ao bem-estar, podendo este estar relacionado com felicidade, qualidade de vida e, de modo geral, com o bom funcionamento psicológico. Isso significa considerar satisfatório os diferentes âmbitos da vida, desde as relações sociais, com o ambiente e consigo mesmo – considerando a espiritualidade (MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011). Além disso, o equilíbrio entre auto aceitação, crescimento pessoal, domínio pessoal e autonomia, por fim, envolve também a avaliação da vida a partir dos aspectos afetivos e cognitivos (MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011; GOLEMAN; DAVIDSON, 2017).

[63] Maria Regina Cariello Moraes é Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e atua nas áreas da Sociologia da Saúde e do Corpo; Sociologia da Religião. Suas pesquisas contemplam as seguintes temáticas: construção de estilos de vida saudáveis; práticas integrativas complementares; tradições terapêuticas orientais em contextos ocidentais e consumo de bem-estar. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7781307091494723>. acesso em: 04 de agosto de 2019.

corpo, mente e consciência, não posso, de forma alguma, desconsiderar suas produções, ainda que não corrobore com elas em sua completude.

Isto posto, torna-se importante frisar que a Meditação, em sua origem, estruturou-se, primordialmente, de acordo com o seguinte escopo: “a alteração da mente visando a uma alteração do próprio ser” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 08). Apesar disso, há que se ter em vista que, na atualidade, diferentes são as definições para a palavra Meditação e por se tratar de um saber que está presente no cotidiano e vocabulário social, especialmente pelo modismo antes aludido, inicialmente apresento os achados advindos de materiais de fácil acesso a partir de pesquisas na internet, para, posteriormente, expor as construções científicas sobre o assunto. Assim sendo, no Dicionário Online de Português (MEDITAÇÃO, 2019a)[64] encontra-se a seguinte definição:

> Ação ou efeito de refletir profundamente sobre determinada coisa; resultado dessa ação.
> Escrito que tem como tema um assunto filosófico ou religioso: as “Meditações” de Descartes, de Santa Teresa. (Neste sentido, escreve-se com letra maiúscula).
> Oração mental.
> Meditação é sinônimo de: reflexão.

Na Enciclopédia Livre Wikipédia[65], que em suas referências identifiquei autores/as citados/as neste estudo, a Meditação é descrita da seguinte maneira:

> A meditação pode ser definida como uma prática na qual o indivíduo utiliza técnicas para focar sua mente num objeto, pensamento ou atividade em particular, visando alcançar um estado de clareza mental e emocional. Sua origem é muito antiga, remontando as tradições orientais, especialmente a ioga, mas o termo também se refere a práticas adotadas por alguns caminhos espirituais ou religiões, como o budismo e cristianismo, entre outras. Textos orientais consideram a meditação como instrumento que leva em direção à libertação. (MEDITAÇÃO, 2019b).

A análise das duas citações me ajuda a compreender que, de fato, Meditação é um termo amplo e abrangente, sendo que há definições distintas para seu uso

---

[64] MEDITAÇÃO, Dicionário Online de Português, 26 de set de 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/meditacao/> . Acesso em: 26 de setembro de 2019.

[65] MEDITAÇÃO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Medita%C3%A7%C3%A3o&oldid=56272870>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

(MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011; GOLEMAN; DAVIDSON, 2017). Da reflexão à oração mental, assim como uma técnica para focar a mente, o termo também é utilizado para tratar dos pensamentos, ideias e registros de filósofos, além de envolver religião e espiritualidade.

Pertinente ao entendimento da Meditação na esfera das ideias e pensamentos dois estudos corroboram a compreensão de que este não seria um termo muito adequado para descrever o que de fato significa a prática meditativa, sendo que Cardoso et. al (2004)[66] sinalizam que a utilização do termo Meditação pode se tornar um obstáculo no que tange aos entendimentos conceituais da prática. Da mesma forma, Silva (2009) considera que a tradução para o português se deu de forma equivocada e que por isso, não raras vezes, o uso da palavra meditar mobiliza o imaginário de se pensar em algo.

> [...] os primeiros contatos da comunidade acadêmica ocidental com a meditação foram possíveis através das tradições orientais, sem dúvida. Naquela época, quando os primeiros observadores ocidentais viram os indivíduos sob práticas de meditação, eles pareciam estar, através dos olhos dos observadores, pensando continuamente em algo. A partir desses eventos observacionais, eles provavelmente consideraram o termo "meditar" para descrever esse novo tipo de prática. Desde então, eles dizem que os praticantes de meditação pareciam estar "pensando continuamente" em alguma coisa - essa era a descrição ocidental mais próxima desse tipo de comportamento. Hoje em dia, quando dizemos "vou meditar sobre esse tópico", queremos dizer "vou pensar com calma sobre isso". Este é o primeiro ponto a considerar: não há termo apropriado para definir meditação. Esse termo é o melhor que conseguimos encontrar, mas não é útil para uma compreensão real do que é "meditar". (CARDOSO *et al*., 2004, p. 03, grifo dos autores, tradução minha)[67].

> O termo meditação é utilizado em nosso idioma como sinônimo dos termos "dhyana" ou "dhyan" indianos, do termo "chan" chinês e do "zen" japonês, dentre outros. Eu particularmente não o considero uma boa tradução, pois o termo meditação tem no português uma conotação de verbo intransitivo,

[66] Roberto Cardoso, Eduardo de Souza, Luiz Gamano – pesquisadores do Departamento de Obstetrícia da Universidade Federal de São Paulo. José Roberto Leite – pesquisador do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Paulo.

[67] "(...) the first contacts of the occidental academic community with meditation had been possible through eastern traditions, undoubtedly. At that time, when the first occidental observers saw the individuals under meditation practices, they seemed to be – through the observers eyes – continuously thinking about something. From these observational events, they probably considered the term "to meditate" in order to describe that new kind of practice. Since then, they say the meditation practitioners seemed to be "continuously thinking" about something - this was the closest occidental description to that kind of behavior. Nowadays, when we say "I will meditate about this topic", we mean "I will calmly think about this". This is the first point to consider: there is no appropriate term to define meditation. This term is the best we could find, but it is not useful for a real understanding of what is "to meditate"". (CARDOSO *et al*., 2004, p. 03).

> podendo dar a ideia de que se medita sobre algo, ou seja, a ideia de que meditar é pensar, quando na verdade é exatamente afastar-se das sequências de pensamentos, deixar de pensar. Por isso se tivesse que escolher uma palavra para traduzir melhor a ideia que está por trás destes vocábulos orientais eu escolheria contemplação. Contemplar é simplesmente estar presente, fazer o que se faz em um templo, aproximar-se de si. (SILVA, 2009, p. 172;173).

Percebo que estes estudos apontam reflexões bastante pertinentes e acrescento que para produção científica os conflitos com a utilização do termo se tornam efetivamente obstáculos, um exemplo disso é a dificuldade encontrada no levantamento teórico nas bases de dados, pois ao inserir a palavra Meditação, enquanto descritor para busca, encontram-se muitos estudos que tratam do meditar sobre algo, no sentido de pensar a respeito de determinada questão ou assunto. Consequentemente, é possível concordar com Cardoso *et al.* (2004) que as variedades na utilização do termo, assim como as diferentes definições do mesmo, se tornam uma situação anticientífica.

Referente as caraterísticas religiosas e espirituais, Ricardo Franco de Lima (2004)[68] escreve o seguinte:

> O conceito de meditação (em sânscrito: *bhavana)* expressa diferentes tipos de práticas adotadas por tradições religiosas e espirituais. Cada prática foi formada por influências culturais e devido à experiência direta na busca das dimensões mais profundas do ser. Apesar da sua vinculação com as tradições espirituais, a meditação tem reunido um grande número de adeptos que a incorporam em suas vidas cotidianas, sem necessariamente "converter-se" à religião correspondente. (LIMA, 2004, p. 01, grifo do autor).

Moraes (2015), retoma em seus estudos algumas características que correspondem a origem da prática meditativa e sua profunda relação com a espiritualidade e religiosidade, segundo a autora

> a meditação é um exercício milenar de contemplação, utilizado não apenas por religiões do Médio e Extremo Oriente (sufismo, hinduísmo, budismo, taoísmo, zen budismo), mas também por antigas correntes judaico-cristãs de cunho místico. Os métodos e objetivos variam, mas, geralmente, nos contextos tradicionais, a meditação representa a abertura para a comunhão com forças divinas, por meio do autoapaziguamento e neutralização dos pensamentos incessantes. (MORAES, 2015, p. 1619).

[68] Ricardo Franco de Lima é psicólogo formado pela Universidade de São Francisco, localizada Itatiba/SP, com aprimoramento em Psicologia Clínica aplicada à Neurologia Infantil pela UNICAMP.

As características apontadas por Moraes (2015) reforçam os escritos de Silva (2009), nos quais o autor defende que:

> É importante tratar o conceito de meditação dentro de uma perspectiva transcultural. Práticas meditativas surgiram em várias culturas e hoje podemos falar em meditação sufi (islâmica), cristã, budista (zen, vipassana, etc) e taoísta, entre outras, além das contextualizadas na tradição hindu. (SILVA, 2009, p. 171, grifos do autor).

Ao considerar essa perspectiva transcultural, apresento as considerações de Sthephen Sturgess[69] (2015), um estudioso que, embora não esteja vinculado aos laboratórios ou grupos de pesquisas acadêmicas, é professor de Meditação e a concebe da seguinte maneira:

> A meditação envolve simplesmente aquietar a mente e livrá-la das suas emoções, pensamentos, sentimentos do ego e desejos inquietos para que um maravilhoso sentimento de totalidade e de "estar em harmonia" possa ser alcançado. (STURGESS, 2015, p. 12, grifos do autor).

O autor, supramencionado, compreende o ser humano enquanto um conjunto que envolve: corpo, mente e consciência. Segundo ele, ainda que no ocidente estas duas últimas sejam tomadas enquanto sinônimos, na filosofia yogui a mente e a consciência são consideradas coisas distintas. A partir desse entendimento, o autor defende que a prática da Meditação mobiliza a consciência a observar a mente, ou seja, a observação dos próprios pensamentos, enquanto objetos externos a si (STURGESS, 2015). Compreendo, a partir desse autor, que o ser humano não é uma soma de sequências de pensamentos, muito pelo contrário, na quietude da mente e no cessar do pensar a consciência permanece desperta e se revela a essência do próprio ser, pois ela sim é ininterrupta.

> [...] a mente só existe quando pensamentos estão presentes. No estado de sono profundo, não existem pensamentos, e portanto não existe nenhuma mente. Você, por outro lado – ou seja, o seu interior – é a própria consciência, que está eternamente presente nos estados desperto, de sonho e de sono. É somente a luz do eu ou da consciência refletida sobre a mente que possibilita que ela tenha poderes de cognição e sentimento. No entanto, todos nós

[69] Sthephen Sturgess é professor de yoga e meditação da tradição do Kriya Yoga. Estudou e praticou yoga e meditação na Índia e no Reino Unido. Adquiriu o seu *know-how* com famosos gurus do yoga e em 1982, ele se tornou discípulo de Paramhansa Yogananda. Foi iniciado no Kriya Yoga por Swami Krianandа (um discípulo direto de Yogananda. Em 2011, foi ordenado para ensinar e iniciar outras pessoas a Meditação Kriya Yoga. Também é artista e escritor.

> caímos, com excessiva frequência, na armadilha de achar que é a mente em si que é a “conhecedora” e a “luz” na nossa existência do dia a dia. (STURGESS, 2015, p. 13, grifos do autor).

Ainda com o intuito de prezar pela transculturalidade, proposta nos estudos de Silva (2019), assim como contemplar estudiosos que se dedicam a temática ora discutida, mas que não estão diretamente envolvidos em publicações de cunho acadêmico, recorro aos estudos de Osho[70] (2017) e percebo que a observação é também um elemento importante na forma com a qual o autor define a Meditação.

> Meditação é observação. O que você observa é irrelevante. Pode ser as árvores, um rio, as nuvens ou crianças brincando. Meditação é observar. O que você observa não é importante, o objeto não é importante. A qualidade da observação, a qualidade de estar consciente e alerta – isso é meditação. (OSHO, 2017, p. 20).

Outro ponto convergente, nos estudos desses dois autores, corresponde ao entendimento da consciência enquanto essência humana, sobre isso Osho (2017) versa o seguinte:

> Lembre-se de uma coisa: meditação significa consciência. Tudo o que você faz com consciência é meditação. A ação não é a questão, mas a qualidade com que você pratica a ação. Caminhar pode ser meditação, se andar alerta. Sentar-se pode ser meditação, se você se sentar alerta. Ouvir os pássaros pode ser meditação, se você ouvir com a consciência. Simplesmente ouvir o ruído interno de sua mente pode ser uma meditação, se você se mantiver alerta e vigilante. A questão toda é: não viva como se estivesse dormindo, e então tudo o que você fizer será meditação. (OSHO, 2017, p. 20).

Estar verdadeiramente presente nas ações cotidianas, consciente de cada movimento, emoção, sentimento e pensamento, para Osho (2017), isso é Meditação. Seja qual for a circunstância o que se faz é irrelevante, pois o que importa de fato é o como se faz, ou seja, o quão entregue e consciente o/a sujeito/a está quando fazendo algo, inclusive pensando. Estar vivo é estar presente, é existir para além da ação,

[70] Bhagwan Shree Rajneesh, Osho (1931 – 1990), guru e líder espiritual indiano que atuou como professor de filosofia na Universidade de Jabalpur e posteriormente abriu um centro de Meditação e passou a realizar palestras sobre esta temática pela Índia. Por seus posicionamentos polêmicos e relação conflituosa com as autoridades de seu país, em 1981 decide formar uma comunidade alternativa na cidade de Wasco, em Oregon, nos Estados Unidos. Com dificuldades para permanecer com o Centro Espiritual no Estados Unidos, em 1985 é deportado para Índia, situação em que adota o novo nome: Osho, que em japonês designa um alto sacerdote budista. Informações disponíveis em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/03/30/Quem-foi-Osho.-E-por-que-est%C3%A3o-fazendo-uma-s%C3%A9rie-sobre-sua-vida>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

então “se mesmo por um único momento você não fizer nada e estiver centrado em si mesmo, totalmente relaxado – isso é meditação” (OSHO, 2017, p. 21). Para isso, o primeiro passo é tornar-se consciente, perceber a própria essência do ser e, posteriormente, começar a fazer, de forma lenta e muita atenda, as demandas do dia a dia. Nessa perspectiva, “a meditação não é contra a ação. Você não precisa fugir da vida. Ela simplesmente lhe ensina um novo estilo de vida: você se torna o centro do ciclone” (OSHO, 2017, p. 21).

Na direção desses apontamentos, o filósofo indiano Jiddu Krishnamurt[71] tece contribuições que vão ao encontro das discussões elaboradas por Osho (2017), em suas palavras:

> O que estamos a dizer é que seja o que for que esteja a acontecer – quando se está a falar, a andar, a “meditar” – esse acontecimento que está a ter lugar deve ser observado. Quando a mente dispersa, o próprio fato de observarmos põe fim a tagarelice. Assim não há distracção alguma. (KRISHNAMURT, 1988, p. 94, grifos do autor)[72].

As argumentações de Osho (2017) e Krishnamurt (1988) me mobilizam a revisitar os estudos de Montessori (2019; 2017) e, também, de Le Breton (2017; 1997), a julgar pelo modo como ambos/as compreendem a importância e necessidade da presença na realização de movimentos e atividades, uma presença que é definida, pelos/as autores/as, pela disciplina, mas que privilegia a assertividade e, singularmente, a autonomia e resistência social. Manter-se centrado, presente, é então o objetivo da Meditação, um estado no qual não há perturbações, independente do que possa acontecer o que prevalece é a tranquilidade e o discernimento para apenas observar de forma distanciada e consciente de que você não é a ação, pois, segundo Osho (2017, p. 21) “você não é o fazedor, você é o observador”.

Osho (2017), assim como Sturgess (2015), é favorável ao entendimento da existência humana ser constituída pelo tripé: corpo, consciência e mente. Para o autor é necessário, primeiramente, dar a devida atenção ao corpo, para, então, chegar à

[71] Jiddu Krishnamurt foi um filósofo, educador e escritor indiano, considerado pela sociedade Teosófica como um dos grandes mestres da humanidade, que se dedicou a escrever sobre autoconhecimento, disciplina, Meditação e espiritualidade, nasceu em 1895 e faleceu em 1986, aos 91 anos. A obra intitulada “Cartas às escolas” refere-se a reunião de todas as cartas escritas pelo autor entre 1968 e1983 e foi publicada primeiramente no ano de 1981 pela Krishnamurti Foundation, na sequência, em 1988, por Livros Horizontes.

[72] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

consciência. A atenção aos gestos e aos movimentos, por meio da observação, torna o sujeito mais sintonizado. Neste segmento, tais proposições são fecundas para alimentar minha compreensão de que a Meditação é uma prática **corporalMente** organizada e realizada pelos/as sujeitos/as. Quanto aos pensamentos, importa compreender que também exigem cuidado e um olhar atento, pois "são mais sutis do que o corpo e, é claro, também mais perigosos" (OSHO, 2017, p. 24).

Numa observação diligente dos pensamentos o ser humano pode surpreender-se com o seu verdadeiro íntimo e perceberá o quão desvairada é a sua mente, o que nos estudos do Dr. Herbert Benson e Marg Stark (1998)[73] é denominado como **mente de macaco**, isto é, uma agitação mental caótica, na qual os pensamentos mudam constantemente e que, metaforicamente, é relacionada ao trânsito constante dos macacos ao pularem de galho em galho. Contudo, o próprio exercício de direcionar atenção plena a mente é um mecanismo de transformá-la, ou seja, aquietar este trânsito, isso porque "[...] lentamente, muito lentamente, a mente desaparece; lentamente, muito lentamente, os pensamentos começam a adotar um certo padrão; seu caos desaparece [...]" (OSHO, 2017, p. 25).

Ainda concernente a mente, Andrews (2018) se pauta no Dicionário Webster e escreve que Meditação é empenhar-se num exercício mental, este que pode ter o foco, ou seja, atenção e concentração na respiração ou na repetição de um mantra, cujo objetivo é alcançar maior nível de consciência espiritual. Goleman (2018, p. 76, grifo do autor) defende que "o principal objetivo da meditação é fortalecer o que chamamos de "músculo da atenção"" e descreve a Meditação enquanto "(...) o treinamento sistemático da atenção e tem como objetivo desenvolver a capacidade de concentração e enriquecer nossa percepção" (GOLEMAN, 2018, p. 73).

Ao concordar com o entendimento da atenção e treinamento mental enquanto escopo da Meditação, Menezes e Dell'Aglio (2009, p. 277) acrescentam que:

> A meditação, descrita como uma prática de auto-regulação do corpo e da mente, caracteriza-se por um conjunto de técnicas que treinam a focalização da atenção. Também conhecida como treinamento mental, essa prática constitui uma técnica capaz de produzir efeitos psicossomáticos.

[73] O Dr. Herbet Benson é médico cardiologista e professor adjunto na Faculdade de Medicina de Harvard. Fundador do Mind/Body Medical Institute (Instituto Médico Mente/Corpo). Marc Stark é jornalista especializada em temas relacionados à medicina (BENSON; STARK, 1998).

Dada essas definições e diante da polissemia do conceito, Silva (2009), Sbissa *et al*. (2009) e Menezes, Dell'aglio e Bizarro (2011) concordam que há aspectos em comum em todas as práticas meditativas, estes que se tratam de definições operacionais que foram listadas nos estudos de Cardoso *et al*. (2004) e definem a Meditação em cinco parâmetros:

> (1) um estado necessariamente autoinduzido, aplicado através de (2) uma técnica específica (claramente definida), usando (3) uma habilidade de foco automático ("âncora", cunhada), pretendendo (4) o "relaxamento lógico" e apresentando (5) relaxamento muscular em algum lugar durante o processo. O dueto principal da prática da meditação, envolve a "âncora" (habilidade de autocorreção) e o "relaxamento lógico". (CARDOSO *et al*., 2004, p. 02, grifo dos autores, tradução minha).[74]

Para Silva (2009) os cinco parâmetros representam uma definição operacional da prática meditativa e contribuem para nortear as investigações científicas na área. Além disso, o autor utiliza-se desses parâmetros para explicar que:

> Assim, fica claro que a meditação não ocorre de qualquer modo, não basta sentar, fechar os olhos e esperar que aconteça, pois nesta definição é lembrado que para tanto se requer uma técnica. Fica claro também que se alguém não está em uma condição de relaxamento psicofísico, não está meditando. (SILVA, 2009, p. 172).

É importante observar que Silva (2009) ajuda a desnudar hipotéticos imaginários de que o/a praticante da Meditação é um/a sujeito/a passivo/a e que durante a prática se entrega de forma despreparada na espera que algo suceda, embora tal entrega possa ocorrer em situações nas quais o/a praticante desconheça o que de fato seja a prática meditativa, se faz importante atentar a exigência de uma técnica para que de fato os cinco parâmetros sejam vivenciados na Meditação. Ademais, Silva (2009) destaca enquanto condição indispensável o relaxamento psicofísico do/a praticante e para melhor compreensão dessa exigência o autor apresenta o exemplo que segue:

---

[74] In our published protocols meditation involves, basically, five parameters: a necessarily self-induced state (1), applied through (2) a specific technique (clearly defined), using (3) a self focus skill (coined "anchor"), intending (4) the "logic relaxation", and presenting (5) muscle relaxation somewhere during the process.
The major duet, in meditation, involves the "anchor" (self-focus skill) and the "logic relaxation". The individual will gradually exercise his capacity of being "focused in the anchor". (CARDOSO *et al*., 2004, p. 02).

> Algumas pessoas relatam suas supostas experiências meditativas com extraordinárias visualizações cheias de estímulos: imagens divinas com luzes e cores, músicas e aromas paradisíacos. Se a mente está suscetível a toda sorte de estímulos, é plausível concluir que tal pessoa não está meditando, pois não conseguiu reduzir a intensidade de sua atividade mental. (SILVA, 2009, p. 172).

A redução da intensidade da atividade mental é algo de bastante relevância nos estudos de Silva (2009), para o autor isso é resultado da habilidade de autoindução do estado meditativo. Referente a esta habilidade é importante compreender que ela diz respeito especificamente ao/a praticante, portanto é função do/a sujeito/a dominar essa atividade. Benson e Stark (1998) ao discorrerem sobre a noção de Resposta de Relaxamento, muito embora não abordem exclusivamente a Meditação, mas a considerem em suas escritas, também se debruçam na ideia de redução da intensidade da atividade mental enquanto responsabilidade do/a sujeito/a. Para eles/as, resposta de relaxamento é a calma corporal conquistada a partir do imbricamento em uma atividade que aquiete a mente, tal atividade é uma escolha do sujeito/a e pode ser desde uma oração implicada em suas crenças, ou a repetição de "qualquer palavra, expressão, som ou atividade repetitiva em que se concentrem" (BENSON; STARK, 1998, p. 112).

A vista disso, percebo o quão equivocados se tornam os entendimentos de que Meditação é uma atividade displicente, afinal entendo que os/as meditadores/as precisam investir na prática e assim mobilizarem recursos pessoais para vivenciarem plenamente sua realização. Sendo assim, compreendo que é uma relação do/a sujeito/a com ele/a mesmo/a, relação esta que implica autoconhecimento e, então, autoformação e autoprodução (CHARLOT, 2000).

Logicamente que a aprendizagem da habilidade de autoindução perpassa pela relação com o/a outro/a, seja ele/ela professor/a; orientador/a; mestres; até mesmo livros; sites e/ou aplicativos, dentre tantos outros objetos de saberes (CHARLOT, 2000). Todavia, estes objetos podem, dentro dos seus limites, aproximar os/as praticantes com os conhecimentos próprios da Meditação, assim como instruírem quanto a diversidade de técnicas, mas uma vez feita a decisão pela prática meditativa é o próprio sujeito que conduzirá suas ações.

> [...] é comum ver professores conduzindo práticas de Yoga (ou outras correntes meditativas) induzindo os alunos a um estado alterado de consciência através de uma fala constante, em um ritmo regular, em uma entonação lenta e de modo sedutor. Isto é estratégia da hipnose, mas não

> meditação. Enfim, é importante lembrar que para meditar se requer um artifício de autofocalização, também chamado de “âncora”; é aquele foco para onde a atenção é dirigida, e que pode variar de um método para o outro, mas todas as metodologias elegem uma âncora. (SILVA, 2009, p. 172, grifo do autor).

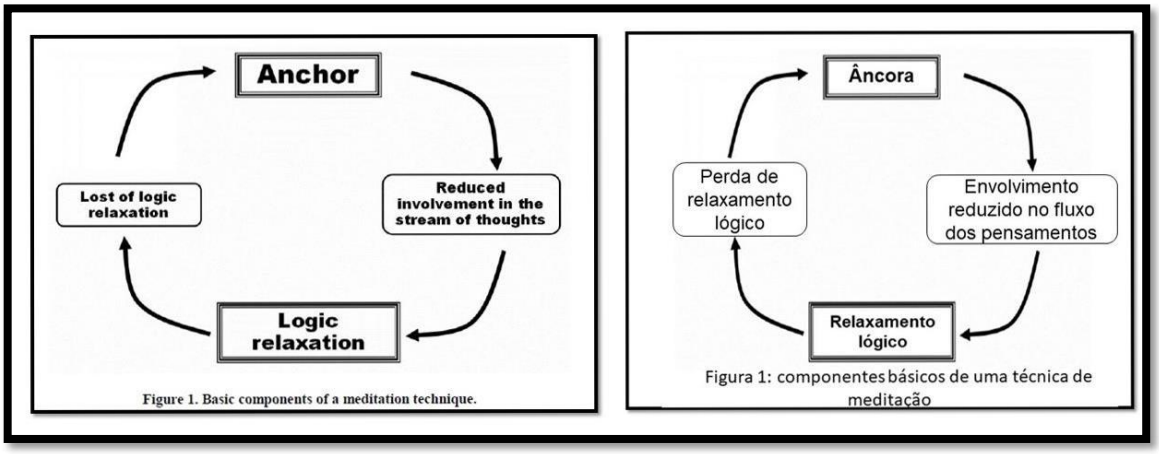
Igualmente preocupado com o papel de protagonista do/a meditador/a em sua prática e a importância da âncora, seja em qual for a técnica de Meditação escolhida, Cardoso *et al*. (2004) acrescenta a exigência da lógica do relaxamento e defende que:

> Em um ponto de vista muito básico, a meditação é um dueto simples que envolve a “âncora” (habilidade de autofoco) e a lógica “relaxamento”. O indivíduo exercitará gradualmente sua capacidade de ser "Focado na âncora". No momento, ele se vê envolvido em qualquer tipo de pensamentos, ele retornará imediatamente para ser "focado na âncora". Mas se, a qualquer momento, apesar de sua "intenção" de manter o chamado "relaxamento lógico", ele se percebe pensando continuamente em algo, ele - uma e outra vez - “volta à âncora”. (CARDOSO *et al*., 2004, p. 05, grifos dos autores, tradução minha)[75].

O dueto, proposto pelo coletivo mencionado, para definir a Meditação está representado na Figura 2, elaborada pelos estudiosos e com tradução de minha autoria:

[75] In a very basic point of view, meditation is a simple duet that involves the “anchor” (self-focus skill) and the logic “relaxation”. The individual will gradually exercise his capacity of being “focused in the anchor”. At the very moment he perceives himself involved in any kind of thoughts, he will immediately return to be “focused in the anchor”. But if, at any moment, despite his “intention” to maintain the so-called “logic relaxation”, he perceives himself thinking continuously about something, he will - once again and again - “return to the anchor” (CARDOSO, *et al*., 2004, p. 05).

FIGURA 2 - TRADUÇÃO DOS COMPONENTES BÁSICOS DE UMA TÉCNICA DE MEDITAÇÃO DE CARDOSO *et al.* (2004)



FONTE: Cardoso *et al.* (2004). Adaptação da autora (2019)[76].

De acordo com o sistema proposto por Cardoso *et al*. (2004) é possível compreender que meditar envolve o movimento de focar em algo, aquilo que os autores chamam de âncora, e com isso se distanciar do fluxo de pensamentos, ou seja, não significa especificamente que o/a sujeito/a tenha controle e decida parar de pensar, muito pelo contrário, ele tem a consciência plena de que os pensamentos são incessantes, mas consegue, a partir da concentração em outro foco, manter-se longe deles. Na esteira destes apontamentos, percebo determinada correspondência com os estudos de Benson e Stark (1998, p. 118), uma vez que ambos, ao afirmarem que "as etapas para evocar a resposta de relaxamento não são necessariamente difíceis ou raras", defendem que seja necessário cumprir apenas duas etapas: "1) repetir uma palavra, som, oração, expressão ou atividade muscular; 2) desconsiderar passivamente todos os pensamentos que vêm a mente e retomar a repetição" (BENSON; STARK, 1998, p. 119).

Compreendo, com isso, que o relaxamento lógico é a habilidade do/a meditador/a de não se apegar aos pensamentos e assim não se julgar ou culpar-se por permanecer pensando. Acredito ser possível afirmar, portanto, que a Meditação envolve um sistema de tomada de consciência, ou seja, metacognição[77] ou

[76] A Figura 2 foi construída a partir da compilação da figura encontrada nos estudos de Cardoso *et al*. (2004, p.06) juntamente com figura traduzida, construída por mim, para melhor visualização e compreensão do sistema operacional sugerido pelos autores para as práticas meditativas.

[77] Metacognição: "cognição da cognição", tornar-se consciente dos seus próprios pensamentos" (ANDREWS, 2018, p.26).

metaconsciência[78], na qual o/a sujeito/a escolhe uma técnica e, de acordo com ela, a âncora para sua prática, mantem-se focado nesta âncora e cada vez que percebe sua distração do foco, e assim seu envolvimento com os pensamentos, o/a meditador/a volta para âncora novamente, como num ciclo segue essa sequência: focar – distanciar-se dos pensamentos e relaxar – distrair-se do foco – envolver-se nos pensamentos – perceber o apego aos pensamento - voltar para o foco.

Andrews (2018) também apresenta em seus estudos a compreensão do movimento cíclico durante a prática meditativa, para esta autora a mente humana possui cinco camadas ou, como se escreve em sânscrito, *koshas*, estas que representam níveis que vão desde o corpo físico até as camadas mais sutis da mente. O primeiro nível representa a **Consciência Sensório-Motora**, consiste no nível mais externo da mente e opera o corpo físico. Este nível é responsável por três funções específicas: 1) sentir; 2) desejar ou ter aversão; 3) agir - para realizar o desejo ou para fugir do que lhe é avesso.

O segundo nível retrata a **Camada Mental**, mente interna, que tem as seguintes funções: 1) pensar; 2) lembrar; 3) experienciar prazer e sofrimento. É justamente neste nível que acontecem as divagações mentais, quando passamos a realizar tarefas sem estar plenamente atentos/as no que de fato estamos fazendo, isso significa dizer que o cérebro passa a operar em “redes neurais em modo padrão (*default mode network*)” (ANDREWS, 2018, p. 36, grifos da autora).

Quando o cérebro atua em modo *default* não está focado nas atividades sensório-motoras e para Andrews (2018) essa é uma situação que tem maior incidência nas funções exigidas, especialmente, no trabalho ou nas obrigações profissionais e/ou rotineiras. Goleman e Davison (2017), compreendem que as áreas *default* apenas se acalmam quando o cérebro está empenhado em uma tarefa ativa, para os autores a Meditação é uma dessas tarefas. Caso contrário, em situações em nas quais os sujeitos estão num momento de relaxamento da atividade cerebral, ou mesmo, descanso de atividades laborativas ou acadêmicas – aquele momento de “fazer nada” – os pensamentos aumentam consideravelmente e com eles as

[78] Metaconsciência: atenção intensiva aos movimentos da própria mente. Consciência da consciência que permite o monitoramento da mente e impede que ela seja levada por pensamentos e sensações observadas. A metaconsciência nos permite rastrear a própria atenção e assim nos mobiliza perceber quando a mente divaga ou cometemos um erro (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017).

divagações, isso faz com que nosso cérebro continue a gastar energia em momentos nos quais poderia poupá-la.

A divagação é uma voz interna que, permanentemente, fica na cabeça, sendo que muitas vezes esta voz fala sobre o próprio sujeito, isto é, fala sobre nós mesmos/as (GOLEMAN; DAVDISON, 2017), tornando-se uma “ruminação interior centradas naquelas incessantes listas daquilo que tenho que fazer hoje, ou no que eu não deveria ter dito a alguém – é a fonte de nossa ansiedade crônica” (ANDREWS, 2018, p. 37).

Meditar implica neutralizar esta ruminação interna, desligar a voz que constantemente estabelece diálogo conosco, que nos mobiliza a divagação e, consequentemente, a perda da atenção em um foco específico. Não é uma prática complexa, porém, requer treino e, para Andrews (2019), envolve o seguinte decurso:

FIGURA 3 - PROCESSO DE MEDITAÇÃO

FONTE: Andrews, (2019)[79].

A representação construída por Andrews (2019) e apresentada na Figura 3 possibilita perceber um processo bastante similar aquele apresentado nos estudos de Cardoso *et al.* (2004), ou seja, a Meditação é concebida no movimento de concentrar-se, distrair-se, tomar ciência da distração e então retomar a concentração. Ambos/as os/as estudiosos compartilham do entendimento de que esta concentração requer uma âncora e para Silva (2009) é preciso que estejamos inteirados de que:

[79] Imagem estudada no grupo de estudos do Laboratório de Práticas Integrativas e Complementares (LAPIC) no dia 04 de outubro de 2019. Material não disponível gratuitamente, pois é de propriedade dos cursos promovidos pelo Instituto Visão do Futuro.

> Há inúmeras “âncoras”, mas não há meditação sem “âncora”. Lembre que a âncora de um barco não impede o seu movimento, mas o impede de se afastar do ponto em que está ancorado, assim também a âncora meditativa não impede o movimento da mente, mas evita que ela se distancie muito, pois sempre que o meditante se vê diante de outros pensamentos ele volta para o seu foco, deixando assim de se envolver em sequências de pensamentos. (SILVA, 2009, p. 172, grifos do autor).

Na sequência das contribuições de Andrews (2018), o terceiro nível é representado pela **Camada Supramental**, esta que se refere diretamente ao processo criativo e com os insights. Trata-se de um nível que não é tão facilmente acessado por todos/as os/as sujeitos/as, pois muitos/as não conseguem transcender da camada mental e, por isso, permanecem em seus padrões de ruminação. O quarto nível, explicado a partir da Física Quântica, diz respeito ao **Conhecimento Especial**, segundo nível supramental, este que tem enquanto enunciação o discernimento da não essencialidade material e da impermanência, assim como da essencialidade do desapego aos desejos mundanos. Por fim, o quinto nível, o terceiro grau da mente superconsciente, a **Camada Dourada** que é definida pela Experiência-Ápice, quando é possível sentir de forma saliente a “felicidade, harmonia e até mesmo a consciência transcendental – uma sensação de unidade com toda a vida” (ANDREWS, 2018, p. 93).

É interessante pontuar que o alcance dos níveis assinalados por Andrews (2018) está diretamente relacionado ao entendimento da Meditação proposta nos estudos de Goleman e Davidson (2017), nos quais os autores chamam a atenção para a existência de dois caminhos bem distintos: o amplo e o profundo. Dessa maneira, é possível compreender que o triunfo de cada nível implica na dedicação do/a meditador, ou seja, a quantidade de horas investida na Meditação é que definirá o nível alcançado pelo/a praticante. De modo igual, é importante salientar que, dentre a pluralidade de práticas meditativas, a escolha individual de cada sujeito/a o conduzirá as suas conquistas.

Ao observar a miríade de técnicas meditativas, atrelada a polissemia da definição do termo Meditação, torna-se interessante que nos atentemos a um fato muito importante: muitos/as estudiosos/as apresentados/as nessa seção da escrita falam de um lugar bastante específico: a neurociência. Neste lugar são marcados/as, muitas vezes, por uma concepção de sujeito/a pautada no viés da fragmentação: corpo e mente, ou, corpo, mente e consciência. Trata-se, portanto, de uma orientação

que, frequentemente, coloca as funções cerebrais enquanto prioritárias para compreensão da vida humana. Contudo, do meu lugar, cravado nas Ciências Humanas e fundado a partir da Sociologia do Sujeito (CHARLOT, 2000), posso dizer que enxergo o Corpo com igual destaque e não vislumbro qualquer possibilidade de segmentação do ser. Desse modo, meu olhar e minha leitura sobre os estudos, ora apresentados, esteve permanentemente comprometida na compreensão da Meditação a partir da totalidade e unicidade, próprias da humanidade.

Um comprometimento que me ajudou a perceber que o investimento nos estudos sobre as conexões neurais está intimamente vinculado com preocupações sociais e evolução humana. Ainda que tais preocupações não estejam distintamente latentes, há uma especificidade na Meditação que, a meu ver, se define pela aquietação, observação e contemplação, não que isso tenha a ver com paralisia, muito pelo contrário, pois diz respeito a tenacidade: o investimento de um/a sujeito/a na própria existência, que entende sua vida imbricada na coletividade e que, por isso, precisa cada vez mais estar atento/a a si, numa postura de presença, para, então, se despertar para o mundo. Esse investimento exige técnica e precisa ser aprendido, nas palavras de Andrews (2018):

> Os antigos sábios pavimentaram o caminho diante de nós, e a ciência moderna está provando que eles estavam certos esse caminho foi mapeado por milhares de anos. Agora cabe a nós seguir avante e provar desse êxtase por nós mesmos. (ANDREWS, 2018, p. 127).

Em decorrência das ponderações, referentes a Meditação, considero interessante sinalizar que, mesmo sem exorbitante regularidade, os estudos de Goleman e Davison (2017) e, da mesma forma, as pesquisas de Andrews (2018) denotam a importância e necessidade de as crianças também provarem dos contributos das práticas meditativas. Andrews (2018) discorre que uma educação de excelência deve incluir a prática da Meditação para, além de outras coisas, desenvolver o potencial da concentração.

Nessa situação, Goleman e Davidson (2017) relatam que no Laboratório de Davidson foi desenvolvido por, Laura Pinger, um programa de Meditação que enfatiza bondade para crianças da pré-escola, o *Kindness Curriculum*. De acordo com estes estudiosos:

> O Kindness Curriculum, começa com exercícios de mindfulness muito básicos, apropriados a faixa etária, em que crianças de quatro anos escutam o som de um sino e prestam atenção a própria respiração, deitadas de costas com pequenas pedras colocadas na barriga, subindo e descendo a cada movimento respiratório.
> Então elas usam essa atenção plena para focar a consciência em seu corpo, aprendendo a prestar atenção cuidadosa a esses sentimentos enquanto interagem com os colegas – particularmente se a outra criança estiver aborrecida. Um coleguinha chateado se torna uma oportunidade para fazer as crianças não só notarem o que acontece em seus próprios corpos como também imaginarem o que pode estar acontecendo no corpo do outro – aventurando-se pela empatia. (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 232).

Outra situação, a respeito da implantação de programas com práticas meditativas em escolas, se refere ao processo de amadurecimento das crianças e a neuroplasticidade cerebral que envolvem o crescimento das redes neurais subjacentes, de forma que os circuitos neurais podem ser orientados da melhor maneira quando bem trabalhados a partir do exercício da atenção, uma especificidade da Meditação. Referente a isso, Goleman e Davidson (2017) pontuam uma questão deveras preocupante na conjuntura em que vivemos, trata-se da indispensabilidade de compreendermos que:

> Nossa sociedade sofre de déficit de atenção. As crianças hoje em dia crescem com um dispositivo digital na mão, e esses dispositivos oferecem distração constante (e uma torrente de informação mais caudalosa do que em qualquer momento do passado). Assim, consideramos as habilidades para incrementar a atenção nada mais do que uma necessidade urgente de saúde pública. (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 235).

Os contributos de Andrews (2018) e Goleman & Davidson (2017), pertinentes aos programas de Meditação em instituições educativas, seja quando defendidos pela necessidade do desenvolvimento da concentração e neuroplasticidade ou quando valorizados pelo viés da consciência corporal mobilizadora da empatia, se tornaram impulsionadores do empenho nos estudos e investigações que se dedicam a temática da Meditação na escola, em especial, com crianças.

Por esse caminho, ao intentar novos achados, em setembro de 2020 recorri, mais uma vez, aos repositórios de dados digitais a fim de localizar referências científicas atuais sobre o referido tema. Para tanto, determinei enquanto espaço temporal as produções referentes ao período de 2015 a 2020. Por meio do acesso remoto CAFe (Comunidade Acadêmica Federada) alcancei os conteúdos do Portal de Periódicos e selecionei as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e

Dissertações da Capes; Biblioteca Virtual em Saúde BVS (BIREME); Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); SciELO.org; *MEDLINE/Pubmed*; *Redalyc* (Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal); por fim, *Web of Science*[80].

Além disso, considerando a significância das publicações tanto em âmbito nacional quanto internacional, utilizei as seguintes ferramentas para definição dos descritores: o vocabulário estruturado e multilíngue DeCS – Descritores em Ciências da Saúde[81] e *Thesaurus* Brasileiro em Educação[82]. Dessa forma, estabeleci os seguintes termos para busca: Meditação; escola; criança; estudante e, similarmente, seus correspondentes na língua inglesa: *Meditation*; *schools*; *child*; *students*. Com o auxílio dos Operadores Booleanos[83] pude fazer combinações que ampliaram as possibilidades da pesquisa.

Embora tenha determinado, previamente, o espaço temporal das buscas nos repositórios, ao acessar o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não utilizei esse recorte enquanto filtro, pois o total de publicações permitia uma análise detalhada do acervo. Ao todo foram encontradas 36 publicações[84] e, após uma leitura criteriosa dos títulos, pude perceber que muitos estudos não estão relacionados com a temática da Meditação na escola, com crianças. De modo geral, 21 publicações fundamentam-se em situações que envolvem: conceitos filosóficos; espiritualidade; os efeitos das práticas meditativas realizadas com grupos de universitários e, também, os impactos da Meditação relacionados ao estresse.

Como alguns títulos não revelaram de forma explícita a temática abordada, precisei passar para segunda etapa: leitura dos resumos e, nessa nova fase, foi possível suprimir outros 14 estudos, já que neles o escopo esteve pautado na

---

[80] Essa etapa da investigação está descrita e organizada no Apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

[81] Disponível em: <https://decs.bvsalud.org>. Acesso em: setembro de 2020.

[82] Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso em: setembro de 2020.

[83] Operador booleano define relações entre os termos da pesquisa, são eles: *AND* (E); *OR* (OU); *NOT* (NÃO). Para maiores aprofundamentos sobre o assunto: <http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=116>.

[84] Títulos apresentados no Apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

investigação com jovens e/ou adultos/as. É interessante demarcar que em dois deles, lidos na íntegra, os/as autores/as se dedicaram a investigar projetos de Meditação que envolvem contextos escolares: “Cultura de Paz, Educação e Meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza – Ceará” (SAMPAIO, 2012) e “Práticas de atenção plena na educação socioambiental: O Programa Zezinho do Mosteiro Zen do Morro da Vargem, ES” (HARGUINDEGUY, 2015), contudo, o mote de ambos era: jovens estudantes e professores/as.

Na sequência das averiguações me deparo com um estudo que, prontamente, no título apresenta dois dos descritores escolhidos para busca, são eles: criança e escola, apesar disso, não evidencia o termo Meditação – “Processos de significação em estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística: estudo de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre” (REICHOW, 2002). Dessa maneira, após a leitura da investigação, pude compreender que o autor se debruçou a identificar quais “as significações produzidas pelas crianças durante as vivências em estados ampliados da consciência” (REICHOW, 2002, p. 13), a partir das seguintes práticas: relaxamento; meditação; visualização dirigida e desenho de mandalas (REICHOW, 2002, p. 50).

Ao dar continuidade, no repositório Biblioteca Virtual em Saúde BVS (BIREME) utilizei o espaço temporal de 2015 a 2020 na qualidade de crivo e com o auxílio dos descritores, antes mencionados, localizei sete estudos que correspondem a sondagem interessada[85]. Contudo, o balanço dos títulos permitiu-me eliminar quatro estudos, uma vez que dois deles preconizam adolescentes e os outros três tematizam sobre o Yoga. Os demais artigos apresentam similaridades, pois, ao estruturarem suas discussões, os/as autores/as, focalizam nas potencialidades dos programas de Meditação nas escolas, para crianças, tomando como referência as particularidades do desenvolvimento da memória (MÖLLER; ASCHERSLEBEN, 2020), o impacto no comportamento dos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem (MALBOEUF-HURTUBISE *et al.,* 2017) e ao treinamento da atenção plena visando o controle de estresse (BOSTIC *et al*., 2015).

Na base de dados Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), não obtive êxito na procura, visto que os três estudos encontrados

[85] Títulos apresentados no Apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

não se relacionam com o assunto ora enunciado[86]. O arquivo da Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal) identificou apenas um estudo, este que foi publicado em 2006 e tem como título: “A construção da cultura da paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios”. Nada obstante, embora esta investigação tenha escolas municipais e estaduais, da cidade de Porto Alegre, como contexto de investigação, as entrevistas foram realizadas somente com os/as docentes que participaram de uma capacitação a partir do Programa Vivendo Valores na Educação (VIVE) (GROSSI; AGUINSKY, 2006).

No repositório *MEDLINE/Pubmed* a averiguação localizou 131 publicações, entretanto havia repetições na listagem disponível pela plataforma, dessa forma, permaneceram para análise 128 produções[87]. Logo na primeira fase, leitura minuciosa dos títulos, 110 estudos foram excluídos, pois, aproximadamente 55 deles, de forma explícita sinalizam outros grupos sociais, que não as crianças, e, os demais, tematizam sobre instituições ou situações não especificamente escolares. A grosso modo, estes últimos abordaram a Meditação, para crianças, atrelada aos seguintes assuntos: tratamento para ansiedade; saúde mental; estresse; depressão; Transtorno do Espectro Autista (TEA); intervenções para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); tratamento para dores abdominais; yoga; tratamento para asma e, por fim, questões voltadas a espiritualidade.

Quanto a segunda fase, 19 pesquisas selecionadas para leitura dos resumos, 16 investigações foram desconsideradas, dado que em algumas delas não há a presença conjunta dos descritores escolhidos e, embora outras apresentem a Meditação, a criança e a escola, enquanto constituintes do texto, seus objetivos, prioritariamente, estão vinculados a inserção de programas e testes laboratoriais que, de certa modo, destoam da interlocução entre os referidos termos ou privilegiam acontecimentos pertinentes à saúde, tais como: criança em condições médicas crônicas; melhora do comportamento em relação ao estresse; efeitos sobre cognição;

[86] Títulos apresentados no Apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

[87] Títulos apresentados no Apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

termo meditar desvinculado da prática meditativa; grupos geracionais que não correspondem as crianças; melhoria das funções cerebrais.

Diante desse andamento, na terceira fase, leitura completa das publicações, deparei-me com três estudos mobilizadores de investimento devido a metodologia utilizada: 1) “Meditação Orientada à Atenção Plena para Crianças do Ensino Fundamental: Efeitos na Atenção e Bem-Estar Psicológico” (CRESCENTINI *et al.*, 2016, tradução plataforma de pesquisa)[88] – trata-se de um estudo que, partindo do pressuposto de que a meditação têm efeitos positivos no bem-estar de crianças e adolescentes, objetivou-se testar dois programas com crianças, entre 7 e 8 anos de idade, de uma escola primária italiana: 1 – Meditação da Atenção Plena com um grupo de 15 crianças e 2- condição de controle ativo focada na consciência da emoção - não se trata de prática meditativa - com 15 crianças.

O fator determinante para a atenção a essa pesquisa refere-se à participação das crianças a partir do autorrelato – pequeno questionário com 13 itens baseados nos critérios do DSM – III para sintomas depressivos (SHARP *et al*., 2006 apud CRESCENTINI *et al.*, 2016) cujas respostas são do tipo *Likert*: zero - não é verdade; 2- muito verdadeiro (CRESCENTINI *et al.*, 2016). Outrossim, torna-se importante salientar que os/as autores/as problematizam a escassa produção de estudos que envolvam as crianças, quando se trata da temática Meditação, e, segundo eles/as, algumas poucas pesquisas, quando realizadas com crianças, tomam como referência a validação dos/as adultos/as sobre os resultados dos programas meditativos. Isso significa dizer que, as crianças participam de práticas meditativas, mas a alteração ou não de seus comportamentos é mensurada pelos/as seus/suas familiares ou professores/as (CRESCENTINI *et al.*, 2016).

Nesse sentido, os/as autores/as pontuam que, na mencionada pesquisa, a intenção foi fazer o comparativo da avaliação do/a professor/a da turma com o autorrelato produzido pelas crianças (CRESCENTINI *et al.*, 2016). No decorrer de oito semanas as crianças, do grupo 1, experimentaram diferentes práticas meditativas e após cada sessão havia tempo para que cada criança expressasse seus sentimentos ou realizasse perguntas sobre a atividade. Ao findar o experimento, foi possível observar discrepância entre o relato do/a professor/a responsável pelo grupo em

[88] Mindfulness-Oriented **Meditation** for Primary **School Children**: Effects on Attention and Psychological Well-Being (CRESCENTINI *et al*., 2016).

relação ao autorrelato das crianças e, de acordo com os/as autores/as, isso se justifica porque os relatos do/a professor/a se baseiam nas observações comportamentais, enquanto que o autorrelato das crianças se constrói na experiência subjetiva das emoções. Por fim, percebeu-se efeitos positivos da Meditação nas habilidades de atenção, sintomas de TDAH e funções emocionais nas crianças (CRESCENTINI *et al.*, 2016).

Na sequência, o estudo 2: "*Early Minds*: um ensaio piloto randomizado controlado de um programa de atenção plena em centros de aprendizagem inicial" (YAARI *et al.*, 2019, tradução plataforma de pesquisa)[89], principia as discussões sinalizando a relevância dos centros de educação infantil na promoção da saúde mental da criança. Posteriormente, os/as autores/as explicam que práticas de Meditação, conhecidas por promoverem o bem-estar em adultos/as, foram adaptadas para outros grupos: jovens e crianças, inclusive de idade pré-escolar. Contudo, ainda que se perceba o investimento nessa adaptação, para as crianças pequenas, a produção acadêmica caminha em passos lentos nas publicações referentes a Meditação com esses/as sujeitos/as, especialmente quando se trata de estudos randomizados, testes clínicos controlados, observa-se limitação na quantidade de pesquisas e escassez de fidelidade na implementação de programas (YAARI *et al.*, 2019).

Diante disso, a pesquisa teve enquanto objetivo a efetivação, viabilidade e aceitabilidade do *Early Minds*, programa de atenção plena, para crianças de 3 a 5 anos, na Austrália. Tornar-se importante salientar que se trata de um projeto piloto que não foi finalizado, mas que em sua metodologia, embora seja desenvolvido com crianças, a validação se dará por meio das respostas dos/as pais/mães e professores/as referentes ao comportamento socioemocional das crianças (YAARI *et al.,* 2019).

Ainda no repositório da *MEDILINE/Pubmed*, o terceiro artigo, um estudo piloto desenvolvido em uma escola primária em Montreal, Canadá, intitulado "Um estudo de viabilidade piloto de intervenção baseado em *mindfulness* para alunos do ensino fundamental com graves dificuldades de aprendizagem: efeitos sobre os sintomas internalizados e externalizados a partir de uma perspectiva de regulação emocional

[89] Early Minds: a pilot randomised controlled trial of a mindfulness program in early learning centres (Yaari *et al*., 2019).

(MALBOEUF-HURTUBISE *et al.*, 2017, tradução plataforma de pesquisa)[90] - com o objetivo de avaliar o impacto de Intervenções baseadas em atenção sobre ansiedade, depressão, hiperatividade, agressão e problemas de condutas em estudantes do ensino fundamental com graves transtornos de aprendizagens - utilizou-se enquanto estratégia metodológica os relatórios de 14 estudantes de uma turma de educação especial do ensino fundamental, crianças entre 9 e 12 anos de idade, além dos relatórios do professores para análise dos dados. Todos/as os/as participantes preencheram um questionário pré e pós-testes.

Torna-se importante destacar que o formulário das crianças foi distinto do formulário do professor, de maneira que para os/as estudantes utilizou-se o Método *Children and Adolescent Mindfulness Measure*, este que contém dez itens, os quais visam identificar o grau de tomada de consciência dos/as estudantes quando expostos às intervenções meditativas e que foram mensurados pela escala *Likert* de 5 pontos – zero: nunca a 5: sempre verdadeiro (MALBOEUF-HURTUBISE *et al.*, 2017).

Na continuidade da exploração nos arquivos digitais, a plataforma SciElo.org Brasil disponibiliza, considerando os descritores e o espaço temporal já anunciados, 49 respostas, excluindo as repetições, 46 artigos foram visualizados. A leitura dos títulos possibilitou excluir cinco publicações, em razão de que, declaradamente, os estudos haviam sido produzidos com jovens ou adultos/as. Ainda nessa fase, cerca de 39 investigações também puderam ser suprimidas, haja vista que suas temáticas eclodem das seguintes situações: reflexões no âmbito da filosofia e abordagens na área da saúde, especialmente, relacionadas a estudos com profissionais desse contexto e tratamento para alguns desconfortos referentes ao estresse, ansiedade, depressão, e/ou manifestação de dores. Além disso, outras obras pautam-se na discussão sobre espiritualidade ou tecem interlocuções com demais práticas integrativas, tais como o Yoga.

Com esses crivos permaneceram duas publicações para análise dos resumos, ambas passaram para essa nova fase por não elucidarem em seus títulos informações pertinentes aos descritores. A investigação intitulada “Terapias alternativas baseadas em evidências que “tocam o coração” de Silveira e Stein (2019,

[90] A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties: Effects on Internalized and Externalized Symptoms From an Emotional Regulation Perspective (Malboeuf-Hurtubise *et al*., 2017).

tradução minha)[91] problematiza o pouco investimento e menor visibilidade, em revistas científicas e congressos cardiológicos, às terapias e tratamentos considerados alternativos. Por esse motivo, o estudo tem em seu escopo ampliar o acesso de informações sobre práticas de Meditação, *Tai Chi Chuan* e Yoga em quadros cardíacos. Na pesquisa "Exploração da autocompaixão no contexto de um programa *de mindfulness based cognitive therapy*" (SERRÃO; ALVES, 2018) as autoras se propuseram a discutir as potencialidades de um programa de Meditação para profissionais da saúde que estão expostos a situações de sofrimento.

Posteriormente, na base de dados *Web of Science* localizei 87 produções[92], dessas, 66 foram desconsideradas já na leitura dos títulos, pois 28 enunciam, explicitamente, estudos com adultos/as ou jovens; 14 tratam de contextos extraescolares: filosofar sobre religiosidade, espiritualidade e yoga; 24 pesquisas fundamentam-se na implementação ou averiguação de Programas de Meditação com fins no aprimoramento e/ou desenvolvimento da memória e atenção; influência na alfabetização; além do foco nas questões cerebrais e situações específicas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), *déficit* de atenção e hiperatividade, autorregulação, saúde mental, deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem, ansiedade e depressão. Dessa forma, passaram para segunda fase, análise dos resumos, 21 estudos, tendo em vista que somente a leitura dos títulos não subsidiaram a compreensão dos objetivos das obras, e seus encaminhamentos, para que se pudesse entender a interlocução entre os referidos descritores.

A leitura, dos 21 resumos, possibilitou-me identificar as características de cada pesquisa e compreender que, desse montante, quatro produções estão voltadas a investigação com jovens e/ou professores/as; dez referem-se à implementação de programas de Meditação, nas escolas, que se fundamentam na promoção do bem-estar e/ou potencialização da habilidade de atenção, bem como, estudos com pré e pós testes cunhados no desenvolvimento das funções executivas. Outras duas obras escapam dessas abordagens, de forma que uma delas refere-se a revisão de artigos e a outra situa-se na comparação entre a resposta criativa de um grupo de crianças com um grupo de jovens universitários/as que, ao participarem de programas de

[91] Evidence-Based Alternative Therapies that "Touch the Heart" (SILVEIRA; STEIN, 2019).

[92] Títulos apresentados no Apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

Meditação e frequentarem uma galeria de arte, elaboraram produções artísticas. As quatro publicações, restantes, merecem maior detalhamento na explanação, uma vez que exigiram apreciação em sua completude, considerando-se a forma com a qual as crianças participaram ou foram envolvidas nos estudos.

O estudo alemão, "Cultivando *mindfulness* dentro do sistema de escola primária de uma cidade inteira - um projeto de referência do estado de NRW" (ALTNER *et al.*, 2018, tradução minha)[93], investigou um projeto de saúde, integração e concentração, realizado em 22 escolas na cidade de Solingen, estado da Renânia do Norte-Vestfália. De acordo com os/as autores/as, após a sensibilização da equipe administrativa e do corpo docente, profissionais que participaram de um programa de 20h de intervenção em práticas meditativas, as instituições educativas organizaram estratégias para mobilizarem a participação das crianças, dentre elas: sofá do silêncio, a cada início de aula uma prática de três minutos do silêncio, sala silenciosa, jardim do silêncio e orientações sobre atenção plena. Tão logo as crianças estivessem envolvidas com as propostas foram realizados testes para averiguar o clima das classes e capacidade de concentração das crianças.

No artigo científico "Colaboração científica com educadores: percepções práticas de uma intervenção de redução de ruído em sala de aula" (MASSONNIÉ *et al.*, 2020, tradução minha)[94] os/as autores/as relatam um estudo de caso no qual houve o envolvimento de pesquisadores/as e professores/as, numa instituição educativa, para implementação de um programa de intervenção cujo objetivo se estrutura na redução dos ruídos em sala de aula. A participação das crianças se deu nas intervenções educacionais, situações em que elas contribuíam com a monitoração do painel visual com cores diferentes representando a elevação ou não dos ruídos na classe. Além disso, as crianças foram convidadas a aprenderem o jogo do silêncio e, também, a participarem de *workshops* de consciência sonora e *mindfulness* – técnica meditativa, juntamente com seminários sobre ruídos.

Muito embora a mencionada pesquisa não esteja pautada prioritariamente nas práticas meditativas, a escolha por sua apresentação, nesse segmento da escrita,

---

[93] Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt (Língua Alemã)- Cultivating mindfuness within the primary school system of a whole town-a reference project of the state of Northrhine Westphalia (Língua Inglesa), (ALTNER *et al*., 2018).

[94] Scientific Collaboration with Educators: Practical Insights from na in-Class Noise-Reduction Intervention (MASSONNIÉ *et al*., 2020).

refere-se tanto pela proximidade com os estudos de Montessori (2019; 2017), Le Breton (2017; 1997), já que estes/as estudiosos/as também sistematizaram produções cunhadas no silêncio, quanto pela explicação tecida pelos/as autores/as quanto ao significado do conceito de **atenção**, um termo utilizado com frequência nas investigações que tematizam a Meditação.

De acordo com a investigação, faz-se preciso considerar que o termo, atenção, acarreta determinada discrepância quanto a sua utilização, dependendo do contexto no qual é utilizado, pois, enquanto na educação muitos/as professores/as recorrem a essa expressão para significar a capacidade do/a estudante permanecer focado/a em uma atividade, nas ciências psicológicas tal comportamento é considerado como **comportamento na tarefa** ou **atenção sustentada**. No mais, não se pode perder de vistas que a palavra atenção, em sua polissemia, é utilizada com significados diversos (MASSONNIÉ *et al.*, 2020).

Ao deparar-me com os argumentos apresentados por Massonnié *et al.* (2020) sinto-me provocada a discutir, brevemente, a forma com a qual muitos/as profissionais da educação compreendem e exigem a atenção das crianças, uma vez que, não raramente, partem do pressuposto de que para estar atento em algo a criança precisa, impreterivelmente, permanecer completamente imóvel ou silenciada, quando possível olhando exatamente para quem está falando ou tecendo explicações. Sem embargo, torna-se importante considerar as particularidades de cada sujeito/a, especialmente das crianças, pois com especificidades marcadas por características infantis, muitas vezes, organizam e reorganizam suas aprendizagens a partir da brincadeira, do movimento, com o corpo em sua **inteireza** (COUTINHO, 2012 - 2010).

Teço tais apontamentos porque inúmeras foram as vezes em que presenciei situações nas quais as crianças estavam mexendo na mochila, na cadeira ou nos lápis sobre a mesa, uma cena recorrente nas salas de aula, aparentemente distraídas ou sem atenção a explicação, contudo, quando foram questionadas sobre o que deveria ser feito, demonstraram compreensão da proposta. Dessa forma, ao debruçar-me sobre os estudos da Meditação tenho investido nesse exercício de compreender as reflexões a partir da realidade da criança, uma realidade que, a meu ver, pode ser discutida sob o viés da **presença** mais do que da atenção, pelo menos dessa atenção defendida enquanto paralisia corporal.

Nesse quesito os estudos de Krishnamurt (1988) são preciosos para compreendermos que a atenção está intimamente ligada ao interesse profundo e, no

meu entendimento, interesse remete ao engajamento, por esse motivo tenho apreço pela perspectiva do/a sujeito/a presente, não somente atento, mas completamente imbricado no vivido. Sem embargo, não quero dizer, com isso, que o exercício de silêncio ou a prática do silêncio (MONTESSORI, 2017) não sejam profícuas ou importantes, muito pelo contrário, apenas elaboro provocações para que possamos repensar a definição e utilização do termo atenção.

A presença, sob meu entendimento, materializa o sentido do vivido, pois, independente do que a criança esteja fazendo ou a forma com a qual posiciona-se corporalmente em determinada situação, o interesse por aquilo que ouve, enxerga ou sente é o que de fato mobiliza o envolvimento ou não com o que está proposto. Em outras palavras, a criança não precisa, necessariamente, estar imóvel para conectar-se a algo, a alguém ou relacionar-se com os saberes (CHARLOT, 2000), antes disso, ela apenas necessita ver sentido nessa relação, para então investir nela. Até porque não é possível garantir que o corpo imóvel e silenciado está verdadeiramente conectado ao presente, haja vista a quantidade de vezes em que nos pegamos divagando ou ruminando acontecimentos, por esse motivo, nos distanciamos daquilo que acontece no agora. Em função disso, ouso dizer que presença tem um quê de encantamento (CAMARGO, 2015).

A fim de encerrar as ponderações, pertinentes aos conceitos de atenção e presença, recorro aos esclarecimentos de Massonnié *et al.* (2020), quanto aos imaginários construídos sobre a negatividade dos ruídos nos momentos da produção de aprendizagens, pois, de acordo com esse coletivo, a ideia de bom ou ruim é bastante intuitiva e eclode das experiências dos/as adultos/as, afinal as pesquisas não são unânimes na defesa dos seus malefícios, isso porquê, ainda que os ruídos possam ser prejudiciais ou causar dificuldades na comunicação em contextos educativos, eles não impactam, com efeito, no desempenho da leitura e da matemática, por exemplo.

Além disso, em atividades coletivas, nas quais o grupo está organizado e focado em suas produções, os ruídos se tornam menos prejudiciais e, desse modo, é fundamental considerar que as discussões sobre esse tema precisam ser edificadas de acordo com o contexto ou estratégia educacional específica (MASSONNIÉ *et al.*, 2020). Posto isso, acredito que o mesmo cuidado é exigido nas argumentações referentes a atenção da criança, dado que: há sempre uma situação específica, de um/a sujeito/a único/a que, por sua história, posiciona-se corporalmente de maneira

própria e que tal posicionamento não implica, absolutamente, descaso ou desatenção ao que lhe foi proposto, ao invés disso, sua postura pode, de alguma maneira, tornar-se ferramenta para melhor compreensão e apropriação da situação.

Retorno com o investimento nas bases de dados e percebo que na investigação “Como as crianças descrevem os frutos da Meditação”, de Keating (2017, tradução minha)[95], com abordagem interdisciplinar e metodologia fenomenológica, há determinada preocupação com o pouco ou, nas palavras do autor, nenhum investimento em estudos que, de fato, considerem a percepção dos/as participantes, especialmente, quando se trata de frutos espirituais alcançados a partir das práticas meditativas. Diante disso, a referida pesquisa intentou dar voz às experiências das crianças sobre a prática e seus frutos, para isso procurou descobrir em que medida, caso aconteça, as crianças se beneficiam espiritualmente da Meditação. Essa empreitada foi edificada com 60 crianças, entre 7 e 12 anos de idade, de quatro escolas irlandesas. Em seus achados o autor discutiu quatro temáticas emergidas na investigação: a meditação ajuda a você a ser você mesmo; ajuda você a sentir a bondade interior; aproxima você de Deus e faz de você uma pessoa mais gentil (KEATING, 2017).

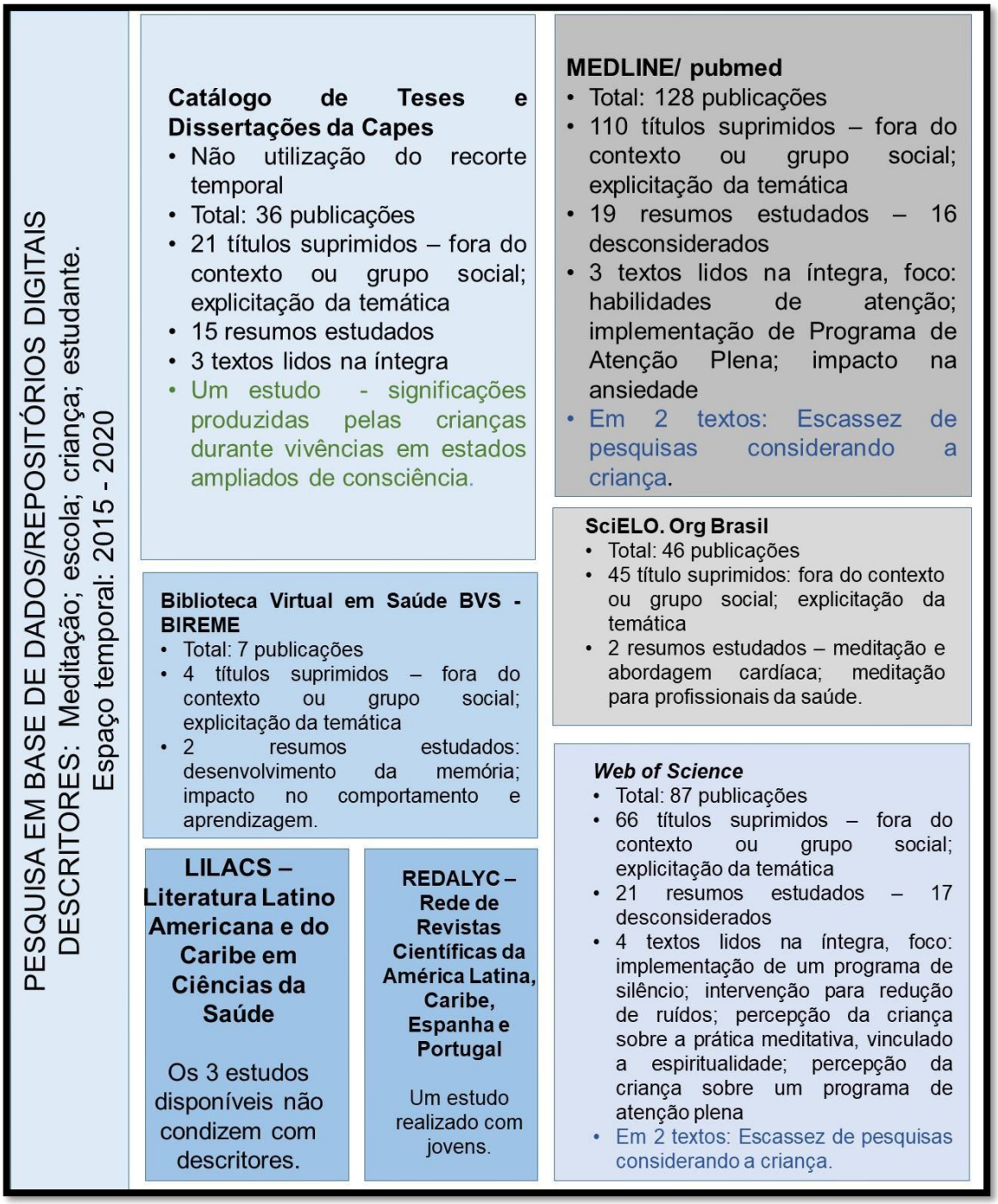
Finalmente, a pesquisa “Explorando experiências de crianças na aplicação de um programa de atenção plena” (HUTCHINSON; HUWS; DORJEE, 2018, tradução minha)[96], também assinala a limitada produção acadêmica pertinente a percepção das crianças a respeito das práticas meditativas, por isso, buscou compreender como as crianças que recebem treinamento de atenção plena, por longo prazo, aplicam a atenção plena em suas vidas. Fundamentado na abordagem qualitativa, este estudo foi produzido com 15 crianças com idade média de 11 anos, a partir de entrevistas semiestruturadas, desenhos e grupo focal. A exploração dos dados se deu com o método de triangulação e análise temática, com isso concluiu-se que as crianças descrevem a atenção plena como auxiliar na regulação de suas emoções, além disso, descrevem a aplicação da atenção plena de forma instrumental, ajudando-as em experiências de dificuldades.

[95] How Children Drescribe the Fruits of Meditation (KEATING, 2017).

[96] Exploring experiences of children in applying a school-based mindfulness programme to their lives (HUTCHINSON; HUWS; DORJEE, 2018).

Com o intuito de sintetizar as informações obtidas a partir da pesquisa em base de dados, na sequência, apresento a Figura 4:

FIGURA 4 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS Nº 02: DESCRITORES – MEDITAÇÃO; ESCOLA;CRIANÇA; ESTUDANTE



FONTE: a autora (2020).

Muito embora, num primeiro momento, os números possam parecer suntuosos, 308 estudos ao total, vale ressaltar que após o emparelhamento das

respectivas bases foi possível identificar produções que se repetiam e com a varredura apurada das produções encontrou-se o montante de 288 pesquisas. Além disso, a leitura apurada da Figura 4 permite compreender que parcas são as pesquisas científicas que tematizam a Meditação com crianças, na escola, uma constatação verificada nos estudos de Crescentini *et al.* (2016); Hutchinson; Huws; Dorjee (2018); Keating (2017) e Yaari *et al.* (2019). Outrossim, na maioria das vezes, quando há estudos sobre a Meditação na infância, as crianças são utilizadas para validarem testes e/ou programas de intervenção, de maneira que a produção da investigação desconsidera a efetiva participação desses/as sujeitos/as, a julgar pelos encaminhamentos metodológicos que, não raramente, consideram a fala do/a adulto/a, professor/a ou familiar, a respeito das alterações de comportamento das crianças que passam por programas de práticas meditativas, por exemplo (CRESCENTINI *et al*., 2016).

Contudo, ainda que minguado, quatro estudos - (REICHOW, 2002; (CRESCENTINI *et al*., 2016; KEATING, 2017 e HUTCHINSON; HUWS; DORJEE, 2018) - mobilizam, fortemente, minha inspiração e investimento na produção de conhecimento, com as crianças, em abordagens científicas que discutam e tematizem a Meditação em contextos escolares, tendo em vista a preocupação desses/as autores/as em escutarem, de algum modo, a voz das crianças. Muito embora a forma de cada uma dessas pesquisas seja distinta e os objetivos diversos, a intencionalidade de tornar a criança parte e não objeto a ser investigado é algo que verdadeiramente me encanta. Logicamente, não desconsidero os limites dessa escuta, especialmente quando o recurso metodológico se define por questionários estruturados (CRESCENTINI *et al.*, 2016). No entanto, penso ser fundamental reconhecer que, diferente da maioria dos estudos encontrados, nesses quatro, a presença da criança foi considerada.

Outrossim, faz-se importante salientar que minha inspiração, nas referidas investigações, se dá, exclusivamente, pelo investimento dos/s estudiosos/as na participação das crianças, pois a forma que abordam a Meditação e suas problemáticas investigativas destoam, amiúde, da concepção na qual tenho trilhado minhas reflexões e escrita, uma vez que pouco interessam-me perspectivas fundamentadas no utilitarismo das práticas meditativas (HUTCHINSON; HUWS; DORJEE, 2018) ou pautadas na fragmentação do/a sujeito/a, nesse caso, da criança, em corpo, mente e/ou privilegiem a consciência (REICHOW, 2002). Basta se ater ao

meu entendimento do/a ser humano/a em sua completude, um/a sujeito/a que é corpo. Da mesma forma, por investir na produção científica que tem a escola pública enquanto contexto de pesquisa, não posso, de modo algum, corroborar o incremento de problemáticas acadêmicas que privilegiem a espiritualidade (KEATING, 2017), afinal de contas respeito e concordo com o laicismo inerente a estas instituições educativas públicas.

Concernente a isso, meu envolvimento, nos últimos cinco anos, como voluntária no Projeto Meditando na Escola[97], me permitiu vivenciar situações nas quais pude compreender a Meditação, antes de tudo, enquanto uma **prática corporal[98]** que, para as crianças, se distingue das demais vivenciadas no cotidiano escolar. Teço tal afirmativa por perceber que a maioria das crianças, em algum momento de suas vidas, já se aproximou ou teve algum tipo de informação a respeito das práticas meditativas, haja vista que na escola expressam saberes sobre essa temática, sendo que, muitas vezes, tais saberes são fundamentados no imaginário social de que há uma postura específica para a prática e não raro são os momentos em que observo as crianças na posição de meia lótus - postura do yoga, com as mãos em *Gyan Mudra* - mudra do conhecimento: indicador encosta na extremidade do polegar e os outros dedos ficam estendidos.

Ainda referente a experiência vivida no Projeto Meditando na Escola, penso ser interessante relatar a forma com a qual as crianças se relacionam com os saberes pertinentes a Meditação, pois, considero que, mais que domínio da atividade propriamente dita (CHARLOT, 2000), ou seja, a imobilidade no silêncio – técnica adotada no referido Projeto, as **relações epistêmicas objetivação- denominação** e **distanciação-regulação** (CHARLOT, 2000) também são valorizadas e reconhecidas pelas crianças. Afirmo isso porque no decorrer do projeto tenho acompanhado o interesse das crianças por saberem sobre a Meditação e não apenas como fazer para

[97] No ano de 2015 fui convidada a integrar, como voluntária, o coletivo do Projeto Meditando na Escola – vinculado a UFPR, e desde então passei a realizar práticas de Meditação durante as aulas de Educação Física, bem como em demais momentos escolares, com as crianças, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[98] Embora nos estudos de Lazzarotti Filho *et al.* (2010) a Meditação – juntamente com demais práticas da cultura ocidental como relaxamento, por exemplo - esteja vinculada às práticas corporais quado relacionada a saúde, envolvendo preocupações com o corpo e, desse modo, se caracterizando enquanto complementar aos demais cuidados, compreendo que enquanto uma prática corporal historicamente construída e dotada de saberes, ainda que no rol de práticas contemplativas, torna-se passível de ser abordada pelo viés da educação.

meditar, além disso, as conexões que as crianças fazem com os conteúdos das disciplinas regulares, é algo que tem chamado minha atenção.

Um exemplo disso foi quando no dia 27 de setembro de 2018[99], numa turma de terceiro ano, ao realizarmos uma atividade avaliativa referente ao conteúdo de Jogos Cooperativos, uma das crianças citou a Meditação enquanto uma prática que poderia ser realizada nesse conteúdo, por sua relação com a tranquilidade para saber agir e ajudar. Outro exemplo, bastante abordado pelas crianças, diz respeito ao episódio, de repercussão internacional, ocorrido com os 12 meninos e o técnico de futebol que ficaram presos por nove dias em uma caverna na Tailândia, em junho de 2018[100]. Nessa situação as crianças demonstravam domínio de saberes que transbordavam as relações práticas, pois construíam argumentos para justificar a importância e o papel desempenhado pela Meditação frente ao drama vivido pelos sujeitos envolvidos.

A fim de encerrar as ponderações que buscam justificar o entendimento da Meditação enquanto uma prática corporal, que pode ou não se tornar experiência sociocorporal, me reportarei a um elemento bastante específico e muito marcado nos estudos de Figueiredo (2004a, 2004b): a concepção de **filtros**, pois, de acordo com essa estudiosa as experiências sociocorporais agem como filtros nas escolhas e predileções dos/as acadêmicos/as durante o processo de formação. Sobre isso, posso dizer, com a propriedade que cabe a uma docente com 15 anos de atuação profissional, que as crianças também filtram suas escolhas a partir de suas experiências sociocorporais, seja no horário do recreio ou mesmo nas aulas de Educação Física é bastante nítida a forma com que demonstram suas preferências e, por vezes, propõem negociações para brincarem daquilo que realmente gostam ou desejam. Nesse tocante, dois exemplos me ajudam a elucidar a seguinte afirmação: enquanto uma experiência sociocorporal infantil, construída na escola, a Meditação pode, de alguma maneira, agir como filtro nas escolhas e predileções das crianças,

---

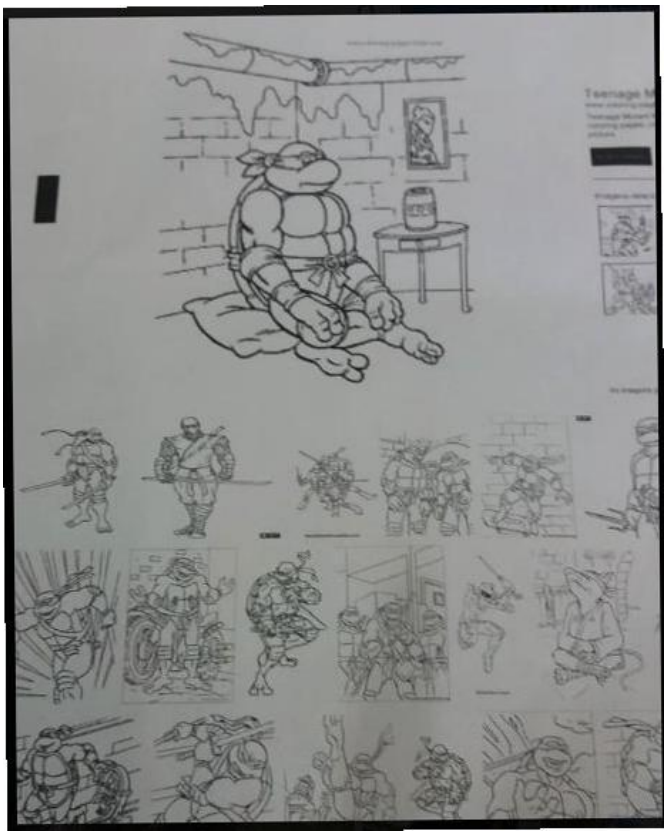
[99] Fragmento dos meus registros no diário docente.

[100] No que se refere ao drama vivido pelos 12 meninos e o técnico de futebol, presos numa caverna na Tailândia, ver:
Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/meninos-presos-na-caverna-da-tailandia-veja-a-cronologia-dos-fatos.ghtml>. Acesso em: 05 de abril de 2020.
Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44827229>. Acesso em: 05 de abril de 2020.
Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Resgate_da_caverna_de_Tham_Luang>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

seja na decisão pela prática ou nas relações estabelecidas com demais saberes escolares e não escolares.

Para tratar do primeiro exemplo apresento a Imagem 2:

IMAGEM 2 - TARTARUGA NINJA MEDITANDO – SOB O OLHAR DA CRIANÇA



FONTE: autoria desconhecida

No dia 03 de agosto de 2018, logo quando cheguei a escola, um grupo de crianças veio correndo em minha direção e um dos meninos, estudante do quarto ano, bastante eufórico dizia: *"profe tenho uma coisa para te mostrar"*[101]. Então eu parei e o grupo me cercou enquanto o menino retirava de sua mochila uma folha com desenhos para colorir. Quando recebi o papel, confesso, não entendi muito o motivo de toda aquela correria, então me dei conta que se tratava de uma imagem das Tartarugas Ninjas e muito feliz falei para o grupo: *"uau que bacana é da minha época!!!"!* Um outro pequeno prontamente me diz: *"é da nossa também profe"*. Na sequência ouço: *"veja profe o que ele tá fazendo, MEDITANDO!!!"*[102]

[101] As narrativas das crianças, e as interlocuções com elas, serão apresentadas neste estudo sempre em *itálico*, podendo acrescentar o uso de aspas.

[102] Fragmento do relato da **Vida de Prof**: narrativas que compartilho em minhas redes sociais sobre minha vida de professora construída na relação com as crianças.

A intenção de apresentar tanto a Imagem 2, quanto o relato acima descrito, tem como objetivo refletir a respeito do filtro modelador do olhar e atenção da criança num momento de brincadeira fora do espaço escolar, assim como toda mobilização das demais crianças ao compartilharem do entusiasmo do colega. Quando Figueiredo (2004a; 2004b) disserta sobre as experiências sociocorporais a autora explica que muitas vezes alguns saberes são supervalorizados em detrimentos dos outros. Nesse caso específico, considero filtro modelador da atenção e escolha da criança pela Meditação porque trata-se de uma atividade realizada em casa e, em seu momento de brincar, o menino poderia se relacionar com esse desenho de diferentes formas possíveis: seja observando os movimentos mais complexos que sempre são mobilizadores do encantamento, ou a partir dos equipamentos – as armas dos Ninjas, e até mesmo para as cores que seriam utilizadas na pintura. Todavia, há um sentido da Meditação para ele que o fez entender que com determinada postura aquela Tartaruga estava meditando.

A respeito do segundo exemplo, recorrerei a Imagem 3 para explaná-lo:

IMAGEM 3 - AS CRIANÇAS PEDEM PARA MEDITAR

FONTE: a autora (2021).

A Imagem 3 retrata uma conversa realizada no dia 14 de agosto de 2018, dia em que eu estava em Campinas - SP participando de um evento acadêmico e para isso uma colega de trabalho realizou minha substituição nas aulas. As crianças já

sabiam da minha ausência. com antecedência, e no planejamento que a colega se orientou não constava a prática meditativa, pois trata-se de uma rotina consolidada com as turmas e, por isso, não me atentei em colocar. A partir da Imagem 3, é possível se observar a concretude da presença da Meditação enquanto um filtro das escolhas das crianças, neste caso de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental I, crianças de aproximadamente sete e oito anos de idade.

Refiro-me ao filtro, a essa maneira, porque as crianças estavam em outro contexto, sem minha presença e já sabiam sobre as brincadeiras que seriam realizadas. Embora elas pudessem iniciar o mais rápido possível com as brincadeiras, preferiram antes realizar a Meditação, aliás, pediram para que isso acontecesse, pois, a professora não havia se quer cogitado tal possibilidade. O mais incrível de tudo, foi que elas próprias, as crianças, se organizaram e uma delas conduziu a prática, dessa forma, além do interesse, demonstraram domínio desse saber.

Ciente de que os exemplos trazidos para esse texto se tratam de fragmentos dos registros que realizo em meu diário docente, compreendo os limites implícitos na sua forma de produção, justamente por não se fundamentarem metodologicamente, uma especificidade na investigação. Contudo, penso não ser possível refutá-los enquanto dados para essa interpretação, principalmente porque, em diálogo com a teoria, trazem elementos significativos que contribuem com a referida discussão.

Dessa maneira, inspirada nessas crianças que identificam suas necessidades e solicitam suas prioridades, chamo atenção para a problemática dessa investigação, pois diante da polissemia implícita no termo Meditação e frente as diferentes abordagens adotadas pelos/as pesquisadores/as, marcadas pela escassez de produções científicas que tratam da temática Meditação em contextos educativos, com parcos esforços para ouvir as crianças, emerge a seguinte questão: **quais os sentidos produzidos pelas crianças sobre a Meditação como experiência sociocorporal?**

Tal problemática se constrói na complexidade da temática por mim escolhida, mas que é imensamente marcada pela minha história de vida, porém como bem diz Le Breton (2018, p. 233) “eu creio que o que caracteriza meu trabalho é o engajamento pessoal dentro da pesquisa”.

Fundamentada nos/as estudiosos/as aqui apresentados/as e cunhada no entendimento da Meditação enquanto uma prática corporal, sigo disposta a ampliar as discussões sobre as experiências sociocorporais, agora num lugar bastante

específico: a escola. Por isso, firmada na compreensão da urgência de considerar a criança, em sua inteireza, na produção científica, apresento o objetivo desta investigação: **interpretar sentidos produzidos pelas crianças sobre a Meditação na escola como experiência sociocorporal**. Para tanto, alicerçada nos estudos de Clarice Cohn[103] (2005), nos quais a estudiosa assinala que a criança não é um/a adulto/a em miniatura, compreensão essa que também é refutada por mim, tomo como referência sua escrita e compartilho do entendimento de que "a criança formula um sentido para o mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa" (COHN, 2005, p. 33). Desse modo, determinada a identificar essa outra coisa, inspiro-me na Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000), em que o autor explora a tripla definição para o termo sentido e, dessa forma, exibo os objetivos específicos da pesquisa, os fios condutores da investigação:

- Descrever como as crianças narram as experiências sobre a Meditação na escola;
- Identificar elementos que mobilizam a criança à prática da Meditação na escola;
- Analisar as relações que as crianças estabelecem entre os saberes da Meditação com a vida.

Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos primórdios.
Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.

Manoel de Barros[104]

[103] Clarice Cohn é graduada em Ciências Sociais e doutora em antropologia pela USP – Universidade Estadual de São Paulo, é professora da Universidade de São Carlos e trabalha com a antropologia da criança.

[104] Trecho da entrevista "Caminhando para as Origens" concedida à Revista Caros Amigos, 2008a. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/ManoeldeBarros.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

Gabriely C. "ar livre"

Geovana

Yasmim D. "eu prefiro fazer meditação ao ar livre"

Vitória P.

Alice "Meditação"

Ryan Pablo

Matheus G."Eu gosto da meditação sem música"

Kaike R."...Meditação me deixa calminho...!"

Maria E." Eu amo a meditação"

CAPÍTULO II

2.1 ENCONTROS, ESCOLHAS E SISTEMATIZAÇÃO: O ITINERÁRIO E TESSITURA DA INVESTIGAÇÃO

Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros[105]

Ao construir-me pesquisadora venho aprendendo o quão singular se torna o universo de cada pesquisa, também tenho compreendido que as possibilidades de fragmentação, entre a vida pessoal e a vida acadêmica, se tornam verdadeiramente ínfimas e, no meu caso, praticamente impossíveis. Teço tal afirmação por conhecer o modo com o qual me entrego às demandas e exigências da vida, por isso, preciso reconhecer que não se trata especificamente das minhas experiências pessoais adentrarem no mundo do estudo que me dediquei a construir. Muito pelo contrário, é esse estudo que, de alguma maneira, passa a invadir minha existência de forma tão marcada que são poucos os momentos em que deixo de pensar ou preocupar-me com ele.

À vista disso, posso dizer: o quintal por mim escolhido, para viver a tessitura da investigação, se fez maior que o mundo vivido distante da pós-graduação. Quintal este que tens me ensinado o quanto os desperdícios precisam ser deveras valorizados, pois aquilo que para muitos/as possa ter sido considerado resto, excesso ou indigesto, para outros/as, quando tratado com perícia e cuidado, se torna um dado precioso, elemento a ser observado e estudado. Uma observação que implica determinada astúcia e sistematização, um estudo que exige, em seu itinerário, doses de invencionalidade e criação (MINAYO, 2003)[106]. Afinal, compor uma pesquisa com

[105] Memórias Inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros – Manoel de Barros – Editora Planeta, 2008b.

[106] Maria Cecília de Souza Minayo, com graduação em Sociologia e Ciências Sociais, mestrado em Antropologia Social e doutorado em Saúde Pública, atua como professora e investe nos estudos sobre metodologia da pesquisa social. Para essa estudiosa, nas investigações científicas a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias, engloba um arcabouço de técnicas que, de alguma forma possibilitam a construção da realidade e, especialmente, se constrói diante do potencial criativo do/a

crianças, na escola e pautada na temática da Meditação, me fez compreender que nos silêncios há vozes, ruídos e cantos a serem ouvidos.

Isso posto, faço uso das palavras e apresento, nessa seção da escrita, o caminho trilhado desde a escolha pela temática, bem como o encontro com o contexto e sujeitos/as colaboradores/as do estudo, além dos instrumentos/procedimentos[107] para a produção dos dados e o plano traçado para a análise e interpretação dos achados.

2.2 MOMENTO I: DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E ESCOLHA DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

No início da minha caminhada no doutorado, eu e minha orientadora nos reunimos para discutirmos os encaminhamentos do projeto de pesquisa. Eu já havia sinalizado, numa conversa informal, meu interesse em aprofundar-me nos saberes pertinentes à Meditação, afinal após concluir o Mestrado iniciei um Curso de Formação para Professores/as de Yoga e fui completamente seduzida pelos conhecimentos ali produzidos, especialmente aqueles referentes a Meditação.

Acredito que tal sedução tenha se construído devido minha atuação como voluntária, desde o ano de 2015, no **Projeto Meditando na Escola**, uma experiência que, sem dúvidas, me levou para lugares antes não visitados. Seja por meio dos livros, artigos, documentários, formações, encontros ou viagens, a necessidade de aprender, para então ensinar, sobre a prática meditativa e como realizá-la, mobilizou meu investimento nessa temática de tal forma que meu texto, de conclusão do Curso de Formação em Yoga, foi exatamente a respeito das investigações pautadas na Meditação em contextos educativos. Texto esse que foi o disparador para as primeiras escritas e publicações nessa etapa de formação, assim como para elaboração da

investigador/a. A respeito dessa última afirmativa a autora pondera que “nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador. [...] precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca da criatividade é nossa ‘griffe’ em qualquer trabalho de investigação ” (MINAYO, 2003, p. 16 e 17, grifos da autora).

[107] Garanhani, Martins e Alessi (2015), respaldadas nos estudos de Moreira e Monteiro (2010), problematizam sobre a falta de consenso a respeito da utilização dos termos instrumentos e procedimentos quando relacionados as pesquisas com crianças, seja nas ciências humanas ou sociais. Fundamentada no diálogo entre esses estudos, opto por utilizar os dois termos juntos pautada no entendimento de que instrumentos e procedimentos são indissociáveis no fazer investigativo, já que quando definimos uma ferramenta intrinsicamente precisamos elaborar as formas de como usá-la, formas essas que podem variar de acordo com o contexto.

proposta de estudo que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR[108].

No decorrer da conversa chegamos ao entendimento de que tecer um estudo que envolvesse o **Projeto Meditando na Escola** seria uma escolha acertada, não apenas pela relevância pessoal que tem esse lugar para mim, mas especialmente pelo número de crianças e profissionais envolvidos/as na proposta, ou seja, sua significância social. Dessa maneira, é possível dizer que a definição por tal contexto tem seu alicerce naquilo que Suely Ferreira Deslandes[109] (2003) declara enquanto dimensão ideológica em um projeto de pesquisa:

> [...] Característica intrínseca ao conhecimento científico: ele é sempre histórico e socialmente condicionado. O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter percepção clara disso), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto. (DESLANDES, 2003, p. 35, grifos da autora).

Outrossim, um ponto fulcral mobilizava nosso investimento no referido Projeto: a possibilidade de construir a **pesquisa com as crianças**[110], participantes do mesmo, um modo de fazer ciência – tão caro para mim - que paulatinamente tem recebido atenção no meio acadêmico, mas que ainda requer disponibilidade dos/as estudiosos/as diante das especificidades implícitas em sua forma de investigação, haja vista a necessidade do rompimento com paradigmas dominantes nos quais a criança não passa de mero instrumento cuja realidade de vida, não raramente, se torna irrelevante (GRAUE; WALSH, 2003)[111].

---

[108] Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 93691618.9.0000.0102. Data da aprovação: 17 de outubro de 2018.

[109] Suely Ferreira Deslandes, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1990), mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1993) e doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (2000). É pesquisadora Titular da Fundação Oswaldo Cruz, professora permanente do Mestrado e Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher (PGSCM-IFF) e do Mestrado e Doutorado em saúde pública da ENSP. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1973278666980323>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2020.

[110] Coutinho pondera que o interesse pelas crianças não é novidade no que diz respeito as pesquisas acadêmicas, contudo, tal interesse, por um logo tempo, esteve marcado pela intencionalidade de estudar algo **sobre** as crianças e, mais recentemente, está crescente o investimento científico em pesquisas **com** as crianças (COUTINHO, 2015). Compreendo, assim como a autora, que há diferenças significativas entre essas duas perspectivas do fazer investigativo, de forma que é esta última a referência que mobiliza meu desejo por trilhar meus estudos.

[111] M. Elizabeth Graue – Beth, ex educadora da infância do ensino especial, é Professora Associada do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin-Madison. Doutora em metodologias da Investigação pela Universidade do Colorado em Boulder, 1990.

Por outro lado, e de encontro a tal modelo, tem-se a indispensabilidade dos estudos que colocam a centralidade no interesse pela criança do aqui e agora, em suas particularidades concretas, e pelos significados que elas constroem sobre a realidade social na qual estão inseridas (GRAUE; WALSH, 2003; SARMENTO; PINTO, 1997; PINTO, 1997). Trata-se, portanto, de uma norma investigativa que exige do/a pesquisador/a à compreensão de que, sim, há diferenças marcantes entre se produzir investigações com crianças e construir pesquisas com adultos/as.

Diferenças essas que precisam ser cuidadosamente respeitadas, uma vez que, de imediato, a composição corporal de adultos/as e crianças são distintas, uma assimetria que pode acarretar descompasso nas relações, noções de autoridade e/ou hierarquias, situações que, não raramente, podem intimidar ou constranger a criança e, de modo igual, desestabilizar o/a investigador/a. Afinal de contas, não se pode perder de vistas que as narrativas das crianças extrapolam o âmbito da linguagem falada e reverberam-se corporalmente, sendo expressas, como defende Loris Malagussi[112], nas cem linguagens, estas que exigem astúcia para serem acessadas e assimiladas pelo universo adulto/a.

Com referência a isso Graue e Walsh (2003) defendem que há dada complexidade no fazer investigativo com crianças, pois, “[...] Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrarmo-nos os seus mundos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 29-30).

Quanto à escolha pelo **Projeto Meditando na Escola**, uma situação foi bastante discutida e ponderada por nós: realizar ou não o estudo na escola na qual atuo como professora de Educação Física e sou responsável por orientar as práticas de Meditação?

Daniel J. Walsh, Professor Associado de Educação de Infância na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign. Doutor pela Universidade do Wisconsin-Madison, 1985.

[112] Loris Malaguzzi, estudioso italiano, “nasceu em Correggio 23 de fevereiro de 1920, ele se formou em Pedagogia na Universidade de Urbino. Em 1940 ele começou a ensinar nas escolas primárias: 1941-1943 em Sologno, uma cidade perto de Reggio Emilia, no município de Villa Minozzo. Em abril de 1945 ele se juntou ao projeto ambicioso de um grupo de pessoas comuns de origem rural de trabalho e que, em uma pequena aldeia perto de Reggio Emilia, decide construir e operar uma escola para crianças. Desta faísca vai nascer mais tarde outras escolas nos subúrbios e nos bairros mais pobres da cidade, todos autogestão”. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-infantil-reggio-emilia-um-novo-olhar-para-educacao.htm>. Acesso em: 17 de outubro de 2020. O poema “as cem linguagens da criança” pode ser conferido em alguns sites da internet.

Nos debruçarmos sobre essa indagação foi fundamental para que compreendêssemos a necessidade de identificar um contexto investigativo, dentro do mencionado Projeto, que não fosse tão próximo a mim, isso porque tanto eu quanto minha orientadora sabemos o quão intensamente invisto e me envolvo nas relações de cunho docente e essa característica poderia, de alguma maneira, interferir no processo investigativo, pois, afinal de contas, construir um estudo com "minhas crianças" exigiria muito desta professora pesquisadora, um esforço e habilidade de distanciamento que talvez não estivesse ao meu alcance. Ademais, há outra situação que mobilizou nossa atenção, o fato de minha orientadora ser também a coordenadora do Projeto anunciado.

Sobre isso, ambas concordamos que os contextos profissionais e acadêmicos são, de fato, mobilizadores de indagações e que possibilitam diferentes enfoques de estudos e pesquisas, pois corroboramos a ideia de que "embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (MINAYO, 2003, p. 17). Entretanto, compreendemos as implicações do fazer investigativo quando o/a pesquisador/a está impregnado/a pelo contexto e, neste caso, seríamos as duas tomadas pela proximidade. Dessa forma, decidimos que o **Projeto Meditando na Escola** seria um contexto fecundo, contudo não seria "minha escola" o lugar mais adequado para esta investigação. É sobre esse contexto e a respeito da escolha do lugar que passarei a tratar.

2.2.1 O Projeto Meditando na Escola: contexto e sujeitos/as da pesquisa

O Projeto Meditando na Escola teve seu início no ano de 2015 quando em duas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba foi desenvolvido enquanto piloto com o propósito de construir, organizar e avaliar as formas e estratégias de implantação do mesmo. Para a inserção da iniciativa nessas unidades educativas a coordenadora, do referido Projeto, Marynelma Camargo Garanhani[113],

[113] Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Mestre em Educação (Currículo e Conhecimento) pela UFPR, Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e Pós-doutora em Educação (Contextos Educativos da Crianças e Prática Docente) pela Universidade do Vale do Itajaí de Santa Catarina –UNIVALI. Atualmente é professora associada do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR (linha de pesquisa: linguagem, corpo e estética na educação) Coordena o Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR, o qual é líder. Atua como voluntária internacional

juntamente com a representante da Organização não Governamental (ONG) Mãos Sem Fronteiras, Lilian Miranda[114], organizaram uma reunião e convidaram alguns/as professores/as de Educação Física, tanto das redes públicas municipais, quanto de escolas da rede particular de ensino de Curitiba, para conhecerem o Projeto e discutirem as estratégias mais adequadas para dar início às ações nas escolas.

Na ocasião estiveram presentes duas professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, uma de cada escola e para minha satisfação eu era uma delas, os/as demais convidados/as não puderam comparecer. É importante destacar que o convite foi realizado primeiramente para os/as professores/as de Educação Física, pois, segundo a coordenadora, estes/as profissionais, muitas vezes, conhecem com maior profundidade a realidade do contexto escolar, afinal, não raramente, os/as professores/as de áreas específicas atuam diretamente com um maior número de estudantes por circularem em turmas diversas no decorrer da rotina escolar. Isso também acontece com professores/as de outras áreas, como no caso da Arte, por exemplo. Contudo, por conhecer com bastante profundidade as características das escolas convidadas, a coordenadora compreendeu que seria mais pertinente mobilizar a participação da Educação Física e posteriormente dos/das demais profissionais das unidades educativas.

No decorrer da reunião Marynelma e Lilian falaram sobre a parceria estabelecida, nesse piloto, entre UFPR com a ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras e também com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição na qual é realizado o Projeto de Extensão Meditando na Infância, desde o ano de 2013, sob a coordenação da Professora Doutora Adriana Maria Wan Stadnik[115]

---

na Organização Mãos sem Fronteiras (...)". Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1653231710357259>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

[114] Lilian Miranda, embaixadora Paz pela Organização Mãos Sem Fronteiras.

[115] Adriana Maria Wan Stadnik, graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) com Mestrado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação Física, Lazer e Recreação, pela Universidade do Minho, Portugal. Pós-doutora na área da Formação de Professores na Université de Montréal, Canadá. É professora no Bacharelado em Educação Física e no Mestrado em Engenharia Biomédica, coordenadora de dois laboratórios: Laboratório de Saúde e Tecnologia (LASTEC) e Laboratório de Práticas Integrativas e Complementares (LAPIC) – atividades desenvolvidas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4428392576037901>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

(NICHEL, 2019[116]; STADNIK; NICHEL, 2018; STADNIK; NICHEL; GARANHANI, 2018) . Ademais, problematizaram alguns aspectos que poderiam fomentar a inserção da Meditação nas escolas, por fim, entregaram uma pasta contendo materiais que serviriam tanto para a apropriação dos conceitos e domínio da técnica de Meditação preconizada na proposta, quanto para sensibilização da comunidade escolar para a temática e acolhimento deste saber, especialmente das crianças – considerando que as duas unidades educativas, em questão, atendiam a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, crianças entre quatro e onze anos de idade, aproximadamente.

Dentre os materiais disponibilizados, havia um documento impresso com uma breve justificativa a respeito dos benefícios das práticas meditativas e alguns objetivos que norteavam o Projeto. Foi orientado que este documento deveria ser explicado e entregue a Equipe Pedagógica Administrativa (EPA) para, posteriormente, ser discutido e avaliado pela comunidade escolar. A intenção substancial era identificar o interesse da equipe gestora para então, com essa equipe, elucidar a proposta para o grupo de funcionários e verificar qual a melhor maneira de iniciar o Projeto, caso fosse aceito pela instituição.

Sabendo dos possíveis enfrentamentos e/ou resistências da Meditação adentrar ambientes educativos, bem como do imaginário social que remete essa prática as questões religiosas (MORAES, 2015), a coordenadora do Projeto Meditando na Escola disponibilizou também um *pen drive* – pequeno dispositivo de armazenar arquivos – com vídeos produzidos pela ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras que trazem explicações sobre a **Técnica de Meditação 3-5-3**[117] e a respeito do uso do aplicativo gratuito **5' Minutos Eu Medito**. Para sensibilização das crianças foram acrescentados nesse *pen drive* dois vídeos com o **Personagem**

[116] Milena Nichel: Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Bacharel em Educação Física pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pós-graduada-Graduada em Educação Física Escolar pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) e em Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Popular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é assessora pedagógica de Educação Física na Editora OPET e atua como voluntária na ONG Mãos Sem Fronteiras, no Projeto Meditando na Escola UFPR e Meditando na Infância UTFPR. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2963597642137217>. Acesso em: 03 de março de 2020.

[117] Vídeo "Vamos aprender a Meditar?". Disponível em: <https://www.eumedito.org/aprenda-a-meditar/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

Manolindo, o mascote[118] da campanha de Meditação da ONG: Clipe Manolindo e Manolindo em seu exercício 3-5-3 . Também recebemos um material impresso, especificamente para apresentar a Meditação para as crianças, o livro O Mundo de Manolindo, escrito por Maria Clara Miranda em 2009.

No vídeo, Vamos aprender a Meditar?, há orientações quanto à postura, respirações e âncoras mentais (CARDOSO *et al*.,2004; SILVA, 2009; SBISSA *et al*., 2009; MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011) para que a mente não divague no decorrer da prática, de forma descomplicada e acessível, em apenas um minuto e 18 segundos é possível compreender a técnica e segundo o conteúdo deste material "é muito fácil e qualquer um pode fazer e com cinco minutos de Meditação por dia você já percebe as Mudanças" (EUMEDITO.ORG, 2019a). A técnica é explicada da seguinte forma:

> Primeiro vá até algum lugar silencioso aonde você não será interrompido, sente-se do jeito que se sentir mais confortável, pode ser em uma cadeira, o mais importante é manter a coluna reta e não cruzar braços ou pernas. Fixe o olhar em algum ponto e respire fundo, faça essa respiração três vezes soltando o ar bem devagar. Agora feche os olhos e respire novamente, durante cinco minutos tente não pensar em nada, criar um vazio na mente, para isso você pode pensar em uma tela branca ou tentar se concentrar nas batidas do seu coração. Terminados os cinco minutos abra os olhos, respire três vezes como no começo, lenta e profundamente. (EUMEDITO.ORG, 2019a).

Relativamente ao aplicativo 5' Minutos Eu Medito, no site eumedito.org encontra-se a definição que segue:

> O aplicativo 5 minutos é um guia para facilitar a meditação e desenvolver seu bem estar no dia a dia. Ao completar esse período, você soma minutos pela paz em nosso meditômetro, um contador mundial de tempo meditado. (EUMEDITO.ORG, 2019b).

Ainda que as campanhas publicitárias promovidas pela ONG sejam pautadas na divulgação dos benefícios da Meditação em apenas cinco minutos de prática, o aplicativo conta com três possibilidades diferentes de organização da rotina meditativa, sendo elas: "meditação de 5 minutos, meditação Guiada La Jardineira e meditação com tempo livre com um contador de até 30 minutos" (EUMEDITO.ORG,

[118] Mascote: "animal, pessoa ou coisa, que representa visualmente uma marca, uma empresa" (MASCOTE, Dicionário online de português, 10 de dezembro de 2019). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mascote/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

2019b). De mais a mais, o aplicativo também disponibiliza uma ferramenta que auxilia o/a meditador/a não esquecer de sua prática diária, trata-se da função: Lembre-me de Meditar. Por fim, uma outra atribuição do aplicativo está no contador de minutos meditados, a partir do Meditômetro, uma ferramenta que contabiliza automaticamente o tempo da Meditação de cada usuário/a do aplicativo (EUMEDITO.ORG, 2019b). As Imagens 4 e 5, respectivamente, exibem as funcionalidades do aplicativo 5' Minutos Eu Medito:

IMAGEM 4 - FORMAS DE MEDITAR: O PASSO A PASSO E LEMBRETE DIÁRIO

FONTE: Compilação da autora a partir do site eumedito.org (2019b).

IMAGEM 5 - EXPLICAÇÃO DA MEDITAÇÃO GUIADA E MEDITÔMETRO

FONTE: Compilação da autora a partir do site eumedito.org (2019b).

Quanto ao personagem Manolindo, o Clipe de 2009 refere-se a um vídeo de dois minutos e 46 segundos, no qual o mascote aparece em situações do cotidiano, como por exemplos com amigos/as, na escola, também em sua casa no momento de preparar-se para dormir e, logicamente, nas suas práticas de Meditação. É possível identificar que o vídeo tem como escopo a sensibilização do público infantil, o convite para a prática meditativa e no seu transcorrer utiliza-se de uma música com a seguinte letra:

> Vem Manolindo
> Você que me faz sentir tão bem
> Mostrando o que há de melhor em mim
> Para amar e ser amado é só dizer sim
> Você é meu amigo de todas as horas
> Que gosta de mim do jeito que eu sou
> Prometo ensinar para todos os amigos
> Essa lição que você me ensinou
> Hey meu amigo
> Manolindo como é bom te ver
> A nossa energia
> Faz no mundo a alegria vencer
> Vem vamos Meditar
> E juntos aprender
> A vida é muito linda
> Melhor de tudo é viver (ONG MÃOS SEM FRONTEIRAS, 2009a, material não disponibilizado publicamente).

No que concerne ao vídeo Manolindo em seu exercício 3-5-3 o material tem dois minutos e 54 segundos e apresenta como foco principal o ensino da técnica de Meditação, com fins didáticos e educacionais (ONG MÃOS SEM FRONTEIRAS, 2009b). É possível perceber que o vídeo foi elaborado pensando na divulgação da Meditação em ambientes educativos, pois já nos primeiros segundos apresenta-se o personagem praticando a técnica em sua sala de aula, com sua professora e seus/suas colegas. A linguagem considera aspectos da Cultura Escolar (FORQUIN, 1993)[119], como por exemplo a prática da Meditação no período de férias. Quanto a técnica, no entanto, há explicações distintas daquelas disponibilizadas no site

[119] De acordo com André Robert (2012) Jean-Claude Forquin, falecido em 9 de novembro de 2009, foi professor de Ciências da Educação e antigo aluno da École Normale Supérieure de Saint-Cloud, frequentou o secundário no liceu de Charleville-Mézières e completou o ano de classe préparatoire no Liceu Henri IV, também Doutor com agregação em Filosofia. Ao tratar das situações escolares o autor defende que a escola é também um "mundo social", que tem "suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p.167).

eumedito.org, citadas anteriormente, especialmente sobre a âncora no momento do silêncio (CARDOSO *et al*.,2004; SILVA, 2009; SBISSA *et al*., 2009; MENEZES; DELL'AGLIO; BIZARRO, 2011), pois além das batidas do coração orienta-se que a criança faça o exercício mental de contar do número 100, em ordem decrescente, até chegar ao número um. Ainda sobre o mascote, a Imagem 6 retrata este personagem em uma Instituição de Educação Infantil e sua interação com as crianças.

IMAGEM 6 - MANOLINDO COM AS CRIANÇAS

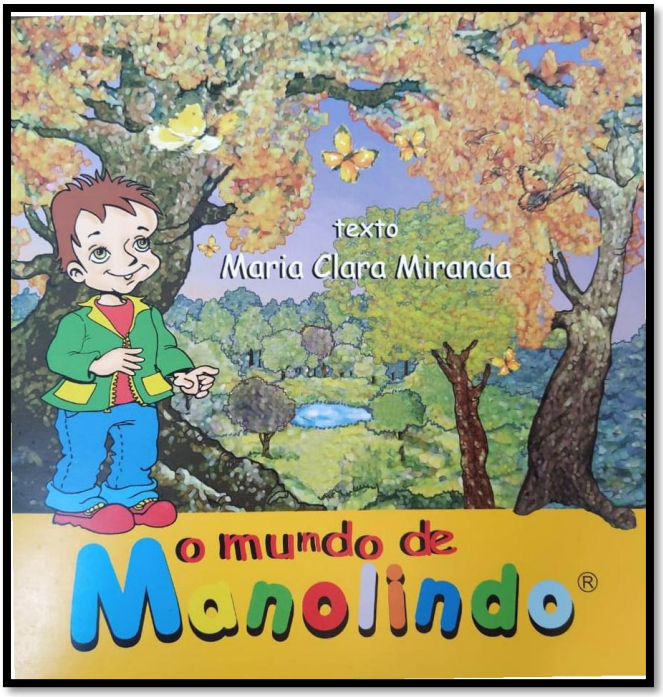
FONTE: eumedito.org (2019c).

O livro, O Mundo de Manolindo, conta a história de um menino, o mascote, que num dia de sol senta-se em meio a natureza para realizar sua prática de Meditação diária. Nas imagens o personagem está sentado sobre uma pedra, embaixo de uma árvore, cercado por pássaros e borboletas, além disso está com a postura ereta e mãos sobre os joelhos – de acordo com as demais explicações sobre a técnica. Durante a Meditação Manolindo se depara com um mundo bonito, com árvores grandes e antigas, com fadas, duendes e gnomos e, em uma floresta, o mascote encontra-se com um arco-íris bem grande, no qual crianças felizes brincam de escorregar. Um lugar que reinava o amor e Manolindo sente-se radiante. Após um tempo o alarme toca, então se passaram cinco minutos e Manolindo concluiu sua Meditação. O desfecho da história revela que, ao ir para escola, o personagem percebe que o jardim seria a floresta e que seus/suas colegas eram os gnomos, fadas e duendes e o grande arco-íris é na verdade o escorregador do parque. Com isso,

Manolindo percebe que há diferenças nestes dois mundos e que para quem quer estar nestes dois lugares, basta meditar (MIRANDA, 2009).

Nas páginas finais há alguns desafios que mobilizam a interação das crianças com o material, como por exemplo: jogo das 8 diferenças – duas imagens parecidas cujo objetivo é identificar as diferenças entre elas; caça palavras, ligue os pontos e pinte, por fim, há um espaço no qual orienta as crianças a escreverem quais são seus sonhos. Para que seja possível conhecer o personagem dessa história, na Imagem 7, apresento a capa do livro que foi ilustrado por Maria Tereza Zagonel – ZAG Design, cujos direitos são reservados à ONG Mãos sem Fronteiras.

IMAGEM 7 - CAPA DO LIVRO "O MUNDO DE MANOLINDO"



FONTE: Zagonel *in* Miranda (2009).

Esse aparato, disponibilizado às professoras participantes no encontro de apresentação do **Projeto Meditando na Escola**, foi importantíssimo na medida em que ampliou as possibilidades de explanação da proposta junto a EPA e demais servidores/as de cada unidade educativa. Isto posto, houve a aprovação e acolhimento do Projeto nas duas escolas, todavia cada uma o introduziu respeitando as especificidades de suas rotinas.

Em uma das escolas a EPA ponderou que seria mais adequado iniciar as práticas de Meditação nas aulas de Educação Física, isso significa que cada turma participaria do Projeto duas vezes por semana e as orientações seriam proferidas pela

própria professora. Na outra escola a decisão foi pela realização da prática coletiva e diária, ou seja, a partir do sistema de som - que abrange todos os ambientes da unidade – as orientações seriam comunicadas e ao mesmo tempo todas as turmas realizariam a Meditação.

Mesmo que a forma escolhida por ambas as escolas tenha características distintas, faz-se preciso ressaltar que algo em comum conduzia os encaminhamentos, trata-se da utilização do aplicativo 5' Minutos Eu Medito e também da presença, em alguns momentos, do mascote Manolindo e de voluntários/as da ONG – nacionais e internacionais - que visitavam as escolas para conversarem com as crianças sobre a Meditação.

Foi dessa maneira que o Projeto piloto eclodiu e perdurou por dois anos. Com o passar do tempo, pouco a pouco, teve sua repercussão aumentada, tanto dentro dessas escolas quanto fora delas, com isso outras instituições procuraram a coordenação do Projeto com a intenção de também fazerem parte dele. Por consequência, em maio de 2017 o Projeto Meditando na Escola passa a ser vinculado a Licenciatura em Educação Física da UFPR, por intermédio do Programa Licenciar-UFPR[120]. Neste novo momento, com sua estrutura melhor definida, o Projeto segue orientado pela perspectiva da formação de professores tendo como objetivo:

> Oportunizar aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física e professores que atuam em escolas da rede pública e particular de Curitiba, o conhecimento de uma técnica corporal que leve as crianças a uma consciência e controle de seu corpo. Para isso, será utilizado o ensino e a prática do exercício da meditação para o desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica na Educação Física Escolar (GARANHANI, 2018. Relatório parcial de projeto do Programa Licenciar - documento não publicado).

É importante salientar que o Projeto Meditando na Escola, mesmo quando vinculado oficialmente a UFPR, permanece em parceria com UTFPR, mediante o Projeto Meditando na Infância, e mantém seu vínculo com a ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras.

---

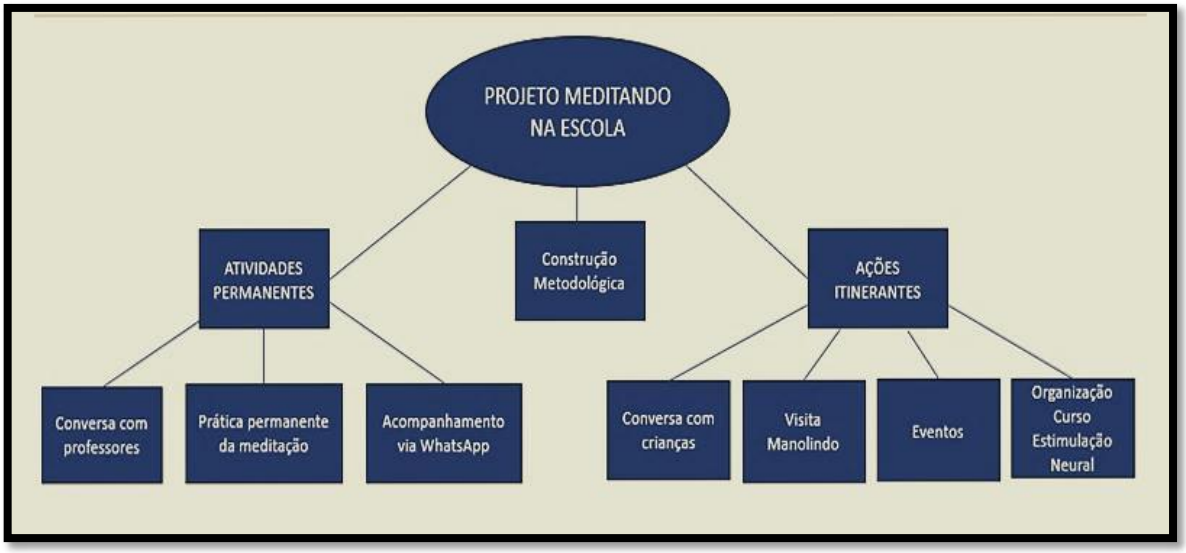
[120] "O **Licenciar** é um programa que congrega projetos dos diversos Cursos de Licenciatura da UFPR. Seu objetivo geral é apoiar ações que visem ao desenvolvimento de projetos voltados à melhoria da qualidade de ensino nas Licenciaturas desta Universidade" (PROGRAD/UFPR, 2018, grifo dos autores). Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/copefor/licenciar/>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

> A intenção é proporcionar a parceria entre instituições que divulgam o exercício da meditação como uma técnica corporal para a educação de crianças, por meio de um projeto de formação de professores e, consequentemente, discutir e desenvolver no âmbito da Licenciatura, novas técnicas corporais que atenta os desafios impostos pela educação das novas gerações (GARANHANI, 2018. Relatório parcial de projeto do Programa Licenciar - documento não publicado).

Para que o Projeto Meditando na Escola alcançasse seus objetivos a coordenação, juntamente com acadêmicos/as bolsistas e voluntários/as edificou a seguinte forma de organização: 1) **Construção Metodológica**: encontros semanais nos quais eram discutidos, pela coordenação juntamente com bolsistas/voluntários/as, os encaminhamentos e ações do Projeto; 2) **Ações itinerantes**: visitas as escolas participantes do Projeto; reuniões de formação para professores/as interessados a iniciarem com o Projeto nas instituições em que trabalham; cursos oferecidos pelos/as voluntários/as da ONG Mãos Sem Fronteiras; visitas às escolas para apresentar a proposta do Projeto para as crianças e comunidade escolar; visitas as escolas com a presença do mascote Manolindo; visitas das crianças ao Departamento de Educação Física (DEF) da UFPR para ensinarem a técnica de Meditação aos/as acadêmicos/as; produção científica e participação em eventos acadêmicos; encontro de professore/as participantes do Projeto; 3) **Ações permanentes**: prática da Meditação nas escolas, orientações sobre o Projeto para professores/as – participantes – via ferramenta *WhatsApp*[121]; divulgação das ações do Projeto nas redes sociais. A fim de sintetizar essa explanação, na Figura 5, apresento a estrutura do referido Projeto:

[121] Trata-se de um aplicativo para celulares que em seus recursos possibilita a organização de grupos para troca de mensagens de texto, áudios, imagens e vídeos, arquivos de textos, etc.

FIGURA 5 - ESTRUTURA DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA



FONTE: Relatório final do Programa Licenciar UFPR (GARANHANI, 2019. Relatório final de projeto do Programa Licenciar, documento não publicado).

Diante tal organização a realidade do Projeto transformou-se consideravelmente, pois novas escolas da rede pública e particular foram inseridas, além de instituições de municípios vizinhos da cidade de Curitiba. Fundamentada no Formulário de relatório parcial do Programa Licenciar UFPR (GARANHANI, 2018, documento não publicado) e no Formulário de relatório final do Programa Licenciar UFPR (GARANHANI, 2019. Relatório final de projeto do Programa Licenciar, documento não publicado), assim como nas publicações tecidas pelo coletivo deste projeto (NAGAO *et al*., 2017; GARANHANI *et al*., 2017; SANTOS, *et al*., 2018a; SANTOS *et al*., 2018b; SANTOS *et al*., 2018c; SANTOS; CAMARGO, 2019) apresento no Quadro 1 referente ao grupo de instituições e o volume de estudantes, crianças e/ou jovens, participantes do Projeto Meditando na Escola no período que corresponde março de 2017 a março de 2018.

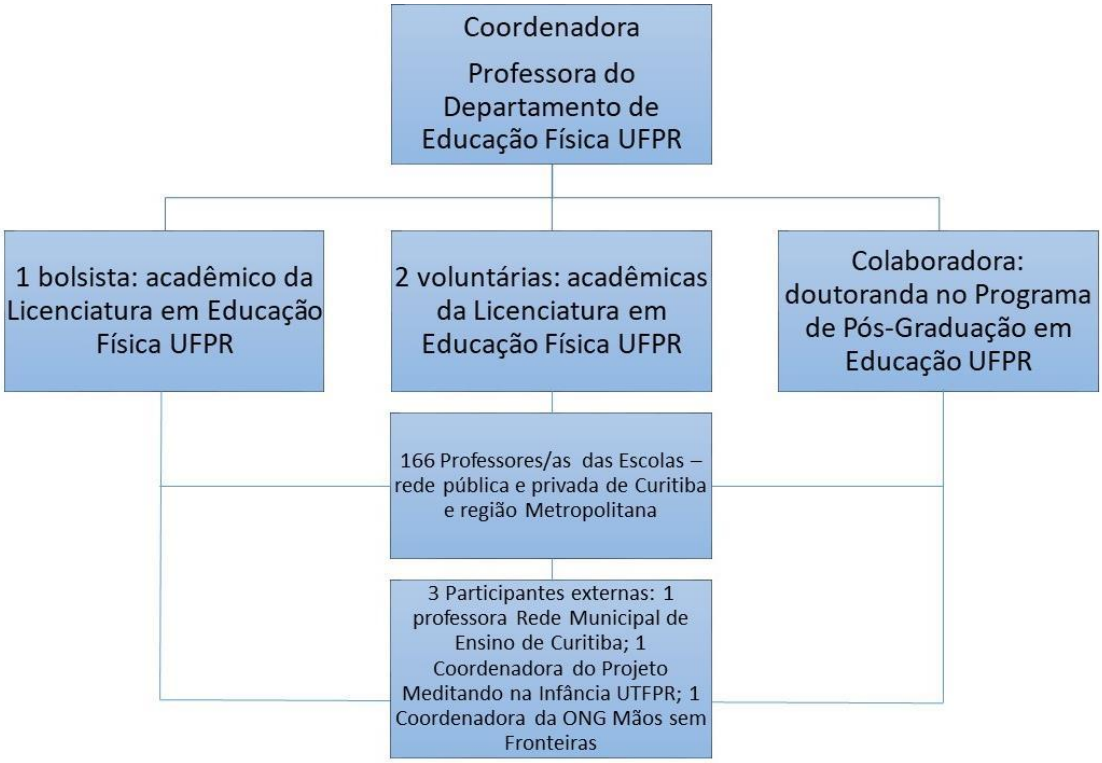
QUADRO 1 - INSTITUIÇÕES E ESTUDANTES DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA NO PERÍODO DE MARÇO DE 2017 A MARÇO DE 2018

REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CURITIBA		
Instituições	**Estudantes**	**Profissionais**
Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais	450 crianças	45
Escola Municipal Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto	180 crianças	02
Centro de Educação Integral Raoul Wallenberg	180 crianças	01
Escola Municipal Maringá	800 crianças	45
Escola Municipal Dr. Pedrosa	540 crianças	06
Escola Municipal Cecília Westphalen	120 crianças	01
Escola Municipal Otto Bracarense	200 crianças	01
Escola Municipal Miguel Krug	390 crianças	02
Escola Municipal Nova Esperança	160 crianças	01
Escola Municipal Campo Mourão	100 crianças	01
CEI Menino Jesus de Nazaré - conveniada	25 crianças	02
Colégio Militar do Paraná	115 jovens	04
Parcial		
12 unidades	3.260	111
REDE PÚBLICA DE ENSINO REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA		
Instituições	**Estudantes**	**Profissionais**
CMEI Josefina da S. Kluppell – Tia Toto – Município de Piraquara	212 crianças	15
Escola Municipal Prof.ª Vanilda Dzierwa – Município de Contenda	150 crianças	01
Parcial		
2 unidades	362	16
REDE PARTICULAR DE ENSINO DE CURITIBA		
Instituições	**Estudantes**	**Profissionais**
Colégio Marista Santa Maria	680 crianças	01
Escola Internacional Bom Jesus	123 crianças	01
Escola Nova Geração	200 crianças	10
AMA – conveniada rede Positivo	120 crianças	06
Escola Parlenda	50 crianças	21
Parcial		
5 unidades	1.173	39
SOMA TOTAL		
19 unidades	**4.795**	**166**

FONTE: a autora (2021).

Este montante de instituições e participantes implicou o envolvimento de um coletivo de profissionais para que tanto a implementação quanto o desenvolvimento das ações nas escolas acontecessem em harmonia com os objetivos propostos pelo Projeto. O organograma representado na Figura 6 retrata a função e vínculo institucional de cada profissional desse coletivo.

FIGURA 6 - ORGANOGRAMA DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA - MARÇO DE 2017 A MARÇO DE 2018



FONTE: a autora (2021).

No decorrer do primeiro ano do Projeto, vinculado ao Programa Licenciar UFPR, a ferramenta de comunicação *WhatsApp* foi primordial para que as orientações da coordenação e os *feedbacks* dos/as demais envolvidos/as acontecessem, visto que era praticamente inviável juntar os/as profissionais em reuniões, não somente pela quantidade de pessoas, mas especialmente pelas demandas desempenhadas em suas funções fora do Projeto. Tal encaminhamento se deu porque a coordenadora partia do pressuposto de que tudo tinha que ser muito acessível e fácil, assim como a técnica de Meditação que era utilizada pelo grupo.

Essa compreensão estava fundada no entendimento de que cada escola precisava de autonomia para implementar o Projeto de acordo com a realidade do seu

cotidiano, isto é, a especificidade da "Cultura da Escola" (FORQUIN, 1993)[122]. Portanto, nos grupos, os/as representantes de cada instituição compartilhavam as atividades construídas, as escolhas e formas de realizar a prática meditativa e também algumas fotos dos momentos de Meditação. Além disso, socializavam o retorno das crianças/jovens e também da comunidade escolar, inclusive a aceitação ou não das famílias, quanto as ações do Projeto.

As postagens nos grupos de *WhatsApp* contribuíram, de certo modo, para a consolidação do Projeto e também na formação de todos/as que dele participavam, visto que uma característica marcante do **Projeto Meditando na Escola** estava na construção coletiva. Isso porque, não havia uma forma pré-determinada, então cada ação individual passava a ser uma referência para o grupo, ou seja, uma inspiração a ser desenvolvida em outras instituições.

Nesse movimento, de troca e socialização de experiências, outros ambientes de comunicação foram utilizados na divulgação do Projeto, dentre eles o destaque para eventos acadêmicos e também às redes sociais – *Facebook*[123] e *Instagram*[124], por exemplo (GARANHANI, 2019. Relatório final de projeto do Programa Licenciar, documento não publicado). Tanto os/as representantes do Projeto na universidade, quanto alguns/as professores/as das escolas, passaram a divulgar as propostas realizadas nas unidades educativas e isso acarretou maior visibilidade ao Projeto. Assim, outras instituições entraram em contato com a coordenação para também fazerem parte do mesmo e, no ano de 2018, o Projeto ampliou-se ainda mais. O Quadro 2 apresenta a dimensão de tal ampliação:

---

[122] Forquin (1993) defende em seus estudos que cada contexto educativo produz sua própria cultura de acordo com as especificidades do contexto, segundo este autor a Cultura da Escola não pode ser confundida com a Cultura Escolar, esta última que é mais ampla e abrangente.

[123] *Facebook* é uma rede social virtual gratuita lançada no ano de 2004, fundado por estudantes da Universidade de Harvard, cujo termo é composto por *face*, que em português significa cara, e *book*, que significa livro, de forma que a tradução literal forma a seguinte expressão: livro de caras. Dentre suas ferramentas o site conta com o mural, espaço no qual o/a usuário/a e seus/ suas amigos/as podem compartilhar suas postagens. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

[124] *Instagram* é uma rede social *online* e gratuita que foi lançada em outubro de 2010, cuja finalidade se funda em compartilhar fotos e vídeos entre os/as usuários/as. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

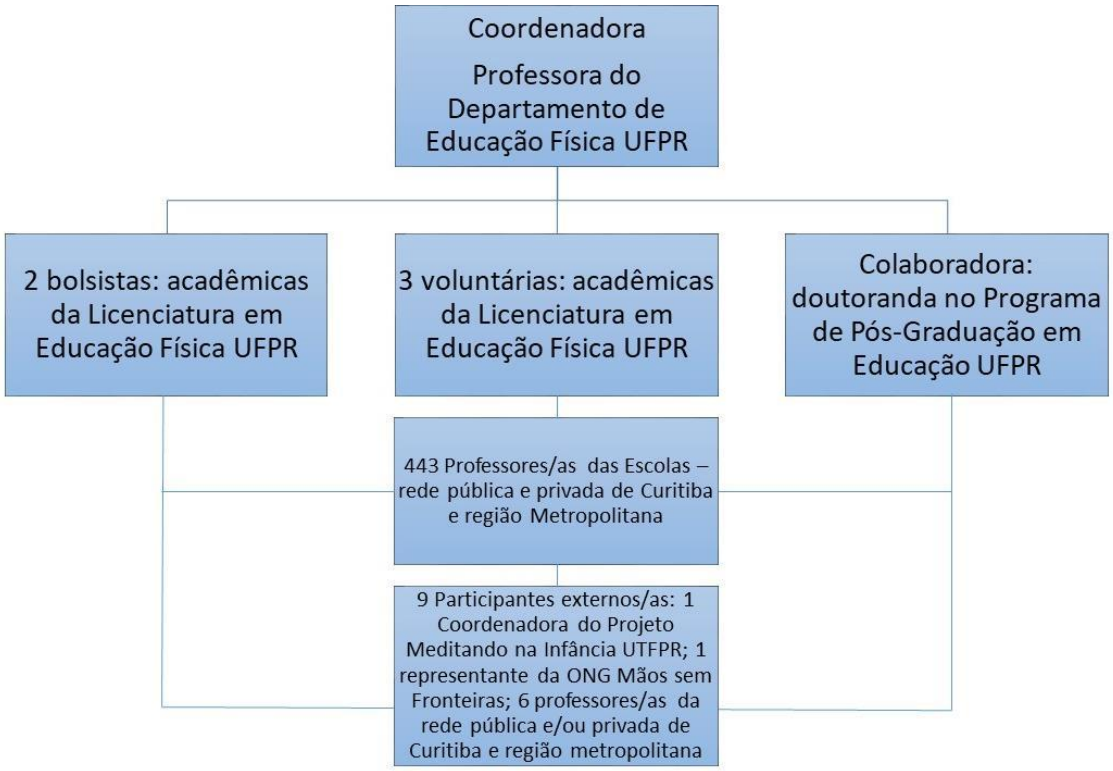
QUADRO 2 - INSTITUIÇÕES E ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA NO PERÍODO DE MARÇO DE 2018 A MARÇO DE 2019

REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CURITIBA		
Instituições	**Estudantes**	**Profissionais**
Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais	581 crianças	47
Escola Municipal Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto	180 crianças	02
Escola Municipal Maringá	817 crianças	62
Escola Municipal Cecília Westphalen	120 crianças	01
Escola Municipal Otto Bracarense	200 crianças	01
Escola Municipal Miguel Krug	480 crianças	04
Escola Municipal Nova Esperança	160 crianças	01
Escola Municipal Campo Mourão	100 crianças	01
Escola Municipal Ulisses Silveira Guimarães	240 crianças	02
Escola Municipal Eny Caldeira	860 crianças	81
Escola Municipal Ana Hella	385 crianças	26
Escola Municipal Raul Gelbeck	150 crianças	14
Escola Municipal Miracy Rodrigues de Araújo	80 crianças	01
Escola Municipal Doutor Guilherme Braga	414 crianças	60
Escola Municipal João Stival	570 crianças	47
Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag	33 crianças	02
Escola Municipal Coronel Durival de Britto e Silva	167 crianças	06
CMEI Butiatuvinha	68 crianças	06
CMEI Ciro Fraire	32 crianças	01
CEI Menino Jesus de Nazaré - conveniada	25 crianças	02
Colégio Militar do Paraná	112 jovens	07
Parcial		
21 unidades	5.774	374
REDE PÚBLICA DE ENSINO REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA		
Instituições	**Estudantes**	**Profissionais**
Escola Municipal Antônio Scearante – Município de Piraquara	345 crianças	25
CMEI Josefina da S. Kluppell – Tia Toto – Município de Piraquara	230 crianças	25
Escola Municipal Prof.ª Vanilda Dzierwa – Município de Contenda	150 crianças	01
Parcial		
3 unidades	725	51
REDE PARTICULAR DE ENSINO DE CURITIBA		
Instituições	**Estudantes**	**Profissionais**
Colégio Marista Santa Maria	680 crianças	01
Escola Internacional Bom Jesus	123 crianças	01
Escola Nova Geração	200 crianças	10
AMA – conveniada rede Positivo	120 crianças	06
Parcial		
4 unidades	1.123	18
Soma Total		
28 unidades	**7.622**	**443**

FONTE: a autora (2021).

O constante crescimento das ações do Projeto e sua abrangência nos diferentes contextos educativos contribuiu para que a coordenação conquistasse mais uma bolsa junto ao Programa Licenciar UFPR e também mobilizasse a participação de mais acadêmicos/as voluntários/as e professores/as colaboradores/as. Nesse novo momento o Projeto passou a ser realizado a partir da estrutura apresentada na Figura 7:

FIGURA 7 - ORGANOGRAMA DO PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA - MARÇO DE 2018 A MARÇO DE 2019



FONTE: a autora (2021).

Perante o exposto, posso dizer que a oportunidade, de fazer parte deste Projeto - desde sua concepção enquanto piloto e, posteriormente, como professora colaboradora atuando diretamente com a coordenação do mesmo - possibilitou-me compreender o quão profícuo seria este lugar para a investigação que me propus a edificar. Digo isso não apenas pelo volume de participantes, ora retratado, mas, singularmente, pelos relatos dos/as professores/as sobre a forma com a qual as crianças expressavam suas experiências na Meditação. De mais a mais, minha presença nos diferentes espaços, físicos e/ou virtuais, me permitiu realizar um **estudo exploratório**, este que foi decisivo para escolha da forma de tessitura da investigação e, também, para a definição dos/as sujeitos/as colaborares/as dessa empreitada.

A respeito disso, é interessante pontuar que Minayo (2003), ao discorrer sobre os ciclos das pesquisas científicas, sinaliza a importância da "fase exploratória", fundamentalmente, na elaboração do projeto de investigação, para essa autora

> O processo começa com o que denominamos *fase exploratória da pesquisa*, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. (MINAYO, 2003, p. 26, grifos da autora).

Deslandes (2003) concorda com a defesa de que a fase exploratória é, de fato, um dos momentos mais significativos na pesquisa qualitativa, mas, por sua vez, essa estudiosa compreende a necessidade de tal recurso perpassar todos os ciclos do estudo, desde a etapa que antecede a concepção do projeto de pesquisa até aquelas que o sucedem, contudo, ainda que não seja possível determinar com precisão sua finalização, se faz preciso estimar uma data e inseri-la no cronograma do estudo.

Ciente dessas reflexões, no **estudo exploratório** por mim projetado assumo a posição de pesquisadora no **Projeto Meditando na Escola** e adoto a **observação participante** enquanto instrumento/procedimento de produção de dados[125], uma ferramenta que "se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos" (NETO, 2003, p. 59)[126]. Além disso, trata-se de:

> Uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos. Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A importância atribuída a observação participante está relacionada a valorização do

[125] Embora muitas pesquisas utilizem a terminologia 'Recolha de Dados' ou 'Coleta de Dados' ao se referirem ao processo do acúmulo de informações contidas no itinerário investigativo, opto pela nomenclatura 'Produção de Dados', ou 'Geração de Dados', visto que corroboro o entendimento de que "o acto da investigação é concebido como uma série de contextos encaixados uns nos outros, incluindo as perspectivas do investigador sobre a investigação, a teoria, e, nesse caso, as crianças; o papel negociado com/pelos participantes; e as relações que se estabelecem ao longo do tempo. A partir destes contextos são gerados dados de um modo local que representa as suas relações complexas e diacléticas. Os dados "não andam por aí" à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provém das interacções do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse". (GRAUE, 2003, p. 94, escrita em Português de Portugal).

[126] Sociólogo, Mestre em Educação e Pesquisador Assistente do Departamento de Ciências Sociais da Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ (NETO, 2003).

> instrumental humano, característica da tradição etnográfica. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 166 -167)[127].

A decisão por tal recurso conduziu-me a outras escolhas, sendo uma delas a utilização do **diário de campo**[128] enquanto dispositivo de registro das situações vivenciadas na **observação participante**, aquele "amigo silencioso" importante (NETO, 2003, p. 63), que possibilita não somente a descrição do vivido, mas especialmente a confissão e reflexão daquele/a que o viveu.

> Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.
> O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa. Demanda uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição à análise do objeto estudado. (NETO, 2003, p. 63,64).

Munida com esses instrumentos/procedimentos, passo a acompanhar as atividades permanentes, ações itinerantes e construção metodológica, do referido Projeto, com o propósito de identificar elementos que contribuíssem na escolha da/das instituição/instituições educativa/as que fosse/em mais auspiciosa/as para efetivação da proposta investigativa. É interessante explicar que a necessidade desta escolha se deu por alguns motivos importantes:

---

[127] Alda Judith Alves-Mazzoti fez doutorado em Psicologia Educacional (New York University, 1983), mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976), graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976) e graduação em Pedagogia na antiga Universidade do Brasil (1960). É Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - CIERS-Ed/ Cátedra UNESCO vinculado à Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/9550143/alda-judith-alves-mazzotti>. Acesso em: 01 de março de 2020.

[128] Os estudos de Alves-Mazzotti (1999) apresentam outra nomenclatura para este recurso investigativo: Diário Reflexivo, todavia com elementos comuns aqueles defendidos por Neto (2003). Quanto ao Diário Reflexivo, "nele, o pesquisador anota suas intuições, dúvidas, sentimentos, percepções relacionadas à investigação, bem como as razões das decisões metodológicas feitas durante o processo. Tais informações permitem avaliar, por exemplo, em que medida os vieses do pesquisador influenciaram suas conclusões. Permite também avaliar a necessidade e/ou pertinência das mudanças efetuadas durante a investigação. Assim, o diário reflexivo é um precioso auxiliar para a análise dos dados, além de oferecer subsídios para posterior crítica dessa análise, por parte de outrem ou do próprio pesquisador". (MAZZOTTI, 1999, p.176).

- A mobilização primeira em realizar um estudo com crianças e, portanto, a necessidade de exclusão do Colégio Militar enquanto **campo** de pesquisa, “recorte empírico da construção teórica” (MINAYO, 2003, p. 26), já que nesta instituição o Projeto era realizado apenas com jovens;
- Compreensão de que uma investigação marcada pela interpretação dos sentidos construídos pelas crianças, em uma determinada experiência sociocorporal vivida na escola, implica, de certo modo, presença prolongada e proximidade com esse lugar e convivência com esses/as sujeitos/as (GRAUE; WALSH, 2003, p. 35). Compreensão esta que me mobilizou a encontrar na etnografia[129] inspiração para os fazeres investigativos, haja vista que a partir da preocupação com os significados das ações para os/as sujeitos/as e utilizando do registro denso de cada evento, esta referência para pesquisa qualitativa tem enquanto escopo a tentativa de descrição da cultura (ANDRÉ, 2005)[130];
- Realidade social de professora pesquisadora, uma trabalhadora, que organiza seu tempo entre as atribuições profissionais, acadêmicas e pessoais.

Ao considerar os pontos mencionados, bem como a logística implícita numa investigação de inspiração etnográfica optei por construir a pesquisa em apenas uma das escolas participantes do Projeto. É interessante ressaltar o quanto que a **observação participante** foi elementar para a tomada dessa decisão. Uma vez que, a aproximação com todas as unidades educativas me possibilitou identificar que uma delas apresentava componentes oportunos, estes que ampliariam tanto a possibilidade de inserção na escola, quanto de relação com as crianças e comunidade escolar: 1) participação efetiva da equipe gestora; 2) aceitação dos pais e/ou

[129] Marli André (2005) designa que ao se tratar da etnografia se faz preciso reconhecer que há diferença entre os enfoques da pesquisa realizada por antropólogos e das investigações produzidas na educação. Para esta autora, na área da educação a preocupação central deve estar atrelada ao processo educativo, portanto alguns requisitos da etnografia não precisam, necessariamente ser cumpridos, haja vista que há determinada adaptação deste fazer científico quando destinado à educação. Sendo assim, utilizo a expressão inspiração etnográfica por corroborar esta estudiosa quando defende que na educação os estudos são do tipo etnográficos e não etnografia no seu sentido estrito, conforme realizada na antropologia. Outrossim, acrescento que os instrumentos/procedimentos adotados nesta investigação correspondem as técnicas tradicionalmente associadas a etnografia.

[130] Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

responsáveis quanto a participação das crianças no Projeto; 3) interesse por grande parte da equipe de professores/as; 4) envolvimento da professora responsável em todas as atividades propostas pela coordenação; 5) estratégias formativas construídas com as crianças sobre os saberes próprios da Meditação; 6) organização semanal das práticas Meditativas; 7) interesse das crianças pela Meditação.

Estes elementos foram essenciais para a escolha da Escola Municipal Maringá[131], que fica localizada na região sul da cidade de Curitiba, enquanto contexto investigativo da pesquisa com crianças na temática da Meditação na escola, pois além de estar de acordo com os componentes demarcados, nessa escola, com aproximadamente 826 estudantes matriculados/as, a Meditação acontece duas vezes por semana e inclui toda instituição a partir do sistema de som. Além disso, apenas 2 crianças estavam desautorizadas à prática meditativa, por solicitação familiar.

Com a escolha bem definida outros passos foram iniciados na senda dessa investigação, de modo que o primeiro e mais importante foi a realização do contato com a direção da escola para verificação do interesse e permissão para construção do estudo e, após o acolhimento e autorização, o segundo passo esteve marcado pela elaboração e escrita da proposta de estudo para submissão no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR (CEP/SD)[132].

Muito embora meu vínculo acadêmico esteja na área das Ciências Humanas, setor no qual não dispõe de um Comitê específico, o Regimento Interno do CEP/SD destaca no Art. 3º. - de seu Preâmbulo, que “toda pesquisa envolvendo seres humanos desenvolvida no âmbito da UFPR, deverá ser submetida à apreciação do CEP/SD” (SAÚDE UFPR, 2020, p. 01). Por conseguinte, confiar a apreciação da proposta de estudo a esta entidade foi um preciosismo muito plausível e bastante incentivado por minha orientadora, visto as exigências em “garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes das pesquisas” (SAÚDE UFPR, 2020, p.02), tanto dos/as colaboradores/as quanto da própria pesquisadora.

---

[131] No ano de 2019 a Escola Municipal Maringá contava com um total de 53 funcionários.

[132] Preâmbulo “Art.2º. – “O Comitê é um colegiado multidisciplinar e independente, com *munus* público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisa na sua integridade e dignidade e para contribuir no aprimoramento ético das pesquisas a este colegiado submetidas”. Disponível em: <http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/regimento-interno/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

No seguimento do caminhar, é sobre estes dois passos que dedicar-me-ei a tratar.

2.3 MOMENTO II: APROVAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL MARINGÁ E NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFPR

Logo no início do ano letivo de 2018 agendei com a diretora da Escola Municipal Maringá um horário para que pudéssemos conversar a respeito da possibilidade de realização do estudo nessa instituição. Ainda que este tenha sido meu primeiro contato na posição de pesquisadora, preciso dizer que, estava bastante tranquila e confortável, pois enquanto colaboradora do Projeto já havia estado nessa escola em outras situações, a primeira delas, no início de 2017, apresentando o Projeto para a direção e contribuindo na implementação do mesmo, posteriormente, no dia 14 de novembro de 2017, pude acompanhar um evento das ações itinerantes: Visita do Manolindo.

Durante o encontro a diretora convidou sua vice para participar da conversa e ambas relataram a repercussão do primeiro ano do Projeto, outrossim, demonstraram interesse pela proposta de estudo, sobretudo quando souberam os motivos que conduziram a escolha por essa instituição. Expliquei os trâmites do Comitê de Ética e, mesmo sabendo que a exposição verbal havia mobilizado o interesse da direção, comprometi-me a entregar uma cópia impressa do texto que seria submetido tanto ao CEP/SD quanto ao PPGE/UFPR, pois assim seria possível visualizarem com maior profundidade o escopo e as etapas da pesquisa. Esse compromisso foi assumido mediante minha concordância com a seguinte afirmativa: “destacamos como importante a apresentação da **proposta de estudo** aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecermos uma situação de troca” (NETO, 2003, p. 55, grifos do autor).

É importante frisar que esse período da investigação não foi muito linear, pois iniciei a escrita da proposta do estudo antes da reunião com a direção da escola, afinal era preciso ter algo organizado para apresentar. Além disso, também me dediquei a organizar os documentos solicitados na Plataforma Brasil[133], já que são

[133] “A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos

imprescindíveis para a aprovação junto ao Comitê da UFPR e demais instituições científicas, e continuei participando das ações que o **Projeto Meditando na Escola** promovia junto a Escola Municipal Maringá.

No dia 09 de março de 2018 a escola se preparou para receber uma equipe de reportagem do programa de televisão: Painel da RPC[134]. A principal intenção era abordar a temática das Terapias Complementares e, dentre outras, apresentaram a Técnica de Estimulação Neural da ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras (MELO, 2013)[135] e, também, a Meditação. Ao tratarem da prática meditativa no cotidiano escolar buscaram dar foco as narrativas dos participantes do Projeto, particularmente as falas e considerações tecidas pelas crianças a respeito da experiência na Meditação. Foi interessante observar a forma com a qual uma das crianças explicou a técnica, utilizando alguns termos e os apoios sugeridos para a prática. Outras crianças falaram sobre o que sentem ao meditar, além da calma, relaxamento e melhoria nos estudos, compartilharam o entendimento de que "*meditar é fácil e acalma a vida, pra ajudar no mundo e para as pessoas pararem de brigar" (Gabriel Silveira, 9 anos, Reportagem RPC, 17 de março de 2018).*

Ainda em março, no dia 24, tive a oportunidade de acompanhar um evento de sábado letivo no qual a escola organizou apresentações artísticas e alguns ambientes temáticos para a visitação da comunidade. Em uma das salas de aula foi organizado um espaço para divulgação do **Projeto Meditando na Escola**, faz-se importante destacar que se tratou de uma iniciativa dessa instituição, ou seja, não foi orientado ou organizado pela coordenação do Projeto, outro destaque que merece atenção está na forma como o evento estava estruturado, não havia obrigatoriedade dos/as visitantes passarem por todos os ambientes, cada qual escolhia aquilo que mais chamava sua atenção.

---

dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP" (BRASIL, 2020). Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

[134] Painel RPC é um programa de televisão apresentado por Adriana Milczevsky e exibido no estado do Paraná, aos sábados pela manhã, por uma afiliada da Rede Globo. A reportagem realizada na Escola Municipal Maringá foi exibida no dia 17 de março de 2018. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6585463/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

[135] Jucelia de Oliveira Albuquerque Melo (2013), em sua Monografia de conclusão da Especialização em Teorias e Técnicas para cuidados Integrativos, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), discorre sobre a Técnica de Estimulação Neural: Técnica Terapêutica Movimento Mãos Sem Fronteiras.

Passei a tarde na Sala da Meditação, sua programação estava arranjada por horários definidos, a professora responsável por esse ambiente tomava o cuidado de fazer minha apresentação, afinal tratava-se de uma estranha naquele contexto, posteriormente seguia com seu plano: breve fala sobre o Projeto e na sequência reprodução do vídeo elaborado pelo Painel RPC, por fim orientação da prática de Meditação para o grupo. Com essa logística não era adequado que a entrada na sala acontecesse a qualquer momento.

Foram seis ocasiões de visitação, delas participaram: 8 homens, 26 mulheres e 36 crianças, uma somatória de 70 participantes. Posso dizer que a repercussão foi muito interessante e com informações valorosas para a investigação que em breve seria iniciada. Acompanhei os seis momentos e estava vestida com uma camiseta que tem o símbolo da campanha **5' Minutos Eu Medito**. Aliás, é conveniente explicar que essa camiseta é utilizada por todos/as os integrantes do Projeto, especialmente nos eventos das Ações Itinerantes, então no dia 09 de março, durante a reportagem, eu também estava vestida dessa forma. Logo que as crianças entravam na sala e olhavam para mim já me identificavam enquanto participante do Projeto, algumas inclusive falaram comigo e lembraram da minha presença na escola, outras sorriam tímidas e baixinho comentavam com seus/suas responsáveis sobre quem eu era. Nesse dia defini que usaria essa camiseta durante minha permanência na escola no decorrer da pesquisa. Na Imagem 8 exponho minha participação em alguns eventos, das Ações Itinerantes do Projeto Meditando na Escola, devidamente vestida com a camiseta da campanha 5' Minutos Eu Medito.

IMAGEM 8 - CAMISETA DA CAMPANHA 5' MINUTOS EU MEDITO

FONTE: compilação de fotos, a autora (2021).

Quanto ao conteúdo apresentado pela professora, considero que foi significativo para sanar as dúvidas dos/as presentes, digo isso porque observei que as questões levantadas foram acolhidas e respondidas, não apenas pela professora, mas também com a ajuda das crianças. Na terceira sessão, por exemplo, uma criança interrompeu a explicação da professora e se colocou a explicar para o grupo: "*tem que pegar o aplicativo da Meditação, ir num lugar bem silencioso e fazer a meditação. E se a mente pensa em alguma coisa, espera uns minutinhos e manda embora" (fala de uma criança que estava na sala da Meditação, 24 de março de 2018).*

Em todas as sessões as famílias foram colaborativas, aceitaram participar da prática de Meditação e comentaram sobre a vivência, um pai compartilhou a dificuldade que sentiu ao tentar não pensar em nada. Outro ponderou que durante a Meditação o silêncio foi tão intenso que *"nem parece que tem festa na escola" (fala de um pai que estava na sala da Meditação, 24 de março de 2018)*. Uma mãe relatou que já havia iniciado há um mês e utilizava a Meditação Guiada para dormir, outra mãe pediu ajuda para baixar o aplicativo 5' Minutos Eu Medito. Ao findar essa tarde voltei para casa feliz, porque era meu aniversário e logo estaria com familiares e amigos/as em minha festa, mas, acima de tudo, bastante contente por ter escolhido essa instituição, um lugar em que a Meditação de fato faz parte da programação e rotina escolar.

No mês de abril as aulas do PPGE/UFPR retornaram, primeiro semestre letivo de 2018, e então prossegui com os encaminhamentos para aprovação do estudo no Comitê de Ética. Precisei esperar esse tempo porque antes de anexar a proposta de pesquisa na Plataforma Brasil, há um itinerário a ser percorrido, itinerário esse que explicarei nas linhas que seguem.

Após a conclusão da escrita, conforme acordado em reunião, a proposta de estudo foi enviada para a direção da Escola Municipal Maringá, este documento também foi encaminhado para a Secretaria do PPGE-UFPR, para devida apreciação e validação pelo colegiado do referido Programa. Posteriormente, pude, então, enviar uma cópia da proposta de estudo para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, fiz isso porque, muito embora a unidade educativa já tivesse manifestado seu interesse pela investigação, nesse município é necessário que todas as pesquisas, estudos, projetos, etc., a serem desenvolvidos nas escolas municipais, sejam avaliados e autorizados por uma equipe responsável por esses assuntos e suas demandas. Ademais, dentre os documentos necessários a submissão da proposta junto ao CEP/S havia o Termo de Concordância da Instituição Coparticipante, documento que foi assinado pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental e também pela Diretora do Departamento de Educação Infantil. O cuidado em conseguir as duas assinaturas se deve ao fato de que nessa altura ainda não era possível definir a idade dos/as colaboradores/as do estudo.

Ao mesmo tempo em que eu me comunicava com os/as responsáveis da SME, para conseguir os documentos necessários e a autorização para a pesquisa, também mantinha minha comunicação com a direção da escola, afinal minha prioridade é que soubessem de tudo o que se sucedia para que ficassem tranquilas e acompanhassem os encaminhamentos desde as questões que não dizem respeito diretamente à escola, mas que, de toda forma, poderiam influenciar o início e/ou a permanência da investigação nessa instituição. Aproveitei uma visita a escola, no dia 17 de abril de 2018, e entreguei o Termo de Concordância dos Serviços Envolvidos, documento que exige a assinatura da direção da própria unidade educativa.

Enquanto aguardava as assinaturas dos documentos, tanto por parte da SME quanto por parte da direção da escola, dei sequência as outras demandas necessárias a submissão da proposta de estudo. Penso ser interessante mencionar que se trata de uma fase bastante trabalhosa, pois são muitos detalhes que exigem atenção e, de mais a mais, são situações e disposições que envolvem outros/as sujeitos/as e não

apenas o/a pesquisador/a, portanto implica paciência, organização e muito tato nas relações. Uma vez que se precisa percorrer lugares desconhecidos e contar com a disponibilidade de ajuda de muito/as outros/as, contudo, para minha felicidade, os/as que encontrei foram muito receptivos/as.

Outra situação um tanto quanto custosa foi a adequação da escrita na proposta de estudo, digo isso porque embora eu seja formada na Licenciatura em Educação Física, com habilitação plena para atuar na área, minhas escolhas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, sempre estiveram voltadas para a Educação, então minha composição textual segue o estilo dessa área. Sendo assim, ao adentrar no campo da Saúde[136], precisei utilizar palavras e conceitos diferentes daqueles que estava acostumada, também não pude colocar-me a essa maneira: sujeita que escreve! Ser humana que, apesar de reconhecer e ser grata pela presença de outros/as na tessitura investigativa, compreende a singularidade das experiências que vive e sua própria identidade na forma de registrar seus achados (CHARLOT, 2000).

Por fim, há outro ponto que muito me desassossegou, este que não tem a ver apenas e tão somente com a escrita, mas especialmente com a forma do fazer investigativo requisitado pelo Comitê, ou seja, a necessidade de na proposta de estudo sinalizar tanto a quantidade de sujeitos/as participantes da investigação quanto apresentar de forma detalhada todo o percurso metodológico que pretendemos percorrer, uma exigência que destoa completamente da perspectiva etnográfica, especialmente da pesquisa com crianças, haja vista a necessidade e importância de reconhecer o protagonismo delas enquanto participantes ativas no decorrer de todo o processo investigativo (BARBOSA, 2014).

Mesmo diante dessas e de outras dificuldades a proposta estava pronta e após reunir todos os documentos necessários, finalmente, no dia 30 de maio de 2018, consegui realizar a primeira postagem para submissão da pesquisa na Plataforma Brasil. A partir de então um novo itinerário teve seu início. Entre idas e vindas,

[136] A respeito disso, a estudiosa Maria Carmem Silveira Barbosa, Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tece a seguinte reflexão: “A questão central que enfrentamos, no Brasil, é que esses comitês ainda são poucos e, em geral, estão organizados em universidades e hospitais, analisando, preponderantemente, investigação sobre questões de saúde e têm como referência científica as pesquisas quantitativas. Isso faz com que a pesquisa etnográfica, realizada com as crianças, encontre problemas para a sua aprovação, pois muito do que é exigido desde os prontuários oficiais para apresentação dos projetos já necessita especificações que são inadequadas a uma pesquisa processual”. (BARBOSA, p. 2014, p. 239).

postagens e devolutivas, um dos pareceres negativos chamou minha atenção: o apreciador pontuou a necessidade de retirar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) da proposta de investigação, pois, de acordo com a normativa do Comitê, pesquisas realizadas com crianças exigem apenas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Muito embora eu tenha seguido a orientação e retirado o TALE dos documentos obrigatórios da pesquisa, compreendo que, mesmo quando as crianças não tenham a oportunidade de oficialmente assinarem um papel que chancele a participação no estudo, é imensamente necessário que elas consintam seu envolvimento e colaboração com o mesmo. Por isso, a cada etapa da investigação os estudos exploratórios foram realizados para que tal consentimento fosse conquistado, isso porque corroboro o entendimento de para ouvir as crianças

> é necessário ter o seu consentimento, o que não é possível por via legal, por essa via quem deve autorizar ou não são os adultos diretamente responsáveis por elas. Embora as crianças não possam consentir formalmente, não podemos negar que o seu assentimento quanto à participação na pesquisa é fundamental e, nesse sentido, os adultos devem criar estratégias para captar a autorização das crianças. (COUTINHO, 2015, p. 190).

Com as correções adequadamente realizadas, finalmente, no dia 17 de outubro de 2018 recebi a aprovação e autorização para iniciar a pesquisa. No Quadro 3 apresento a sistematização dos passos realizados no segundo momento desse percurso investigativo.[137]

[137] Por ter detalhado a complexidade enfrentada na submissão e aprovação deste estudo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, bem como ter tensionado algumas situações que me trouxeram desassossego, acredito ser importante reconhecer que muitos dos percalços só foram enfrentados devido minha incipiente relação com pesquisas que são chancelas por este órgão. De fato, como primeira experiência, precisei descobrir os caminhos a partir das plataformas e manuais, além de contatos telefônicos. Contudo, de acordo com uma das integrantes da minha Banca de Qualificação, Professora Doutora Adriana Maria Wan Stadnik, um ponto fulcral para que o percurso fosse mais tranquilo, que não era de meu conhecimento, uma vez que equivocadamente submeti o estudo na Resolução 466 de 2012, seria ter realizado a submissão a partir da Resolução 510 de 2016, está que está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>.

QUADRO 3 - SÍNTESE DO MOMENTO II DO PERCURSO INVESTIGATIVO

2017	2018	
Início do ano letivo **Apresentação do Projeto Meditando na Escola para direção da instituição;** **Acompanhamento da implementação do Projeto.**	Fevereiro Reunião com a direção da Escola Municipal Maringá – apresentação da proposta de estudo;	Março 09 – Reportagem Painel RPC; 24 – Sala da Meditação, sábado letivo.
Durante o ano letivo **Estudo exploratório no Projeto Meditando na Escola.**	Abril Entrega da Proposta de Estudo e demais documentos à direção da escola; Entrega dos documentos e aprovação da Proposta de Estudo pelo Colegiado do PPGE/UFPR; Envio do Proposta de Estudo e demais documentos para SME.	Maio 21 – Documentos assinados pela escola; 30 – Documentos assinados pela SME; 30 – Primeira submissão na Plataforma Brasil.
Novembro **Participação na atividade itinerante: Manolindo na Escola Municipal Maringá.**	Junho 04 – Devolutiva de rejeição da Proposta de Estudo; 04 – Segunda submissão – documentos anexados.	Julho 03 – Contato com secretaria do CEP/SD; 03 – Terceira submissão na Plataforma Brasil.
	Julho Aceite da proposta de estudo pelo CEP/SD.	Agosto 15 – Parecer com orientações de ajustes.
	Setembro 10 – Anexo de documento com ajustes.	Outubro 11 – Parecer com orientações equivocadas sobre TALE; 15 – Contato com secretaria do CEP/SD; 17 – Aprovação da proposta de estudo e autorização para início da pesquisa.

FONTE: a autora (2021).

Com as informações sistematizadas no Quadro 3 é possível visualizar que foram aproximadamente 10 meses de trabalho, desde a definição do contexto da

investigação, para que a proposta de estudo fosse aprovada - pela unidade educativa, SME, PPGE/UFPR, CEP/SD - e, dessa maneira, autorizada minha imersão no **campo** e o encontro com os/as sujeitos/as colaboradores/as da investigação. Um novo momento inicia-se, é sobre ele que me debruçarei a contar.

2.4 MOMENTO III: ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO DA PESQUISA

Logo que obtive a autorização do CEP/DS para iniciar a investigação comuniquei a diretora da escola e agendamos um horário, no dia 05 de novembro de 2018, para juntas definirmos como seria meu ingresso nessa instituição. Durante a conversa expliquei que meu propósito era dar início a pesquisa na escola naquele mês, ainda que diante da aproximação do encerramento do ano letivo, isso porquê, estava bastante inquieta com a morosidade dos trâmites de aprovação da proposta de estudo e sentia a necessidade de diagnosticar o grau de aceitação e/ou rejeição da minha presença no contexto, pois somente assim seria possível definir as demais etapas do estudo.

Concordamos que, enquanto estudo exploratório, a inserção no campo precisaria acontecer com uma “aproximação gradual” (NETO, 2003, p. 55), por isso deveria iniciar acompanhando os dois recreios e também as práticas de Meditação que aconteciam nas terças-feiras e quintas-feiras, no período da tarde, visto que pela manhã não conseguiria ausentar-me das minhas responsabilidades docentes. Para isso, fizemos um cronograma da minha presença na escola, iniciando pela Educação Infantil, passando pelos primeiros anos e encerrando com as turmas dos segundos anos, as demais não poderiam ser contempladas naquele momento. Nesse cronograma já excluímos os quintos anos, uma vez que as crianças dessas turmas já não estariam na escola no ano seguinte. Por fim, agendamos o início para 13 de novembro de 2018.

Como combinado, no dia 13 de novembro de 2018 cheguei a escola e a diretora ao me recepcionar se desculpou explicando-me sobre uma alteração ocorrida nos horários do recreio desse dia, segundo ela houve o agendamento de uma atividade de integração com crianças da Educação Infantil de outra unidade educativa e, portanto, a rotina na escola foi alterada.

Enquanto eu aguardava, o início do recreio, a diretora convidou-me para assistir à apresentação de dança de um grupo de estudantes orientado por uma das

professoras de Educação Física. Ao dirigir-me para o pátio, onde acontecia a apresentação, pude observar que algumas crianças notaram minha presença, reconheciam a imagem da minha camiseta e, inclusive, uma das meninas do grupo me fez a seguinte pergunta*: "você também faz parte da Meditação?".*

Ao findar a apresentação retornamos para a sala das professoras, nesse dia não participei do recreio com as crianças, já que a diretora aproveitou a reorganização da rotina escolar, com recreio unificado, para apresentar-me as professoras e também para que eu expusesse, de forma breve, os objetivos e encaminhamentos do estudo. Quando encerrei minha fala a diretora pontuou ao grupo a importância de cada uma para que a pesquisa desse certo.

Antes de concluir a narração do referido dia, acredito que seja importante compartilhar minha inspiração no fazer investigativo do estudioso Willian Corsaro (2005)[138]. Afinal, a possibilidade de tornar-me uma "adulta atípica" era algo que deveras mobilizava meu interesse na pesquisa com crianças, pois queria, de fato, me relacionar com elas de uma forma tão orgânica que a idade ou qualquer outra característica não marcasse tão fortemente a distância entre pesquisadora e colaboradoras.

Sobre isso, confesso que imaginava poder, efetivamente, fazer parte do contexto e, dessa maneira, não influenciar ações, falas, jeitos ou feitos. Contudo, não raras foram as vezes que me questionei se isso era verdadeiramente possível, pelo menos para mim, afinal de contas, minha experiência com essa forma de estudo é ínfima quando comparada ao autor acima mencionado. Outrossim, tenho aprendido que a simples presença de uma adulta estranha já pode ser suficiente para interferir, de forma considerável, em ambientes nos quais as crianças convivem, mais que isso,

[138] Em seu estudo, intitulado "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação em estudos etnográficos com crianças pequenas", William Corsaro (2005) discute a necessidade de considerarmos a entrada no campo enquanto elemento crucial nas investigações etnográficas com crianças, isso porquê, segundo o autor a aceitação tanto da escola quanto das crianças precisa ser conquistada e isso implica cuidado, além de algumas estratégias do/a pesquisador/a. No seu caso, especificamente, Corsaro ao incorporar seu personagem Bill relata a postura adotada de 'adulto atípico', ou seja, um/a adulto/a que diante da compreensão de que é impossível transformar-se verdadeiramente em uma criança passa a agir com atitudes distintas dos/as demais adultos/as quando se trata da relação com as crianças. Para este estudioso os/as adultos/as adotam posturas ativas quando diante das crianças e assim tomam a iniciativa de iniciar os diálogos e, nas pesquisas, optam por se colocarem em lugares nos quais se sentem confortáveis e que muitas vezes estes lugares não são os mesmos escolhidos pelas crianças. Dessa forma o/a adulto atípico é aquela pessoa grande que as crianças sabem que não é uma criança, mas que tem atitudes parecidas com as delas, esse/a adulto/a se interessa pelas brincadeiras e literalmente entra nos espaços com as crianças, além disso se torna reativo, esperando, sempre que as crianças iniciem o contato e interação.

quando essa adulta é apresentada como pesquisadora arrisca-se perturbar o lugar por completo. Assim sendo, passei a concordar com a ideia de que numa pesquisa os/as sujeitos/as encontram-se em posições distintas e, por vezes, desiguais, de forma que “o objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência” (NETO, 2003, p. 62).

Guiada por tais considerações e decidida a adentrar no contexto com todo cuidado para que os danos fossem os menores possíveis, assim como mobilizada pela certeza de que as crianças mereciam saber quem eu era e o que exatamente eu estava fazendo na escola, reconheci que durante minha apresentação ou em qualquer outro momento a verdade prevaleceria, afinal de contas concordo que “os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar” (NETO, 2003, p. 55). Com isso, desisti da ideia de ser a “adulta atípica” e assumi meu papel de pesquisadora, um papel que não furtou as possibilidades de relações sensíveis e significativas, marcadas pela convicção de que os encontros, especialmente com as crianças, exigem doses de **CoMtato** (CAMARGO, 2015).

Na sequência do dia, logo que o recreio terminou encaminhei-me para a sala do pré, a primeira turma na qual acompanharia o momento da Meditação e, embora eu estivesse um tanto apreensiva e ansiosa, a professora me deixou muito confortável ao apresentar-me para as crianças. Uma situação bastante singular, ocorrida nessa turma, fez com que eu repensasse a minha presença nos momentos meditativos.

O fato é que desde meu deslocamento, pelos corredores e pátios até chegar na sala de aula, observei alguns olhares atentos e curiosos a minha presença. No recinto, quando as crianças entraram e tomaram seus lugares, a situação se manteve, havia curiosidade, comentários e inclusive perguntas. Com os três sinais sonoros, vindos do sistema de som, a turma já sabia que deveria se preparar para o início da Meditação, assim, pouco a pouco, as crianças foram se organizando e o silêncio naquele lugar chamou minha atenção. Permaneci sentada e segura de que observaria a prática, no entanto, mudei de ideia quando compreendi que minha presença causou determinada desordem, uma vez que, embora a sala estive completamente quieta, percebi que as crianças queriam saber o que eu estava fazendo e, de onde estavam, espiavam-me com cautela para não chamar a atenção da professora que estava em sala. Atenta a isso fechei meus olhos e pratiquei com elas, quando possível também dava aquela espiadinha e sempre encontrava um olhar me vigiando.

Terminei o primeiro dia na escola com algumas reflexões e decisões que anotei em meu **Diário de Campo**: manter o uso da camiseta com a logo da campanha 5' Minutos eu Medito; nas outras salas de aula devo participar da Meditação com as crianças e não apenas observar, afinal sou uma estranha que mobiliza a curiosidade, trata-se do momento de preocupar-me com a aceitação e acolhimento mais do que com a produção de dados; senti receptividade por parte das professoras e demais funcionários/as e servidores/as da instituição.

Dia 20 de novembro de 2018, meu segundo dia na escola, cheguei cedo e fiquei aguardando o início do recreio na sala das professoras, preciso dizer que não me senti muito à vontade, apesar de ter sido cumprimentada por todas, parecia que ali não era meu lugar. Um pouco desassossegada, próximo ao horário de tocar o sinal, fui para o pátio e perguntei para as professoras de Educação Física em qual local as crianças ficavam, elas me disseram: *"por toda a escola!"*.

Quando o sinal tocou, para o primeiro recreio, foi exatamente o que observei, as crianças correndo e ocupando os diferentes espaços: quadras, pátios, corredores, parquinho, bancos e mesas, elas estavam por toda parte. Caminhei por um tempo e notei que nos diferentes ambientes ocupados pelas crianças haviam brincadeiras bem organizadas. Na sequência achei melhor permanecer sentada, apreciando o movimento daquele momento. De quando em quando identificada alguém olhando para minha camiseta e depois sorrindo para mim, também ouvi uma criança dizendo: *"olha ela é da Meditação".*

Ainda sentada senti a aproximação de uma professora, ela sentou-se ao meu lado e iniciamos uma conversa. Essa professora estava bastante interessada no estudo e demonstrou compreensão sobre métodos de investigação, queria saber se eu usaria apenas a observação ou seria uma pesquisa participante. Durante sua fala me contou que cursou Pedagogia na UFPR e que escolheu cursar o Mestrado Profissional na área das Tecnologias. Aos poucos fomos encerrando nossa conversa, pois logo iniciaria o próximo recreio, a professora se despede e segue para sala de aula.

Tal episódio mobilizou-me a refletir que não apenas as crianças sentiam curiosidade quanto a minha presença e sobre o desenrolar da pesquisa, mas, de forma igual, muitos/as adultos/as daquela instituição. Neste tocante, penso ser importante pontuar que, ainda quando a pesquisa seja construída com as crianças, os/as adultos/as e demais sujeitos/as que constituem o contexto investigativo

precisam ser considerados/as, isto é, ao/a pesquisador/a implica investir nas relações, afinal de contas não é um/a convidado/a. Antes disso, não se pode esquecer que o/a pesquisador/a é um/a forasteiro/a, com tempo determinado de permanência, cujo grau de formação não raramente é superior aos/as demais profissionais e isto pode gerar certo desconforto. De mais a mais, o/a pesquisador/a carrega em si o peso inerente a função que realiza. Uma função que muitas vezes acomete determinada aversão nas instituições escolares, haja vista que historicamente algumas investigações se estruturaram e/ou se estruturam no entendimento de que a pesquisa se realiza na escola e não com a escola ou a partir dela, desconsiderando os/as sujeitos/as que dali fazem parte e muitas vezes produzindo conclusões aligeiradas e/ou julgamentos e críticas desprovidas do sentido constituinte daquele lugar. Assim sendo, compreendo que no itinerário investigativo há que se reservar tempo para que os momentos de encontro e diálogo com o coletivo das instituições sejam preservados.

Na sequência, enquanto as crianças dirigiam-se para suas filas, percebi que um grupo de meninos fazia o deslocamento sem muita pressa, pois estavam comemorando o resultado do jogo, muito entusiasmados contaram para inspetora que estava ao lado. Ela, por sua vez, esperou que eles passassem e prontamente começou a me relatar o quanto as crianças dessa escola são tranquilas, também me disse que entende a irritabilidade dos/as adultos/as no final do ano, mas ponderou que as crianças não são terríveis, são os/as adultos/as que estão cansados/as. Por fim, a inspetora revelou que sentirá falta das crianças dos quintos anos, pois elas estão saindo da escola.

Nossa conversa se conclui quando novamente ouvimos a música, sinal de que o outro recreio se iniciaria, agora com as crianças da Educação Infantil, e dos primeiros, segundos e terceiros anos. Confesso que me senti mais confortável, pois estava bastante ansiosa e nervosa no recreio anterior. A esse respeito, refleti que a conversa com as profissionais, antes mencionadas, tenha sido a mobilizadora da minha tranquilidade e ao sentir-me à vontade consegui interagir com as crianças, conversei com um pequeno que estava com curativos no joelho, depois com duas meninas que se sentaram ao meu lado. Foram conversas aleatórias sobre bagunça, sol, praia e queimaduras, nada que envolvesse a temática da Meditação.

Quando as meninas se levantaram resolvi fazer outra caminhada, queria observar como, nesse recreio, os espaços eram utilizados. Enquanto andava ouvia os comentários quanto a minha presença, algumas crianças afirmavam: *“ela é da*

Meditação". Num dado momento, um menino, que estava brincado de bater cartinhas com os colegas, me olhou e me questionou: *"você medita?".* Respondi que sim e perguntei: *"e você?"*. Ele me respondeu que sim. Então, continuei questionando: *"onde?"*. Ele me disse: *"na escola e na minha casa".* Na sequência seguimos conversando e ele me contou seu nome e sua idade, também me disse que era do 3º ano E.

Aproveitei a situação e perguntei se poderia jogar com eles e prontamente esse menino me emprestou 10 cartinhas. Durante o tempo em que brincávamos outras crianças aproximaram-se de nós, algumas me perguntavam se eu era do Projeto, outras queriam contar que meditavam, mas a maioria utilizava o tema da Meditação para iniciar uma conversa e na sequência puxavam outros assuntos, com isso compreendi que o que mais queriam era contar sobre elas. Enquanto conversávamos uma menina do 1º ano, me presenteou com uma flor e novamente ouvi alguém dizendo: *"olha, ela é a prof. da Meditação"*.

Esta situação, mais uma vez, me fez perceber que a investigação demanda tempo, isto é, para além das atividades e funções designadas nos cronogramas previstos nos projetos, importa que o/a pesquisador/a tenha ciência da necessidade e importância de, ao adentrar no contexto investigativo, promover e acolher momentos de interlocuções, sejam eles pontuais na temática pesquisada ou que destoem dela, o fundamental é que os encontros não sejam aligeirados. Deste modo, torna-se válido pontuar que nas interações, especialmente com crianças, a postura do/a pesquisador/a seja marcada por sua presença, conferindo uma escuta estruturada pela completude corporal, isto é, que seus sentidos estejam direcionados para criança, esta que se comunica para além da própria fala. Outrossim, no **CoMtato**, além de reconhecer e valorizar o/a outro/a e suas necessidades expressivas, pode conferir ao/a pesquisador/a maior conforto e segurança no desenrolar da pesquisa.

Novamente a música tocou, hora de parar com a conversa e as crianças se dirigirem para suas filas, dessa maneira encaminhei-me para a sala do 1º ano C e ao chegar permaneci na porta, aguardando a professora, com isso, a autorização para minha entrada. Com a essa turma minha participação foi diferente, a professora não me apresentou no início, eu apenas entrei, me acomodei no final da sala, segui as orientações e meditei. Logicamente, quando espiava a turma deparava-me com alguém me observando. Ao final da prática solicitei um tempinho para professora e então pude falar com o grupo, expliquei que estaria na escola sempre nas terças e

quintas-feiras e que durante o recreio quem quisesse conversar comigo era só me procurar.

Em meu **diário** anotei esses diálogos e aproximações, também registrei com destaque o encaminhamento da prática meditativa desse dia, pois a professora responsável não utilizou o aplicativo sugerido pelo Projeto, segundo ela as crianças pedem para trocar a música. Outra situação bastante relevante foi a forma como a professora relatou para as crianças a participação da escola, com apresentação de Banner, no **1º Seminário EU MEDITO na Educação** - evento que havia sido realizado no dia 14 de novembro de 2018 na UTFPR. Interpretei, com o posicionamento dessa profissional, que as crianças são consideradas na realização do Projeto, visto que são ouvidas e também comunicadas sobre encaminhamentos e exigências do mesmo.

No meu terceiro dia na escola, 22 de novembro de 2018, fiquei bem à vontade, principalmente porque quando entrei na sala das professoras, para deixar minha bolsa, fui recepcionada com sorrisos pelas docentes que ali estavam e, além do mais, as inspetoras já haviam acolhido minha presença, sabiam quem eu era e sempre que passavam por mim me cumprimentavam com palavras ou sorrisos.

No primeiro recreio, desse dia, resolvi caminhar e algumas coisas repetiram-se em minha observação: os olhares e comentários sobre a camiseta e minha presença, também a forma de organização dos espaços, as brincadeiras e as relações das crianças. Novamente algumas crianças chegaram até mim para perguntarem sobre o que eu estava fazendo na escola ou para contarem que praticam a Meditação. Logo que começou o segundo recreio um menino, do 3º ano E, olhou para mim e gritou: *"hoje vamos meditar lá no pátio"*. Na sequência meu companheiro de cartinhas chegou, também me avisou que a Meditação aconteceria no pátio e sem demora me chamou para jogar.

Ao longo do jogo conversei com mais crianças, ajudei duas a amarrarem os cadarços dos tênis e as blusas nas cinturas, ganhei abraços e mais flores, dessa vez o presente veio das crianças da turma que havia acompanhado a Meditação no outro dia. Com essas aproximações estava compreendendo que as crianças, de modo geral, achavam importante me dizerem o quanto elas meditavam, pouquíssimas assumiram não gostar da prática.

Com o encerramento do recreio dirigi-me para o 1º ano D, pois para esta turma a Meditação aconteceria em sala de aula, apenas para os 4ºs anos seria no pátio. Como nos outros dias, pedi autorização para a professora para entrar, fiz minha

apresentação para as crianças e perguntei se podia meditar com elas, após aprovação procurei um lugar para acomodar-me e segui as orientações da professora responsável pela Meditação, iniciei minha prática, mas também procurei espiar o grupo e novamente a curiosidade se materializava nos olhares direcionados a mim. No final das orientações a professora informou as crianças a respeito de um evento de Meditação que aconteceria num parque da cidade.

Em meu **diário** sinalizei situações que se reprisavam, tanto no recreio quanto nas salas de aula durante a Meditação. Tais situações me ajudaram a entender que apenas o recreio não seria tão eficiente para a realização da pesquisa na perspectiva que havia pensado a priori, pois não estava sendo profícuo permanecer em determinados locais e aguardar que as crianças me procurassem mobilizadas pelo interesse de conversar especificamente a respeito da Meditação.

Neste quesito, avaliei que a procura acontecia, na medida em que a todo momento eu estava conversando com uma criança ou um grupo delas, no entanto, as conversas se encaminhavam para assuntos pessoais, queriam saber da minha vida e, especialmente, queriam contar sobre elas, algo que, no meu entendimento, é bastante legítimo, afinal de contas se adentrei neste universo para ouvi-las, nada mais justo que elas também pudessem escolher os assuntos. Outrossim, minha presença nos momentos de Meditação desassossegava o grupo, portanto seria importante definir um único lugar, estabelecer vínculos, tornar-me parte, na medida do possível, e então identificar os passos a serem tomados. Contudo, para finalizar o ano a ideia foi seguir com o plano estabelecido junto a direção e repensar o ano seguinte.

Dia 27 de novembro de 2018, ao chegar à escola, passei ao lado da sala na qual estava a professora de Educação Física responsável pelo Projeto. Ela me chamou e confirmou que eu deveria acompanhar a Meditação no 1º ano E, percebi que ela começou a dizer algo e fez uma pausa, na sequência me disse: *"será que eu posso falar ou você precisa participar lá e descobrir?"*. Respondi que tudo bem, pois nada estava definido quanto aos/as sujeitos/as colaboradores/as da pesquisa. A professora então relatou:

> É que essa turma fez uma comigo na aula passada, eu fiquei alguns dias ausente, devido ao processo seletivo e tudo, então quando cheguei na sala as crianças me disseram que estavam agitadas e que precisavam respirar, então foram respirando e meditamos. (Professora de Educação Física, 27 de novembro de 2018, registro em diário de campo).

Seguimos conversando e assim que o recreio iniciou fui para “meu canto”, a mesa na qual estabeleci meu primeiro vínculo com meu colega das cartinhas, decidi sempre ficar nesse lugar, pois seria mais fácil para as crianças me localizarem do que se eu estivesse caminhando. Muitas crianças, que já haviam conversado comigo, passavam e me cumprimentavam, às vezes de longe acenando, outras vezes pertinho, algumas inclusive me chamavam de tia. Todavia, um número considerável também passou por mim e se quer demonstrou ter notado minha presença ou estabeleceu qualquer forma de contato, nem mesmo visual.

Percebi que a escolha, por permanecer no mesmo lugar, foi acertada quando duas meninas do quarto ano, que já haviam conversado comigo, chegaram correndo e disseram: *“a gente sabia que você ia estar aqui”*. Elas queriam me contar sobre um conflito com uma terceira menina. Quase no final do recreio um menino do quinto ano veio me dizer que hoje era dia de Meditação.

O segundo recreio começou e, preciso reconhecer, foi impressionante a forma como me sentia acolhida pelo grupo, as crianças que interagiam comigo faziam questão de me cumprimentar, seus sorrisos, olhares, beijos e abraços provocavam em mim aquela sensação de pertencimento[139]. Enquanto estava no “meu canto”, sentada sobre uma mesinha que me dá maior visibilidade, três meninas do 3º ano E se aproximaram e, com uma saudação bastante calorosa, uma delas me disse: *“hoje vamos perguntar tudo para você e anotar até mesmo seu suspiro!”* – É importante dizer que estavam com papel e caneta em mãos. Perguntei por que fariam isso e responderam: *“para saber de você”*. Na sequência, se organizaram para definir as funções, quem registraria e quem faria as perguntas.

Por se tratar do **estudo exploratório**, penso não ser adequado transcrever na íntegra a conversa, mas posso adiantar que iniciaram as perguntas me questionando se eu gostava ou não de meditar, com minha resposta aproveitaram para tecer elogios a Meditação, uma delas contou que tem o aplicativo no celular. A parte da Meditação foi muito breve, entretanto, as questões que envolviam minha vida tomaram conta de quase todo o período do recreio. Elas perguntaram minha idade,

[139] Sobre o sentimento de pertencimento, que eclodiu nesse momento e seguiu comigo em demais momentos da investigação, Coutinho (2015, p. 192, grifos da autora) concebe a seguinte afirmativa: “o pesquisador que busca compreender a lógica relacional dos atores que acompanha cotidianamente, quando este percebe que tanto crianças como adultos veem-nos como um parceiro para algumas atividades, ele sente que “está dentro”, que faz parte daquele contexto está em relação com os atores sociais que, a priori, seriam os sujeitos da sua pesquisa”.

onde eu trabalhava e se eu tinha filhos, era muito interessante que a cada resposta minha eu recebia três comentários sobre o que havia dito. Ao encerrarem a entrevista essas três meninas me pediram para tirar uma foto com elas, na verdade era uma foto imaginária, uma delas fingiu estar com a câmera e nos organizamos para o retrato. Nesse episódio identifiquei uma assertiva dos estudos de Graue (2003, p. 98) “o investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre as posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação [...]”.

A música tocou, final do recreio, despedi-me das entrevistadoras e caminhei em direção a sala do 1º ano E, como nos outros dias, pedi licença para professora e autorização para as crianças para participar da Meditação com elas. Enquanto me acomodava um menino olhou para mim e disse: *“te vi lá fora”*. Antes de iniciar a prática a professora responsável pela orientação retomou sua fala sobre o evento de Meditação que aconteceria no dia 24 de novembro, posteriormente divulgou o resultado registrado no Meditômetro: 13 milhões de minutos meditados pelo mundo. Quando a Meditação começou o silêncio na sala foi algo verdadeiramente impactante, que se quer consegui espiar algo, pois realmente fiz minha prática, assim que as últimas três respirações foram realizadas o silêncio permaneceu.

Embora tenha me impressionado com a forma que a turma realizou a prática meditativa, minha relação com esse grupo não havia acontecido no decorrer dos dias em que estive na escola, por isso em meu **diário** pontuei o quanto as crianças dos terceiros anos me procuraram nos horários do recreio, um dado que me ajudou a pensar sobre a definição dos/as colaboradores/as do estudo.

No dia 29 de novembro de 2018, minha rotina na escola foi bem diferente, quando cheguei estava chuviscando e ao conversar com as professoras me explicaram que o recreio seria nas salas de aula, perguntei se era possível acompanhar e disseram que sim. Enquanto conversávamos, a professora do 1ºano F me perguntou se hoje era o dia de acompanhar a sua turma, confirmei dizendo que sim. Observei que ela olhou de forma preocupada para a professora que é responsável pelo Projeto e comentou: *“hoje é na minha turma”*. Por sua vez, a professora responsável pelo Projeto respondeu: *“ela está aqui para isso mesmo, fique tranquila, ela só precisa saber como acontece o Projeto”.*

Posso dizer que, num primeiro momento, essa situação me desassossegou, mas na sequência, quando as duas me explicaram a realidade da turma, compreendi

que a tensão da professora não era especificamente com minha presença, mas com sua relação com o grupo. As professoras explicaram que essa turma começou o ano letivo com apenas 15 crianças e no decorrer esse número foi aumentando para completarem as vagas, além disso houve troca de professoras e, de forma geral, trata-se de um grupo no qual a desestrutura familiar é uma característica marcante.

O recreio começou e me conduzi para o 4º ano D, na televisão passava desenhos e as crianças estavam sem um/a adulto/a na sala, pois as inspetoras ficam nos corredores para conseguirem atender todas as turmas. Sentei-me na última carteira e visualizei algumas crianças que já haviam conversado comigo nos outros dias durante o recreio. Algumas meninas vieram me contar que meditavam, mas uma outra disse que era mentira e que ninguém na sala meditava. Não foi possível desenvolver a conversa, pois as crianças apenas comentaram e logo foram para a lousa desenhar.

No horário do segundo recreio já estava sol, então aconteceu na parte externa. Fiquei no “meu canto” e muito rapidamente o trio do 3º ano E chegou para falar comigo, nada sobre a Meditação. Em seguida meu colega das cartinhas, o menino do 3º ano D, também se aproximou, ele explicou-me que havia faltado no terça-feira e que por isso não me procurou no recreio. Outras crianças passaram, algumas pararam, mas poucas permaneceram para conversar.

Com o encerramento do recreio, fui para a sala do 1º ano F e tive uma recepção bastante carinhosa, muitas crianças comentaram que me viam no horário do recreio, algumas gritavam para me contar que meditavam, enquanto outras interrompiam e diziam que era mentira, foi um momento bastante inusitado. De fato, durante a prática, mais do que a curiosidade eu percebi a agitação do grupo, a professora parecia estar preocupada e por sinais pedia silêncio. Quando fui me despedir recebi três desenhos de presente, as crianças foram pegando as folhas que estavam sobre suas mesas e entregando-me.

No dia 04 de dezembro de 2018 os recreios seguiram a mesma dinâmica, as crianças que se aproximaram de mim eram justamente aquelas que já haviam conversado comigo em outros momentos. Meu colega de cartinhas ficou comigo o tempo todo e contou-me detalhes tristes sobre sua vida. O trio do 3º ano E também me fez companhia, mas nossas conversas não envolveram a temática da Meditação. As crianças que mais interagiram comigo foram os terceiros anos, pois ao observarem seus/suas colegas ao meu lado sentiam-se à vontade para se aproximarem. Nesse

dia acompanhei a Meditação no 2º ano E, uma sala bastante movimentada, fiz minha apresentação e pedi autorização para praticar com a turma, pude espiar algumas vezes e observei poucas crianças realizando a postura requerida na técnica da Meditação. Ao finalizarmos com as três respirações, uma menina me perguntou: *"não fizemos direito, né?"*. Tal indagação me fez perceber com maior clareza que de fato essa estratégia não era adequada, pois as crianças enxergavam-me como fiscal, alguém que estava avaliando os momentos da Meditação e que elas precisavam mostrar que praticavam bem e que meditar é bom.

Dia 06 de dezembro de 2018, meu último dia na escola de acordo com o calendário construído com a direção. Fiquei no "meu canto" durante os dois recreios e, assim como no dia anterior, nada de diferente aconteceu, foram as mesmas crianças que interagiram comigo. Em meu cronograma estava agendado o acompanhamento da Meditação no 2º ano E, no entanto, devido a uma reorganização da rotina escolar essa turma precisou meditar juntamente com uma das turmas do 4º ano. Sendo assim, não foi possível que eu realizasse minha apresentação, apenas pedi autorização, sentei-me com o grupo e realmente fiz minha prática, afinal não queria tumultuar demasiadamente aquele momento. Encerramos a Meditação, despedi-me das crianças e como era meu último dia na escola conversei com a diretora para organizarmos meu retorno no ano seguinte. Com o fim do cronograma de visitas a escola, apresento no Quadro 4 a organização do terceiro momento desse estudo:

QUADRO 4 - SÍNTESE DO MOMENTO III DO PERCURSO INVESTIGATIVO

	Data	Intervenções
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO DA PESQUISA	05/11/2018	Reunião com a diretora e construção do cronograma de acompanhamento da Meditação.
	13/11/2018	Recreio na sala das professoras para apresentação da proposta de estudo. Meditação na sala do pré.
	20/11/2018	Participação nos dois recreios e Meditação no 1º ano C
	22/11/2018	Participação nos dois recreios e Meditação no 1º ano D.
	27/11/2018	Participação nos dois recreios e Meditação no 1º ano E.
	29/11/2018	Participação no primeiro recreio na sala do 4º ano D e segundo recreio no pátio. Meditação no 1º ano F.
	04/12/2018	Participação nos dois recreios e Meditação no 2º ano E.
	06/12/2018	Participação nos dois recreios e Meditação no 2º ano F e 4º ano D.
	8 dias	Participação em 8 turmas na Meditação

FONTE: a autora (2021).

A partir do Quadro 4, é possível se ter uma visão resumida do Momento III no roteiro metodológico dessa investigação. Num período de 29 dias realizei exatamente 8 visitas à escola, em cada uma delas observei situações e vivi experiências que foram preciosas para tomada de consciência e, também, de algumas decisões. A realização do **estudo exploratório** no contexto investigativo, “um espaço e um tempo culturalmente e historicamente situado”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25), possibilitou-me compreender que era preciso repensar os procedimentos investigativos, um repensar que só foi possível diante da minha presença naquele lugar. Somente estando na escola pude conhecer a cultura tão singular desse lugar: seus modos, tempos e, principalmente, seus/suas sujeitos/as (FORQUIN, 1993).

Para alguns/as esse tempo pode ser considerado curto, para outros/as um exagero, mas, para mim, foi a duração exata, pois se nos primeiros dias o sentimento de ansiedade e aflição me desassossegavam, no decorrer das semanas foi o sentimento de pertencimento que em mim brotou. Por isso ao findar essa etapa despeço-me da escola com tranquilidade e certa de que no próximo ano os caminhos estarão abertos com relações estabelecidas para um novo momento ter seu início, é sobre ele que dedicar-me-ei a relatar.

2.5 MOMENTO IV: DEFINIÇÃO DO GRUPO DE POSSÍVEIS COLABORADORES/AS DO ESTUDO

Para iniciar esta seção da escrita penso ser necessário explicar e justificar a escolha pela expressão **colaboradores/as do estudo**, uma vez que, não raramente os/as sujeitos/as que constituem as pesquisas são denominados como participantes, parceiros/as, investigados/as, amostra, dentre outras nomenclaturas. De imediato ressalto que não compartilho do entendimento de que, nos contextos investigativos, os/as pesquisadores/as sejam os/as detentores/as do poder de decisão e os/as demais sujeitos/as assumam certa passividade, tornando-se meros objetos a serem investigados ou, como descrevem Graue e Walsh (2003, p. 17) “matéria-prima da construção de teorias”.

Assim sendo, refuto a noção de que a pesquisa de campo possa corresponder a um laboratório no qual os/as detentores/as do conhecimento adentram para colherem informações. De modo contrário, entendo que a pesquisa se estrutura em uma dinâmica relacional, na qual todos/as os sujeitos/as desempenham papeis

importantes e fundamentais, uma relação que afeta todo o contexto, considerando inclusive o/a pesquisador/a. Portanto, compreendo que, em investigações nas quais há interesse pelos sentidos construídos pelos/as sujeitos/as, somente a partir das interações e interlocuções é que os dados possam ser produzidos.

Na esteira dessa compreensão, as expressões participantes e colaboradores/as são às que mais dialogam com a perspectiva de investigação da qual me interesso, afinal considero que as crianças são capazes e competentes quando requeridas a tratarem da própria vida e de suas experiências. Por esse motivo, ressalto que há diferenças entre pesquisar sobre a criança e pesquisar com a criança e, no meu ponto de vista, é nesta última concepção que devemos investir nossos esforços.

Conquanto, avalio que minha pouca experiência no território da pesquisa com crianças não me permitiu a ousadia de assumir uma investigação na qual a relação investigadora e sujeitos/as fosse de parceria, conforme descrevem Freedman e Mathison *apud* Farmer e Cepin (2015), ou seja, uma situação na qual as crianças participassem efetivamente e com igualdade de oportunidades na escolha e definição dos instrumentos/procedimentos e encaminhamento do estudo. De outra forma, respaldada nos estudos dessas autoras, consigo explicar que esta pesquisa corresponde a perspectiva da colaboração, isto é, o/a pesquisador/a conduz com maior integralidade as ações e as crianças colaboram em algumas decisões. No meu entendimento a colaboração das crianças acontece de duas maneiras: diretamente, quando problematizam, solicitam ou sugerem algo; indiretamente, quando o/a pesquisador/a, tomado/a por uma postura de presença no contexto e imbricado nas relações, detecta possíveis predileções, aversões, desejos e/ou necessidades das crianças.

Isto posto, segue-se o desenrolar deste tópico. No início do ano letivo, fevereiro de 2019, retomei o contato com a diretora e mediante mensagens de *WhatsApp* conversávamos a respeito do meu retorno à escola, a ideia inicial seria prosseguir com a pesquisa somente a partir da segunda semana de aula. Isso porque nos primeiros dias a instituição e as crianças constituem a própria rotina escolar, dessa forma, minha presença poderia interferir e até mesmo atrapalhar. Afinal de contas, haveriam crianças e adultos/as novatos/as naquele lugar, consequentemente, as atenções deveriam estar voltadas especificamente para eles/as.

Contudo, devido à burocracia referente minha licença para estudo, precisei reorganizar o cronograma e apenas no dia 04 de abril de 2019 consegui me reunir com a direção da escola, juntamente com a professora responsável pelo Projeto, para apresentar os seguintes achados do estudo exploratório, realizado no final de 2018, e assim definirmos as próximas etapas da investigação:

- Apresentei as dificuldades encontradas na forma adotada para produção de dados e enfatizei que apenas o recreio não era o suficiente para que a relação com as crianças fosse verdadeiramente efetiva, no que diz respeito aos objetivos da pesquisa, portanto ponderei de uma necessidade da delimitação mais precisa (NETO, 2003);
- Pontuei minha interação com as crianças dos terceiros anos – grupo mais próximo a mim durante todas as visitas na escola;
- Atentei a situação dos quintos anos, pois as crianças estariam no último ano na escola e a pesquisa poderia avançar para 2020, dependendo dos procedimentos/instrumentos necessários, por isso, enquanto critério de exclusão, não seria interessante contar com esse grupo no estudo. Ainda, seguindo o critério de exclusão, também considerei inapropriada a escolha pelas crianças do Pré ou das turmas de primeiro ano, pois muitas delas estavam iniciando a vida escolar nessa instituição e, portanto, possivelmente não participaram do **Projeto Meditando na Escola** em outros momentos;
- Reforcei a necessidade e importância da convivência mais próxima com as crianças e solicitei que pudesse acompanhá-las na rotina escolar.

A diretora e a professora responsável pelo Projeto acolheram e compreenderam esses apontamentos, ambas concordaram que o ideal seria a escolha pelas duas turmas de quarto ano – crianças entre 8 e 9 anos de idade aproximadamente - tanto pela aproximação que algumas crianças tiveram comigo, quanto pela disponibilidade e receptividade das professoras regentes dessas salas. Finalmente, embora fosse necessário conversar com as crianças para encerrar a definição, o grupo dos/as potenciais colaboradores/as da investigação foi escolhido, mas a forma e os percursos metodológicos precisavam ser discutidos.

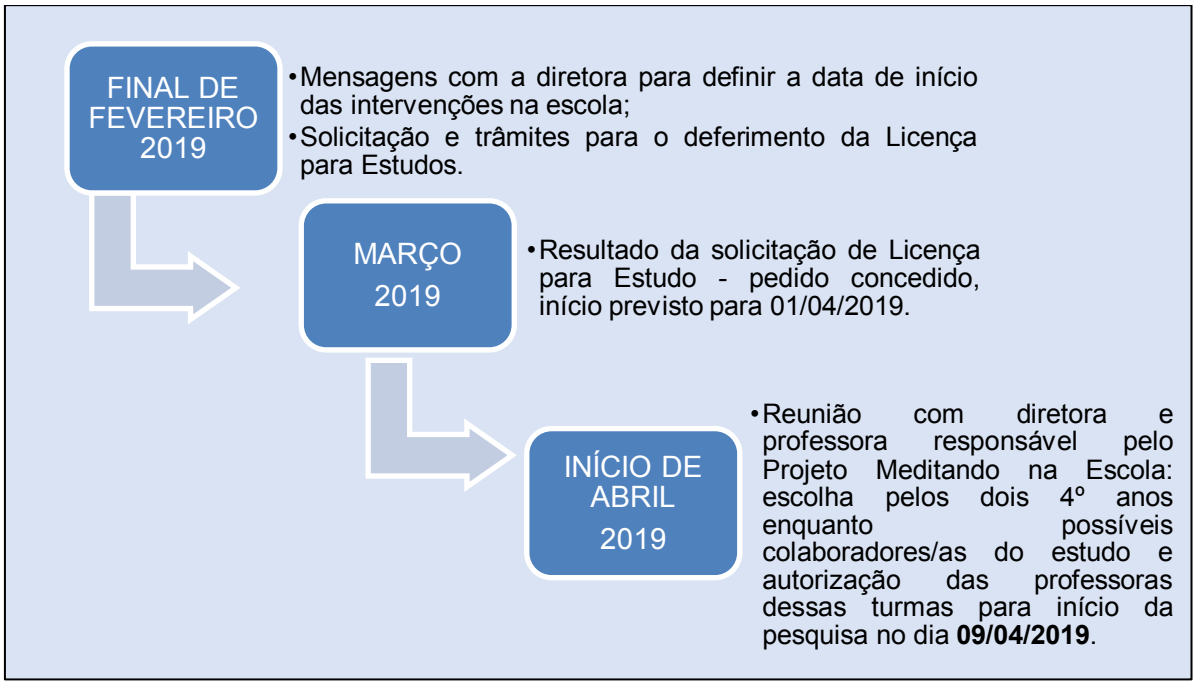
Após discorrermos algumas situações, avaliamos que dois dias por semana seria o tempo oportuno para acompanhar a rotina das turmas e, sendo assim, escolhemos as segundas e terças-feiras para as intervenções. Tomamos tal decisão

porque nesses dois dias as crianças ficavam mais tempo com as professoras regentes, de forma que apenas nas terças-feiras elas teriam uma aula de Educação Física.

É importante destacar que a diretora me deixou bastante à vontade para conduzir minha inserção nas turmas e apenas solicitou-me um tempo, para que pudesse conversar com as duas professoras regentes e também com a professora de Educação Física, para assim conseguir autorização dessas profissionais e, então, liberar meu ingresso de forma definitiva. Foi no dia 08 de abril de 2018 que recebi a confirmação de que as professoras autorizaram a realização da investigação em suas aulas.

Não obstante esse Momento IV, do itinerário investigativo tenha sido breve, quando comparado com os demais, posso dizer que foi fundamental, visto que a definição das turmas e a aprovação das profissionais eram condições fulcrais para os encaminhamentos seguintes. Posto isso, apresento na Figura 8 o resumo do referido Momento:

FIGURA 8 - SÍNTESE DO MOMENTO IV DO PERCURSO INVESTIGATIVO



FONTE: a autora (2021).

Com base na Figura 8 é possível identificar que o Momento IV encerrou-se com uma notável definição: a data de início para as intervenções, alicerçadas na observação participante, efetivamente nas duas turmas escolhidas. Dessa maneira,

outro Momento deveras importante teve seu início, esse que se materializou no legítimo encontro e convivência com as crianças. É a respeito desse novo Momento que passarei a tratar

2.6 MOMENTO V: ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS TURMAS ESCOLHIDAS COM OS/AS SUJEITOS/AS COLABORADORES/AS DO ESTUDO

Em meu itinerário investigativo os **estudos exploratórios** foram essenciais para tomada de consciência de algumas situações importantes, principalmente, para que eu compreendesse e encontrasse formas de adentrar em lugares antes desconhecidos e me relacionasse com sujeitos/as estranhos a minha pessoa. Nesse tocante, preciso dizer que o último me permitiu viver experiências inimagináveis e, ainda que a maioria não possa ser compartilhada aqui nesse registro, definitivamente todas seguirão inscritas em mim.

A primeira delas aconteceu em 09 de abril de 2019, dia em que cheguei a escola para iniciar mais uma etapa da pesquisa e, desde o estacionamento até a entrada da sala das professoras, fui recebida com bastante carinho pelas crianças que comigo partilharam tempo, conversas, sorrisos, histórias, olhares, beijos e abraços, no ano que passou. Já em sala, ainda que estivesse bastante preocupada com a reação das crianças e também das professoras com a minha presença durante as aulas, posso dizer que a forma como fui recepcionada me trouxe bastante tranquilidade, visto que tanto as professoras regentes, quanto a professora de Educação Física, foram atenciosas a minha chegada e procuraram me deixar o mais confortável possível. As crianças, por sua vez, um tanto entusiasmadas com a novidade, comentavam sobre minha vinda.

Nesse dia tive a oportunidade de me apresentar e conversar brevemente com as crianças das duas turmas, além disso, pedi para elas autorização para participar da rotina escolar de cada grupo e expliquei que se alguém não estivesse à vontade com a situação poderia me falar, fosse naquele momento ou posteriormente. Embora tenha sido autorizada pelas duas turmas a frequentar as aulas, em cada sala a reação do grupo foi diferente.

No 4º ano D o interesse por assuntos pessoais foi o foco da conversa, no entanto, um detalhe chamou minha atenção: meu colega de cartinhas me questionou se eu deixaria de ficar com eles/as no horário do recreio. Preciso confessar que não

havia pensado sobre aquilo, tal indagação mobilizou em mim reflexões significativas quanto a importância e necessidade de não apenas construir os dados com as crianças, mas com elas estabelecer também os instrumentos/procedimentos da investigação. Rapidamente avaliei e respondi que sim, ficaria com as crianças no recreio, afinal de contas foi naquele lugar que passei a ser conhecida e acolhida por muitas delas e, de mais a mais, esta seria uma rica oportunidade para nutrir o **CoMtato** com as crianças a partir de conversas e interações nas quais suas necessidades expressivas pudessem ser também acolhidas.

Com as crianças do 4º ano E a conversa se pautou em questões relacionadas a pesquisa, após minha apresentação elas fizeram perguntas sobre os encaminhamentos do estudo e queriam saber o que aconteceria. De forma breve, apresentei alguns instrumentos/procedimentos que poderiam ser utilizados, contudo, expliquei que nada estava completamente resolvido. Acredito ser importante pontuar que esta fala foi construída após ter percebido a urgência em considerar as sugestões das crianças na escolha pelos instrumentos/procedimentos da investigação, portanto dei exemplos que extrapolaram aqueles estabelecidos na proposta de estudo inicial, prevista no projeto submetido ao Comitê de Ética. Enquanto exemplificava as formas: escrita, desenho, roda de conversa, etc., uma criança levantou a mão e falou: "*a gente gostou de tudo, menos de escrever"*, outra criança com entusiasmo perguntou se faríamos entrevistas e acrescentou que queria aparecer na televisão.

Ainda, no 4 ano E, quando perguntei se aceitariam minha presença nas aulas não houve nenhuma reação negativa, pelo contrário, a turma foi muito calorosa na autorização. Todavia, quando expliquei que nos primeiros dias meu foco seria conviver com elas e ajudá-las, caso fosse necessário, na rotina escolar sem me preocupar especificamente com a pesquisa, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - cujo codinome será Parceiro, devido a forma que passamos a nos relacionar - que estava sentada bem próxima a porta, gritou: *"não quero"*. Nesse momento olhei para ele e perguntei: *"posso ajudar os/as colegas?"*. Ele pensou um pouco e respondeu: *"não, você pode me ajudar"*. Aproveitei a oportunidade, sentei-me ao seu lado e durante as duas aulas estabelecemos algumas conexões.

Esse primeiro contato, determinante com as turmas escolhidas, foi importantíssimo, pois com ele pude ter certeza de que professoras e crianças haviam de fato aberto as portas para que eu pudesse entrar, portanto, daquele momento em diante era de minha responsabilidade tomar todos os cuidados necessários, nutrindo

as relações de forma ética e respeitosa, para que ali pudesse permanecer, afinal acredito que “é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (NETO, 2003, p. 55).

Ciente de tal incumbência, fui me achegando delicadamente e, pouco a pouco, intimidades foram tecidas, quando me dei conta já era parte daquilo tudo. Logicamente que, até chegar a esse ponto, foi necessário determinado tempo e “investimento pessoal” (CHARLOT, 2000) de todos/as nós para que juntos/as conseguíssemos transformar a estranheza e curiosidade em afeição.

Nas primeiras semanas, quando eu entrava em sala, algumas crianças convidavam-me para sentar pertinho delas, outras, ainda distantes, apenas me observavam e eu perguntava para as professoras qual seria o melhor lugar para ficar. No 4º ano E construí a rotina de sentar-me ao lado do meu Parceiro, uma escolha minha, por perceber a afinidade estabelecida no primeiro contato, que foi apoiada pela professora, pois devido algumas situações esta criança estava sem tutoria e, por sorte, eu conseguia ajudá-la. Já na turma do 4º ano D não estabeleci um lugar específico e acomodava-me onde era possível. Nas aulas de Educação Física, de ambas as turmas, procurava interagir com os grupos, conversava com a professora e a auxiliava quando era preciso.

Penso ser possível afirmar que, para aquelas professoras, o desconforto de ter alguém observando sua docência foi logo rompido com a expertise dessas profissionais em receber estagiários/as e tutores/as em suas aulas, pois já no segundo dia me deram algumas tarefas e assim passei a participar da rotina de cada turma. Comecei verificando as agendas, colando bilhetes e participando das coreografias de ginástica rítmica, a partir da quarta semana as professoras regentes já estavam muito à vontade comigo e me delegavam atribuições mais definidas.

Neste tocante, assinalo que o fato de ser professora e estar constituindo-me pesquisadora, em um contexto escolar, reverbera-se enquanto um elemento facilitador da produção investigativa, uma vez que tal situação trouxe algumas vantagens para esta pesquisa, tanto para mim como para o coletivo da instituição educativa. Quanto a isso, destaco que o imbricamento do/a pesquisador/a com a **cultura escolar** (FORQUIN, 1993) possibilita ou pode possibilitar maior interação no contexto, com os/as diferentes sujeitos/as, isso porquê as rotinas, linguagens e modos de se relacionar, neste ambiente, são previamente dominados e compreendidos.

Dessarte, acredito que a intimidade com a cultura escolar permite maior conexão e entendimento das particularidades inerentes as culturas de outras escolas. Assim sendo, muito embora os ritos da Escola Municipal Maringá fossem para mim desconhecidos, neste lugar haviam práticas e costumes correspondentes a minha profissionalidade docente, uma realidade que foi importante para efetivar a observação participante.

Em continuidade, no 4º ano D passei a ajudar as crianças com dificuldades, realizei correção de escrita e, em conversas com a professora, conheci um pouco melhor a realidade da turma e as características de cada criança, pois a professora fazia questão de me contar sobre elas para que eu compreendesse determinadas situações, sejam elas relacionadas ao comportamento ou a aprendizagem. A professora do 4º ano E preparava as atividades do Parceiro e me orientava como auxiliá-lo. Com maestria essas professoras fizeram com que as crianças me enxergassem de uma outra maneira, já não me viam exclusivamente como uma investigadora, elas passaram a me chamar de professora ou *"prof Mica"* e, ainda que soubessem do real motivo que me conduziu a escola, elas conseguiram ressignificar minha presença. Nada obstante, ressalto que esta ressignificação, de maneira alguma, colocou-me no patamar das professoras da escola, haja vista que as crianças deixavam nítida tal diferenciação. Penso que para elas as minhas responsabilidades com a escola eram menores, pois, além das visitas serem espaçadas, elas sabiam que havia um tempo determinado para minha permanência na instituição.

Com essa nova relação, tanto as professoras quanto as crianças começaram a partilhar situações da vida pessoal comigo e não rara foram as vezes que me peguei ouvindo segredos ou intimidades que somente são ditas numa relação de confiança. Se antes imaginava que poderiam me achar uma ameaça, nesse período e com essas experiências passei a ter certeza de que não se tratava disso. A esse respeito, sou muito favorável ao entendimento de que:

> Para conseguirmos um bom trabalho de campo, há necessidade de se ter uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo propriamente dito. É no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas. (NETO, 2003, p. 56).

Com esse sentimento, segui para quarta semana de observação participante, nesse período as professoras organizavam minha presença nas salas de acordo com suas necessidades, algumas vezes requisitavam a troca de horário da intervenção, noutras pediam para que eu passasse mais tempo em sua turma e, posteriormente, "pagasse" esse horário na outra sala. Um exemplo dessa situação aconteceu em 29 de abril de 2019, dia em que as professoras estavam realizando a avalição de Matemática e segundo o cronograma eu deveria permanecer as duas primeiras aulas no 4º ano D, todavia a professora do 4º ano E conversou comigo e com sua colega nos solicitando que eu ficasse toda a tarde em sua turma, pois o Parceiro ficava tranquilo com minha companhia e assim conseguiria realizar a avaliação.

No que se refere à minha relação com meu Parceiro é importante dizer o quanto as crianças, suas colegas, valorizavam nossa harmonia, porquanto, sempre que eu chegava em sala alguém corria colocar uma cadeira para que eu me sentasse bem ao lado daquela criança e quando ela faltava seus/suas colegas me avisavam assim que me encontravam. Certa vez ouvi: *"nossa o Parceiro gosta mesmo de você!"*. Em outro episódio, quando a escola finalmente recebeu uma profissional responsável pela tutoria dessa criança, a turma toda se preocupou, as crianças não sabiam como agir e queriam colocar minha cadeira pertinho da tutora, entretanto expliquei para o grupo que deveria me acomodar em outro lugar. Por isso, em todos os momentos que essa profissional estava na sala eu escolhia lugares distintos para ficar, essa escolha era construída de forma delicada, pois envolvia a disputa das demais crianças que queriam ficar próximas a mim.

Na sétima semana a professora de Educação Física inseriu em seu planejamento uma aula dentro de sala, pois seria realizada uma sessão de vídeos, para isso ela precisaria se ausentar por alguns minutos a fim de instalar os aparelhos necessários, portanto solicitou minha ajuda. Logicamente me prontifiquei a auxiliá-la e pela primeira vez estive na posição de adulta responsável pelas turmas. Coincidentemente, na semana seguinte, a professora do 4º ano D também precisou se retirar, pois a pedagoga solicitou sua presença em uma reunião com familiares, ambas concordaram em me deixar como responsável pelo grupo e a professora me orientou como proceder com a atividade que a turma estava realizando.

Os dias passaram e também no 4º ano E fiquei sozinha com a turma. Situações como essas passaram a acontecer com mais frequência, penso que as professoras estavam seguras diante do vínculo que estabeleci com as crianças e pela

forma com a qual fui conquistando meu lugar, afirmo isso porque algumas vezes elas me diziam: *“sente em qualquer lugar, a sala é nossa!”*, ou ainda, *“sente-se aqui, a mesa não é minha, é nossa!”*.

Esses acontecimentos eram preciosos para o **período exploratório**, pois me possibilitavam interações diversas, fossem elas com as crianças ou mesmo com as profissionais daquela instituição. Uma vez que, ao assumir responsabilidades e atribuições docentes, o meu intento de ressignificar o imaginário social da pesquisadora estava sendo construído, portanto ainda que eu não tenha conseguido me constituir enquanto aquela **adulta atípica** designada por Corsaro (2005), antes desejada, paulatinamente me instituía uma pesquisadora não tão óbvia, por tecer o meu fazer investigativo com as singularidades vividas no contexto estudado.

Um contexto que, para além das demonstrações de afeto, me trouxe literalmente outros presentes. Nos primeiros dias recebia cartinhas e desenhos, mas com o passar das semanas as crianças começaram a me entregar artefatos pessoais ou, até mesmo, objetos comprados. Confesso que isso me causava certo desassossego, pois não tinha certeza se os/as familiares sabiam a quem se endereçava tal oferta, todavia tomava os devidos cuidados perguntado para a criança sobre a procedência do objeto e, principalmente se os/as responsáveis estavam cientes. Além disso, sempre comentava com as professoras para que estivessem informadas caso ocorresse algum tipo de reclamação. Para retratar as recordações recebidas, apresento na Imagem 9 uma compilação de fotos com alguns dos presentes que, para mim, trata-se da materialização dos afetos construídos.

IMAGEM 9 - PRESENTES RECEBIDOS NO CONTEXTO INVESTIGATIVO

FONTE: a autora (2021).

Receber presentes na função de professora sempre foi algo bastante comum, especialmente quando se trata de desenhos e cartinhas, todavia, enquanto pesquisadora foi novo para mim. Uma novidade que, dentre outras situações já mencionadas, me ajudou a perceber o quanto que tempo investido na aproximação com as crianças foi significativo para a construção de relações que extrapolaram o âmbito da investigação. Nessa altura, já me sentia confortável e segura para prosseguir com os encaminhamentos da pesquisa.

A respeito desse prosseguir, é importante destacar que em meados de maio de 2019, enquanto examinava as escritas em meu **diário de campo**, observei que a rotina das práticas meditativas se transformou, digo isso porque logo que iniciei as intervenções percebia que a imensa maioria do grupo permanecia em total silêncio, algumas crianças curiosas espiavam minha prática, mas de modo geral nas duas turmas a Meditação acontecia de forma muito organizada e, aparentemente, com as crianças compenetradas. Porém, com o estreitar das relações pude observar que as crianças se sentiram tranquilas para realizar, ou não, a Meditação da forma que realmente tinham vontade, sem se preocuparem com a avalição da pesquisadora.

Sobre isso, em alguns episódios, as professoras precisaram conversar com as turmas com relação a bagunça na sala durante a prática meditativa, essas conversas aconteciam na minha presença e, necessito dizer, eu achava ótimo. Haja

vista que não era de meu interesse constatar que todas as crianças meditavam, até porque a única condição que poderia avaliar, a partir da observação, seria a postura das crianças durante a prática. Todavia, na busca por desvendar os sentidos construídos pelas crianças sobre prática meditativa realizada na escola, consegui entender que todas tinham algo a dizer, inclusive aquelas que eram dispensadas do Projeto por solicitação familiar. Digo isso porque no 4º ano E um dos meninos tinha essa dispensa, mas mesmo assim se interessava pela pesquisa e, até mesmo, convenceu sua mãe a deixá-lo participar do estudo.

Diante do vivido, no decorrer de aproximadamente dois meses, e ao certificar-me que professoras e crianças estavam despreocupadas com meu papel de pesquisadora, pude finalmente avançar com as demandas específicas da pesquisa. Dessa maneira, no dia 04 de junho de 2019 conversei com a vice-diretora e concordamos em prosseguir com os encaminhamentos necessários a tessitura do estudo. Portanto, nesse mesmo dia pude conversar com as crianças e, então entreguei o TCLE para cada uma delas, na sequência realizei a leitura do documento e expliquei item por item, além disso pontuei que qualquer dúvida poderia ser questionada, pois ao levarem para casa os/as familiares poderiam solicitar explicações. Por fim, combinamos que durante a semana as professoras de sala recolheriam os documentos.

No decorrer da explanação do TCLE observei que cada turma se comportou de forma distinta, no 4º ano D as crianças não fizeram pergunta alguma, pareciam distantes e um pouco desinteressadas, por sua vez, no 4º ano E as crianças estavam demasiadamente entusiasmadas, fizeram perguntas e até mesmo algumas anotações em suas agendas. A professora dessa turma realizou uma fala sobre a relevância da pesquisa acadêmica e enfatizou a importância da escola e das próprias crianças ao serem escolhidas para contribuírem com o estudo. Com isso, uma das crianças me questionou: *“você está feliz por ter nos escolhido?”*.

Tudo estava caminhando conforme os planos, no entanto nem sempre o desfecho acontece exatamente de acordo com a forma que pensamos, pois cada contexto tem sua dinâmica e flui de acordo com as interações entre os/as sujeitos/as (GRAUE; WALSH, 2003), por isso, no dia 06 de junho de 2019, tivemos uma situação que causou estranheza e com isso implicou em novas tomadas de decisões: o padrasto de uma das meninas do 4º ano E enviou uma mensagem para minha orientadora questionando os objetivos da pesquisa, fez isso porque o número do seu

contato constava no TCLE, sua preocupação é que tivesse alguma relação com conteúdos relacionados a ideologia de gênero[140]. Após lhe explicar detalhadamente as intenções do estudo e assim tranquilizá-lo, minha orientadora me escreveu e solicitou a organização de uma reunião com os/as responsáveis pelas crianças para que pudéssemos esclarecer situações da pesquisa.

Por conseguinte, conversei com a diretora da escola e expliquei o ocorrido, ela concordou com a proposta da reunião e me deixou à vontade para resolver isso com as professoras das turmas, sem embargo, ao abordar o assunto com essas profissionais fui informada sobre as restrições institucionais para o agendamento de eventos ou atividades fora do horário de aula. Enquanto conversávamos, para identificar uma estratégia que mobilizasse a participação das famílias, as professoras me sugeriram que eu participasse da reunião de entrega de pareceres que aconteceria na quinta-feira dia 13 de junho de 2019, pois, segundo elas, a maioria dos/as responsáveis comparece a esse tipo de solicitação escolar.

Concordei com as professoras que esta seria a estratégia mais adequada e enquanto aguardava a data segui com as intervenções, além disso, me dediquei na organização e conferência dos documentos que haviam sido recolhidos. Nesse período alguns acontecimentos chamaram minha atenção: o primeiro deles é que os/as familiares do meu colega de cartinhas não assinaram o TCLE, mesmo o menino demonstrando grande vontade de contribuir com a pesquisa, de acordo com ele seus/suas responsáveis haviam autorizado, mas esqueciam de assinar o documento; na sequência intrigou-me o recebimento do TCLE do menino que era liberado das práticas meditativas por solicitação familiar, tanto eu quanto sua professora ficamos surpresas com essa autorização. Por fim, uma coincidência interessante, a mãe de uma das meninas do 4º ano E ao ler o documento reconheceu meu nome e recordou que fomos colegas de turma no Ensino Médio, essa menina ficou radiante com tal descoberta e desde então aproximou-se ainda mais de mim.

No dia 13 de junho de 2019 as reuniões foram realizadas em momentos diferentes, dessa maneira, pude participar de cada uma delas. A professora do 4º ano D fez minha apresentação e permitiu que eu explicasse as especificidades da pesquisa. Os/as presentes não fizeram nenhuma questão diretamente para mim,

[140] Para aprofundamento sobre esta discussão, verificar o texto: “Plano Nacional de Educação (PNE) e “Ideologia de gênero” nas escolas – da ignorância ao conservadorismo”, de autoria de Alexandre Godoy Dotta e Letícia Camargo Kreuz (2018).

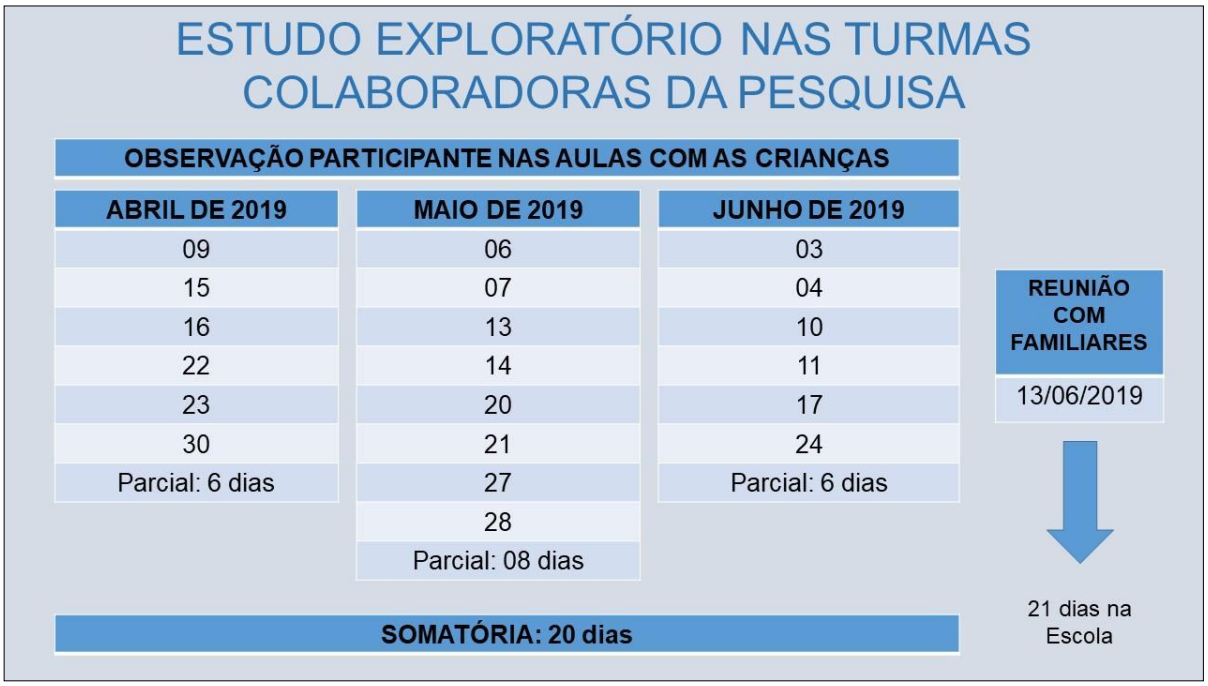
apenas teceram comentários entre eles/as: *"você autorizou?"*, disse uma mãe, *"autorizei sim, acho importante!"*, respondeu a outra, então a primeira afirma: *"também autorizei!"*. Nessa turma haviam 16 crianças autorizadas, consegui conversar com 08 responsáveis, os/as demais não compareceram na reunião, portanto 08 documentos precisaram ser reencaminhados pelas crianças, pois estavam com o preenchimento incompleto.

A reunião do 4º ano E seguiu com a mesma organização, todavia nesse encontro uma mãe tinha uma questão a ser esclarecida, ela queria saber se a pesquisa envolvia apenas os conteúdos sobre concentração ou compreendia também assuntos religiosos. Posso dizer que foi uma problematização bastante significativa, pois tive a oportunidade de explicar detalhes da pesquisa e então elucidar a relação Meditação e Religião. Nesse grupo 22 crianças estavam autorizadas, mas consegui conversar com 11 pais, dessa maneira 11 documentos foram reencaminhados para completarem o preenchimento dos dados.

Nas semanas seguintes continuei com a **observação participante** e no dia 17 de junho de 2019 finalizei a recolha dos TCLEs, é importante explicar que precisei estender o prazo porque as crianças estavam ansiosas para participarem do estudo, todavia dependiam da disponibilidade dos/as familiares para preenchimento adequado do documento. Com a papelada em mãos e um total de 35 crianças autorizadas, visto que a essa altura duas crianças haviam sido transferidas, no dia 24 de junho de 2019 me sentei para conversar com a diretora e acordamos que eu retornaria depois do recesso escolar para prosseguir com os encaminhamentos do estudo.

Além disso, cogitamos a possibilidade de organizar uma nova reunião com os/as familiares para possíveis esclarecimentos a respeito do andamento da pesquisa, uma ideia que não se realizou porque não fui comunicada sobre a data da última reunião de entrega de pareceres, uma falha minha por não ter procurado as professoras que ficaram de me informar. Por último me despedi das crianças, de suas professoras e, desse modo, finalizei o Momento V do estudo e o apresento, de forma concisa, na Figura 9:

FIGURA 9 - SÍNTESE DO MOMENTO V DO PERCURSO INVESTIGATIVO



Fonte: a autora (2021).

De acordo com a Figura 9 é possível observar que foram necessários 21 dias para que o estudo exploratório tivesse sua conclusão, um tempo precioso no qual consegui autorização para adentrar-me e conquistar a permanência num contexto que me trouxe importantes achados, tanto no que refere a tessitura investigativa com crianças quanto a respeito das minhas responsabilidades docentes ao receber estudiosos/as no meu cotidiano profissional. Um lugar que me ensinou sobre acolhimento e entrega, que me conferiu serenidade para as próximas passadas. Contudo, minha senda já não seria a mesma dado que os próximos passos seriam acompanhados pelas 35 crianças que ousaram comigo seguir por este caminhar. Estas que serão denominadas neste estudo com seus respectivos nomes, pois compreendo a necessidade de valorizar a identidade e conferir protagonismo dos/as colaboradores/as no decorrer do processo investigativo. Ademais, reconheço e respeito suas singularidades enquanto seres humanos únicos, portanto, para além de seus nomes, no Apêndice 4, compartilho a autodescrição produzida por cada criança. Argumento que tal escolha corrobora minha decisão em, na medida do possível, nomear e situar cada estudioso/a que comigo encontra-se nas linhas dessa escrita.

2.7 MOMENTO VI: INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Logo que o segundo semestre letivo de 2019 teve seu início entrei em contato com a professora de Educação Física para que pudéssemos estabelecer o calendário de intervenções para a realização dos demais encaminhamentos da pesquisa, o intento de utilizar as aulas de Educação Física foi edificado diante a participação dessa professora na orientação das práticas meditativas nessa instituição. Avaliamos em nossa conversa que seria adequado prosseguir com a **observação participante** nas segundas e terças-feiras, uma vez que, de maneira geral, todas as crianças e também as professoras estavam se beneficiando com minha presença nas salas, pois com meu envolvimento na rotina escolar conseguia colaborar com as demandas docentes e também discentes. Para mais, minha contribuição durante as aulas se tornava uma forma de retribuir ao acolhimento recebido, ou seja, a reciprocidade defendida nos estudos de Graue (2003) se fazia presente.

Quanto aos demais instrumentos/procedimentos para produção dos dados, concordamos que seria interessante realizá-los de forma espaçada, já que dessa maneira as crianças seriam menos prejudicadas com relação aos conteúdos das aulas, pois a professora se propôs organizar seu planejamento de acordo com o calendário da pesquisa, de modo que nos dias em que as crianças se ausentassem da sala seria o momento da revisão de assuntos ou práticas já trabalhadas.

Diante disso, decidimos que as estratégias investigativas seriam realizadas no decorrer dos seguintes meses: julho, agosto e setembro, com datas pré-estabelecidas, mas com flexibilidade de reorganização do cronograma. Essa decisão foi apresentada para as crianças, seguindo o compromisso estabelecido quanto colocá-las a par de todos os intentos da pesquisa, pois acredito que o fazer investigativo,

> trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar [...]. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge a obrigatoriedade. (NETO, 2003, p. 55).

Com relação ao posicionamento das crianças frente aquilo, o que e como seria tecida a pesquisa, é importante relatar que um primeiro momento todas foram

favoráveis, todavia com o passar do tempo, e diante da necessidade de se ausentarem das aulas de Educação Física, algumas delas sentiram-se prejudicadas, afinal de contas queriam participar dos jogos e brincadeiras com seus/suas colegas, uma reivindicação que foi acolhida por mim, pela direção da escola e demais professoras das turmas envolvidas na investigação. Isso porque, ciente de minha responsabilidade de prevenir situações opressoras ou coercivas, assim que soube do descontentamento, por parte do grupo, comuniquei a diretora e ela me permitiu conversar com as demais professoras das duas turmas, para as quais expliquei a situação. Todas concordaram em também ceder algumas de suas aulas para a realização do estudo e a partir de então juntas fomos organizando o itinerário investigativo, este que passou pelas seguintes fases:

2.7.1 Carta para o Manolindo

Por considerar que cada sujeito/a expressa e comunica seus saberes, sentimentos, experiências, etc. de forma bastante singular, bem como por reconhecer as múltiplas formas de comunicação enquanto uma característica das crianças (COUTINHO, 2015), busquei elaborar alternativas que mobilizassem a sistematização das narrativas de diferentes maneiras, sendo a escrita uma delas. No entanto, em momento algum deixei de me preocupar com o apontamento de um dos meninos a respeito da sua insatisfação com tal estratégia e, após refletir bastante, ponderei que, embora ele não tivesse contente com tal escolha, eu em tempo algum poderia privar as demais crianças da oportunidade de experimentarem esse recurso. Contudo, ainda preocupada em não decepcionar nenhuma delas e inspirada nos estudos de Sarmento (2004), nos quais o estudioso trata sobre a ludicidade e a fantasia do real enquanto eixos estruturadores das culturas da infância, dediquei-me a elaborar uma proposta que mobilizasse o interesse e investimento do grupo e por isso o plano teve enquanto escopo a escrita de uma carta para o Manolindo, visto que há um deslumbramento por parte das crianças com relação ao mascote.

À vista disso, importa ressaltar que as interlocuções com o mascote foram mobilizadoras do engajamento das crianças, tanto que no momento em que anunciei o destinatário a atmosfera da sala se transformou e até mesmo as crianças que não eram colaboradoras do estudos demonstraram-se entusiasmadas. Na esteira dessa ponderação, saliento que as investigações com crianças se diferem daquelas

realizadas com adultos/as, uma vez que com as crianças a exigência do/a pesquisador/a, na elaboração de instrumentos/procedimentos que acessem a expressividade e comunicação infantil, precisa corroborar os elementos estruturadores da cultura infantil.

Isto posto, no dia 30 de julho de 2019, a professora de Educação Física autorizou que as crianças ficassem comigo no momento de sua aula, cada turma em seu respectivo horário. Dessa maneira, fomos para uma sala que geralmente estava vazia e lá detalhei com maior profundidade como aconteceria a primeira atividade da pesquisa, quando retomei que seria a escrita da carta para o mascote novamente percebi muitas manifestações positivas, algumas crianças comemoraram entusiasmadas, outras apenas sorriram, contudo, também tiveram aquelas que não demonstraram nada especificamente.

Na sequência entreguei uma folha para cada uma delas e realizei a leitura do documento, no cabeçalho continha o título da pesquisa, meu nome e também da minha orientadora, posteriormente um espaço para que as crianças se identificassem e, por fim, uma breve orientação para a composição do texto, que de forma geral sugeria apresentação pessoal sucinta e a seguinte problemática: por que aceitou participar da pesquisa?

Torna-se importante explicar que as orientações serviriam apenas como um gatilho para o início da escrita e que as crianças poderiam escolher percursos diversos para suas narrativas, de forma que a intenção principal seria conhecer um pouco de cada uma delas a partir daquilo que elas mesmas escreviam sobre si, além de identificar como abordariam, ou não, o tema da Meditação sem de fato serem questionadas sobre isso.

Nesse dia todas as crianças do 4º ano D estavam presentes e apenas uma delas não conseguiu concluir a proposta no tempo da aula, todavia levou seu documento para casa e entregou-me na semana seguinte. No 4º ano E quatro crianças faltaram à aula e, por isso, precisei retomar com essa atividade no dia 06 de agosto de 2019.

Durante a produção da carta observei determinada ansiedade nos dois grupos, muitas crianças me perguntavam se estavam escrevendo certo, algumas pareciam inseguras e queriam minha aprovação quanto aos registros. Procurei tranquilizá-las e me propus a ler as cartas com elas. Posso dizer que foi uma feliz decisão porque com isso consegui sanar algumas dúvidas quanto a escrita e, além

disso, observei que um exemplo particular interferiu na produção das crianças de uma das turmas. O que aconteceu é que quando uma criança me disse que não sabia o que escrever sobre ela, formulei minha descrição e, dentre outras características, contei sobre minha escolha pelo veganismo, isso fez com que muitas crianças escrevessem sobre suas preferências alimentares em suas cartas. Atenta a isso, no segundo grupo não teci qualquer tipo de exemplo, busquei problematizar predileções e modos de ser.

Enquanto escreviam, algumas crianças elaboravam seus argumentos em conversas com os/as colegas, sobre isso, um diálogo interessante aconteceu:

> *Eu medito com meus pais (Allan. Registro diário de campo, 2019).*
>
> *Minha madrasta precisa meditar, é muita criança para ela cuidar (Ricardo X. Registro diário de campo, 2019).*

Além das conversas estarem voltadas a temática da Meditação outro fator deixou-me mais tranquila quanto a escolha por essa estratégia, refiro-me ao envolvimento das crianças que comprometidas ficaram todo o tempo da aula comigo, mesmo aquelas que haviam concluído suas cartas permaneceram na sala e aguardaram seus/suas colegas finalizarem suas escritas.

Ao findar a apreciação das cartas, ainda que de forma superficial e sem aquela "leitura apurada" proposta nos estudos de Erickson (1986) *apud* Lessard-Hérbert; Goyette e Boutin (2012, p.115)[141], deparei-me com três achados importantes, o primeiro deles está relacionado as menções realizadas pelas crianças sobre a Meditação, mesmo quando as orientações para escrita não apresentassem tal solicitação ou provocação de maneira explícita. A respeito disso, é interessante apontar que, das 35 colaboradoras do estudo, 17 crianças citaram algo alusivo à Meditação, algumas dessas referências estão expostas na sequência:

> *Sabe porque eu quis fazer o Projeto 5 minutos de Meditação, porque eu me acalmo, consigo fazer as lições e me acalmo. (Julia Vitória. Carta para o Manolindo, 2019).*

[141] Michelle Lessard-Hébert é investigadora e responsável de cursos na Université du Québec, em Monreal. Trabalha, também, como ortopedagoga na Comission Scolaire de Varennes. Gabriel Goyette tem doutorado em Ciências da Educação pela Université d´Ottawa e ensina as Metodologias da Investigação no curso de ciências da educação. Gérald Boutin, tem doutorado pela Université de Fribourg – Psicopedagogia, Antropologia e Psicopatologia, é professor titular na Université du Québec à Montréal.

> *Eu participei da pesquisa porque eu gosto de meditar muito. (Lucas M. Carta para o Manolindo, 2019).*
>
> *Gosto muito de meditar, eu queria fazer essa pesquisa, mas minha mãe não deixava, mas eu não desisti, fiquei falando: por favor mãe, por favor. Ai ela deixou e eu fiquei muito feliz, ai eu to aqui. (Geovana, Carta para o Manolindo, 2019).*

Prosseguindo com os achados desse instrumento/procedimento investigativo, o segundo elemento que chamou minha atenção diz respeito a forma com a qual duas crianças direcionaram sua escrita para o Manolindo, considerando-o como verdadeiro interlocutor de suas produções:

> *Eu sou o Kaike, eu quero que você venha aqui de volta na escola. (Kaike R. Carta para o Manolindo, 2019).*
>
> *Te amo Manolindo. Meu sonho é conhecer você. (Rafaelly K. Carta para o Manolindo, 2019).*

Embora quantitativamente possa parecer um dado desinteressante, já que se tratam de apenas duas situações num universo de 35 colaboradores/as da investigação, posso dizer que qualitativamente essa referência mobilizou reflexões importantes, inclusive inspirou a escolha de um dos próximos instrumentos/procedimentos da investigação, escolha essa que considera as especificidades da infância e que, por isso, compreende o "mundo da fantasia" um recurso singular para criança interagir e compreender o ambiente em que habita (SARMENTO, 2004)[142].

Por fim, o terceiro e último componente mobilizador de determinado encantamento (CAMARGO, 2015) por esse momento da pesquisa refere-se, mais especificamente, aos comentários elaborados por 10 crianças sobre o a influência da relação pesquisadora e colaboradores/as enquanto fomento para o investimento e participação no estudo. Quanto a isso os fragmentos que seguem retratam essa relação:

> *Eu decidi participar da pesquisa porque parecia ser muito legal, porque a profª. Mica é bem paciente. (Yasmin D. Carta para o Manolindo, 2019).*

[142] A respeito disso, Sarmento (2004, p 11, grifos do autor) discorre que: "o 'mundo da fantasia' das crianças constitui, na expressão vulgar do adulto, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significado pelas crianças".

> *Eu decidi participar da pesquisa porque eu confio na Michaela e quero que dê tudo de bom para Michaela. (Danie, Carta para o Manolindo, 2019).*
>
> *Porque a prof Mica é legal e me acalma. (Gabriely C. Carta para o Manolindo, 2019).*

A interpretação das narrativas compartilhadas me permite compreender a importância das interações significativas (CAMARGO, 2015) e a necessidade do investimento pessoal (CHARLOT, 2000; CAMARGO, 2015) no itinerário investigativo, pois, embora esses dados não contribuam de forma profícua com a discussão da tônica central do estudo, eles expressam com profundidade o sentido dessas interações para as crianças e com isso a construção do desejo por fazer parte da pesquisa. Um desejo que só foi possível diante da minha imersão por tempo prolongado no contexto, bem como pelo meu envolvimento na rotina escolar e, principalmente, pelas relações de **CoMtato** fundadas nesse lugar.

2.7.2 Desenho

Desde os primeiros dias, quando iniciei a **observação participante,** identifiquei o interesse, por parte da ampla maioria das crianças, pelo desenho. Muitas vezes fui presenteada com lindas criações e em várias situações acompanhei as professoras, especialmente na turma do 4º ano D, atraindo a atenção para o conteúdo da aula, já que muitas crianças ficavam entretidas com seus pedaços de folha de papel, lápis e canetas.

Valendo-me de tal observação, inspirada nos estudos de Rita de Cássia Martins (2010)[143] e Sarmento (2011), recorri ao **desenho** enquanto um instrumento/procedimento de produção de dados e no dia 15 de agosto de 2019, conforme combinado com a professora responsável, utilizei o horário da aula de Educação Física para a realização desse recurso. Foi nesse dia que dois meninos do 4º ano E revelaram o desassossego em "perderem as práticas com seus/suas

[143] Rita de Cássia Martins é Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e possui graduação em Pedagogia também por essa instituição, além disso tem especialização em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR) e em Tecnologias Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Participante do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0208204376461506>. Acesso em: 05 de março de 2020. Muito embora sua pesquisa "A organização do espaço infantil: o que contam as crianças?" tenha sido desenvolvida com crianças pequenas numa instituição de Educação Infantil, os saberes, por ela produzidos, são preciosos para pensarmos os fazeres investigativos com as demais crianças que já frequentam o Ensino Fundamental.

colegas” e, mesmo a professora argumentando que seria uma revisão da aula anterior, senti que as crianças não ficaram satisfeitas com a situação, por isso tomei a iniciativa de conversar com a diretora e demais professoras das turmas para reorganizarmos as datas e horários para pesquisa. Segui por esse caminho fundamentada no entendimento de que em momento algum da pesquisa os/as colaboradores/as devem ser tensionados/as, pois “não há colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação” (NETO, 2003, p. 55).

Embora eu entendesse a necessidade da escolha de outras aulas para realização do estudo e tenha me comprometido com o grupo que levaria essa questão para direção, para esse momento decidimos, em concordância com as crianças, dar sequência ao plano e posteriormente reelaborar a agenda. Sendo assim, nos dirigimos para outra sala, cada criança levou seu estojo com os materiais necessários para realização do desenho e recebeu uma folha de papel sulfite em branco.

Os/as colaboradores/as foram orientados/as a desenharem o que significava a Meditação para cada uma deles/as, todavia, alguns/mas sentiram dificuldades com a proposta e não conseguiam dar início a atividade. Diante disso, entendi que era preciso conceder mais informações e então problematizei algumas situações: o que você sabe sobre a Meditação o que você sente quando medita ou quando está em um lugar com pessoas meditando? O que é a Meditação para você? Como pensa que deve ser praticada? Por que acha que as pessoas praticam? Elas devem ou não praticar?

Ao findar tais questionamentos expliquei para as crianças que não havia certo ou errado, reforcei que deveriam ficar muito tranquilas e apenas passar para o papel aquilo que realmente fazia sentido para elas. Para mais, informei que poderiam inserir palavras ou frases que contribuíssem com a apresentação da ideia. Com isso, pouco a pouco foram se encorajando e com alguns traços, riscos e rabiscos foram dando forma aquilo que lhes foi solicitado.

No 4º ano D apenas um dos meninos estava descontente e se quer conseguia iniciar sua produção, vendo isso inquietei-me, afinal de contas minha preocupação primeira estava voltada ao bem-estar das crianças. Dessa maneira, sentei-me ao seu lado e tentei acalmá-lo, disse que tudo bem se ele não quisesse participar nesse dia e que teríamos outros momentos com estratégias e atividades diferentes para ele e seus/suas colegas realizarem. Ele, por sua vez, não quis voltar para a aula, preferiu

permanecer com o grupo e, mesmo um tanto quanto desanimado, finalizou seu desenho. Ainda, nessa turma, uma das meninas ao finalizar seu desenho me pediu mais uma folha e perguntou se poderia fazer outro.

Na turma do 4º ano E um dos meninos não estava presente, pois havia solicitado transferência da escola. Faz-se necessário explicar que esse menino retornou à escola e participou de outros momentos da investigação e que por esse motivo seguiu enquanto colaborador do estudo. Com isso, concluímos o dia com um montante de 35 desenhos, sendo 34 deles totalmente finalizados e um que foi levado para casa para os últimos acabamentos, esse que me foi entregue na aula seguinte em outro tipo de folha.

A primeira exploração do material, produzido pelas crianças, me possibilitou identificar alguns elementos recorrentes: os símbolos que representam o **Projeto Meditando na Escola** – balão azul, 5´, 3-5-3; pessoas meditando na natureza e crianças meditando na sala de aula. Algumas crianças recorreram também a escrita para explicarem seus desenhos e, de forma geral, utilizaram as palavras gostar e amar, para se referirem a Meditação e demais considerações a respeito da preferência em praticar ao ar livre e sem música. Diante de tais informações, juntamente com a ânsia de averiguar com as crianças o que queriam comunicar com o desenho construído, avaliei que seria bastante relevante utilizar esse material enquanto disparador para **Roda de Conversa** – recurso que seria realizado em outro momento, pois, dessa maneira, as crianças poderiam falar sobre e o porquê teceram tal criação. Esta avalição eclodiu diante da escassez de tempo em que eu poderia ficar com as crianças, geralmente um período de no máximo 50 minutos, período no qual houve o investimento na produção dos desenhos e que impossibilitou a apresentação de cada um de forma individualizada.

2.7.3 Entrevista semiestruturada

Ao longo da composição do estudo poucas foram as vezes que tive a oportunidade de manter um contato individual com os/as colaboradores/as e, embora os encontros coletivos fossem férteis, preciso dizer que esse fato mobilizava em mim determinada intranquilidade. Digo isso porque considero imensamente importante e necessário o espaço para o diálogo, uma conversa entre apenas dois/duas sujeitos/as sem que haja interferência de terceiros e que, na medida do possível, os

constrangimentos fossem os menores possíveis, já que no grande grupo sempre haviam determinados comentários e avalições entre os/as pares e isso, muitas vezes, fazia com que algumas crianças ficassem mais acanhadas. Logicamente estava ciente de que algum tipo de intimidação poderia se fazer presente, uma vez que as posições são diferentes: pesquisadora – colaborador/a; adulta - criança, até porque tenho compreendido que,

> Os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Esta fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornar-se participantes totais nas vidas das crianças. Como investigadores, estamos ali com um objetivo particular, e partiremos assim que esse objetivo for conseguido. (GRAUE, 2003, p. 102).

Outrossim, senti-me no dever de atender o pedido de umas das crianças quanto as estratégias de produção de dados e, ainda que eu não conseguisse efetivamente realizar uma entrevista que fosse apresentada em um canal de televisão, encontrei na **entrevista semiestruturada** a viabilidade de organizar um cenário que contemplasse tal solicitação. Para mais, estava ciente da relevância desse recurso na pesquisa de **campo**, justamente por ser tratar de um importante componente nos estudos de cunho qualitativo (NETO, 2003, p. 57).

A efetivação dessa técnica exigiu uma dinâmica diferente daquelas até então realizadas, devido a especificidade e exigência de permanecer por um tempo indeterminado com cada criança, haja vista que é por intermédio da entrevista que “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma fala despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatores relatados pelos atores [...]” (NETO, 2003, p. 57). Dessa maneira, não há possibilidade de pré-determinar ou pré-estabelecer um período exato para sua realização, especialmente quando se trata da **entrevista semiestruturada**. Isso porque como essa técnica envolve aspectos tanto da entrevista aberta ou não-estruturada, quanto da estruturada (NETO, 2003), utilizando-se de perguntas norteadoras enquanto disparadoras para explanação de um tema, é a relação entrevistador/a e entrevistado/a que definirá o tempo necessário para sua conclusão.

Isso posto, as professoras regentes autorizaram que o instrumento/procedimento acontecesse no horário de suas aulas. Para que conseguíssemos finalizar a etapa foram necessários dois dias, 26 e 27 de agosto de

2019, nos quais seguimos a seguinte dinâmica: escolhi uma área externa na escola para a realização do procedimento de pesquisa, pois se tratava de um local silencioso e desse modo não haveriam ruídos **na gravação dos áudios**[144] – captados por um aplicativo instalado em meu celular. As turmas permaneciam em sala com suas professoras e elas liberavam criança por criança de acordo com a ordem alfabética, uma tática para otimização e gerenciamento do tempo. Primeiramente as crianças escolhiam o local para nos sentarmos e, na sequência, iniciávamos a entrevista, esta que tinha enquanto rumo o seguinte roteiro:

- Apresentar-se e falar o nome, contar o porquê decidiu participar da pesquisa;
- Você Medita? Onde? Quando?
- O que você gostaria de contar sobre a Meditação?
- Você acha que as pessoas devem ou não Meditar? Por que?
- Para você o que é Meditação? Como é Meditar? O que precisa fazer? Como se sente?
- O que você gostaria de saber sobre a Meditação?

Torna-se importante ressaltar que a validação desse roteiro passou pela aprovação de minha orientadora, apreciação de uma professora de Educação Física da SME que é Doutora em Educação e, também, por um ensaio piloto realizado com uma criança da mesma idade que participa do **Projeto Meditando na Escola** em outra unidade educativa, no dia 23 de agosto de 2019. No Quadro 5 apresento de forma condensada os dados numéricos dessa fase do estudo.

[144] No que diz respeito a escolha por equipamentos que auxiliam no registro das falas, Neto (2003, p. 63) sinaliza que: “Paralelamente às articulações a serem observadas, surge como necessário, para nossa ação de pesquisa, o delineamento de algumas estratégias. Sobre o registro das falas dos atores sociais que participam da investigação, observamos que é possível trabalharmos com um sistema de anotação simultânea da comunicação ou fazermos uso de gravações”.

QUADRO 5 - DADOS NUMÉRICOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA							
4º ano D	Criança	Tempo	4º ano E	Criança	Tempo	Criança	Tempo
	Alice Helena	3´56´´		Allan	8´38´´	Ryan Pablo	4´18´´
	Ana Beatriz	10´39´´		Brian M.	3´28´´	Thiago M.	3´47´´
	Gabriel de A.	5´27´´		Daniel	6´30´´	Victor G.	3´36´´
	Gabriely C.	4´12´´		Emanuelly V.	4´26´´	Vitória P.	3´13´´
	Ivan Carlos	4´55´´		Gabriel Pires	10´34´´	Yasmim D.	4´10´´
	João José	4´20´´		Geovana	6´41´´		
	Julia Vitória	6´04´´		Izabelly H.	6´30´´		
	Kaike R.	5´35´´		João Vitor	3´22´´		
	Kauã K.	5´22´´		Kimberlly G.	4´31´´		
	Lucas M.	4´22´´		Maria E.	4´16´´		
	Luzia C.	5´01´´		Maria Vitória	3´23´´		
	Maria Nicolly	3´50´´		Matheus G.	5´00´´		
	Vitor J.	3´53´´		Rafaelly K.	4´37´´		
	Victor Gabriel	3´23´´		Raul Pablo	5´26´´		
	Winícius M.	6´46´´		Ricardo X.	4´48´´		
	15 crianças 1h17min45seg			20 crianças 1h41min14seg			

FONTE: a autora (2021).

O Quadro 5 possibilita visualizar o tempo de conversa que empreendi com cada criança, este que foi valoroso diante da oportunidade de sentar e ouvir o que cada uma tinha a dizer. A diferença na duração de cada entrevista se justifica exatamente pela singularidade de cada colaborador/a (CHARLOT, 2000), ou seja, sua habilidade em organizar e expressar suas ideias diante uma situação um tanto quanto diferente: um diálogo registrado a partir da gravação de áudio.

A esse respeito, preciso relatar que percebi duas ocorrências distintas: para algumas crianças a gravação mobilizou interesse e entusiasmo, portanto estavam tranquilas com a novidade, apesar disso, para outras a utilização desse recurso gerou determinado embaraço o que, de alguma maneira, interferiu em suas falas. Sem embargo, independente da tranquilidade ou embaraço, o período investido na entrevista não foi determinante para qualificar os dados, afinal, algumas crianças foram bastantes objetivas e se mantiveram rigorosas as perguntas e desencadeamento das mesmas. Por outro lado, houveram aquelas crianças que conduziram suas falas por rumos diversos e, por isso, muitas vezes se distanciaram do itinerário previsto no roteiro. Contudo, é possível afirmar que o instrumento/procedimento garantiu achados importantes, especialmente quando interpretados a partir da “triangulação” (WALSH 2003, p. 127 e 128; ALVES-

MAZZOTTI, 1999, p.173)[145] com dados produzidos nas demais estratégias investigativas.

2.7.4 Roda de conversa

Na continuidade da tessitura do estudo, a **roda de conversa**[146] foi adotada perante o entendimento da necessidade de promover um espaço no qual as crianças pudessem, coletivamente, elaborar reflexões e argumentos acerca da temática investigada, momento no qual as concordâncias, os conflitos e tensionamentos, decorrentes do debate, fossem mobilizadores da elaboração e/ou reelaboração de reflexões, discursos e argumentações. Esse entendimento se estabelece quando compreendo que para algumas crianças as estratégias individuais são bastante confortáveis, mas para outras os momentos coletivos são mais agradáveis, afinal, "as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras e vigiam a mentira" (WALSH, 2003, p. 141).

No dia 03 de setembro de 2019, esse artifício foi cumprido com as duas turmas, em horários diferenciados devido a quantidade de crianças, também pelo fato de que a sala que geralmente usávamos estava ocupada e, por isso, nos foi concedida uma outra, bem menor, que não comportaria os dois grupos. No início de cada sessão expliquei os procedimentos da **roda de conversa**, informei que utilizaria uma câmera filmadora, para registrar em vídeo os acontecimentos, juntamente com um gravador de voz para captar as falas. Na sequência entreguei para cada colaborador/a seu **desenho**, construído em outro momento da investigação, este seria o disparador[147] para o bate-papo entre pares, já que o intento fulcral era fomentar a discussão com

---

[145] Nos dois estudos está presente a valorização do potencial das pesquisas que recorrem a utilização de múltiplos recursos e ferramentas investigativas na produção dos dados, pois, dessa forma, diferentes são as maneiras e perspectivas para se apreender determinada situação. De acordo (Mazzotti, 1999; Walsh, 2003), olhar por diferentes ângulos torna-se uma premissa nas pesquisas qualitativas.

[146] Para as autoras Garanhani, Martins e Alessi (2015, p. 326, grifo das autoras): "No contexto da investigação com crianças, a **roda de conversa** poderá ser um instrumento metodológico de pesquisa, pois tem a dinâmica que favorece a autonomia infantil durante a expressão de ideias e opiniões".

[147] "Os disparadores são objetos, imagens ou temas apresentados às crianças, durante à roda de conversa, com o objetivo de iniciar a conversa e mobilizar a discussão entre elas". (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 326, grifo das autoras).

problematizações, apenas quando necessário, respeitando a própria organização dos grupos.

Essa circunstância gerou reações diversas, algumas crianças estavam bastante empolgadas e descontraídas em frente à câmera, outras mais contidas e as demais um tanto quanto tímidas e silenciosas. As primeiras falas foram mobilizadas com provocações acerca dos **desenhos**, no entanto, ao longo da proposta os discursos foram fundados a partir das interações. Sobre isso, é importante relatar que na maior parte do tempo as crianças se dedicaram a tratar das temáticas contidas nos **desenhos**, no entanto, também houveram momentos de dispersão e até mesmo de desordem, episódios que interferiam no andamento da atividade e que me fizeram refletir, sobre a ousadia e responsabilidade de estar sozinha com os grupos, ainda que muitas vezes as crianças me considerassem professora, eu sabia que não era e reconhecia meus limites nessa relação.

Quanto à escolha pelos **desenhos**, enquanto disparadores da **roda de conversa**, foi edificada diante do entendimento da necessidade de organizar um momento no qual as crianças tivessem a oportunidade de apresentar e discorrer sobre suas produções, além disso nutria a compreensão de que, enquanto uma criação que implicou investimento pessoal (CHARLOT, 2000), esses artefatos preservavam em si, de certa maneira, o sentido único e singular de cada sujeito/a que o engendrou (CHARLOT, 2000). A esse respeito, é interesse relatar que nos estudos de Martins (2010) a autora utiliza enquanto estratégia de produção de dados o desenho comentado, ou seja, no momento em que as crianças estão produzindo seus registros gráficos elas interagem com o/a pesquisador/a, embora eu não tenha utilizado o instrumento/procedimento à essa maneira, entendo a relevância de sua eficácia para atenuação de possíveis interpretações errôneas, por isso a orientação para utilizarem a escrita durante a tessitura e, posteriormente a fala e apresentação na **roda de conversa**.

De modo geral, posso dizer que todas as manifestações trouxeram informações significativas, muitas delas reforçaram dados já identificados e outras revelaram novos achados, contudo, as crianças do 4º ano E me surpreenderam com um pedido e um convite, ambos muito especiais. Sobre o pedido, assim que fomos para a sala e nos sentamos em roda uma das crianças perguntou-me se seria possível realizarmos a Meditação antes da conversa, frente a tal solicitação, consultei os/as demais colaboradores/as e todos/as demonstraram-se favoráveis. Posso dizer que foi

muito interessante observar que a maioria da turma permaneceu focada na prática, inclusive aquele menino que no dia a dia, por solicitação familiar, não se organiza como os colegas nesse momento da rotina escolar. Apenas duas meninas não conseguiram seguir com os olhos fechados, porém permaneceram estáticas e silenciosas.

Sobre o convite, algo para mim inesperado, ao longo da conversa eclodiu o assunto sobre a prática da Meditação na natureza, visto que alguns desenhos se utilizaram dessa temática, com isso algumas crianças comentaram que nunca haviam meditado em ambientes naturais e muitas delas demonstraram o desejo por essa experiência. Num dado momento um dos colaboradores lembrou seus/suas colegas de que em breve teriam um passeio organizado pela professora regente e que, portanto, poderiam solicitá-la um tempo para meditarem fora da escola.

Seguimos com a **roda de conversa** e ao finalizá-la expliquei ao grupo que estávamos caminhando para o encerramento da pesquisa, pois nos restava somente mais um encontro. Em coro escutei a expressão: *"ah!".* De pronto um menino me questionou: *"mas você nunca mais voltará?"*, respondi que sim, que conversaria com as professoras e pediria permissão para visitá-los/as. No entanto, também argumentei que eu precisava de tempo para estudar todo o material que produzimos e para dedicar-me na escrita do texto. Não contente com a falta de exatidão do meu retorno, uma criança insistiu: *"a Mica pode ir com a gente para o passeio e assim fazemos a Meditação com ela"*. Outra olhou para mim e perguntou: *"você pode?"*, emocionada, respondi que precisava pedir a permissão da professora, mas que seria um prazer acompanhá-las.

Com essas surpresas findamos nossa tarde e encerramos mais uma fase da pesquisa, fase essa que se completou com 31minutos e 07 segundos de gravação de áudio e vídeo da **roda de conversa** do 4ºano D e com 51 minutos e 05 segundos de registro com a turma do 4º ano E, dois grupos com características peculiares que comigo seguiram trilhando as últimas passadas em uma senda de muita solicitude, ousadia e descobertas.

2.7.5 Entrevista com o Manolindo

A preparação e realização do último instrumento/procedimento do estudo implicou reorganização na logísticas das aulas e, também, exigiu o envolvimento de

mais profissionais da escola, bem como alguns/as participantes do **Projeto Meditando na Escola**, além da colaboração de uma voluntária convidada. Tudo isso porque nessa fase, previamente, avaliamos ser necessário unir os dois grupos, visto que a presença do mascote solicita determinados cuidados, além dos aparatos necessários ao registro do evento e pessoal orientado para isso.

Para tanto, no dia 04 de setembro de 2019, nos reunimos na escola eu e a professora responsável pelo Projeto e juntas ponderamos que seria imprescindível o acompanhamento de uma profissional da escola no momento da atividade, afinal já havia identificado e comunicado às responsáveis sobre minha intranquilidade em ficar sozinha com o grupo. Quanto a isso, essa professora se propôs a ajudar, mas precisaríamos organizar os horários para que ela pudesse estar conosco, por isso, decidimos que o melhor seria agendarmos uma data na qual pudéssemos permanecer, pelo menos, duas aulas com as turmas, pois seria um tempo adequado, já que não interferiríamos na rotina da escola, como por exemplo o horário do lanche e recreio.

O dia escolhido foi 12 de setembro de 2019 porque as professoras de Educação Física e Ensino Religioso autorizaram a saída das crianças de suas aulas. Quando a data foi apresentada para as crianças expliquei que infelizmente foi preciso escolher um dia que tivesse aula de Educação Física e com os argumentos expostos não observei desaprovação das crianças, todavia na hora do evento dois meninos do 4º ano E pediram para ficar com seus/suas colegas na aula. Atendi ao pedido, no entanto a professora de Educação Física conversou com eles sobre o compromisso assumido e quando percebi os dois já estavam conosco novamente.

Agendamos a sala para o período das 15h30 às 17h, todavia chegamos a escola às 14h30 para prepararmos o espaço com as carteiras, caixa de som e microfone. Os/as três acadêmicos/as (bolsistas e voluntária), participantes do **Projeto Meditando na Escola**, ficaram responsáveis pelas fotografias e gravações dos áudios e vídeos. Além disso, uma jovem voluntária vestiu a fantasia do mascote e se tornou o Manolindo, por fim a professora responsável pelo Projeto auxiliou-nos com a organização das crianças durante a entrevista. Como eu já havia conversado, nas duas salas, a respeito da necessidade do cuidado com o mascote, as crianças entraram na sala com bastante tranquilidade e, diferente de outras experiências do Manolindo em instituições educativas, mesmo entusiasmada não avançaram no personagem para tocá-lo.

Logo que iniciamos a proposta, apresentei todo/as os/as presentes e suas funções, na sequência fiz o seguinte combinado: *"como vocês sabem, Manolindo é uma criança nascida na França e por isso não fala nossa língua, então todas as respostas ele falará no meu ouvido e eu farei a tradução para vocês!".* Essa foi a solução encontrada para que pudesse responder as questões, pois, de toda equipe envolvida, eu era a participante que mais tempo estava no Projeto. Embora possa parecer estranho ou talvez inexequível, preciso dizer que foi surpreendente, pois as crianças verdadeiramente entraram na brincadeira e conversavam com Manolindo como se ele realmente fosse um menino.

Outrossim, é muito importante informar que o fio condutor desse recurso investigativo seria as problematizações elaboradas pelas crianças, afinal de contas, compreendi a necessidade do/a investigador/a atuar de forma reativa na interação com as crianças, conferindo a elas o poder da ação, pois ninguém sabe melhor sobre seu mundo e suas questões se não as próprias crianças (GRAUE; WALSH, 2003).

Quando encerrei as explicações algumas crianças pediram para meditar, então, verifiquei com todo o grupo tal possibilidade e, sem qualquer reação negativa, aceitaram realizar a prática. No momento em que a entrevista efetivamente começou, confesso, fiquei apreensiva, porque tímidas poucas crianças se levantaram para fazer suas questões. Contudo, paulatinamente a turma toda foi se envolvendo na proposta, atentas, as crianças ouviam, as problematizações dos/as colegas e também as respostas do mascote. Muitas questionaram sobre a história e prática da Meditação, outras estavam mais interessadas no Manolindo, queriam saber de sua vida e astutas faziam pegadinhas para encontrarem alguma contradição em sua fala. Um dos meninos perguntou se poderia abraçá-lo o que abriu precedentes para os/as colegas e assim, combinamos que todos/as teriam essa oportunidade no final da **entrevista**. A Imagem 10[148], com uma compilação de três fotos, representa alguns momentos dessa fase da investigação.

[148] Por orientação dos/as pareceristas do Comitê de Ética, recorreu-se ao uso de aplicativo para desfocar/borrar os rostos das crianças com a finalidade de preservar suas identidades.

IMAGEM 10 - ENTREVISTA E MEDITAÇÃO COM O MANOLINDO NA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA”

FONTE: a autora (2021).

O tempo passou rápido demais, quando percebemos já estava próximo o horário da saída, assim sendo, retomei com as crianças que nosso próximo encontro seria de despedida, pois havíamos concluído nossa caminhada. Na sequência agradeci a participação de todos/as envolvidos/as e, em meio ao alvoroço, notamos que um menino permaneceu sentado com a cabeça baixa e quando nos aproximamos observamos que ele estava chorando. Preocupada perguntei o que havia acontecido e ele, bastante incomodado, me disse que não havia ido ao banheiro, que eu tinha prometido parar a entrevista para todas as crianças irem ao banheiro e não parei. A professora que me acompanhava, que já o conhece há muito tempo, tentou argumentar que a dinâmica da atividade não permitiu isso, eu também procurei explicar, mas sabia do quão literal ele era e que, por isso, estava bastante decepcionado comigo.

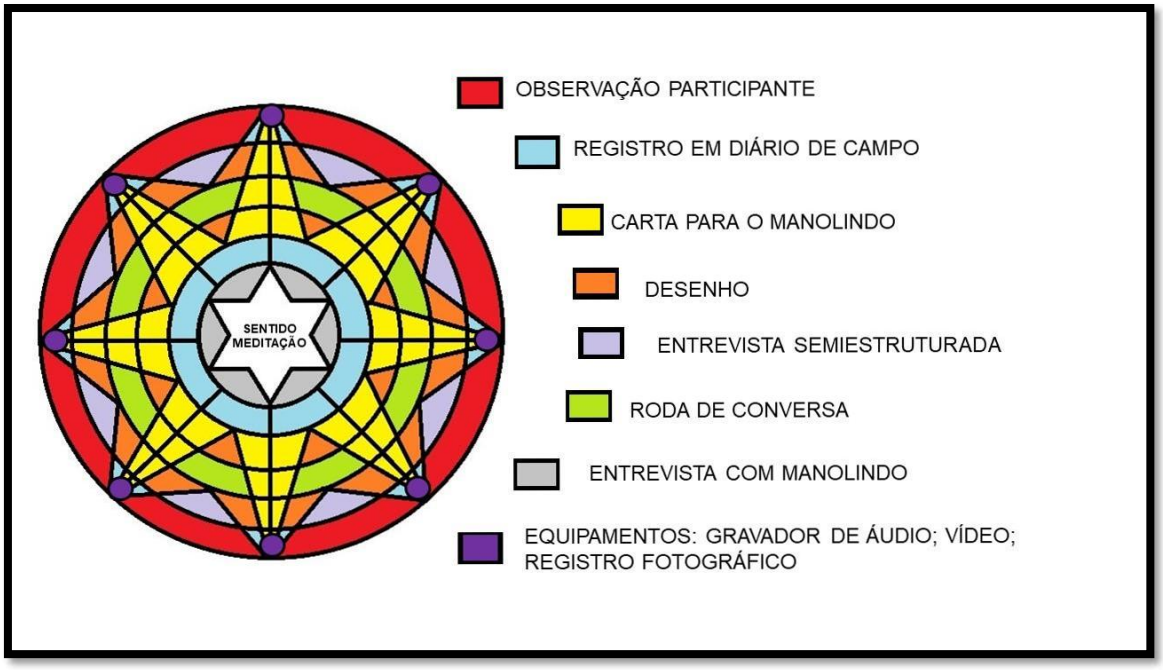
Esse episódio me causou tristeza, pois ao longo do estudo busquei escutar as crianças e dar atenção as suas demandas, no entanto cometi uma falha significativa, falha essa que desestabilizou um dos colaboradores e, ainda que as professoras tentassem me convencer que era exagero dele, eu não poderia ter permitido que isso acontecesse. Um tanto desassossegada, finalizei a organização do espaço com a ajuda dos/as colaboradores/as e quando nos dirigíamos para o carro ouvíamos as crianças gritando o nome dos/as acadêmicos/as, dando tchau, ou contando para seu/sua responsável sobre a experiência vivida.

Tal repercussão foi um dos fatores que potencializou o entendimento de que houve interesse e investimento do grupo na atividade realizada e que, mesmo diante ao embaraço antes mencionado, a escolha pelo Manolindo foi adequada,

primeiramente porque as crianças já demonstraram o desejo por esse reencontro em suas cartas e, especialmente, porque o personagem e sua história mobiliza reflexões e saberes calcados no brincar, diante da possibilidade de dialogar com um boneco, e na ludicidade “traço fundamental das culturas infantis” (SARMENTO, 2004, p.15).

Finalmente, com esse instrumento/procedimento, pude concluir uma fase fundamental para produção de dados do estudo realizado com as crianças da Escola Municipal Maringá, um contexto que me permitiu extrapolar e avançar no que se refere as ferramentas e recursos estipulados na proposta inicial da pesquisa, uma ousadia que só foi possível perante a entrega de parte da comunidade escolar e, principalmente, pela confiança e envolvimento das crianças colaboradoras dessa empreitada. Para incrementar as possibilidades de compreensão de todo processo vivido por nós, apresento na Imagem 11 uma Mandala[149], símbolo que exprime a totalidade e unidade, como síntese do nosso itinerário investigativo.

IMAGEM 11 - MANDALA REPRESENTATIVA DO ITINERÁRIO INVESTIGATIVO



FONTE: a autora (2021).

[149] Fundamentada nos estudos de Green (2002), Monalisa Dibo, Doutora em Ciências da Religião pela PUC-SP, explica que a expressão **mandala** (grifo meu) provém de uma palavra da língua sânscrita, falada na Índia antiga, e significa, literalmente, um círculo, ainda que também (como composto de manda = essência e la = conteúdo) seja entendida como “o que contém a essência” ou “a esfera da essência” ou ainda “o círculo da essência” (DIBO, 2011, p. 30, grifos da autora).

Não obstante essa Mandala represente as fases finais do itinerário investigativo, é importante assinalar que a pesquisa no contexto se encontrava distante de sua finitude, isso porque haviam ainda duas situações que careciam de minha atenção: a despedida e também o passeio com o 4º ano E, um compromisso assumido junto das crianças e autorizado pela professora da turma. É sobre elas que, prontamente, me debruçarei a tratar no Momento VII, o último desse capítulo.

2.8 MOMENTO VII: PRIMEIRO A DESPEDIDA E, ADIANTE, O REENCONTRO

Desde minha primeira visita à Escola Municipal Maringá, quando solicitei a permissão para tessitura do estudo, procurei cercar-me de cuidados para não ser invasiva ou interferir de maneira demasiada no cotidiano desse lugar. Ao longo dos dias, e com a intensificação da minha presença no contexto, pude construir interações imensamente significativas que me possibilitaram viver relações de intimidade e confiança. A cada cumprimento, aceno, troca de olhares, nos abraços e beijos, fui tomando consciência de algo que a priori era inimaginado: a sensação de pertencimento. Ainda que eu soubesse que seria uma estadia passageira e fizesse questão de pontuar isso para as crianças e demais sujeitos/as, preciso assumir, preparar a despedida, foi um tanto difícil para mim.

Nas semanas que antecederam esse momento dediquei-me a refletir como poderia suavizar tal situação, sendo assim, avaliei a importância de preparar um presente para as crianças e também para as profissionais que contribuíram de maneira mais próxima com o estudo, a ideia seria entregar uma pequena recordação que expressasse minha gratidão, num ritual de partida e encerramento de ciclo. Para tanto, escolhi um copo plástico com canudo, pois as crianças poderiam utilizá-lo na escola, e personalizei com a seguinte frase de Antoine de Saint- Exupéry[150]: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. A seguir, na Imagem 12 é possível apreciar o resultado da arte elaborada para o presente da despedida.

[150] Antoine de Saint-Exupéry (29 de julho de 1900, Lyon – 31 de julho de 1944, Mar Mediterrâneo) foi escritor, ilustrador e piloto da Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <https://pt.wikiquote.org/wiki/Antoine_de_Saint-Exup%C3%A9ry>. Acesso em: 04 de março de 2020.

IMAGEM 12 - PRESENTE ENTREGUE NA DESPEDIDA DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA”

FONTE: a autora (2021).

Com tudo preparado, cheguei à escola no dia 16 de setembro de 2019 e primeiramente dirigi-me a sala da diretora, de forma breve relatei o percurso realizado e, com isso, agradeci pela oportunidade e confiança a mim concedida, no final da conversa entreguei os copos juntamente com um vaso de flores e um cartão, cuja escrita emitia minha gratidão a toda comunidade escolar. Para a equipe de profissionais levei uma caixa com docinhos e deixei na sala das professoras, a diretora se responsabilizou em repassar o agradecimento e comunicar sobre o que se tratava, pois seria inviável que eu fizesse isso, já que estaria com as crianças.

Enquanto caminhava pelo corredor, em direção ao 4º ano D, me preenchia com boas recordações. Ao chegar a sala pedi permissão para professora para que pudesse acompanhar minha última aula com a turma, naquele momento os olhares e sorrisos das crianças foram instantâneos, assim como o alvoroço por quererem falar comigo. Todavia, expliquei que no final da aula daria um abraço em cada uma delas e que deveriam se concentrar nas explicações e atividades. Contudo, mesmo que houvesse o esforço para permanecerem focadas, existia determinada ansiedade para

que o tempo passasse depressa, pois as crianças notaram que quando cheguei portava uma grande sacola e estavam curiosas quanto ao conteúdo da mesma.

Próximo ao horário do recreio a professora pediu para as crianças guardarem seus materiais e que se acomodassem para escutarem minha fala. Nesse momento senti um frio na barriga e um embaraço na garganta, me conhecendo bem, reconheci minha dificuldade em falar sem ser tomada pela emoção, por isso, fui bastante breve e objetiva nos agradecimentos, tanto para as crianças quanto para a professora. Quando encerrei o discurso fui surpreendida pela manifestação afetuosa proferida pela professora, com respeito e cuidado reconheceu minha presença em um lugar que antes de tudo era seu e de suas crianças, mas que, com sabedoria, soube compartilhar comigo. No final, ao me agradecer, fez questão de enfatizar que as portas seguiriam abertas para tudo que precisasse. As crianças observando o episódio, com ternura, aplaudiram o diálogo, pois compreenderam a beleza e sensibilidade da interação.

Quando abri a sacola e comecei a colocar os presentes sobre a mesa uma questão foi levantada: *"somente as crianças da pesquisa vão receber?"*. Expliquei que cada uma delas foi importante para que o estudo acontecesse e que jamais tomaria tal decisão. Durante a entrega consegui abraçar e agradecer individualmente todas as crianças e, em meio a desordem própria da situação, observei a alegria com o recebido, a professora também foi presenteada. Quando o sinal tocou estávamos ali, com crianças ao nosso redor, uma descontração que atenuou nossa despedida.

No horário do recreio passei na sala das professoras e consegui conversar com algumas, na sequência fui para o 4º ano E onde a recepção foi bastante diferente, pois a professora ainda não havia iniciado as orientações da aula, com euforia as crianças me cercaram, falavam ao mesmo tempo, contaram que viram os copos entregues na outra turma e queriam saber elas também receberiam. A professora ao observar tamanho entusiasmo nos permitiu avançar um tempinho em sua aula, porém logo solicitou que as crianças tomassem seus lugares, na sequência me perguntou se poderia ficar com o Parceiro, pois percebeu que havia sentido minha falta.

Perto do horário da saída a professora concedeu uns minutos para que eu pudesse conversar com as crianças, de forma breve agradeci o acolhimento e todas as experiências que construímos no tempo em passamos juntos/as. Não consegui concluir a fala porque as crianças me interromperam dizendo: *"ah"*; *"você vai voltar né"*. Além disso, começaram a se levantar e então ganhei muitos beijos e abraços.

Quando iniciei a entrega dos presentes uma linda surpresa aconteceu, Yasmim D., com um objeto em suas mãos, me disse: *“é para você, eu até me atrasei hoje, fui comprar com minha mãe”.* Naquele instante, todo meu esforço para conter o choro durante aquela tarde foi atravessado pela emoção de também receber algo que materializava um dia tão especial. Na Imagem 13 exibo a recordação, recebida na escola, que passou a fazer parte da decoração de minha casa e se corporificou enquanto símbolo de uma experiência que seguirá inscrita em mim.

IMAGEM 13 - PRESENTE RECEBIDO NA DESPEDIDA DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA”

FONTE: a autora (2021).

O sinal tocou é chegada a derradeira hora da despedida que, seja ela perene ou efêmera, carrega em si uma finitude, pois é marcada pela partida. Em qualquer que seja a circunstância o partir é algo que pode gerar dor, sofrimento ou desconforto, afinal, enquanto verbo imprime uma ação e, nesse caso, diz respeito à ruptura, separação, quebra, distanciamento e, até mesmo, destruição.

Por mais que uma relação ou lugar nos cause descontentamento ou infelicidade, ao deixá-los levamos conosco os registros do que foi vivido e, especialmente, as marcas da segmentação. Entretanto, há situações e relações nas quais desejamos permanecer, exatamente pelo bem proporcionado e sentido nas

interações, em tais condições a fração, ainda que necessária, pode inscrever cicatrizes indeléveis.

Contudo, em ambos os casos, ao nos despedirmos seguimos com uma parte e deixamos outras, por isso é interessante compreender que a ruptura, gostemos ou não, tem o poder da transformação tanto para quem vai, quanto para quem fica e, muito embora eu não consiga mensurar as alterações sofridas para aqueles/as que na escola permaneceram, com toda certeza, em minha senda eu já não era mais a mesma Mica. Sobre tal situação, encontro nos estudos de Coutinho (2015) uma reflexão bastante pertinente que traz a alteridade enquanto escopo da relação criança e adulto/a:

> A alteridade da infância pode (e deve) ser compreendida na relação entre elas e delas com os adultos quando pensamos no contexto das instituições de educação. Nesse sentido, ela convoca-nos a inverter o olhar que tende a perscrutar aquilo que as afeta a partir dos adultos e não o inverso, ou tende a secundarizar a importância de conhecer o modo como as crianças afetam-se mutuamente. Assim, reconhecer a alteridade da infância exige reconhecer que adultos são alterados pelas crianças, que sua constituição profissional não é decorrente só de processos de formação formais, das trocas com seus pares, mas também da relação que estabelecem diariamente com as crianças. (COUTINHO, 2015, p. 197).

Com minha nova versão[151] segui trilhando os caminhos implícitos na pós-graduação e depois de um mês distante da escola vivenciei a felicidade do retorno, um reencontro possibilitado a partir do interesse e pedido das crianças. Dias antes do passeio, a professora do 4º ano E enviou-me uma mensagem confirmando minha presença, segundo ela as crianças estavam ansiosas. Certamente mantive o combinado, pois, no fim das contas essa data já estava reservada em minha agenda e inclusive cancelei outros eventos para que pudesse estar com as crianças.

O passeio aconteceu no dia 16 de outubro de 2019 e ao chegar a escola revivi momentos de alegria, pois durante todo o percurso, desde o estacionamento até a

[151] Uma nova versão mobilizada pela investigação em contexto e, principalmente, com as crianças. Uma reconstrução que me conduziu para novos lugares, os quais também foram e sempre serão responsáveis pela transmutação de meu ser. Digo isso porque no decorrer da pesquisa tive a oportunidade de conhecer e participar de formações em três espaços que se dedicam a estudar e a praticar a Medição: 1) em março de 2019, no Instituto Essenz, participei do treinamento intensivo de autoconhecimento Retiro Essência do Ser; 2) de agosto de 2019 a dezembro de 2019 fui voluntária no Projeto Meditando na Infância e no Projeto Meditando na Adolescência, ambos componentes do Laboratório de Práticas Integrativas e Complementares (LAPIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 3) nos meses de agosto e setembro de 2019, no Solar do Rosário, participei do Curso de Meditação para Iniciantes. Alguns dos certificados encontram-se no Anexo 1.

sala das professoras, fui recepcionada com sorrisos e muitos abraços. O reencontro com as crianças colaboradoras do estudo foi impressionante, até mesmo com aquelas do 4º ano D, que não participariam do passeio, mas que, de toda maneira, foram extremamente acolhedoras. Nas duas turmas pude observar que algumas crianças estavam com seus copos, presentes da pesquisa, sobre suas mesas.

Quanto ao passeio, a diversão começou no ônibus quando fomos conversando, cantando e brincando e ao chegarmos ao Museu Paranaense a professora da turma solicitou-me ajuda para acompanhar as crianças durante a visita orientada, pois seria necessário formarmos dois grupos.

Passei a tarde caminhando com as crianças em um ponto turístico que ainda não conhecia, tudo era novidade para nós e o interessante foi perceber o quanto as crianças estavam completamente à vontade comigo. A sensação que tive é que nada havia mudado em nossa relação, mesmo com a despedida e o afastamento, elas seguiam atentas a mim como se eu fosse verdadeiramente uma de suas professoras. O final do evento contou com um piquenique na calçada, as crianças compartilhando seus lanches e tecendo comentários sobre a experiência vivida. Devido a longa distância, entre a escola e o Museu, foi indispensável interrompermos o piquenique e, dessa forma, as crianças terminaram a refeição dentro do ônibus.

Quando estávamos no meio do caminho uma criança lembrou que havíamos esquecido de fazer a Meditação, então quando comunicou ao grupo foi aquele alvoroço, afinal esse era o grande objetivo do convite a mim realizado: organizar um momento de Meditação fora da escola e na natureza. Diante de tal situação perguntei para as crianças se topariam realizar a prática dentro do ônibus, com o consentimento do grupo iniciamos o exercício 3-5-3 e, pouco a pouco, o silêncio pairou, ao finalizarmos a Meditação as crianças seguiram conversando até chegarmos a escola.

Logo que o ônibus estacionou em frente à escola já acontecia a saída de algumas turmas, desse modo a despedida precisou ser breve, apesar disso, penso que essa circunstância foi bastante auspiciosa, pois não houve tempo para muitas conversas ou algo que pudesse mobilizar qualquer tipo de desconforto, pelo contrário, a forma como aconteceu me remeteu aos dias em nos quais “nosso tchau” era apenas: até amanhã ou até semana que vem, pois tínhamos a certeza de que voltaríamos a estar juntos/as novamente. Tomada por tal sensação voltei para minha casa, certa de que esse reencontro me fez compreender que a finitude da relação só se deu no afastamento físico, mas que a intensidade do encontro me levará a revisitar, em

minhas lembranças, cada momento da minha vida que compartilhei com essas crianças.

Na esteira desses apontamentos e a fim de encaminhar-me para o arremate deste capítulo ressalto que a intensidade do vivido justifica a densidade na apresentação do itinerário percorrido, uma vez que, o detalhamento minucioso de todas as etapas e de cada escolha carrega em si a intencionalidade de que todos/as os/as sujeitos/as sejam conhecidos/as e especialmente, possam se reconhecerem. As particularidades concretas do contexto investigativo e das relações nele instituídas, descritas em seus pormenores, no meu entendimento, corrobora a seguinte definição:

> Uma linguagem límpida, livre de qualquer ranço de erudição, embora densa de informação exata e original. O leitor sente-se atraído, encantado, preso a um texto em que a dissertação se converte subitamente em história, e a história em dissertação, com a constante conexão do momento teórico com a ilustração narrativa. A teorização é enxuta, precisa, aguda e a narrativa nela implicada, ágil, clara, sugestiva. (DI GIORGI, [1984] 2009, p. 163).

Sem embargo, ainda que a tessitura tenha sido distintamente delineada, apresento de forma condensada, na Figura 10, a jornada construída entre os anos de 2017 e 2019, esta que implicou escolhas, exigiu alteração de algumas rotas e mobilizou a tomada de consciência de certos caminhos que foram definidores de muitas decisões:

FIGURA 10 - SÍNTESE DO CAPÍTULO II – ENCONTROS, ESCOLHAS E SISTEMATIZAÇÕES: O ITINERÁRIO E TESSITURA DA INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA”

FONTE: a autora (2021).

Farmer e Cepin (2015) defendem que diferentes formas de pesquisas oferecerão diferentes tipos de experiências. Concordo com estas estudiosas, no entanto, por já ter vivido situações desconfortáveis nas quais me senti como mero objeto de estudo e não me reconheci nas linhas das obras produzidas, compreendo que em alguns modelos, tanto para o/a pesquisador/a quanto para os/as colaboradores/as, participantes ou pesquisados/as, a ausência de relações verdadeiramente imbricadas e comprometidas pode, de alguma maneira, limitar as possibilidades de reverberação para além do período de investigação. Com isso, tais empreitadas podem permanecer no âmbito da vivência, isto é, um lugar no qual se passa e não se pretende revisitar, afinal sentidos não foram construídos para que o investimento em sua continuidade pudesse ser efetivado.

Neste tocante, saliento o quão impactante foi para mim viver intensamente o a trajetória sistematizada na Figura 10. Assim, com a propriedade de quem teve o

privilégio de construir uma experiência investigativa, afirmo que fui imensamente afetada e atravessada por todo o vivido. Todavia, sempre embasada em critérios científicos e ciente de que "a aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de "contaminação" da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências" (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19, grifo dos/as autores/as)[152].

Por se tratar de uma experiência instituída na pesquisa sua apresentação se dá a partir de uma escrita narrativa, pois, no fim das contas, é intento que esta produção seja por outros/as também assistida e, não é sem motivo, que em alguns momentos o aconselhamento, expresso nos estudos de Benjamin (1985) estruturou algumas afirmativas. Isso porquê a natureza de uma verdadeira narrativa "[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos" (BENJAMIN, 1985, p. 200).

Finalizo esta seção da escrita aconselhando que não seja auspiciosa a reprodução na integralidade deste ou de qualquer outro itinerário de pesquisa, uma vez que cada investigação traz consigo as particularidades de sua produção. Nada obstante, ressalto que foi a partir do meu transitar, por percursos já instituídos, que consegui estruturar minha jornada investigativa. Neste sentido, reconheço que nutro o desejo de que ela seja, de alguma maneira, uma inspiração e repercuta em outras narrativas. Por último, embora extensa e intensa a trajetória até então percorrida, ressalto que se refere apenas ao ponto de partida, pois no capítulo que segue debruçar-me-ei nas análises e interpretações dos dados produzidos, para tanto, seguirei inspirada na perspectiva narrativa.

Tem mais presença em mim o que me falta

Manoel de Barros[153]

[152] Maria Emília Caixeta de Castro Lima: Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Corinta Maria Grisolia Geraldi: Doutora em Educação e Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). João Wanderley Geraldi: Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Campinas (UNICAMP). Professor Colaborador da Universidade do Porto, Portugal.

[153] Fragmento da poesia 'O livro sobre nada' que é a 3ª parte da obra 'Livro Sobre Nada', publicada em 1996, p. 67.

CAPÍTULO III

3.1 A MEDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,
lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
cavar no meu quintal, vestígios dos meninos que fomos.
[...]

Manoel de Barros[154]

Ao me aventurar no universo acadêmico e adentrar-me nas especificidades das investigações científicas tenho apreendido o quão imprescindível é nos atentarmos para a magnitude da palavra cavar. Um termo que, enquanto verbo, nos remete a uma ação extremamente importante, tanto para a pesquisa quanto para a própria vida e, especialmente, para as relações nelas estabelecidas.

Cavar um buraco, literalmente, implica o investimento numa atividade, ou, como revela o ditado popular, “colocar as mãos na massa” diretamente, ainda que isso implique o domínio de algum tipo de equipamento. Afinal de contas, extrair a camada de terra que está acima, na superficialidade, e, pouco a pouco, descobrir o que há por baixo, aquilo que é desconhecido, mesmo quando já imaginado, exige astúcia, tato e, pelo menos, um pouco de cuidado. Seja numa brincadeira ou mesmo em uma grande produção, nunca se sabe, exatamente, o que se pode encontrar, ou causar, durante e após uma escavação, tampouco a potencialidade do achado ou de sua devastação. Haja vistas os exemplos das diversas tragédias provocadas, pela ação humana depredatória, nos garimpos e na mineração.

Cavar um buraco, metaforicamente, também requer envolvimento e entrega, pois, assim como no manejo da terra, a investigação, quando realizada com sujeitos/as, igualmente, mantém compromissos com um solo fértil: a vida humana em suas peculiaridades, complexidades e imensidão. No entanto, o cavar do ponto de

[154] Do livro Memórias Inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2008b.

vista investigativo se distancia da funcionalidade que o buraco apresenta em seus fins lucrativos[155], pois privilegia o poder da relação inerente a escavação. Relação essa que pretende, dentre outras coisas, uma dose acentuada de cuidado, interesse e permissão - para aquele/a que se dedica na perfuração e, principalmente, para quem contribui com a investigação - pois, seja raso ou profundo, todo buraco inscreve suas marcas nesse mundo.

Por suas marcas, literais ou metafóricas, os buracos, muitas vezes, são atrelados àquilo que não é bom: o sombrio, o profano ou mesmo a depressão, a julgar por alguns ditos comumente ouvidos: “você está cavando seu próprio buraco” ou “cavando a própria cova”, ainda, “aquela pessoa está no buraco”, e, “estou com um buraco em minha conta bancária”. Contudo, inspirada em Manoel de Barros (2008b), prefiro olhar para os buracos enquanto possibilidades de descobertas e criação. Lugar do desconhecido, mobilizador da curiosidade que permite a inventividade e a criatividade nas brincadeiras das crianças; espaço de produção da vida no qual germina a semente que se torna alimento; território interior que guarda grandes tesouros, sendo a essência humana o mais precioso de todos os achadouros[156].

Diante de tal compreensão, com a enxada nas costas venho caçando em meu quintal, com afinco e atenção, determinada a encontrar indícios do melhor lugar a se cavar, para que de fato com a infância eu possa me conectar e as vozes das crianças ao mundo ecoar, pois, como conhecedoras da própria realidade, são seres sociais com muito a dizer, portanto, precisamos escutar. Por conseguinte, nessa seção da escrita, dedico-me a apresentar os achados produzidos no decorrer do pesquisar, estes que foram concebidos com as crianças, colaboradoras do estudo, que serão por

[155] Por se tratar de uma pesquisa cujo cerne encontra-se na área das Ciências Humanas, mais especificamente na Educação, enquanto subárea da produção de conhecimento, faz-se preciso singularizar seu propósito, bem como sua condução, pois há especificidades que demarcam a forma investigativa e no meu entendimento tal demarcação corrobora os estudos de Nussbaum (2019), afinal de contas nas Ciências Humanas, inquestionavelmente, as humanidades devem ser o alicerce da Educação. Isso significa, por exemplo, compreender que as relações são fulcrais, seja no âmbito educativo ou no âmbito investigativo, ou seja, para além do lucro e questões econômicas ou utilitárias, é com e sobre o ser humano que devemos prioritariamente nos atentar.

[156] Na poesia Achadouros, Manoel de Barros (2008b) explica que achadouros eram buracos nos quais os holandeses, que estiveram no Brasil, faziam em seus quintais suas moedas de ouro. Portanto, achadouros são lugares nos quais são guardadas verdadeiras riquezas.

mim analisados e interpretados, em suas particularidades e nos pormenores, com a teoria dialogar[157].

Ao reconhecer a diversidade de possibilidades nos diferentes modos de investigação e ciente da complexidade inerente ao escopo desta pesquisa - haja vista que o investimento na escuta das crianças, em suas múltiplas formas de comunicação, bem como a busca pela legitimidade de suas vozes, implica cuidados teóricos metodológicos alinhados eticamente com o entendimento da necessidade de considerar o ponto de vista das crianças naquilo que refere-se à elas (COUTINHO, 2015) - compartilho do entendimento de que "ser-se capaz de explicar os factos das vidas das crianças do nosso tempo sem perder a "riqueza multifacetada" dessas vidas"[158] (GRAUE e WALSH, 2003, p. 40, grifo do/a autor/a) requer abordagens científicas que levem em consideração as peculiaridades do contexto e sujeitos/as.

Por isso, ao considerar a conjuntura de produção deste estudo, ressalto que a escolha pela **Investigação Interpretativa,** enquanto esteio, sustenta-se nos estudos de Sarmento e Marchi (2008)[159] e justifica-se a partir da seguinte definição:

> *Significado* conferido pelos "actores" às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social. (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE e BOUTIN, 2012, p. 32, grifos dos/as autores/as)[160].

Acessar o significado conferido pelos/as sujeitos/as em suas ações e relações na vida social, numa perspectiva interpretativa, demanda do/a investigador/a a compreensão de que essa abordagem científica se fundamenta na conjectura de que

---

[157] Walsh (2003), assinala que, muito embora, uma parcela dos/as investigadores/as sejam reticentes quanto a exigência de bases teóricas nas produções científicas, a teoria ocupa um lugar expressivo nas investigações, pois "uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo com outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. [...] permite-nos a ver de forma interligada o que antes parecia desligado", além disso, "o valor da teoria é permitir-nos ver o que até aí era invisível e ver por outro prisma o que já era visível" (WALSH, 2003, p. 42 e 43). Contudo, há que se ter os devidos cuidados, afinal, "o perigo da teoria é poder funcionar como uma venda, limitando o que podemos ver e o modo como vemos" (WALSH, 2003, p.43), portanto, "a teoria é uma ferramenta que sustenta e restringe, simultaneamente, a investigação. [...] Todavia, sejam quais forem as suas limitações, a teoria continua a ser uma ferramenta necessária sem a qual a investigação não pode progredir" (WALSH, 2003, p. 44).

[158] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

[159] De acordo com Sarmento e Marchi (2008) há três vertentes teóricas da sociologia da infância, são elas: a estrutural; a crítica e a interpretativa. A última aquela que corresponde as investigações que privilegiam, dentre outras situações, as crianças no interior de instituições.

[160] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

“as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 131). Diante de tal afirmativa torna-se importante salientar que toda e qualquer ação humana é construída em um contexto social determinado e específico, por conseguinte, no que se refere exclusivamente a pesquisa com as crianças, Walsh argumenta que, “o objectivo da investigação interpretativa é compreender o significado que as crianças constroem nas suas acções situadas de todos os dias” (WALSH, 2003, p. 59)[161].

Demarcar as peculiaridades e particularidades da pesquisa interpretativa com as crianças se torna substancial, uma vez que elas precisam ser compreendidas a partir de seu próprio contexto e realidade social. Portanto, concordo com os princípios norteadores da Sociologia da Infância e advogo ser imperativo o reconhecimento da infância numa perspectiva de pluralidade, um tempo no qual cada criança de forma única e heterogênea vivencia o mundo e constrói suas experiências de acordo com seu próprio referencial. Consequentemente, preservo o entendimento de que, são elas, as crianças, que devem revelar seus modos de agir, sentir, pensar e viver a própria infância. Isso significa dizer que, enquanto sujeitas, as crianças, são ativas, competentes e completamente capazes de compreender, interagir e interferir no ambiente em que nutrem suas vidas. Diante disso, compartilho da seguinte afirmação:

> As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais. (BARBOSA, 2007, p. 1066).

No tocante as qualidades pertinentes à infância, o conceito Reprodução Interpretativa, proposto por Corsaro (2011) ajuda a explicar que as crianças, devido a efetiva participação na organização social, reproduzem modelos estabelecidos socialmente, porém, elas não o fazem de forma passiva como esponjas que absorvem aquilo que lhes é imposto, em oposição a isto, ao interpretarem o mundo social as

[161] Escrita na língua portuguesa de Portugal.

crianças influenciam e contribuem na mudança e transformação cultural. A esse respeito, Sarmento (2004) salienta que as crianças são, também, produtoras de cultura, uma cultura plural que corresponde a diversidade de infâncias e que se constitui a partir de uma gramática própria, assim como, por quatro eixos estruturadores: a "interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração".

Com base na assertiva de Barbosa (2007) e nas afirmações de Corsaro (2011) e Sarmento (2004), consigo compreender que as crianças atuam socialmente, produzem conhecimento e constroem suas relações de forma distinta dos/as adultos/as, mas não completamente apartadas deles/as, mesmo porque desde o nascimento as crianças convivem e interagem com estes/as sujeitos/as. Contudo, trata-se de uma relação bilateral na qual as especificidades da infância são salvaguardadas pelas crianças e, muito embora, elas tomem o universo adulto enquanto exemplo, modelo ou inspiração, a criança não se limita, de forma alguma, a apenas imitar aquilo que é percebido em sua observação, muito pelo contrário, ela ressignifica e emprega sentido para cada situação.

Diante de tais considerações e aportada na problemática orientadora deste estudo - que traz a produção do **sentido**, produzido pelas crianças, em sua centralidade - fundamento-me em Charlot (2000) para apresentar a tripla definição deste conceito:

> Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Tal definição somada a concepção de sujeito/a, proposta nos estudos de Charlot (2000), me conduz a compreender que enquanto ser singular e exemplar único/a nesse mundo, o/a sujeito/a dá sentido à vida de acordo com o lugar que ocupa, das relações construídas e das experiências vividas, portanto, não se pode perder de vista que há uma singularidade no sentido. Isso implica reconhecer que a mesma situação pode fazer sentido para determinado/a sujeito/a e para outro/a não. Do mesmo modo, o sentido pode ser algo efêmero ou indelével, isto é, para um/a

mesmo/a sujeito/a, o que faz sentido hoje poderá não fazer sentido amanhã ou se afixará enquanto sentido por um longo tempo, talvez perdure até a finitude do ser.

Na esteira dessas reflexões e empenhada em discorrer sobre as experiências sociocorporais, sob o ponto de vista das crianças e os sentidos por elas produzidos, percebo a necessidade e importância de resgatar o entendimento de corpo apresentado na obra de Le Breton (2007), afinal de contas se a existência é antes de tudo corporal e o corpo é a materialização da singularidade e inteireza do/a sujeito/a, ou, nas palavras do autor, “o corpo é lugar de soberania do sujeito” (LE BRETON, 2004, p.16), tornar-se preciso considerar que as experiências sociocorporais são impreterivelmente únicas e singulares para cada criança, pois, embora concorde que as infâncias sejam múltiplas, marcadas e expressas com uma gramática própria – que à difere dos demais grupos sociais (SARMENTO, 2004), acredito que cada criança, enquanto corpo sensível (LE BRETON, 2016) e engajado socialmente, traz em si uma **grafia** sem igual.

No meu entendimento, trata-se daquela grafia expressa e inscrita corporalmente considerando a inteireza e completude do ser, quero dizer, o modo com o qual a criança vivencia e compartilha os eixos estruturadores e as gramáticas das infâncias. Uma grafia que é marcada pelo contexto social em que a criança vive e, especialmente, pela classe social da qual faz parte; por sua estrutura corporal, bem como, por seu sexo; pelo gênero com o qual ela se identifica; pela estrutura familiar ou ausência dela; pelas agressões sofridas ou cuidados e afetos recebidos; por sua etnia e os traços herdados, assim como, pela cor da sua pele e características dos seus cabelos; por suas cicatrizes, sejam elas tatuadas no corpo ou expressas por ele, inclusive no **silenciaMento** das mesmas.

Deste modo, a meu ver, há sempre um corpo que reverbera o vivido, e o faz orientado por determinadas normas. No caso da infância enquanto construção social, com suas gramáticas, por exemplo, indubitavelmente, há um jeito próprio de escrita, cujos traços demarcam não somente as diferentes infâncias, mas, especialmente, as desigualdades do universo infantil.

O corpo enquanto inscrição da criança, sua grafia no mundo, torna-se “revelador de traços singulares da expressividade [...]” (COUTINHO, 2010, p. 107), uma singularidade expressiva que traduz e narra as experiências infantis. Narrativa esta que se utiliza do corpo enquanto verbo e o coloca em ação, afinal, para criança, “o verbo que se faz palavra, também se faz corpo [...]” (COUTINHO, 2012, p. 241) e,

ainda que a palavra falada já esteja dominada pela criança, nessa perspectiva, o corpo tem centralidade em suas narrativas, pois torna-se a promessa do reviver, a possibilidade da repetição e continuidade da experiência (BENJAMIN, 1985; 2009), igualmente única e intransferível, embora comunicável, pois se assim não fosse não seria experiência.

Isto posto, visualizo certa unicidade na compreensão de **sujeito/a** - que é corpo, por isso único enquanto ser humano, **sentido** - que é singular para um/a sujeito/a e **experiência** - já que esta se torna, também, única e incomparável para cada sujeito/a e, especialmente, no caso das crianças, é narrada corporalmente. Por este motivo, considero que as **experiências sociocorporais**, da mesma maneira, podem ser estudadas e interpretadas nesta seara, visto que trazem em seu alicerce, dentre outras coisas, a noção de filtros, estes que asseguradamente são construídos exclusivamente pelo/a sujeito/a, diante de seu contexto social.

Consequentemente, após o estudo de obras que tratam especificamente sobre metodologias de investigação científica (ALVES-MAZZOTTI, 1999; BAUER; GASKELL, 2017[162]; GRAUE; WALSH, 2003; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 2012) e inspirada na produção de Stadnik, Cunha, Pereira (2009)[163], opto por construir a análise e interpretação dos dados produzidos, a partir de uma perspectiva narrativa, entendida enquanto “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1985, p. 205). Para tanto, apresento e descrevo, de maneira isolada, as narrativas das crianças que efetivamente transformaram suas vivências na Meditação em experiências sociocorporais, para deste modo identificar elementos mobilizadores às práticas meditativas, bem como analisar as relações que as crianças estabelecem entre os saberes da Meditação com a vida.

Assinalo que tal decisão não se deu fortuitamente, muito pelo contrário, pois, o fato é que em uma investigação científica nada está dado *a priori* e, ainda que haja o investimento na elaboração do projeto juntamente com a edificação de certo

[162] Martin W. Bauner estudou Psicologia e História na Universidade de Bern e é professor de Psicologia Social e Metodologia da Pesquisa em Londres. George Gaskell é professor de Psicologia Social e diretor do Methodology Institute at the London School of Economics. Ambos organizadores do livro Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.

[163] Investigação intitulada Os professores (também) são pessoas: quatro histórias de vida, na qual os/as autores/as optam pela investigação interpretativa na modalidade de escudo de caso com abordagem biográfico-narrativa.

itinerário a ser seguido, são os caminhos percorridos que trazem maturidade ao/a pesquisador/a e conferem o *design* ao estudo construído.

Dessa maneira, por ser esta minha primeira empreitada no universo da pesquisa com criança, meu ponto de partida ancorou-se nos modelos previamente arquitetados e por esse motivo a inclinação imediata pela Pesquisa Interpretativa[164], um método científico que, além de ser solo por mim conhecido, está em consonância com a problemática ora discutida. Sem embargo, preciso reconhecer que o *corpus*[165] da investigação possibilitou-me compreender que alguns traçados pendem para Pesquisa Narrativa, caracterizada pelo ato de contar histórias, ou seja, colocar as experiências em sequência a partir de um enredo, "um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 90) que permite falar com o contexto e não sobre ele (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Tal compreensão sucedeu-se porque, mesmo que a intencionalidade na produção dos dados não tenha sido estruturada considerando elementos fundamentais deste método[166], a leitura amiúde e apurada[167] das informações de campo em interlocução com a teoria, juntamente com o entrecruzamento das mesmas - um exercício de redução de dados[168], permitiu-me apreender que não há

---

[164] "Frederick Erickson [...] engloba, na expressão investigação interpretativa, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa. [...] Erickson justifica o recurso a esta expressão pela recusa em definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas, uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos". (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 31-32).

[165] *Corpus*, com origem no Latim, significa corpo e na investigação pode ser considerado enquanto coleção completa de textos ou "é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar" (BARTHES, 1967: 96). Barthes, ao analisar textos, imagens, música e outros materiais como significantes da vida social, estende a noção de *corpus* de um texto para qualquer outro material". (BAUER; AARTS, 2017, p. 44).

[166] Dentre outros elementos, como o enredo, detalhamento das informações, ênfase na relevância de alguns aspectos e um fechamento, como exemplos, "a narração reconstrói ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator (SCHUTZE, 1977; BRUNER, 1990)". (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 92).

[167] Para Lessard-Hérbert; Goyette; Boutin, orientados pela escrita de Erickson (1986), a leitura é o passo inicial no processo analítico, estes/as autores/as enfatizam a necessidade e importância do/a investigador/a "**ler**, por diversas vezes, o conjunto completo das suas notas [...]. Em seguida **identificar as unidades de base da sua análise**". (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 115, grifos dos/as autores/as). Do mesmo modo, para Gaskell (2017), o processo de ler e reler é prioritário ao/a investigador/a e implica sua imersão no *corpus* da pesquisa, utilizando recursos para destacar, realçar, marcar, recortar, acrescentar comentários e então identificar concordâncias e chegar a uma análise temática.

[168] No modelo interativo da análise dos dados na investigação qualitativa, proposto por Miles e Huberman, há três componentes: redução de dados, apresentação e interpretação. Especificamente

possibilidade de tematizar experiência sem considerar a narrativa, pois é esta última que diferencia a vivência da experiência, afinal, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017, p. 91).

A este respeito, saliento que foram as crianças que me deram pistas para tal compreensão, afinal de contas nos diferentes instrumentos/procedimentos utilizados para produção de dados observei que muitas delas elaboravam seus argumentos utilizando exemplos da própria vida, contextualizando lugares, situações e personagens. Inclusive, quando o recurso investigativo foi o Desenho, muitas trouxeram um cenário passível de enxergar histórias, estas explicitadas na Roda de Conversa. Além disso, corroborando a noção de continuidade da experiência infantil proposta nos estudos de Benjamin (1985), algumas crianças, por vezes, demonstraram corporalmente determinado episódio no qual participou de práticas meditativas, outras sugeriram a realização desta prática.

Contudo, diferentes crianças mantiveram-se mais silenciosas ou com respostas curtas e diretas, isto é, não desenrolavam o assunto e - apesar de demonstrarem interesse em colaborar com a investigação, por motivos diversos, descritos nas Cartas para o Manolindo - sinalizaram que para elas a Meditação localizava-se mais no âmbito da vivência. Obviamente, no entanto, reconheço que a participação de todas foi fundamental para que a egrégora investigativa emergisse. Nada obstante, para este momento, apresento três narrativas com maior integralidade, visto que três crianças anunciaram que experiências sociocorporais foram por elas construídas nas práticas meditativas. De todo modo, isso não impede, de forma alguma, a inclusão de excertos comunicativos, de outras crianças, em momentos nos quais as vivências também relevaram elementos das experiências, favorecendo elos interpretativos.

Neste cenário, consciente de que o objeto desta pesquisa se fundamenta, tanto na complexidade da temática, que versa sobre: experiências sociocorporais e Meditação na educação da criança, quanto pelas exigências de **interdisciplinaridade**

---

sobre a redução de dados, os/as autores/as conceituam como “processo se seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” do material compilado (MILES, HUBERMAN, 1984 citado por LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p.109). Ainda sobre este componente da análise, para Van der Maren, a redução dos dados é o primeiro momento de interpretação, já para Érickson, primeiramente deve-se trabalhar com o conjunto de informações produzidas, para que após leitura, identificação das unidades bases e recorte, para se chegar aos dados. (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012).

(BARBOSA, 2014; COUTINHO, 2009, 2012, 2016; FERREIRA e ROCHA, 2009) e/ou **multidisciplinaridade** (SARMENTO, 2015; SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2017) implícitas na pesquisa com crianças, compreendo que a aproximação e/ou combinação de abordagens teórico-metodológicas distintas, porém convergentes, favorece e amplia o olhar do/a pesquisador/a, o que para Graue e Walsh (2003) significa expandir o leque de perspectivas, uma vez que "observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada" (WALSH, 2003, p.128).

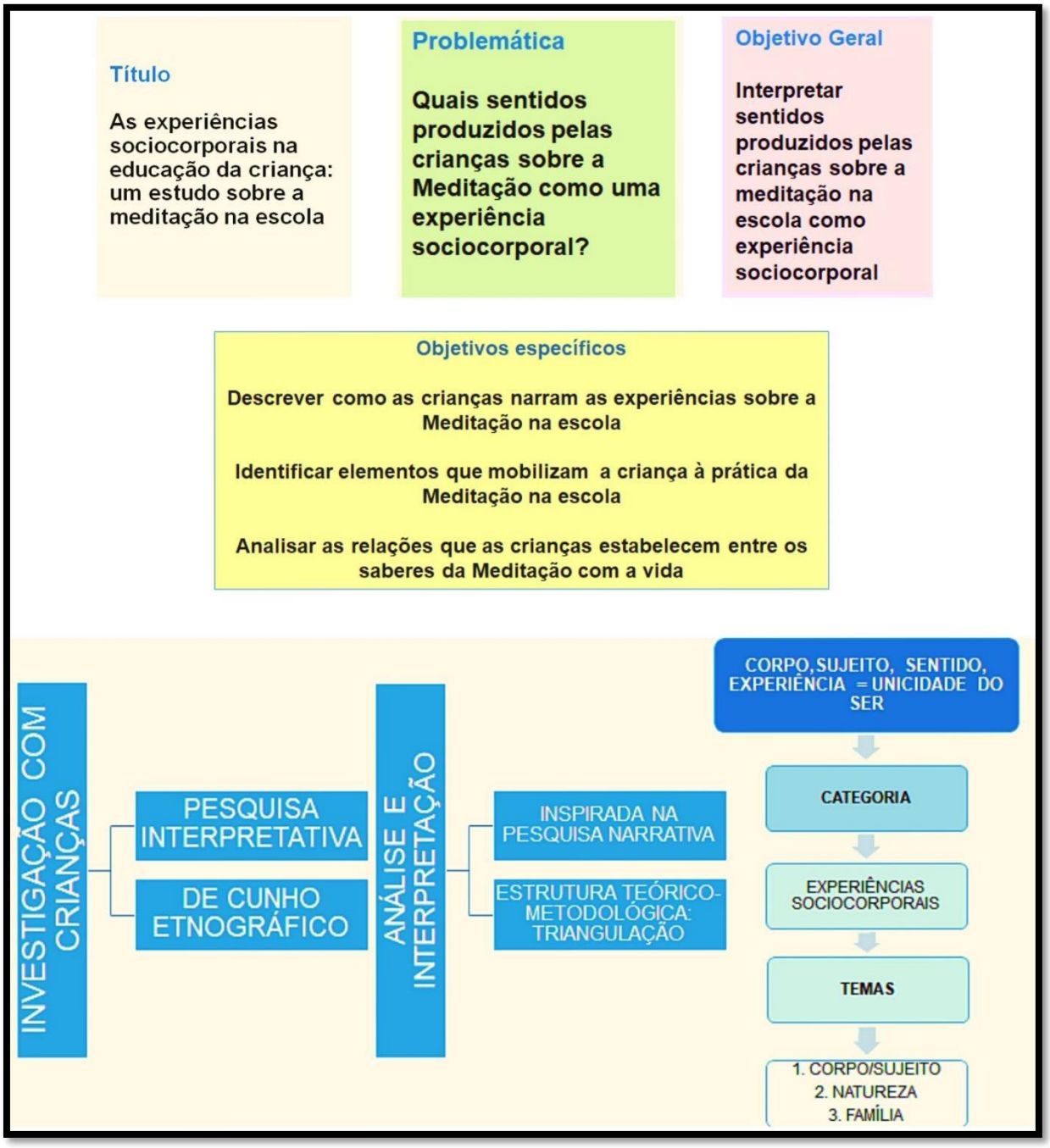
Por este motivo inspirei-me na Etnografia e de forma presencial, com permanência prolongada no contexto investigado, recorri a combinação de técnicas para construção dos dados. Do mesmo modo, identifiquei a Triangulação enquanto potente ferramenta de organização e redução dos dados, bem como, interpretação e análise dos mesmos. Tal identificação se deu porque compartilho do entendimento de que a Triangulação é um procedimento que assegura a validação dos instrumentos/procedimentos de pesquisa, já que possibilita a confrontação dos dados obtidos nas diferentes técnicas (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 2012).

Além disso, de acordo com Walsh (2003, p. 129) "a triangulação estende-se para além do trabalho de campo", de forma que, para além da validação instrumental, o conceito de triangulação se alarga para ideia de validade teórica, seja entre vários/as investigadores/as ou até mesmo entre investigador/a e sujeitos/as colaboradores/as do estudo (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN; 2012). Neste quesito, Walsh (2003), aportado em Dezin (1978), concorda com o recurso da validação por diferentes investigadores/as e acrescenta outras duas possibilidades: 1) uso de muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas e 2) uso de vários métodos. Alves-Mazzotti (1999), também fundamentada em Dezin (1978), inclui em sua escrita a quarta variedade, triangulação de teorias. Por último e nesta mesma direção, os estudos Teresa Duarte (2009, p.12) adiciona "a esta diversidade de definições, Janesick (1994) acrescenta a triangulação interdisciplinar: o processo de investigação não se realiza unicamente no âmbito de uma disciplina, mas de várias disciplinas".

A partir da Triangulação foi possível compreender que a experiência sociocorporal é a categoria norteadora do estudo e que dela emergiram os seguintes temas: corpo/sujeito, natureza e família. Trata-se de uma trilogia que se conflui de forma orgânica e, ainda quando ocorre maior ressonância de um dos vértices, há conexões entre seus constituintes.

Finalmente, aportada nos estudos situados e reflexões produzidas no decorrer de todo processo investigativo, com o propósito de sintetizar tais elucidações, apresento na Figura 11 o panorama da tessitura deste estudo:

FIGURA 11 - TESSITURA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE A MEDITAÇÃO NA ESCOLA”



FONTE: a autora (2021).

Embora os/as autores/as, apresentados/as nessa seção da escrita, tenham sinalizado o quão exigente é o período do tratamento dos dados e ciente de que tal

demanda perpassa por diferentes etapas da pesquisa, mas se intensifica, de forma considerável, em seus momentos finais, preciso reconhecer e enfatizar que, de fato, trata-se de uma tarefa árdua que, não raramente, coloca o/a pesquisador/a numa situação de insegurança, especialmente quando é iniciante, como no meu caso. Digo isso porque a investigação está em constante movimento e por vezes algumas escolhas, que pareciam acertadas, se tornam conflituosas com os encaminhamentos e passos seguidos, ou destoam, de algum modo, do método previamente escolhido. No meu entendimento isso acontece porque não há um manual específico para cada pesquisa, algo que não seria possível e tampouco desejável, já que a identidade do/a pesquisador/a confere sentido para o estudo produzido.

Portanto, chegar à tessitura apresentada, a essa maneira, não foi uma empreitada fácil e tranquila, muito pelo contrário, requisitou esforços para compreender que não era viável encaixar as escolhas em modelos conferidos em outros estudos ou nas diretrizes presentes em abordagens metodológicas. Tal compreensão foi fundamental para que tomasse consciência de que:

> O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato é construído na prática, no exercício do fazer pesquisa. O método, nesse sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode se transformar numa camisa de força. Por isso, precisa ser apropriado pelo pesquisador que, pelas suas mediações, cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão. O método é vivo... (GATTI, 1999, p. 77-78).

Para concluir esta passagem, no investimento em tornar-me uma professora pesquisadora deparei-me com a necessidade e responsabilidade de criar alternativas e novas saídas, como explicita Gatti (1999). Por certo, entendo que outros/as pesquisadores/as, numa situação similar, poderiam e podem elaborar criativamente seus próprios caminhos. Do mesmo modo, tenho noção de que alguns/as poderão discordar dos meus passos, contudo, a vivacidade das minhas escolhas esteve calcada no rigor científico. Deste modo, sigo orientada pelos achados deste estudo e, na sequência, exponho as narrativas das crianças que nas experiências sociocorporais, construídas na escola, produziram sentido para às práticas meditativas.

3.1.1 Relações epistêmicas com os saberes da Meditação: narrativas de Ana Beatriz

Pelo tempo de convivência, penso ser possível afirmar que Ana Beatriz demonstra ser uma menina bastante comunicativa e dinâmica, sempre com algo a contar em suas narrativas ricas em detalhes, manifestadas na fala, em expressões faciais e com uma gesticulação cativante que realmente nos conduz a situação por ela vivida. Desde os primeiros encontros mostrou-se bastante interessada e disponível a colaborar com a pesquisa, ainda nos períodos exploratórios ela já me procurava nos horários de recreio e uma característica bastante marcante de nossas interlocuções era a forma como essa menina trazia sua família para conversa, especialmente, a consideração conferida a sua irmã mais nova.

Logo no primeiro instrumento/procedimento realizado com sua turma, Carta para Manolindo, Ana Beatriz ao se apresentar anuncia seu irmão e sua irmã, no entanto, na sequência dos encontros se reporta aos diferentes contextos familiares, deixa de falar sobre seu irmão, que é mais velho que ela, mas permanece se referindo com bastante importância a sua irmã caçula. Sobre si mesma, na autodescrição, Ana Beatriz assinala sua identificação com as práticas corporais, em suas palavras: *"Eu sou uma menina que gosta de comer carne, gosto também de pular em piscinas de 2 metros, ainda gosto muito de ginástica, tem dias que tá frio eu vou para ginástica" (Ana Beatriz, Carta para o Manolindo, 2019).*

A respeito disso, acrescento que no decorrer da Observação Participante, realizada nas aulas de Educação Física, era nítido o interesse de Ana Beatriz pelas propostas vivenciadas, um envolvimento genuíno no qual a menina buscava interagir e se abarcar de todas as formas possíveis, já que se mantinha atenta as explicações e contribuía com sugestões, era acessível aos/as pares nas atividades em grupo, propositiva na elaboração de movimentos, inventiva na exploração dos materiais e entusiasmada com as possibilidades corporais requeridas nas atividades, especialmente nas aulas de Ginástica Rítmica.

Com relação as práticas meditativas, foram poucas as oportunidades que tive de verdadeiramente observar Ana Beatriz, pois, devido a decisão pela discrição para interferir o mínimo possível na atividade, procurei praticar a Meditação com as crianças, portanto, na maioria do tempo, permanecia com os olhos fechados. Contudo, em minhas espiadelas, momentos em que sutilmente abria os olhos para verificar como a sala estava, visualizava a menina com a postura ereta, bastante estática e

com os olhos fechados, de acordo com a técnica orientada pelo Projeto Meditando na Escola. Do mesmo modo, ao analisar os vídeos e fotos da Entrevista com Manolindo, ocasião na qual as crianças solicitaram a realização da prática meditativa, percebi que Ana Beatriz se mantinha com similar atitude.

Isso posto, muito embora o/a pesquisador/a precise de perspicácia para identificar em que medida os/as colaboradores/as fazem algo para agradá-lo/a ou por julgarem ser aquilo que a pesquisa espera deles/as, reitero que Ana Beatriz seguiu firmemente com a mesma conduta no decorrer de toda a investigação.

Por conseguinte, sustentada na Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000), calculo ser prudente afirmar que isto tenha acontecido porque a menina demonstra determinado interesse e envolvimento com prática, já que a realiza em ambientes extraescolares e, desta forma, o momento da Meditação não é apenas o tempo destinado a uma atividade proposta por um projeto da escola ou algo que esteja deslocado da vida de Ana Beatriz e de pouca relevância para ela. Pelo contrário, trata-se de uma prática que está atrelada ao cotidiano familiar desta criança e talvez por isso sinta-se mobilizada para investir pessoalmente com completude e presença em sua realização, um investimento dotado de sentido que se torna comunicável em suas narrativas da seguinte maneira:

> *Meu nome é Ana, Ana Beatriz.*
> *Eu escolhi participar da pesquisa porque lá na minha casa tem muitas crianças e daí as crianças ficam bagunçando, ficam me irritando. Daí eu faço meditação e daí eu me acalmo e tudo o que aconteceu já foi para trás com a meditação.*
> *Medito todos os dias antes de dormir, quando eu acordo e no almoço.*
> *Eu medito no meu quarto, daí minha tia me chama para eu comer e aí eu espero uns minutinhos, faço minha meditação e vou comer e venho para escola. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Ana Beatriz em diversos momentos sinaliza seu entendimento de que a Meditação está relacionada com o acalmar-se e, particularmente, com a possibilidade do desapego daquilo que acometeu determinado estado de irritabilidade. Em vista disto, ainda quando ela pontua sua dedicação diária na prática meditativa, situações conflitantes reverberam com maior evidência em suas argumentações:

> *Minha irmã, ela sempre fica muito brava, tipo, tudo ela reclama. Ela reclama por tudo. Quando ela vai fazer meditação ela se acalma, ela não pensa mais no que reclamou. Quando ela fica triste, ela se acalma e fica bem melhor. A minha irmã, ela fica muito nervosa, daí ela faz a meditação e se acalma. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

> *Na verdade, meus primos, é que minha mãe comprou uma casinha para mim, daí meus primos entraram e daí fiquei muito brava e nem consegui meditar. Mas quando eu medito eu relaxo e assim esqueço tudo o que aconteceu. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Compreendo, a partir das contribuições de Ana Beatriz, que na infância há preocupações que inquietam as crianças e que não raramente são desconsideradas ou pouco valorizadas pelos/as adultos/as, particularmente quando se referem a relação entre pares, haja vista que socialmente aflora-se o entendimento de que naturalmente as crianças constroem seus laços e suas amizades, com isso, pouco ou quase nada é investido na escuta dos conflitos vividos, em especial nos contextos escolares. Teço tal afirmativa, ancorada em um dentre muitos outros exemplos experimentados na docência, pois incontáveis foram as vezes em que presenciei, ou, até mesmo, participei de situações nas quais adultos/as pressionaram as crianças a pedirem desculpas umas para as outras sem ao menos permitirem que expressassem suas dores diante do desafio implícito no encontro de sujeitos/as, na construção das relações e no confronto de perspectivas de mundo.

Pressuponho que situações como esta aconteçam cotidianamente e se estruturam, sobretudo, a partir do não reconhecimento, isto é, pouca consideração pelos **mundos de vida** próprios da infância (SARMENTO, 2008) ou, como diria Benjamin (2009), o **pequeno mundo** das crianças. Isso significa dizer que, enquanto categoria geracional, a infância é constituída a partir da ação das crianças (SAMENTO, 2008), através da qual elas criam e recriam seus modos de viver com características próprias e diferentes dos/as adultos/as, porém interdependentes.

Trata-se de uma especificidade que demarca o grupo geracional, constituído pelas crianças, e que não raramente é subjugada pelos demais grupos geracionais. Isso, no meu entendimento, pode acontecer por alguns motivos, dentre eles: concepção de criança a partir da noção de incompetência infantil; entendimento de que a idade define os saberes, portanto o/a mais velho/a seria o/a mais sábio/a e, neste caso, as crianças, independentemente de suas experiências, sempre saberão menos que os/as demais sujeitos/as, portanto, são estes/as últimos/as que devem agenciar a vida das crianças, inclusive suas relações; compreensão de que a criança ainda não é, e, para vir a ser, depende integralmente dos/as adultos/as ou demais grupos etários.

A vista disso, observo dada desconsideração do lugar da criança enquanto sujeita, portanto, em sua inteireza: humana, singular e social, um ser que devido ao seu inacabamento desde o nascer está predestinado a obrigação de aprender, dentre outras coisas, a relacionar-se com os/as outros/as e consigo mesmo/a.

> [...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem, de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando lugar nela). Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Torna-se interessante assinalar que aprender, na teoria de Charlot (2000), não é uma prerrogativa apenas da infância, pelo contrário, justamente por conceber o ser humano enquanto inacabado é que este autor defende que o aprender perpassa a vida dos diferentes grupos geracionais, ao fazer o isso, o referido autor distancia-se de concepções fundamentadas no entendimento da inata incompetência infantil e corrobora os estudos da Sociologia da Infância que conferem a criança o estatuto de **ator social pleno** (BARBOSA, 2014; COHN, 2005; COUTINHO, 2009; FERREIRA, ROCHA, 2009; FERREIRA, 2010; SARMENTO 2015; SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2017; SARMENTO, PINTO, 1997; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). Isso significa entender que as crianças "[...] são capazes de realizar inteirações e dar sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades" (BARBOSA, 2014, p. 650)

Nesta seara, dotada de sua competência infantil, melhor dizendo, "todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta" (SARMENTO, 2008, p. 21), Ana Beatriz retoma o assunto que lhe causa desconforto e reitera:

> *Ah! Quero falar mais uma coisa, a minha irmã, ela, por exemplo, se uma pessoa falou mal dela, ela já vai ao médico, ela toma remédio, mas não acalma ela. Ela fica nervosa, o estômago dela começa a doer, ela fica com febre. Ela faz meditação e se acalma. Ela tem que fazer meditação todo santo dia, porque quando ela fica nervosa, assim, o estômago dela dói, aí ela*

> *começa a chorar e começa a ficar brava, aí eu levo ela para o quarto e faço meditação com ela. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Do meu ponto de vista fica explícita a conotação de importância que Ana Beatriz reserva a Meditação enquanto uma possibilidade de enfrentar os infortúnios vividos nas relações pessoais. Não quero dizer com isso que a Meditação possa resolver as dificuldades impostas, longe disso, mas, me parece que para Ana Beatriz a Meditação se torna uma ferramenta ou estratégia que permite saber encarar da melhor maneira os desconfortos oriundos de tais situações. Na esteira desta interpretação, considero, portanto, que a relação epistêmica com o saber, denominada **distanciação-regulação** (CHARLOT, 2000), se faz presente nos apontamentos de Ana Beatriz, primeiramente pela compreensão que esta menina denota ao domínio da relação que o/a sujeito/a estabelece consigo mesmo/a, na sequência, o domínio da relação com os/as outros/as.

Tanto nas passagens em que revela suas dificuldades com a bagunça ou intromissão de seus primos, quanto na circunstância em que sua irmã sofre por ouvir coisas ruins a seu respeito, advindas dos/as outros/as, algo que repercute de forma tão intensa que se materializa em dores físicas, Ana Beatriz mostra-se afetada. De início por ser quem sente com tal circunstância e precisa fazer alguma coisa para amenizar sua aflição ou para compreender seus sentimentos e, do mesmo modo, para entender uma situação em que a atitude dos/as demais a deixa abalada. Posteriormente, por ser sua irmã mais nova, uma menina de seis anos de idade, a passar pelo desconforto. Algo que, de uma forma ou de outra, influencia a vida de Ana Beatriz, já que é recorrente em suas narrativas determinada preocupação com isso. Por conseguinte, visualizo que a respectiva ação infantil se concretiza e é expressa nas condutas de Ana Beatriz, haja vista que esta criança, de forma autônoma e bastante competente, determina suas escolhas diante de suas necessidades.

Neste caso, acredito ser possível afirmar que se trata de uma escolha que ratifica tanto os estudos de Figueiredo (2004a; 2004b), referentes aos filtros construídos a partir das experiências sociocorporais, quanto a teoria Benjamin (2009) sobre a continuidade implícita na experiência infantil, em razão de que Ana Beatriz poderia optar por qualquer outro subterfúgio para resolver os desassossegos oriundos das relações pessoais. Inclusive, essa menina poderia agir reforçando atitudes adultas, que muitas vezes se repetem, nas circunstâncias de atritos, por exemplo, em

que adultos/as orientam as crianças a brincarem ou a dormirem e, até mesmo, procuram solucionar determinada questão com a alimentação: “vá brincar; tente dormir; coma esse doce, logo tudo passa”. Também há aquelas situações nas quais o distanciamento com a dor da criança é tamanha e que muitos/as adultos/as se quer permitem qualquer possibilidade de sensibilidade e humanização, pois, para alguns/as, isto pode denotar fraqueza e vulnerabilidade. Por consequência, não raramente, constrangem as crianças com frases do tipo: “engole o choro; sem escândalos; pare de fazer birra”.

Em virtude dessas ponderações e sob o viés da Reprodução Interpretativa de Corsaro (2011) consigo compreender que Ana Beatriz possivelmente já tenha vivido ou presenciado algumas das cenas supramencionadas, todavia não as reproduzem em suas relações, ao contrário, pois, prefere fazer escolhas a partir do seu próprio repertório de experiências e, neste quesito, demarca que - ainda quando compreende seu papel de irmã mais velha enquanto responsável por cuidar, ajudar ou proteger a caçula da família, muito provavelmente mobilizada pela estrutura social que sustenta tal entendimento – no pequeno mundo da infância a ação das crianças tem forma e intencionalidade singulares fundamentadas nos modos de viver e se relacionar com pares.

Neste cenário, a meu ver, tal intencionalidade é atravessada pela alteridade, na qual Ana Beatriz cuida de si, entendendo-se como sujeita, mas similarmente investe esforços para contribuir com a cura do sofrimento do/a outro/a, fazendo isso com certa maestria, haja vista que enquanto criança tem maior propriedade para compreender e interferir no universo infantil. Assim sendo, ao levar sua irmã ao quarto para que juntas pratiquem a Meditação com a finalidade de acalmá-la, aliviar o nervosismo e colocar fim as suas dores, Ana Beatriz demonstra com atos aquilo que Nussbaum (2015, p. 36) assinala em seu estudo, quero dizer, a criança tem capacidade crescente de “demonstrar um interesse compassivo, de considerar o outro como fim e não como meio”.

Por esse motivo, acredito ser possível sustentar o raciocínio de que o filtro de seleção pela Meditação, em meio a uma seara de possibilidades, pode ter sido construído por Ana Beatriz porque ela, enquanto sujeita de saber e integrante de um grupo geracional específico, não apenas tem vivência nas práticas meditativas, mas certamente, produziu experiências sociocorporais na Meditação, fato que permitiu

vislumbrar as potencialidades desta prática corporal em sua vida, especialmente no âmbito do **domínio das relações**.

Em função disso, acho interessante pontuar que a relação epistêmica **distanciação-regulação**, proposta por Charlot (2000), está em consonância com os saberes da Meditação, pois, no fim das contas, seja nas técnicas que envolvam o exercício de silêncio, a partir da mobilidade silenciosa (MONTESSORI, 2017 e 2019) ou na prática do silêncio (MONTESSORI, 2017), que requer silêncio na imobilidade, o mote definidor desta prática é a atenção focada em determinada âncora cujo fim, desde sua origem, é o despertar do próprio ser, ou seja, um tipo de alinhamento que implica presença em si mesmo a partir da observação plena e consciente, da mesma forma, exige **auto-regulação**[169] (MENEZES E DELL'AGLIO, 2009, p. 277).

Tais características me conduzem a refletir que o silenciar[170], assim como ressalta Le Breton (1997), é uma atitude verdadeiramente potente e revolucionária para os/as sujeitos/as, tendo em conta a complexidade latente nas relações sociais que envolve ruídos e certa ausência da escuta do/a outro/a e de si mesmo/a, o que limita consideravelmente a convivência empática e o **coMtato** benevolente, especificidades humanas tão caras e, em muitos contextos, quão raras. Contudo, são qualidades que estão presentes nas narrativas de Ana Beatriz, cuja sapiência mobiliza-me a assimilar que a Meditação pode ser um instrumento profícuo nas aprendizagens que abrangem a compreensão e domínio das relações, pois para Charlot (2000, p. 70, grifos do autor),

> [..] aprender pode ser também aprender a ser solidário [..] em suma, a "entender as pessoas", "conhecer a vida", saber quem é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo.

Na solitude e em silêncio, dedicada a conhecer mais sobre si, com o propósito de saber agir e não somente reagir ao vivido, sensível a entender e a ajudar o/a

---

[169] Preservada a escrita original.

[170] Ao conceber a potencialidade do silenciar presente na Meditação considero que o rol de técnicas meditativas é diverso e que inclui modalidades nas quais se utiliza o entoar de Mantras e demais efeitos sonoros que contribuem com a focalização da atenção. Deste modo, compreendo que tais recursos são, de algum modo, formas de silêncios, em razão de que ocultam o ruído do mundo, tanto interno, quanto externo.

outro/a, na busca por aquela distância necessária e urgente para o domínio das relações, Ana Beatriz investe na Meditação e demonstra o domínio da completude desta prática, uma vez que evidencia em suas narrativas determinado entendimento de que, para além da repetição de uma determinada posição corporal, a Meditação implica o distanciamento e neutralização das ruminações internas (GOLEMAN, DAVDISON, 2017; ANDREWS, 2018). A respeito disso, apresento um novo fragmento da narrativa de Ana Beatriz e repriso as passagens que mobilizam tal interpretação:

> *[...] fica tipo uma tela branca, você esquece tudo o que aconteceu de mal e ruim. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*
>
> *[..] tudo o que aconteceu já foi para trás com a meditação. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Quando ela vai fazer meditação ela se acalma, ela não pensa mais no que reclamou [...]. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Na verdade, eu relaxo, assim, eu deixo meu corpo mole, daí esqueço tudo o que aconteceu. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Percebo que na constituição da experiência sociocorporal de Ana Beatriz há uma ligação estreita entre as três formas de relação epistêmica com o saber propostas por Charlot (2000) e, ainda quando a relação epistêmica distanciação-regulação pareça preponderar, a **relação epistêmica objetivação-denominação** juntamente com a **relação epistêmica imbricação do Eu na situação** se fazem presentes. Teço esta afirmativa por entender que a apropriação de conhecimentos próprios da Meditação contribui de forma significativa para que Ana Beatriz invista no domínio da atividade meditativa, mas, igualmente, extrapole a esfera da repetição de movimentos, posturas ou técnicas, pois, do meu ponto de vista, tais conhecimentos são mobilizadores de uma certa inteligibilidade que permite a essa criança não apenas entender sobre seu mundo de vida, mas, especialmente, comunicar com propriedade os saberes produzidos. Em decorrência disso, creio ser possível considerar que o saber sobre a Meditação junto com o saber realizar a prática meditativa são elementos consideráveis na mobilização de Ana Beatriz por esta prática corporal.

No que diz respeito a relação epistêmica objetivação-denominação torna-se interessante ressaltar que o saber, enquanto objeto virtual, encontra-se incorporado em objetos tais como nos livros, revistas, jornais; em locais como nas instituições educativas, por exemplo, e, da mesma maneira, é possuído por sujeitos/as (CHARLOT, 2000). A vista disso, embora possa visualizar a produção da experiência

sociocorporal, não tenho como afirmar que Ana Beatriz tenha se apropriado dos saberes meditativos somente na escola, já que recorrentemente ela informa que pratica a Meditação em sua casa e, inclusive, conheceu esta prática em um canal do YouTube[171] , em suas palavras:

> *Eu aprendi com a minha mãe no YouTube, é que quando eu coloco, por exemplo, uma música na minha TV, daí um dia apareceu a Meditação embaixo, daí a mulher explicou como se faz Meditação, daí eu comecei a fazer. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Eu medito no meu quarto, daí minha tia me chama para eu comer e ai eu espero uns minutinhos, falo minha meditação e vou comer e venho para escola. Antes de dormir eu ligo minha TV do meu quarto e coloco a Meditação e fico a noite toda com a TV ligada meditando. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*
>
> *Na verdade, minha TV tem YoutTube, daí eu coloco meditação para dormir e aparece uma casinha com umas estrelas e uma mulher fica falando, não aparece ela, mas ela fica falando. No final do vídeo aparece chuva. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*
>
> *Eu durmo na Meditação porque a mulher fala que pode dormir porque o subconsciente vai gravando tudo. Daí eu durmo e minha mãe vai lá e desliga a TV. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Diante do exposto, e por reconhecer que o referido programa, citado por Ana Beatriz, se torna um depositário de saber, não posso deixar de considerar que apropriação dos saberes meditativos, produzida por Ana Beatriz, pode ter referência ou ser fundamentada a partir deste lugar, até porque a forma com a qual ela os expressa se distancia, de certo modo, das orientações proferidas nas práticas meditativas realizadas em sua instituição educativa.

Enuncio tal reflexão porque durante todo o tempo em que estive no contexto investigativo não presenciei qualquer fala ou explicação que remetesse, especificamente, a qualidade meditativa de aquietar as ruminações internas, pelo contrário, na maioria das vezes, percebi que se enfatizavam as possibilidades de alcançar calma, tranquilidade, concentração ou algo que aludisse a preparação para os estudos, já que a Meditação acontecia sempre após o horário do recreio. Para tanto, as orientações destacavam a importância e exigência, enquanto técnica, de cessar os pensamentos, mas sem o viés de distanciar-se de algum pensamento em específico, algo associado às situações vividas.

[171] Plataforma digital de compartilhamento de vídeos.

A partir disso, percebo que Ana Beatriz demonstra ter ascendido tamanho discernimento para a prática meditativa, pois, indica intencionalidade no que se refere ao cessar dos pensamentos e sobre a percepção de que, para ficar bem, precisa deixar de pensar naquilo que a fez mal. Dessa forma, visualizo que há um sentido impresso no cessar dos pensamentos que supera a noção técnica desprovida de significado.

Por este caminho, acredito ser relevante mencionar que no decorrer da pesquisa, embora muitas crianças tenham conseguido explicar que para meditar seja necessário o esforço de diminuir o fluxo de pensamentos, não foram todas que elaboraram tal exigência e, em muitos momentos, se fez nítida a reiteração das orientações acessadas a partir das professoras que conduziam a prática, o que pode de alguma maneira remeter a caracterização da apropriação do saber, mas que, particularmente, não significa produção de experiência na referida prática corporal.

Quero dizer com isso que muitas crianças atingiram a relação epistêmica objetivação-denominação, já que demonstraram propriedade para tratar dos saberes pertinentes à Meditação, contudo, não foram todas que ratificaram a produção das experiências sociocorporais, isto é, a continuidade da prática como defende Benjamin (1985, 2009), para além dos momentos escolares e enquanto filtro de escolhas em situações diversas, conforme Figueiredo (2004a; 2004b). Logo, no meu entendimento, não se pode garantir que toda e qualquer relação epistêmica que envolva a apropriação de conhecimentos, sobre determinada prática corporal, se reverbera diretamente em experiência sociocorporal, de maneira oposta, para que isso ocorra se faz preciso que tais conhecimentos façam sentido para cada sujeito/a, de forma que verdadeiramente deseje investir esforços para imbricar-se por inteiro/a em sua realização, o que indubitavelmente compreende a ideia de regulação da relação com os/as outro/as ou consigo mesmo.

Sobre isso, em pesquisa anterior pude compreender e discutir que esta tríade, sentido, desejo e investimento pessoal, estrutura o Encantamento, singular a cada sujeito/a, e que este é mobilizador da tessitura de experiências sociocorporais (CAMARGO, 2015). Por conseguinte, acho pertinente refletir que as relações epistêmicas com o saber não são, de imediato, produtoras de experiências, mas, certamente, toda experiência sociocorporal demanda o entrecruzamento dos três processos epistêmicos da relação com saber, afinal trata-se de uma inscrição corporal e, na esteira dessas ponderações, não se pode perder de vistas que o corpo é a

materialização do/a sujeito/a no mundo, expressão de sua singularidade, lugar da experiência e “provedor constante de significações” (LE BRETON, 2016, p. 29). Isso significa entender que “frente a uma mesma realidade, indivíduos e corpos impregnados de culturas e histórias diferentes não provam as mesmas sensações e não decifram os mesmos dados” (LE BRETON, 2016, p. 29).

Ao se tratar das sensações, especificamente nas práticas corporais, acredito ser possível atribuí-las a relação epistêmica imbricação do Eu na situação, tendo em conta que “o indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo” (LE BRETON, 2016, p. 11), fato que corrobora a ideia do sujeito/a que é corpo e, em sua completude, torna-se o próprio Eu engajado e imerso no movimento de existir (CHARLOT, 2000). Na minha compreensão, o sentir inscreve marcas indeléveis que influenciam significativamente tanto a produção de experiências sociocorporais, quanto interferem na constituição da identidade do/a sujeito/a, sendo assim, concebo que as práticas corporais são veredas atravessadas por sensações que podem, seguramente, mobilizar sentimentos e, semelhantemente, produzir sentidos.

Com referência a isso, me parece ser possível anunciar que Ana Beatriz concebe o corpo enquanto lugar do sensível, em razão de que as sensações, advindas dos sentidos, e o sentir penetram suas narrativas:

> *Eu gosto de fazer Meditação lá fora, lá na grama da minha vó ou da minha casa porque é gostoso, você ouve o barulho do vento, você ouve o barulho do passarinho, você se acalma. Eu sempre coloco uma musiquinha de chuva lá fora na casa da minha avó, daí tem o vento, o barulho da rua, bem gostoso. (Ana Beatriz, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

A presença da expressão acalmar, juntamente com suas derivações ou sinônimos, é regular nas narrativas de Ana Beatriz, do mesmo modo, é latente sua compreensão de que tal sentimento pode ser alcançado a partir da prática meditativa, consequentemente, talvez seja possível afirmar que a calmaria seja um elemento mobilizador para seu investimento na Meditação. Investimento este que tem o corpo em sua centralidade, quero dizer, a imbricação do Eu em uma atividade cuja competência infantil a permite identificar o lugar mais agradável para sua prática.

Pertinente a isso - ainda que soubesse, por acompanhar todos os grupos de *WhatsApp*, que na Escola Municipal Maringá, esporadicamente, as práticas

meditativas fossem realizadas de forma coletiva, com as crianças reunidas no pátio coberto ou na quadra poliesportiva - torna-se relevante contextualizar que a turma de Ana Beatriz, durante todo o período dedicado a produção de dados nesta escola, realizou as práticas meditativas somente em sala de aula, seguindo o protocolo do Projeto Meditando na Escola, ou seja, a técnica da imobilidade silenciosa. Contudo, em alguns momentos as professoras que orientavam a prática utilizaram o aplicativo 5' Minutos Eu Medito e em outros recorriam aos sons da natureza, o que Cardoso *et al.* (2004) e Silva, (2009) denominam **âncora da atenção**. De acordo com estas professoras a variação dos instrumentos se deu diante da reivindicação das próprias crianças, já que elas não gostavam da "musiquinha"[172] do aplicativo.

Nesse rumo, saliento que a possibilidade de participar com as crianças das práticas meditativas foi substancial para que eu pudesse identificar determinada dissonância na forma com a qual envolviam-se com ambas propostas. De fato, quando as professoras utilizavam os sons da natureza, para conduzir a atenção, o silêncio na sala era admirável, algo tão surpreendente que influenciava minha prática a ponto de não conseguir espiar o que se passava com as crianças. Além disso, situações como estas me remetiam a minha experiência como praticante de Meditação e, principalmente, como professora que também orienta práticas meditativas na escola.

Digo isso porque por diversas vezes, no meu contexto de trabalho, pude observar que quando a Meditação era realizada fora da sala de aula havia maior engajamento por parte das crianças. Um exemplo emblemático de tal cenário aconteceu no ano de 2017, quando em um passeio, com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental I, as crianças praticaram Meditação em frente a Represa do Iraí[173] e o silêncio foi de uma proporção impensada, haja vista que o mote do passeio eram as práticas corporais de aventura, ou seja, as crianças ansiavam pelas atividades e brincadeiras, contudo, conectadas com o lugar, realizaram a prática com afinco e ao final das três respirações a primeira coisa que se ouviu foi: *"profe, foi muito bom, vamos fazer de novo?"*.

[172] Forma com a qual as crianças referem-se ao som emitido pelo aplicativo 5' Minutos Eu Medito.

[173] Um lago enorme, cuja dimensão fez com que muitas crianças pensassem que era o mar. "Construída entre os Municípios de Pinhais e Piraquara, Paraná, a 19 km de Curitiba, a barragem do Rio Iraí destina-se ao abastecimento de água da região metropolitana de Curitiba" Disponível em: <http://www.cesbe.com.br/obras/barragem-do-rio-irai/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

Isso posto, reconheço que minhas reflexões, enquanto docente, mobilizavam-me a compreender que as crianças tinham preferência por praticar a Meditação em ambiente externo e, num primeiro momento, imaginava que tal predileção se referia a possibilidade de sair da sala de aula, isto é, uma brecha para mudar a rotina. Sem embargo, somente por intermédio desta pesquisa pude tomar consciência do equívoco elaborado, tendo em vista que pude visualizar que, se não para todas, mas, para a maioria das crianças, há determinado interesse pela prática meditativa e o imbricamento na atividade acontece tanto em sala de aula com a utilização dos sons da natureza, quanto nas práticas realizadas em ambientes externos, isso porque existe identificação das crianças com os componentes naturais.

Do meu ponto de vista talvez seja possível afirmar que os componentes naturais, um dos elementos identificados a partir do segundo objetivo deste estudo, se tornam âncoras potentes que empregam sentido para prática meditativa a partir dos sentidos de cada criança, afinal de contas "não há se não os sentidos e o sentido" (LE BRETON, 2016, p. 21). Neste quesito, acredito que as sensações capturadas pelos sentidos, em ambientes naturais, são mobilizadoras da dedicação de Ana Beatriz na Meditação, uma vez que proporcionam certo conforto e a calma almejada, consequentemente, ela insiste:

> *É que as vezes o barulho assim de gente, de criança gritando, você não se concentra, você pensa em coisas que já aconteceu e isso irrita muito, quando eu tenho que meditar eu tranco a porta, eu tranco tudo, porque eu não consigo meditar com barulho. Se tiver barulho eu não consigo meditar não.* ***Mas quando eu sinto a mulher falando e a chuva, eu consigo meditar****. Mas quando estão falando, gritando, batendo o pé, fazendo barulho, tão brincando na hora da Meditação eu não consigo meditar. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifo meu).*

> *Eu amo meditar fora de casa porque sempre quando eu medito fora de casa, eu vou num lugar que teja total silêncio, só com o barulho das árvores, das flores e daí tem vários barulhos e geralmente eu vou na casa da minha tia, porque lá tem um quintal que é todo com grama, assim, você senta na grama lá, aí fica ouvindo os passarinhos, as flores, o vento. É bem gostoso de meditar fora de casa. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

A forma como Ana Beatriz interpreta o silêncio é de uma riqueza expressiva e me conduz a refletir o quanto esta criança implementa uma leitura crítica do mundo no qual habita. Sua noção de ruído social que contrasta a ideia do barulho/som[174]

[174] Le Breton (2016), fundamentado nos estudos de J. Brosse, defende que "não existem barulhos na natureza, mas somente sons. Nenhuma discordância, nenhuma anarquia. Mesmo o estrondo do trovão,

natural me reporta aos estudos de Le Breton (1997; 2017), pois reparo que para Ana Beatriz a natureza é lugar de contemplação, o barulho/som dos componentes naturais oculta os ruídos habituais e encontrar silêncio nestes componentes imprime sua atitude frente ao ambiente, lugar no qual “a saturação da palavra induz o fascínio do silêncio” (LE BRETON, 1997, p.12).

Trata-se, no meu entendimento, de uma atitude que escancara o domínio da atividade, melhor dizendo, o domínio das práticas meditativas, pois, no fim das contas, Ana Beatriz é o próprio Eu imerso na Meditação, este Eu que é corpo e que, por isso, se funde a atividade de forma que inscreve em si os aprendizados, por esse motivo, suponho, encontre maior dificuldade para enunciá-los. Elaboro esta reflexão aportada nos estudos de Charlot (2000), a julgar que, para este autor, quanto mais o corpo está imbricado na atividade, menor será a viabilidade de expor em palavras o vivido. Portanto, percebo que Ana Beatriz apresenta maior desenvoltura para tratar dos saberes da Meditação, no entanto, observo que esta menina se esforça para narrar os saberes oriundos do seu meditar.

No rastro desta interpretação, considero ser adequado indicar que quando Ana Beatriz foi questionada sobre o que significa meditar, inicialmente, ela apegou-se as questões técnicas, ou seja, algo mais palpável, isto é, aquilo que é facilmente visível ou mensurável, e narrou da seguinte forma:

> *Eu fico exatamente sentada com a postura reta assim (demonstrou) e com a mão no joelho, falo três respirações e eu coloco o barulho da chuva e começo a meditar pensando na tela branca, daí eu relaxo. Só que é um pouco ruim ficar com as costas assim reta (demonstrou), mas é gostoso porque eu me acalmo e é muito bom, eu amo. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*
>
> *Na verdade, eu faço muitos tipos de Meditação. Na escola eu medito sentada também, e quando eu durmo eu medito assim (demonstrou), um pouco deitada. Depois quando começa o barulho da chuva eu medito. Dá para você meditar com perna de índio, depois que você meditar você tem que se acalmar. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

A postura corporal e a sequência de ações subjacentes a técnica, outro elemento identificado, aparecem como a primeira representação da Meditação para a

---

o zunido de uma avalanche ou a queda de uma árvore na floresta respondem às leis acústicas, sem jamais transgredi-las” (BROSSE, 1965 *apud* LE BRETON, 2016, p. 147). Contudo, a expressão barulho é bastante utilizada pelas crianças, especialmente quando se referem aos elementos naturais, mas também sob a perspectiva dos ruídos sociais. Deste modo, opto por utilizar o termo ruído para referir-me a sonoridade social e barulho/som ao me reportar aos sons naturais, quando anunciados pelas crianças.

maioria das crianças, a propósito, é notório como o grupo, de colaboradores/as do estudo, narra com tranquilidade e minuciosidade a técnica apreendida na escola, assim sendo, posso considerar que na narrativa de Ana Beatriz outras vozes são também representadas. Um exemplo disso diz respeito ao desconforto com a exigência da posição ereta durante a prática meditativa, posto que, alguns/as colegas também assinalaram sentir dificuldades em permanecer na referida postura corporal e no decorrer da Roda de Conversa, realizada no dia 03 de setembro de 2019, essa discussão foi elaborada pelas crianças deste modo:

> *Ricardo: dói as costas.*
>
> *Ryan: dói mesmo.*
>
> (Outras crianças concordaram)
>
> *Mica: e por que vocês acham que dói as costas?*
>
> (Muitas falas ao mesmo tempo)
>
> *Maria Eduarda: Porque a gente fica assim: (mostrou corporalmente a postura ereta) a gente fica reto, depois as costas começa a doer por que a gente fica reto (corporalmente demonstrou as costas caindo).*
>
> *Allan: é porque a gente não fica reto quando a gente faz a lição, a gente fica assim, meio curvado.*
>
> *Ruyan: e tem que ficar assim olhas (demonstrou) com a coluna reta.*
>
> *Kimberlly: a gente não é acostumado a ficar muito reto.*
>
> *Maria Eduarda: teve um dia, lá na meditação que a gente tava fazendo em grupo eu fiquei com as costas retas assim, eu e o Thiago, lembra Thiago? A gente ficou a Meditação inteira com as costas retas e depois a gente foi abaixando as costas e começou a doer (foi demonstrando corporalmente, as costas em postura ereta e depois desmontando).*
>
> *Ricardo: é porque você precisa ficar com a coluna bem reta, do jeito certo, só que tem vezes que você fica assim (demonstrou postura caída).*
>
> *Mica: e o que exige do nosso corpo ficar com a coluna reta?*
>
> *Ricardo: relaxa o corpo?*
>
> *Allan: tem que ajeitar bem o corpo na cadeira, aí não dói.*
>
> *Ricardo: é que nosso corpo tá acostumado a ficar assim olha: (caído, demonstrou), para fazer lição, mas daí quando a gente vai fazer meditação a gente fica com a coluna reta, daí nosso corpo não chega no ponto.*
>
> *Mica: e o que precisa para acostumar esse corpo a ficar assim?*
>
> *Ricardo: ficar meditando toda hora.*

Um detalhe importante a ser destacado, a respeito dessas interlocuções, é que no decorrer da pesquisa pude perceber que muitas crianças se esforçavam para

certificar que conheciam a técnica da Meditação, provavelmente, para elas, este seria um dado valioso para pesquisa, afinal de contas, imaginavam que havia necessidade de informar que na escola o projeto verdadeiramente dá certo, haja vista que, dentre muitas outras possibilidades, foi o local escolhido para investigação, fato pontuado algumas vezes pelas professoras desta instituição. Suponho que tal imaginário possa ter intimidado algumas crianças, pois nas Entrevistas Semiestruturadas, ou seja, conversa individual, além de Ana Beatriz, somente o Daniel indicou desconforto com a postura, em suas palavras:

> *Daniel: eu ia explicar que você tinha que ficar quietinho pensando em alguma coisa que não te atrapalhe na Meditação e daí você senta numa cadeira ou no chão e põe a mão no joelho, respira três vezes e fica com o olho fechado 5 minutos e abre os olhos devagar, espreguiça e respira 3 vezes de volta.*
>
> *Mica: você acha que essa postura que você explicou ajuda na prática?*
>
> *Daniel: ajuda um pouco, porque as vezes é difícil ficar com as costas muito reto, se não dói as vezes. E também, só. (Daniel, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*

A análise dos dados das Entrevistas Semiestruturadas no entrecruzamento com os dados produzidos na Roda de conversa, que versam sobre o desconforto com a postura corporal exigida na técnica meditativa, me mobiliza a interpretar duas situações: a primeira delas diz respeito a metodologia investigativa com crianças e a relevância de instrumentos/procedimentos que, priorizem a individualidade garantindo a fala daquelas crianças mais tímidas, mas, de modo igual, promovam o encontro entre pares, pois, no coletivo pode se instaurar uma egrégora de confiança e, a partir disso, muitas crianças sintam-se seguras para debater suas demandas, revelar seus sentimentos e, inclusive, sinalizar ou demarcar algo que esteja em desacordo com seus anseios. Em decorrência disso, a segunda interpretação ocupa-se em refletir o recado informado pelas crianças, pois, por ter vivenciado o episódio de engajamento no debate sobre algo que as afeta diretamente, entendo que havia intencionalidade na comunicação e, dessa forma, passo a problematizar: será que a referida técnica não deva ser discutida ou repensada juntamente com as crianças?

Concebo que tal problemática reclama determinada atenção, haja vista que, em outros momentos, as professoras que orientavam a prática meditativa pontuaram o declínio das crianças quanto a “musiquinha” do aplicativo, além disso, um outro componente da técnica que também acarreta incômodo para algumas crianças é a

necessidade de manter os olhos fechados durante a prática. Por esse motivo, muito embora Ana Beatriz não tenha mencionado dificuldades com relação a isso em suas narrativas, acredito ser plausível, na acepção do elo interpretativo, anunciar que Rafaelly, em três episódios diferentes - na sala de aula, quando interpelada pela professora por não estar posicionada de acordo com a técnica; na Entrevista Semiestruturada e, também, na Roda de Conversa - mencionou que ao ficar com os olhos fechados sente dor de cabeça.

Além disso, eclode determinada preocupação com uma criança em específico, o Raul. O fato é que no decorrer da Observação Participante identifiquei determinado desinvestimento desta criança para com a prática meditativa e, ainda quando na Entrevista Semiestruturada ele tentasse me convencer que de fato gosta da Meditação, em suas argumentações não conseguia elencar elementos que validassem tais afirmações, ao contrário, em praticamente todas nossas conversas, Raul insistentemente reafirmava:

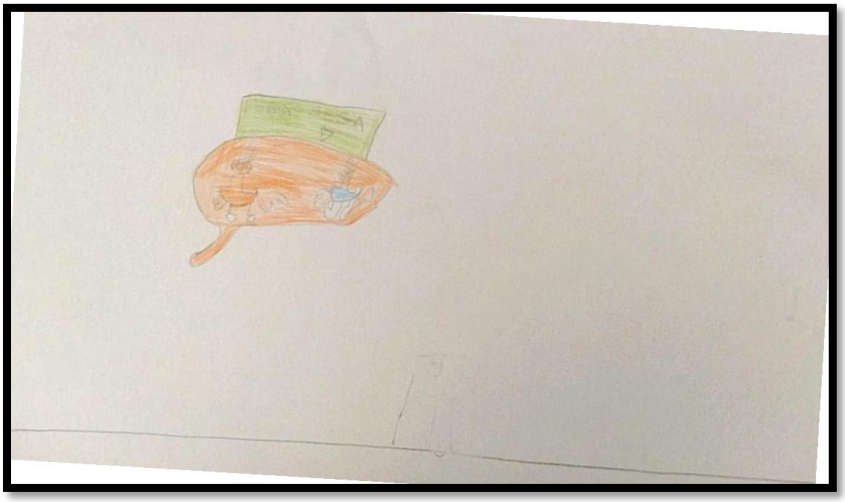
> *Mica: E o que é difícil?*
>
> *Raul: Difícil é você se concentrar, fechar o olho. (Raul, Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019).*
>
> *Raul: eu não consigo se concentrar, mas eu tento, só que daí eu fico com medo e não consigo.*
>
> *Raul: eu não consigo fazer meditação. Porque eu olho os outros vendo e não consigo fazer.*
>
> *Mica: mas como fica o seu corpo na hora da prática?*
>
> *Raul: eu fico normal, fico que nem as outras crianças (demonstrou sentado sem estar com a coluna ereta).*
>
> *Mica: O que mais não consegue?*
>
> *Raul: eu não consigo fechar o olho.*
>
> *Mica: e o que você faz na hora que a professora conduz?*
>
> *Raul: ah, eu fico quietinho.*
>
> *Mica: e você acha que é bom ou ruim ficar quietinho?*
>
> *Raul: ruim.*
>
> *Mica: por que é ruim ficar quietinho?*
>
> *Raul: ah porque tem que ficar 5 minutos com a voz trancada, não é bom ficar assim. (Raul, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Raul: o ruim é concentrar, fechar os olhos. (Raul, Entrevista com Manolindo, 12 de setembro de 2019).*

A voz trancada e o corpo paralisado, um **silenciaMento**, que deveras deixava Raul desapontado, logo esse menino alegre, entusiasmado e brincante, tornava-se apagado diante de algo que para ele não se fazia contagiante. A impressão que eu tinha é que Raul desacreditava que alguém pudesse gostar da Meditação e no encontro com Manolindo - enquanto as demais crianças demonstravam euforia em problematizar a origem do Projeto Meditando na Escola; quem inventou a Meditação; ou aspectos referentes a vida pessoal do Mascote - seus questionamentos, bastante incisivos, foram:

> *Raul: por que inventaram a Meditação?*
>
> *Raul: Manolindo, você gosta de meditar ou não? (Raul, Entrevista com Manolindo, 12 de setembro de 2019).*

Outrossim, o desenho produzido por Raul, exibido na Imagem 14, revela seu real desejo frente ao **silenciaMento** exigido:

IMAGEM 14 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR RAUL



FONTE: Raul (2019).

A qualidade da Imagem 14 não permite visualizar com nitidez os traços, tampouco as palavras escolhidas e redigidas por Raul, portanto farei a descrição de acordo com a forma que ele explicou na Roda de Conversa: trata-se de um balão, como se representasse o pensamento, dentro, na parte de cor laranja, estão duas crianças brincando e na parte verde está o nome da brincadeira, pega-pega. Quando

Raul foi questionado, por seus pares, sobre os motivos que o levaram a fazer dessa forma, ele respondeu:

> *Raul: ah, porque quando eu medito, eu imagino uma brincadeira. (Raul, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Todas as narrativas de Raul me conduzem a compreender que a Meditação não esteja no rol de suas preferências no âmbito das práticas corporais e, ao tomar como arrimo a noção de experiência infantil defendida por Benjamin (1985; 2009), poder-se-ia interpretar que para Raul as práticas meditativas não são produtoras de experiências, considerando que este menino não demonstra qualquer tipo de interesse pela continuidade de sua realização, igualmente, não elabora enredos sobre sua vivência, de modo contrário, ele apenas e tão somente expõe, de todas as formas possíveis, – o que para mim converte-se, de alguma maneira, em uma narrativa – a sua contrariedade com a prática.

Para Raul, é difícil e custoso, talvez possa ser sofrível, contudo, ainda nessa circunstância, este menino apresenta a ideia da ação da criança, afinal, em meio a uma situação na qual há orientações a serem seguidas, ele se esforça para permanecer na postura requerida, contudo, não se limita a seguir na integralidade as indicações e escolhe focar sua atenção em algo que o faz sentido, ou seja, suas brincadeiras.

Em decorrência disso, acredito que há duas possibilidades interpretativas para estruturação da experiência sociocorporal: 1) se ainda não construiu, Raul possa estar no processo de edificação de uma experiência sociocorporal cujo pilar se funda em vivências negativas oriundas das práticas corporais, algo que, de acordo com Figueiredo (2008) também tem potencialidade para tornar-se filtro das escolhas pessoais. Neste caso, em específico, acredito que tal filtro transfigura-se como mobilizador para a não escolha, consequentemente, se a condução da prática não for reavaliada, pode ser que, para este menino, a Meditação transforme-se em aversão; 2) o mecanismo de ressignificar a prática, conduzindo os pensamentos para algo que lhe interessa, possa ser o disparador para o entendimento de que uma outra prática seja possível, talvez, então, Raul registre em si marcas da Meditação que possam ser acessadas e reverberadas no decorrer de sua vida.

Nada obstante, neste momento, seu verbalismo corporal (COUTINHO, 2012), orientador dessas interpretações, mobiliza a tensionar determinada tomada de

consciência sobre as responsabilidades docentes para com as grafias das crianças, afinal de contas tais grafias comunicam o tempo todo, sendo assim, apurar os sentidos docentes torna-se imprescindível para que se possa ler a criança em sua singularidade e inteireza. Raul não é apenas uma criança em meio as demais, outras 34 que não vivem seus desassossegos, Raul é uma criança e precisa ser considerado desta forma, por esse motivo, torna-se urgente refletir quais marcas inscreve em si.

No atalho dessas elucidações Ana Beatriz apresenta seu entendimento de que, sim, é viável realizar a Meditação com formas diferentes daquela orientada pela escola: *"na verdade, eu faço muitos tipos de Meditação" (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*, ademais, a partir de sua narrativa penso ser possível interpretar que, ao se tratar da Meditação na infância, seja plausível mobilizar a experimentação de técnicas diversificadas que permitam a cada criança identificar sua preferência[175].

> *Tem vezes que eu deito, tem vezes que eu faço vários tipos, eu faço primeiro, eu gosto muito de ficar deitada com a cabeça levantada. Eu gosto mais da sentada, eu sento imagino uma tela branca bem grande e daí tudo o que eu tava pensando some, eu não gosto assim de pensar mais em nada, só penso na tela branca. Imagino a tela branca, aí eu pego coloco o barulho da chuva, porque o barulho da chuva me acalma muito, eu amo o barulho da chuva. Aí eu fico cinco minutinhos e tem vezes que eu fico até mais, tem vezes que eu fico dez, vinte. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Enquanto um dos componentes das técnicas meditativas, as posturas corporais são bastante consideradas pelas crianças e para Ana Beatriz, muito provavelmente, represente um papel fulcral em sua prática, afinal de contas quando foi questionada sobre o que precisa fazer para se acalmar, ela respondeu:

> *Ah, isso é fácil! Como você tem que se acalmar, você coloca qualquer Meditação na TV ou no celular e você* ***procura a posição que te deixa assim, confortável****. Você imagina uma tela branca ou outra coisa que quiser imaginar e você tentar se acalmar, aquilo que você passou, por exemplo, estar nervosa, você deixa para trás e tenta se acalmar. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifos meus).*

Procurar uma postura confortável, esta é uma orientação que ouço nas aulas de Meditação para adultos/as, inclusive em níveis avançado na prática meditativa. Contudo, na escola, não me recordo de ter presenciado qualquer menção a isto

[175] Referente a diversidade de técnicas meditativas acessar o Apêndice 2 desta pesquisa.

durante as orientações, mesmo porquê as crianças majoritariamente permaneciam em suas cadeiras, logo, a partir destes achados, passo a compreender que tal expressão soa como um certo eufemismo, considerando-se que as mobílias escolares não são planejadas de acordo com as especificidades e necessidades dos diversos corpos. No entanto, mesmo se algo dessa categoria tenha sido indicado em momentos nos quais estava ausente, impressiona-me a forma como Ana Beatriz expressa seus saberes, pois, além de identificar a significância de uma postura corporal confortável para a mobilização da calma, ela, também, demonstra compreender que a calma acarreta, de certo modo, determinado conforto corporal.

> *Acalmar é quando você tá bravo, vamos dizer que estou brava e daí eu coloco a Meditação e fico calma, fico relaxada, meu corpo relaxa.*
> *Eu não sei explicar, mas eu sinto a natureza eu sinto tudo, eu fico muito, tipo meu corpo, eu amo relaxar. (Ana Beatriz, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Frente a isto, posso entender que para Ana Beatriz há interdependência entre a calma e o relaxamento corporal, aliás, parece-me que esta menina compreende que para se acalmar se faz necessário estar bem posicionada **corporalMente** em sua prática meditativa. Outrossim, uma vez que constrói tal calmaria, este sentimento reverbera em si, por todo corpo, produzindo relaxamento.

Utilizo o termo **corporalMente**, a este modo, justamente porque tanto Ana Beatriz quanto outros/as colaboradores/as do estudo, revelaram entender que a prática meditativa envolve, de forma indissociável, corpo e mente, ocorrência que chancela meu raciocínio de que a Meditação não pode ser apreciada sob o viés binário, o qual posiciona corpo e mente enquanto segmentos opostos. Ao contrário disso, se “o corpo é a condição humana no mundo” (LE BRETON, 2016, p.13), ou seja, “o corpo não se distingue da persona [...] o homem não é separado do corpo” (LE BRETON, 2007, p. 30), compreendo que o corpo não é portado pelo/a sujeito/a e, de maneira oposta, é, de fato, o próprio Ser, por isso dotado de integralidade. Nesta lógica, as crianças seguem com suas contribuições:

> *Mica: outra coisa que o Ivan contribuiu é que tem a ver com a Mente Vazia. Quem quer falar sobre a mente vazia?*
>
> *Luzia: ficar com a mente vazia é não pensar em nada.*
>
> *Alice: não pensar em nada.*

> *Ana Beatriz: geralmente você fica imaginando uma tela branca e não pensa mais em nada: nem do que você ficou triste, nem do que você ficou feliz.*
>
> *Gabriel: pensar em nada é ficar com a mente super vazia sem pensar em qualquer pensamento.*
>
> [...] várias falas ao mesmo tempo que emergiu no termo físico e mental.
>
> *Mica: Meditação é ou não uma atividade física?*
>
> Turma: diferentes respostas.
>
> *Luzia: é uma atividade mental.*
>
> *Ana Beatriz: é uma atividade física.*
>
> *Mica: por que é uma atividade mental?*
>
> *Luzia: porque envolve a mente.*
>
> *Alguém: ela relaxa a mente.*
>
> *Mica: por que é uma atividade física?*
>
> *Ana Beatriz: é uma atividade física, mas também é uma atividade mental.*
>
> *Luzia: físico envolve o corpo.*
>
> *Ana Beatriz: como a gente também tá desenvolvendo a mente e como também tá desenvolvendo o corpo, é duas atividades, porque você relaxa sua mente e relaxa seu corpo, você se acalma, acalma seu corpo inteiro, aí sua mente já tá relaxada, aí você relaxa seu corpo. Medita, pensa na tela branca, medita e não vai mais pensando em nada.*
>
> *Alice: não é física nem mental, porque inclui os dois. Porque você usa a mente e usa o corpo, então não é nem física, nem mental.*
>
> *Luzia: é uma física mental.*
>
> *Ana Beatriz: eu também acho que é uma física mental.*
>
> *Maria Nicolly: eu também acho. (Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

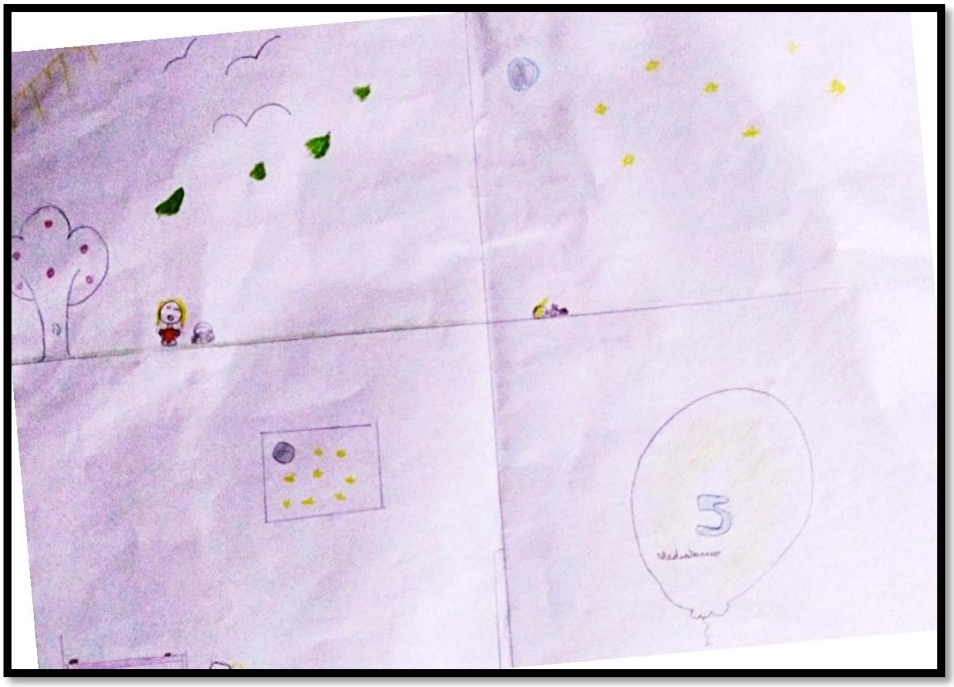
A noção da Meditação enquanto atividade física mental, de acordo com as considerações elaboradas pelas crianças, está alinhada com as proposições de Osho (2017, p. 25) “quando seu corpo e sua mente estão em paz, você percebe que estão sintonizados um com o outro, que existe uma ponte”. Neste quesito, precisamente por ser elo, concebo que a Meditação seja essencialmente híbrida, ou melhor, uma prática corporal que, decisivamente, mobiliza a inteireza do/a sujeito/a, seu imbricamento, cuja realização implica recursos mentais e físicos simultaneamente de forma complementar e indissociável.

Em conformidade com tais reflexões e fundamentada no entendimento de que, muito embora exista diversidade de técnicas meditativas, a Meditação pode ser

caracterizada enquanto uma atitude do/a sujeito/a, na qualidade de observador/a consciente e presente nas diferentes ações da vida diária (OSHO, 2016), acredito ser interessante problematizar o quanto as diferentes práticas corporais reiteradamente são alocadas exclusivamente ao âmbito do movimento com foco nas habilidades motoras e capacidades físicas, pois, no meu entendimento, esta determinação desconsidera o/a sujeito/a praticante em sua completude. Portanto, ainda que para este momento não seja o âmago das elaborações, acredito que se trata de uma discussão que merece investimento, especialmente no que concerne a possibilidade da produção de experiências sociocorporais infantil, haja vista que nas práticas corporais o corpo não é uma máquina e os movimentos não são meramente mecânicos, independentemente da finalidade da participação, há sempre um/a sujeito/a que pratica e ao fazer isso existe investimento e entrega, um engajamento na situação na qual “o corpo produz sentidos continuamente” (LE BRETON, 2007, p. 08), pois, no fim das contas, “os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos” (LE BRETON, 2007, p. 07).

Na sequência das análises e com o propósito de finalizar a seção de interpretação das narrativas de Ana Beatriz, apresento a Imagem 15, cuja tessitura comunica, como uma espécie de síntese, sua relação com os saberes da Meditação:

IMAGEM 15 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR ANA BEATRIZ



FONTE: Ana Beatriz (2019).

Desde a escolha pelo desenho, enquanto instrumento/procedimento da produção de dados, não era minha intenção efetuar a análise de forma isolada dos demais materiais edificados no decorrer do processo investigativo. Igualmente, tão pouco havia o interesse em interpretá-los sem a participação das crianças. Por um caminho contrário, a ideia principal sempre foi visualizar os símbolos e signos, identificar semelhanças ou discrepância e possibilitar que cada criança conferisse significado a sua arte. Uma vez que “o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (SARMENTO, 2011, p. 02). Para tanto, na Roda de Conversa os desenhos tornaram-se os disparadores das interlocuções. Contudo, o desenho de Ana Beatriz, ainda antes da Roda de Conversa, já comunicava sua relação com a Meditação, basta se atentar a convergência com suas outras narrativas, isto é, tudo o que Ana Beatriz pontuou em suas falas, na forma com a qual demonstrava imbricação com a prática meditativa nos diferentes contextos e a importância dos elementos naturais, em companhia com a propriedade ao tratar da técnica realizada na escola, em seu desenho a experiência é retratada. Reitero que se trata de um retrato que foi continuado e perdurou até nosso último encontro.

3.1.2 A relação de identidade com os saberes da Meditação: narrativas de Gabriel Pires

Minha aproximação com Gabriel Pires não aconteceu de imediato, levou um tempo para que ficássemos à vontade, penso que isso tenha acontecido pela dinâmica construída com sua turma, pois Gabriel Pires ficava na primeira carteira, bem próximo ao quadro e, na maioria das vezes, meu lugar era ao lado do Parceiro, no final da sala de aula. Outrossim, em muitos momentos, observei determinada animosidade na relação deste menino com alguns/as de seus/suas colegas. Sobre isso, vale manifestar que a turma do 4º E demonstrava-se bastante harmônica, o sentimento de coletividade me parecia bem visível, especialmente na forma com a qual o grupo demonstrava cuidado e preocupação com o Parceiro, contudo, com Gabriel Pires a comunicação era um tanto quanto truculenta, talvez por isso comigo ele também se retraísse.

Nos momentos de retorno do recreio, quando havia acontecido qualquer desentendimento lá fora, Gabriel Pires geralmente estava envolvido e quando não estava os/as colegas o inseriam na situação. Em outras ocasiões, em sala de aula,

quando Gabriel Pires proferia sua opinião nem sempre era ouvido e quando isso acontecia, muitas vezes, era mal compreendido. A impressão que eu tinha é que Gabriel Pires, no afã de enquadrar-se ao grupo, estava sempre buscando um espaço, afinal sua expressividade destoava, de certo modo, daquele coletivo gracioso e, muitas vezes, Gabriel Pires parecia se exaltar ao comunicar algo. Apesar disso, no meu entendimento, não demonstrava agressividade, muito pelo contrário, seu jeito expansivo e efusivo revelavam a busca por sua escuta.

Os episódios de afeto, abnegado e genuíno, eram dedicados ao Parceiro, tendo em consideração que em todas as oportunidades, quando passava ao nosso lado ou nos deslocamentos para as aulas de Educação Física, Gabriel Pires fazia questão de interagir com ele, com brincadeiras e alguns códigos corporais cujos significados eram íntimos aos dois, uma sintonia discreta que deveras chamava minha atenção. Por certo, Gabriel Pires, uma criança que tem voz (FERREIRA, 2010) tinha muito a contar, felizmente conseguiu fazê-lo em todos os espaços da pesquisa.

Nada obstante, há um fator bastante intrigante na disponibilidade de Gabriel Pires para com a investigação, o fato é que a família deste menino enviou para escola um documento solicitando sua desobrigação nas práticas meditativas. Na fase exploratória este ato ainda não era de meu conhecimento, todavia, no decorrer da Observação Participante alguns acontecimentos direcionaram meu olhar para a forma com que Gabriel Pires se comportava durante a prática da Meditação. Um direcionamento que me possibilitou visualizar que Gabriel Pires não se posicionava corporalmente como os/as colegas e que, diferente das atitudes perante as outras crianças, as professoras não advertiam sua organização corporal.

Em dado episódio verifiquei que Gabriel Pires apanhou um livro e, mesmo que durante a prática eu permanecesse de olhos fechados, procurei espiar o que ele fazia, com *isso "reparei determinado foco na leitura, pois, de modo contrário a algumas crianças que se esforçavam para permanecerem estáticas, para Gabriel Pires tal situação parecia bastante confortável" (Registro Diário de Campo, 13 de maio de 2019)*. Esta cena me mobilizou a conversar com a professora da turma para melhor compreender a situação, e na conversa pude confirmar minha suspeita de que ele estava desobrigado das práticas de Meditação. Em outra ocasião, "*Gabriel Pires ficou atento a minha prática e no final da aula fez questão de me contar o que havia observado, pontuou que eu não havia mexido qualquer parte do corpo e que parecia estar congelada" (Registro Diário de Campo, 27 de maio de 2019)*.

Decorrente desses apontamentos, torna-se importante destacar que, mesmo eximido da obrigatoriedade das práticas meditativas, não presenciei nenhuma situação em que Gabriel Pires incomodou o grupo ou tumultuou a Meditação, ao invés disso, em meu Diário de Campo os registros indicavam a seguinte compreensão: *"Gabriel Pires, apesar de ter apresentado o documento solicitando dispensa das práticas meditativas, permanece bastante silencioso durante a Meditação e não faz qualquer coisa que possa atrapalhar a turma" (Registro Diário de Campo, 05 de agosto de 2019)*.

Há que se fazer um adendo no que diz respeito a noção de obrigatoriedade da participação no Projeto Meditando na Escola: logicamente que nenhum/a estudante se tornava compelido/a a realizar a Meditação na Escola Municipal Maringá. Contudo, enquanto um projeto institucional cuja temática, em muitos imaginários, ainda está vinculada às questões religiosas (SBISSA *et al.*, 2009; MORAES, 2015; LIMA, 2004) - fato que poderia acarretar algum tipo de rejeição ou problematização - as famílias foram consultadas quanto ao consentimento do envolvimento das crianças. Desse modo, aponto que as professoras de sala, juntamente com as professoras que orientavam as práticas meditativas, recorrentemente explicavam às crianças sobre a importância da participação no Projeto, pois tratava-se de algo comum à todas as turmas e uma decisão do coletivo escolar.

A respeito disso, sempre que presenciava alguma situação em que as professoras insistiam pela participação ou advertiam sobre a postura adequada para prática, me pegava pensando sobre a real colaboração das crianças na decisão pela implementação do Projeto, tanto nesta unidade educativa, quanto na escola em que eu empreendi as práticas meditativas, como nas demais instituições inseridas no Projeto Meditando na Escola.

O fato é que estar na escola e poder acompanhar o Projeto de perto, na posição ambivalente de professora pesquisadora, fez com que tomasse consciência da urgência de construir decisões juntamente com as crianças, principalmente quando tais decisões interferem no cotidiano de suas vidas. Seja no Projeto Meditando na Escola ou nas demais propostas, curriculares e extracurriculares, efetivadas nas instituições educativas, torna-se uma exigência *sine qua non*[176] a escuta das crianças. Afinal, enquanto **sujeitas de direito** (COUTINHO, 2016; FERREIRA, 2010;

[176] Locução com origem no Latim cujo sinônimos são: indispensável; essencial.

SARMENTO, 2015; SARMENTO, 2018; SARMENTO 2015; SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2017; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005), elas são capazes de "interpretar o que se passa, de decidirem ou não sua participação" (FERREIRA, 2010, p.161), neste segmento, torna-se fundamental "considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também que sua ação social seja valorizada e respeitada" (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2017, p. 47).

Muito embora conceba que nos contextos escolares as intencionalidades adultas, em grande escala, sejam estruturadas sob o viés da preocupação com a formação da criança a partir do engajamento em proporcioná-las o que há de melhor da cultura humana, mobilizando aprendizagens que ampliem as possibilidades de apropriação consciente do conhecimento na direção da emancipação humana (COLETIVO DE AUTORES, 1992)[177], não posso deixar de problematizar a significância da interdependência nas relações intergeracionais para que efetivamente os saberes selecionados transformem-se em aprendizado pelas crianças. Faço isso porque parto da percepção de que, ainda quando a seleção cultural, isto é, o conteúdo substancial da educação (FORQUIN, 1993), seja uma responsabilidade docente não se pode perder de vistas que educação é autoprodução (CHARLOT, 2000). Portanto, independentemente do que os/as professores/as selecionem para ensinar, a assimilação da criança decorrerá da maneira com a qual ela se relaciona com o saber.

Na esteira dessas ponderações, considero que a docência implica **estratégias formativas** (NADOLNY, 2016[178]; NADOLNY, GARANHANI, 2019) que mobilizem o interesse das crianças, afinal a autoprodução da educação acontece quando há desejo por aquilo que é ensinado, quer dizer, no momento em que os significados sociais e históricos passam a fazer sentido para cada criança. Por esse motivo venho entendendo que a educação escolar impreterivelmente requer

[177] Coletivo de Autores é a denominação dada aos/as seis autores/as do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez. Obra de referência significativa para estudos e produções que tematizam a Educação Física Escolar.

[178] Lorena de Fátima Nadolny tem formação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Em sua Tese - intitulada Estratégias Formativas para o Desenvolvimento Profissional de Professores (as) de Educação Física: Análise de um Projeto de Formação Continuada para a Docência com as Crianças - esta estudiosa assinala que "as estratégias formativas podem ser utilizadas na formação continuada de professores(as) para buscar aprendizagens significativas, tanto dos(as) professores(as) que estão em processo de desenvolvimento profissional, **quanto das crianças, foco do processo educativo**" (NADOLNY, 2016, p. 40, grifos meus).

Encantamento (CAMARGO, 2015), tanto para a construção de experiências sociocorporais, quanto nas relações com o saber.

Em decorrência disso, compartilho com o entendimento de que ainda quando o/a professor/a seja exímio/a detentor/a dos conhecimentos e que tenha bem definido o projeto de sociedade o qual persegue, juntamente com os valores éticos e morais elegidos e emaranhados em sua prática docente (COLETIVO DE AUTORES, 1992), “as estratégias formativas precisam, portanto, mobilizar aprendizagens” (NADOLNY, 2016, p. 40), afinal, não se pode perder de vista que “se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 64).

Nesta senda, imagino que o Encantamento seja um elemento a ser perseguido por tais estratégias, uma vez que “quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado a ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas” (BARBOSA, 2000, p. 169), ou seja, investem na relação estabelecida com determinado saber e assim podem produzir experiências a partir da repetição e continuidade (BENJAMIN, 1985; 2009). Diante de tal reflexão, penso que seja necessário pontuar que o Encantamento é construído pelo/a sujeito/a, algo que lhe é próprio e singular, contudo, o contexto contribui e pode influenciar de forma significativa para sua mobilização, em razão de que o/a sujeito/a desejante só pode almejar aquilo ou aquele/a que despertou seu interesse e, de modo igual, lhe faça sentido. Esta afirmativa se fundamenta no entendimento de que “o desejo só pode existir sob forma de um “desejo de”: não há desejo sem objeto de desejo” (CHARLOT, 2000, p. 47, grifos do autor).

Tornar a aprendizagem fonte de desejo se faz um desafio para professores e professoras e, em minha perspectiva, tal feito pode ser conquistado justamente a partir da escuta da criança, de forma atenta e sensível, juntamente, com o investimento em assegurar seu lugar de **sujeita de direito**, **possuidora de voz com autoridade de fala, expressão e ação social** (BARBOSA; 2009; COUTINHO, 2009; COUTINHO, 2016; FERREIRA, 2010; SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2017; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). Sem embargo, há que se ter em vista que valorizar a ação social das crianças, reconhecê-las enquanto detentoras de direito com autoridade de fala não significa, necessariamente, ignorar a presença e ação social

do/as adultos/as, ao contrário disso, importa entender a interdependência destes/as sujeitos/a nas diferentes relações (COUTINHO, 2016).

Isto posto, considero que o engajamento das crianças na escolha, particularmente na implementação e desenvolvimento do Projeto Meditando na Escola, possa ser um elemento mobilizador da construção do desejo e interesse pelas práticas meditativas. Contudo, a apresentação deste saber e a exploração de sua temática requerem, dos/as docentes, determinado investimento na diversificação de estratégias formativas que tornem a proposta interessante, a ponto de ser desejada. Nesse sentido, pode-se compreender que tal empreitada demanda tempo, dedicação e envolvimento, ou seja, se faz preciso que professores/as e demais profissionais estejam preparados/as e seguros/as para abordarem os saberes inerentes às práticas meditativas, de forma que os conhecimentos e especificidades destes saberes sejam de fato apropriados, para, deste modo, ampliarem as possibilidades de sedução e Encantamento para com a Meditação.

Por suposto, ao debruçar-me em refletir sobre a elaboração de estratégias formativas comprometidas com a apropriação de saberes nas práticas corporais, conjuntamente com a possível produção de experiências sociocorporais na Meditação, visualizo a necessidade de sinalizar uma inquietação emergida tanto em minha docência quanto a partir desta investigação. Tal inquietude se refere ao tratamento, conferido as práticas corporais, alicerçado substancialmente na noção do movimento corporal enquanto atividade ou exercício físico, ainda, enquanto uma ação mecânica desprovida de significados e passível de ser realizada, orientada ou conduzida por profissionais despreparado/as, quero dizer, com o mínimo de experiência e formação nas especificidades impostas, haja vista que ao se tratar das práticas corporais não se pode negligenciar a pluralidade estruturante da temática.

Não quero dizer com isso que as práticas corporais impreterivelmente exijam um acompanhamento especializado, até porque cotidianamente os/as sujeitos/as, no tempo disponível de suas obrigações laborais e demandas da vida, vivenciam uma diversidade dessas práticas e, particularmente no que concerne à Meditação há uma variedade de aplicativos[179], inclusive gratuitos, que se tornam referência para a

[179] No Apêndice 5 , deste estudo, apresento uma tabela em formato de planilha com um pequeno resumo das características de cada aplicativo e o endereço eletrônico dos *sites* nos quais foram localizados. É importante destacar que muitos aplicativos são divulgados em mais de um *site*.

prática. Apesar disso, enquanto uma proposta desenvolvida em instituições escolares há que se cumprir as finalidades educativas.

A esse respeito, enquanto implícita a minha profissionalidade docente[180] a tematização das práticas corporais, considero fundamental nessa análise trazer a contribuição da perspectiva crítico-superadora, esta que assenta o desenvolvimento da Educação Física escolar sob a ótica da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Isso significa considerar que - muito embora no conceito esteja eminente o corpo e que talvez por isso em uma leitura aligeirada, displicente ou descontextualizada possa aflorar qualquer imaginário que desconsidere o/a sujeito em sua integralidade - o prisma dessa concepção não reduz o corpo enquanto aquilo que é portado pelo sujeito/a, isto é, alheio ao ser, uma materialidade biológica apenas.

Importa destacar que vigora determinada polissemia conceitual envolvendo as práticas corporais. Contudo, ao retratar este fato, Ana Márcia Silva (2014)[181] aporta suas conjecturas ancoradas nas seguintes proposições: distanciamento com perspectivas reducionistas que aportam o corpo enquanto propriedade do sujeito e desconectado do real; aproximação com proposições preocupadas com conteúdos subjetivos, individuais e coletivos que superam a relação simplista do corpo com efeitos orgânicos imediatos, em decorrência, oposição ao biologicismo; conformidade com estudos que conceituam as práticas corporais enquanto manifestações culturais explicitadas corporalmente e compreendidas de maneira relacional, intrincadas a vida social (SILVA, 2014).

---

[180] Referente ao termo Profissionalidade, Roldão (2005, p. 108-109) apresenta a seguinte definição: “falamos aqui de *profissionalidade* [grifo da autora] como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* [grifo meu] de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas. Não nos referimos ao sentido que se atribui ao termo, na linguagem de senso-comum, quando se fala genericamente de quase todas as atividades como “profissões” [grifo da autora] [...]. Trata-se sim, na conceptualização da **profissionalidade** [grifo meu], de procurar caracterizar o que distingue, socialmente, uma *profissão* [grifo da autora], relativamente a outros modos e tipos de atividades”.

[181] Ana Márcia Silva formou-se licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestrado em Educação e Doutorado em Ciências Humanas, também pela UFSC. Pós-doutorado na Universidade de Barcelona e *Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya*. Atualmente é Professora Titular da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e suas temáticas de estudos são: formação profissional; política educacional e científica; corpo e práticas corporais na relação cultura-natureza. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8175893893424249>. Acesso em: 05 de março de 2021.

Diante disso, estou de acordo com Tarcísio Mauro Vago[182], quando o autor assume que as práticas corporais

> [...] guardam e expressam todos os sentimentos humanos, sendo marcadas e atravessadas por valores éticos e estéticos que expressam modos de se apropriar dos tempos e dos espaços do viver, modos de sentir, enfim. Como criações do pensamento e da ação humanas, são um patrimônio cultural imaterial da humanidade, constitutivas também de sua história. (VAGO, 2009, p. 35).

A necessidade de apresentar o conceito de prática corporal estruturante deste estudo, justifica-se a medida em que numa análise mais abreviada seria possível advogar, de imediato, que de fato Gabriel Pires não participava das práticas meditativas, afinal de contas, por estar efetivamente dispensado da Meditação, não se organizava respeitando a postura corporal exigida na técnica meditativa realizada em sua escola.

Nada obstante, para que tal afirmativa possa ser proferida, com tamanha exatidão, não basta apenas observar o comportamento corporal dos/as sujeitos/as, aquilo que é visível. Pelo contrário, se faz preciso ir mais fundo e considerar a completude do ser juntamente com a complexidade inerente a referida prática corporal.

Portanto, deve-se considerar que na Meditação, tal qual é apresentada nos estudos científicos, a postura corporal é somente um dos elementos da prática. Dessa forma, para garantir que o/a meditante alcançou ou não o autocontrole dos pensamentos a partir do treinamento da atenção (GOLEMAN, 2018) ou tenha permanecido em observação de forma alerta, constante e consciente (OSHO, 2017) e, assim, ter conseguido o relaxamento lógico, atrelado a determinado relaxamento muscular (CARDOSO *et al*., 2004), requer perícia acentuada e uma série de exames especializados (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017).

Neste quesito, embora não seja intenção primordial desta pesquisa quantificar as crianças que meditavam ou qualificar a prática de cada uma delas, já que o intuito

---

[182] "Professor Titular do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFMG (desde 11 de novembro de 2014). Licenciatura em Educação Física (UFMG, 1983), mestrado em Educação (UFMG, 1993), doutorado em História da Educação (USP, 1999). [..]. Atuou por 18 anos como Professor de Educação Física na Educação Básica, em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte, especialmente na Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, do qual foi diretor (1993-1995). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física". Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3671595343974895>. Acesso em: 17 de março de 2021.

é compartilhar seus pontos de vista sobre a Meditação, acredito que seja pertinente investir brevemente em dois pontos importantes: o primeiro refere-se a prudência no tratamento e divulgação de dados científicos que operam com números de comportamentos observáveis, no que diz respeito especificamente às práticas corporais, e, em consequência disso, o segundo tange a problematização do significado de participação.

A Meditação, assim como as demais práticas corporais, se constitui por saberes diversos e ainda que, em alguns contextos, suas manifestações calcadas nos movimentos e atitudes corporais recebam maior destaque, não se pode deixar de considerar seus conhecimentos históricos, sociais e culturais, estes que denotam suas especificidades e exprimem importância na formação dos/as sujeitos/as. Desta forma, quando se compreende, a partir da teoria de Charlot (2000), que saber é relação e que envolve o domínio de determinada técnica, mas não se limita exclusivamente a isso, é permitido entender que a relação que as crianças e demais sujeitos/as estabelecem com os saberes meditativos pode, de alguma maneira, extrapolar o âmbito do domínio de uma dada pose corporal e, deste modo, avançar para a apropriação do inventário de conhecimentos que estruturam estes saberes, o que, consequentemente, mobiliza compreensões sobre o Eu, sobre os/as outros/as e do próprio entendimento do contexto social no qual habita.

Isto posto, suponho que seja plausível assinalar o quão significativo seja destinar esforços para destituir o imaginário social de que as práticas corporais estejam eminentemente fundamentadas na realização ou repetição de determinados movimentos, uma condição que, ao supervalorizar os aspectos meramente físicos, está desconectada das demais dimensões humanas, fato que denota determinada concepção deturpada e fragmentada de sujeito/a. Por este motivo, situações nas quais os comportamentos corporais, cunhados em movimentos observáveis, tornam-se parâmetros para validação da suposta participação me causam preocupação e, na minha prática docente, cotidianamente tenho me dedicado a problematizar e discutir, com os/as pares, uma realidade historicamente presente e persistente na “Cultura Escolar” (FORQUIN, 1993): critérios avaliativos delineados sob o viés da participação.

Pertinente a isto, muito embora não seja escopo dessa investigação, não posso negligenciar alguns questionamentos que emergem em minhas reflexões, tais como: em um contexto de ensino e aprendizagem, o que significa participar? Como é possível deferir se uma criança está ou não participando? Quando a criança realiza o

que é solicitado, mas não se conectada com a proposta, é participação ou cumprimento de regras para obtenção de um conceito afirmativo sobre sua atitude? Se a criança prefere manter-se afastada, observando atentamente, sem realizar determinado movimento ou sem interagir diretamente com os/as colegas, mas consegue ser propositiva e revela saberes apreendidos, isso não se caracteriza enquanto participação? Quem pode definir o grau de participação de uma criança? Quais estratégias são necessárias para compreender a forma da criança participar? Em que medida a participação demanda ou origina saberes? Qual a responsabilidade docente na mobilização da participação?

O exercício de refletir a respeito de tais problematizações pode ser bastante profícuo não exclusivamente nas questões escolares, mas, singularmente, na pesquisa com crianças, já que cabe ao/a investigador/a a incumbência de embrenhar a superfície, cavar nas profundezas e descortinar o que não é ligeiramente observável, por conseguinte, implica tempo e requer certa dose de envolvimento. No meu entendimento, trata-se de um compromisso fulcral que me permitiu ponderar o quanto a participação, enquanto singular para cada sujeito/a, permite tanto a produção de experiências, quanto a identificação das mesmas. Teço tal afirmativa por ter observado o quão implicado Gabriel Pires se manteve nos momentos da Meditação, mesmo quando sua organização era distinta da prática orientada, um envolvimento que, certamente, mobilizou interesses e, de modo igual, produziu aprendizagens.

Em sua autodescrição Gabriel Pires já sinaliza elementos substanciais de suas narrativas, isto é, a presença e relação com a família e, decorrente disso, sua religiosidade. No que concerne especificamente a Meditação, demarca o que esta prática corporal o proporciona:

> *Eu sou o Gabriel, gosto de videogame, da escola, carro, aviões, meios de locomoção, mas principalmente da minha família. Não gosto de: algumas saladas, mas não gosto mesmo de piranha (um tipo de peixe assassino). Gosto de estudar, minha matéria preferida é a bíblia. Tenho 9 anos, minha mãe e meu pai são separados e eu não gosto disso. A minha tataravó morreu e meu tio quebrou o braço. Eu decidi participar da pesquisa por que Meditação me deixa tranquilo. (Gabriel Pires, Carta para o Manolindo, 2019)*

É interessante se atentar que, na produção da carta, em momento algum foi mencionada a necessidade de relatar algo sobre a Meditação, já que ideia preponderante era que as crianças contassem sobre elas e os motivos do interesse e

envolvimento na pesquisa. No entanto, Gabriel Pires já aborda o tema, fato que se repetiu na Entrevista Semiestruturada:

> *Olha eu quis participar da pesquisa porque eu gosto, tipo, eu não gosto muito de ser entrevistado, mas o que eu gostei da pesquisa é por causa que eu não sei bem como explicar, é porque envolve meditar e meditar é bem legal porque deixa a gente bem tranquilo e quando a gente precisa (Gabriel fez uma expressão de preocupação e mudou o tom de voz), quando a gente precisa a gente fica bem calmo. E esse procedimento é chamado de 3-5-3, porque é 3 respirações, 5 minutos de meditação, mais 3 respirações. (Gabriel Pires, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Interpreto que há uma intencionalidade perene no interesse de Gabriel Pires pela Meditação, o que se caracteriza enquanto elemento mobilizador pelas práticas meditativas, visto que este menino demonstra visualizar nelas determinada possibilidade do/a sujeito/a transmutar sua forma de ser e viver o mundo. Esta afirmativa se edifica tanto pela expressão de Gabriel Pires durante a entrevista, quanto por falas e atitudes em sala de aula, como pelo modo que narra as relações familiares. Não posso garantir que Gabriel Pires se percebe da maneira que se apresenta ou interiorizou discursos sobre sua personalidade, mas, o fato é que reiteradamente ele procura se justificar ou apresentar características de sua identidade para relacionar com a importância conferida à Meditação, ainda que tal relação, em muitos momentos, possa parecer paradoxal, haja vista que há episódios em que Gabriel Pires afirma meditar e em outros aponta suas dificuldades com a prática, mas em todos insiste na potencialidade da Meditação para vida, especialmente nas circunstâncias de estresse.

> *Mica: Mas então me conta, você medita?*
>
> *Gabriel Pires: Olha eu não medito, mas enquanto a Meditação eu fico tentando me concentrar em outra coisa.*
>
> *Mica: Como assim, me explica isso?*
>
> *Gabriel Pires: Na meditação, ou eu fico lendo um livro, ou eu fico pensando em **como eu posso melhorar na escola**.*
>
> *Mica: É? E por que você não medita?*
>
> *Gabriel Pires: Olha, é porque eu não gosto muito de meditar, **eu não consigo ficar parado sem se mexer**. Na verdade, meus colegas se mexem, eu até me mexo. Só que eu não consigo ficar o tempo inteiro sem, e ficar com o olho fechado.*
>
> *Mica: E você tenta fazer isso ou nunca tentou?*

> *Gabriel Pires: Eu já tentei muitas vezes, mas não dá certo.*
>
> *Mica: Mas, por que você acha que se concentrar num livro é mais fácil que se concentrar na meditação?*
>
> *Gabriel Pires: Por causa que no livro você fica se entretendo com alguma coisa, tipo, tua mente está na história, sua mente não consegue se concentrar em mais nada, só na história. Na meditação é a mesma coisa,* ***mas como eu sou hiperativo daí eu não eu não consigo ficar me concentrando muito.***
>
> *Mica: Você gostaria de contar alguma coisa sobre essa sua experiência de não conseguir se concentrar ou sobre alguma experiência sua com a meditação?*
>
> *Gabriel Pires: Sim!*
>
> *Mica: Então conta.*
>
> *Gabriel Pires: Olha,* ***minha experiência com a meditação foi muito boa****, mas como* ***eu não consigo me concentrar é muito difícil para mim*** *pensar tipo, ficar pensando antes da meditação no que eu vou me concentrar. Às vezes eu me concentro* ***no que eu posso melhorar em casa****, como eu* ***posso ser mais educado com minha mãe****, ou às vezes até* ***como eu posso ajudar mais em casa.***
>
> *(...)*
>
> *Mica: Na sua sala te agrada ficar com os colegas que estão meditando?*
>
> *Gabriel Pires: Sim, porque é bem tranquilo, tipo,* ***ninguém fica rindo da minha cara****, ninguém fica conversando, ninguém fica gritando,* ***a professora não briga****. É muito mais gostoso.*
>
> *Mica: Entendi. Ah, você falou que não medita, mas o que você acha, as pessoas devem ou não devem meditar?*
>
> *Gabriel Pires: Olha quem consegue se concentrar deve sim meditar, por causa que meditar é muito bom. Porque vai que alguma* ***vez você está no seu serviço e se estressa e você fica na gota da água****, você não consegue mais, tipo, se concentrar em nada. Às vezes quando você é um adulto e você está muito bravo você não demonstra muito amor pelos seus filhos, porque você estar num nervo, você está muito bravo. Então, a Meditação, você pode colocar a musiquinha da meditação naquele lá – eu medito – naquele aplicativo de Meditação, daí no seu dia a dia você tem 5 minutos para meditar. (Gabriel Pires, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifos meus).*

Neste excerto narrativo manifesta-se certa diversidade de possibilidades interpretativas, estas serão delineadas e retomadas no encaminhamento da escrita e, a vista disso, primeiramente chamo atenção para disparidade nos entendimentos de Ana Beatriz e Gabriel Pires quanto a relevância da Meditação nos âmbitos da vida, não de forma absoluta, pois há pontos convergentes, mas com singularidades a serem reconhecidas. A este respeito, se para Ana Beatriz a relação epistêmica com o saber distanciação-regulação (CHARLOT, 2000) reverbera com maior prevalência, para

Gabriel Pires esta relação tem sua importância, mas, na minha análise, a relação que Gabriel Pires estabelece com a Meditação não apenas inclui, mas transborda a noção do domínio de relações, mesmo quando o domínio da relação consigo a partir da relação com o todo seja mobilizadora de algumas de suas inquietudes. Por conseguinte, interpreto que Gabriel Pires estabelece uma relação de identidade com o saber e, para tanto, amparo-me na seguinte definição de Bernard Charlot:

> Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referências à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72, grifo do autor).

A vivência e o **CoMtato** firmado com Gabriel Pires me possibilitam considerar que na sua história marcas foram inscritas em sua grafia de vida, estas que fizeram, e ainda fazem, com que este menino desaprove, de certo modo, determinados traçados e aspire uma nova escrita. O fato de Gabriel Pires designar que durante a Meditação ninguém ri da sua cara mobiliza-me a compreender que se trata, talvez, de uma situação escolar recorrente e que lhe causa constrangimentos. Em todo caso, no que diz respeito a menção sobre a professora não brigar, não consigo afirmar que tenha relacionado a seu respeito ou referiu-se a turma de modo geral. Contudo, repetidas vezes observei advertências quanto ao seu comportamento, seja em sala de aula ou no retorno do recreio e provavelmente por isso Gabriel Pires elabore em seus pensamentos maneiras de melhorar na escola.

Na sequência desta interpretação, muito embora eu não tenha participado do cotidiano familiar desta criança, suponho que em casa ela também vivencie circunstâncias de repreensão, a julgar por seu desejo de melhorar, ser mais educado e ajudar a mãe. Logicamente o que apresento são apenas suspeitas e, de forma alguma, posso mensurar o que de fato acontece, tampouco ajuizar se há cobrança excessiva sobre este menino ou se Gabriel Pires cobra-se demasiadamente quando é advertido de algo. Contudo, não posso negligenciar meu entendimento de que a forma com a qual os/as sujeitos/as se reportam a Gabriel Pires interfere consideravelmente na imagem que tem si e, em decorrência disto, perceba-se submetido a elaborar uma nova imagem, para quem sabe assim sentir-se mais aceito,

melhor compreendido ou, até mesmo, vislumbre aquilo que é essência da Meditação, isto é, “alteração do próprio ser” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 08). Neste cenário reitero meu entendimento de que possa haver uma relação de identidade com o saber, isto significa:

> Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se aprende, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. [...]. Toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender a matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto. Isso não basta, porém. Esse outro não é aquele que está fisicamente presente, é, também, aquele “fantasma do outro” que cada um leva em si. (CHARLOT, 2000, p. 72, grifos do autor).

A relação com o/a outro/a atravessa, impregna a relação consigo e, me parece que, para Gabriel Pires os fantasmas que carrega em si mobilizam a reflexão sobre seu Eu, mas, além disso, comportam cuidado e preocupação com o todo. Neste caso, tenho a impressão de que para Gabriel Pires a Meditação carrega sentido ambivalente, primeiramente para ele, na sequência para os/as outros/as, o que se caracteriza como elemento mobilizador pela prática da Meditação na escola, ainda quando não assumidamente.

Portanto, a Meditação caracteriza-se enquanto uma experiência boa que o permite ter um momento só seu, único e diferente da atividade realizada pelos/as colegas, um tempo de tranquilidade e paz no qual os desconfortos e constrangimentos, aflorados nas relações sociais, são literalmente silenciados. Uma quietude externa e interna que corrobora o estado de totalidade e harmonia (STURGESS, 2015). Trata-se de uma situação na qual Gabriel Pires com autonomia e discernimento traça escolhas e define suas âncoras, ou seja, habilidade de autofoco (CARDOSO *et al*., 2004), para alcançar sua concentração, pois, muito embora este menino não identifique sua ação enquanto prática meditativa, os saberes da Meditação estão presentes em suas narrativas.

Decorrente desta interpretação, ainda que não coadune com perspectivas absolutamente duais, percebo que para Gabriel Pires o pensar sobre algo que almeja, enquanto sujeito, tem menos a ver com situações externas, quero dizer, ruminar acontecimentos desagradáveis ou ansiar qualquer coisa que seja e, assim sendo, há

maior conexão com sua busca interior, entendendo a convergência destas polaridades na unicidade do viver. Para Leonardo Boff[183] (2009, p. 21-22):

> A vida interior representa, atualmente, a dimensão esquecida da humanidade. Importa resgatá-la, pois nela se encontra o segredo da felicidade, da responsabilidade diante de toda a vida, do cuidado para com todas as coisas. Ela significa o sagrado em nós, que nos propicia o sentimento de dignidade, de respeito e de reverência.
> O efeito mais imediato dessa vida interior é a paz e a serenidade. São forças que permitem enfrentar os problemas cotidianos da vida sem perder a cabeça ou estressar-se demasiadamente. (BOFF, 2009, p. 21-22).

Na esteira dessa reflexão, torna-se possível refletir a respeito da diferenciação observada na intencionalidade implicada a prática meditativa por Raul e Gabriel Pires, já que, na minha perspectiva, quando Raul afirma que durante a Meditação ele imagina uma brincadeira anuncia seu desejo pelo brincar, o que significa ansiar pela finitude da Meditação para quem sabe poder investir naquilo que de fato o interessa. De modo contrário, compreendo que para Gabriel Pires focar sua atenção em pensamentos sobre posturas de sua própria vida não se caracteriza enquanto uma divagação (GOLEMAN; DAVDISON, 2017) ou distração (ANDREWS, 2018), afinal esta atitude aproxima-se tanto da ideia do *sankalpa*[184], quanto com a noção da repetição de frases, isto é, mantras, elemento estruturante de algumas técnicas meditativas (GOLEMAN, 2018; AGUIAR, 2018; SANTOS 2010; SILVA, 2009).

Na sequência, quando Gabriel Pires explica que com o livro é na história que a mente fica focada e que por isso não se consegue concentrar em outra coisa, este menino demonstra apropriação dos saberes da Meditação, tais como: treinamento da atenção e capacidade de concentração (GOLEMAN, 2018), também, focalização da atenção (MENEZES e DELL'AGLIO, 2009). Sem embargo, não consigo afirmar que

---

[183] Leonardo Boff foi, por mais de vinte anos professor de Teologia no Instituto Teológico Franciscano de Petrópolis. Foi professor de Ética e Filosofia da Religião na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor-visitante de várias universidades estrangeiras. Hoje é referência nacional na reflexão de temas como ética, ecóloga e espiritualidade. (BOFF, 2009).

[184] "*Sankalpa* é uma palavra em sânscrito que pode ser traduzida como resolução. [...]. *Sankalpa* é uma determinação que o praticante faz quando a mente está calma e serena, ele conta com a receptividade do inconsciente para tomar forma e força. Mais do que palavras positivas, o *Sankalpa* é visto por Swami Satyananda como uma determinação para tornar-se alguma coisa (*até mesmo, tornar-se aquilo que verdadeiramente se é*) ou fazer alguma coisa. [...].
Podemos começar com pequenos propósitos, até mesmo para trabalhar em maus hábitos como, por exemplo, parar de fumar ou nos tornarmos mais tolerantes e menos raivosos. [...] A proposta do *Sankalpa* não é realizar desejos, mas ele se coloca como a própria força do desejo e da vontade (SARASWATI, 2014, p. 88).

esta apropriação tenha sido construída na escola, afinal nos momentos da Meditação não presenciei qualquer consideração sobre tal possibilidade. De modo igual, não posso confirmar onde Gabriel Pires tenha acessado tal conhecimento, seja em livros ou demais objetos de saberes, conforme designa Charlot (2000). Todavia, observo que há de fato saberes apropriados e, para tanto, suspeito que Gabriel Pires tenha conectado as informações obtidas com sua própria prática, deste modo tenha propriedade para anunciar sua forma de compreender a Meditação, afinal de contas, do meu ponto de vista, há uma experiência sociocorporal construída.

A partir disso, compreendo que o processo epistêmico objetivação-denominação (CHAROT, 2000) esteja vinculado a relação epistêmica imbricação do Eu na situação (CHARLOT, 2000). Com efeito, me parece que ambos estão fundidos, de forma que se torna intricada a tentativa de identificar qual deles apresenta maior notabilidade. A este respeito, observo que Gabriel Pires, assim como Ana Beatriz, demonstra maior facilidade em anunciar os saberes sobre a Meditação e certa dificuldade para expor as especificidades das práticas meditativas. Em suas tentativas, seguidamente, descreveu a técnica proposta pelo Projeto Meditando na Escola: 3-5-3. Sobre isso, Charlot (2000) explica que se trata de duas relações epistêmicas distintas, ou seja, o meditar como domínio de determinadas atividade e a Meditação no âmbito da apropriação dos conhecimentos da referida prática corporal, constituída por um conjunto de enunciados passíveis de serem expostos a partir da fala.

Por conseguinte, quanto Gabriel Pires foi solicitado a explicar o que significa meditar, ele respondeu dessa forma:

> *Olha eu explicaria: Meditar é como você estar fora da terra, você não está mais ligado aos problemas, você não pertence ao mundo, parece que você está em outro planeta, outra dimensão, porque você não se preocupa com mais nada. Eu como eu falei, eu já tentei meditar muitas vezes, mas as pessoas que conseguem meditar é muito bom. Um exemplo que eu dei com os adultos, pode ser também com as crianças, as crianças podem se irritar muito fácil com os pais. Tipo eu, lá na minha casa, é um mal exemplo, mas eu tô sempre lutando dia a dia para melhorar, porque sempre que minha mãe me manda ir secar a louça eu fico muito estressado. (Gabriel Pires, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Assim como para Ana Beatriz, Gabriel Pires identifica na Meditação a possibilidade de conquista da calma e tranquilidade, seja para ele mesmo ou para os/as adultos/as e, também, para outras crianças. Logo, o desejo por tais qualidades

torna-se elemento mobilizador tanto por seu interesse pelas práticas meditativas, quanto está diretamente relacionado as complexidades da vida. No caso de Gabriel Pires interliga a relação de identidade com o saber junto a relação epistêmica distanciação-regulação, propostas por Charlot (2000).

Nada obstante, é interessante ressaltar que ambas as crianças compreendem a Meditação enquanto estratégia para o distanciamento das preocupações e problemas emergidos nas relações cotidianas. A vista disso, observo que tal aspiração se caracteriza, também, como elemento mobilizador à prática da Meditação. Isto posto, embora a busca pela calma e tranquilidade possam estar atreladas ao distanciamento das preocupações e problemas, na minha análise, tratam-se de situações diferentes que podem ser complementares. Em síntese, a aversão pela condição de inquietude, construída nas relações, pode, de certa forma, mobilizar o desejo pela calmaria e tranquilidade.

De acordo com os estudos de Andrews (2018), esta situação corresponde ao entendimento dos níveis de consciência que podem ser galgados através da Meditação, sendo o primeiro deles a camada sensório-motora, nível mais denso e externo da mente, que opera o corpo físico, este que

> recebendo os estímulos do mundo através dos cinco órgãos sensoriais (olhos, ouvidos, nariz, língua e pele), experimentando desejo ou aversão em relação a tais estímulos e agindo para materializar esse desejo ou aversão com os cinco órgãos motores (mãos, pés, cordas vocais, órgãos sexuais e digestivos/excretores). (ANDREWS, 2018, p. 14-15).

A referida autora assinala que as sensações de estímulos do mundo externo mobilizam a intencionalidade de aproximar-se ou evitar determinadas situações, o que se caracteriza enquanto desejo por e aversão de. Neste sentido, Andrews (2018) problematiza o quanto as ações da vida são impulsionadas pelo desejo de desfrutar estímulos sensoriais ou a rejeição a eles. Além disso, esta estudiosa afirma que “por isso os sábios diziam que esses dez órgãos sensoriais e motores são como dez cavalos selvagens, atrelados à carruagem do corpo” (ANDREWS, 2018, p. 14).

Ainda que Andrews (2018) seja uma referência atual nos estudos sobre a Meditação, penso ser importante discorrer a respeito do lugar que esta autora elabora suas proposições, ou seja, ao situar-se no campo da neurociência há determinada inclinação pela perspectiva fragmentária do ser humano, um ponto de vista que enfatiza questões mentais e, não raramente, concebe o corpo enquanto alheio ao ser

e, por este motivo, localiza o desejo no âmbito da pulsão. No entanto, muito embora compreenda que os estudos da neurociência sejam primordiais no processo de secularização da Meditação, penso ser prudente assinalar que me fundamento na noção de desejo construída por Charlot (2000), esta que é concebida a partir da ideia do/a sujeito/a enquanto ser humano/a, singular e social, portanto, "não posso concordar com uma abordagem que pretende fundamentar o desejo na pulsão [...]" (CHARLOT, 2000, p. 47), pois, "outrem é a mira do desejo" (CHARLOT, 2000, p. 48).

Entendo com isso que as crianças almejam a tranquilidade porque aprenderam socialmente do que se trata tal condição e, de modo igual, a compreensão sobre as perturbações diárias torna-se uma referência contextualizada, quero dizer, dependendo do contexto social uma mesma situação pode reverberar de forma diferente para os/as sujeitos/as. Em decorrência disso, concordo com as afirmativas de Le Breton (2007) sobre as percepções sensoriais:

> De uma área cultural para outra, e mais frequentemente de uma classe social para outra, os atores decifram sensorialmente o mundo de maneira diferenciada.
> A configuração dos sentidos, a tonalidade e contorno de seu desenvolvimento são de natureza não somente fisiológica, mas também social. A cada instante decodificamos sensorialmente o mundo transformando-o em informações visuais, auditivas, olfativas, táteis e gustativas. Assim certos sinais corporais escapam totalmente ao controle da vontade ou da consciência do ator, mas nem por isso perdem sua dimensão social e cultural. As percepções sensoriais do homem do campo não são as do homem urbano, as de um Tuaregue não são as de um Guayaqui, etc. Cada comunidade humana elabora seu próprio repertório sensorial como universo de sentido. Cada ator apropria-se do uso desse repertório de acordo com a sensibilidade e os acontecimentos que marcaram sua história pessoal. (LE BRETON, 2007, p. 55).

Esta citação me ajuda a perceber que na história de Gabriel Pires a exigência do **silenciaMento** se faz uma marca latente, pois, na minha perspectiva, não é sem motivo que este menino por algumas vezes tenha afirmado que "*eu não consigo ficar parado sem se mexer; mas como eu sou hiperativo daí eu não eu não consigo ficar me concentrando muito; eu não consigo me concentrar é muito difícil para mim" (Gabriel Pires, 2019)*. Isto posto, penso ser interessante pontuar que em conversa com a professora da turma problematizei sobre a existência de algum documento ou laudo médico que ratificasse o quadro clínico exposto por Gabriel Pires. De acordo com ela, descobri que tal documento inexiste e, ainda que este menino realizasse

acompanhamento com profissionais da psicologia, o diagnóstico para hiperatividade não procedia.

A intenção de aprofundar-me nessa situação eclodiu diante do entrecruzamento dos dados produzidos com os diferentes instrumentos/procedimentos da pesquisa, pois, mesmo quando Gabriel Pires fala sobre algumas características pessoais, a narrativa desta criança não evidencia tal condição. Digo isso porque durante a Roda de Conversa quando os/as colegas sugeriram realizar a prática meditativa, Gabriel Pires não se opôs, inclusive manteve-se na postura corporal prevista no Projeto Meditando na Escola. Outrossim, na Entrevista com Manolindo, Gabriel Pires além de fazer perguntas sobre a Meditação, proferiu a seguinte questão: *"Manolindo, eu queria te perguntar se a gente pode meditar depois?"* e, de modo igual, permaneceu de olhos fechados e completamente estático durante toda a prática.

Outrossim, torna-se importante destacar que nos momentos coletivos Gabriel Pires se manteve presente, atento as contribuições dos/as colegas e tecia seus apontamentos conectando os diálogos. Um exemplo disso: *"é porque a maioria do tempo, que nem o Thiago falou, na maioria das vezes que a gente faz meditação é na escola" (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).* Ainda, na Entrevista com Manolindo, Gabriel Pires interagiu em diferentes circunstâncias, em uma delas interessado no projeto, *"dá onde esse projeto surgiu?"*, em outra, com ousadia, fez algo que os/as colegas aprovaram e comemoraram, afinal me parece que compartilhavam da mesma aspiração: *"Manolindo, eu queria te perguntar se você pode me dar um abraço?"*.

Sobre este episódio, interessa pontuar o quão relevante foi a participação do mascote no decorrer do processo investigativo. Pois, seja na escrita das cartas direcionadas ao Manolindo ou na entrevista realizada com ele, o canal de comunicação ampliou-se de forma acentuada, tanto na relação entre pares, quanto na interação das crianças com os/as jovens e/ou adultos/as que acompanharam o mascote. Neste tocante, acrescento que era perceptível o interesse e engajamento das crianças, afinal de contas havia o desejo pelo encontro e, ainda que soubessem que se tratava apenas de um boneco, a fantasia do real, característica da infância, possibilitou um ambiente no qual o **CoMtato** e o Encantamento permeassem as relações ao ponto de que Gabriel Pires tenha se sentido acolhido e empoderado.

No rastro interpretativo, assinalo que todas as situações aqui apresentadas, juntamente com demais observadas, me conduzem a refletir e, especialmente, a problematizar até que ponto Gabriel Pires verdadeiramente tem dificuldade para manter a concentração ou permanecer imóvel, basta considerar o interesse e envolvimento deste menino no encaminhamento desta investigação. Frente a isso, passo a compreender que as características apontadas por Gabriel Pires não estejam eminentemente vinculadas a todas as dimensões de sua vida, ao contrário disso, talvez possam ser justificadas pela ausência de sentido em determinadas exigências do cotidiano e implicadas nas relações sociais, isso porquê “só aquilo que faz sentido, de maneira ínfima ou essencial, penetra o campo da consciência, suscitando um instante de atenção” (LE BRETON, 2016, p. 27).

Do meu ponto de vista, o sentido construído por Gabriel Pires pode estar associado a um dos elementos mobilizadores por seu investimento na prática meditativa realizada na escola, este que se refere a sua condição de desobrigação para com as atividades do Projeto Meditando na Escola. Significa entender que exercer a escolha autônoma é para Gabriel Pires uma condição importante e se revela em palavras:

> *Olha, eu achei bem legal do Raul porque meditação para mim é tipo uma forma de brincar, porque não é obrigado a fazer, tipo a gente não é obrigado a fazer, porque a gente não é obrigado a brincar do que o outro quer, não é obrigado a jogar futebol, não é obrigado a brincar de boneca, a gente faz porque quer. (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

A relação que Gabriel Pires estabelece entre a Meditação e o brincar legitima minhas reflexões acerca da potencialidade do Encantamento em detrimento da exigência de disciplina nas práticas corporais, visto que quando há interesse da criança por algo ela investe naquilo porque deseja e não porque é obrigada ou por identificar determinada funcionalidade, isto significa entender que a finalidade da brincadeira está no próprio brincar e não enquanto meio para atingir outro fim.

Assim sendo, reitero que as estratégias formativas devam estar comprometidas com a mobilização do Encantamento, que na minha compreensão está implícito à profissionalidade docente não apenas dos/as professores/as que tematizam as práticas corporais, mas em todas as vertentes de atuações desses/as profissionais. Outrossim, no que se refere especificamente à Meditação, acredito que o exercício do silêncio, proposto por Montessori (2017, 2019), pode ser uma estratégia

formativa interessante para abordar a Meditação na escola, afinal de contas sua estrutura fundamenta-se na realização de desafios cujo mote está o controle silencioso dos movimentos corporais com base na ludicidade. Do mesmo modo, a prática do silêncio (MONTESSORI, 2017) pode ser planejada e desenvolvida com as crianças a partir de brincadeiras do universo infantil. Vale lembrar que estas duas proposições, de maneira geral, se fazem presentes nas diferentes técnicas da Meditação, contudo requerem intencionalidades que privilegiem as necessidades das crianças, sendo o brincar uma delas. Na esteira dessa reflexão, apresento parte da descrição de Montessori (2017), sobre o exercício de silêncio, na qual a autora acentua o quanto tal atividade encantava as crianças:

> Durante esses ensaios intercalados por breves palavras e advertências concisas, nesses momentos de imobilidade e silêncio, as crianças ficam encantadas, como que a espreita de algum mínimo ruído. Muitas começam a se interessar por um fato que até agora não lhes tinha chamado a atenção: o ruído que faziam, e que jamais tinham percebido; e descobrem, simultaneamente que *são mais felizes no silêncio* [...].
> Dá a impressão de que, gradualmente, a vida desaparece; que a sala se esvazia aos poucos, até não haver mais ninguém nela. Então, começa-se a escutar o *tic-tac* do relógio da parede; e esse tique-taque parece *crescer em intensidade* à medida que o silêncio se torna mais profundo. Do pátio, que parecia silencioso, eis que se ouvem, agora, ruídos vários: um pássaro que pia, uma criança que passa. Os pequeninos ficam como fascinados por esse silêncio, como uma autêntica conquista. (MONTESSORI, 2017, p.150, grifos da autora).

De fato, penso ser possível compreender que o silêncio se torna uma conquista para Gabriel Pires, pois, no tempo dedicado a Meditação, além de experimentar a possibilidade de uma outra vida, distante dos infortúnios de alguns ruídos eminentes nas relações sociais, este menino, de algum modo, é mobilizado a tomar consciência de suas potencialidades, visto que tudo aquilo que ele dizia não ser capaz de realizar, acaba fazendo com bastante tranquilidade.

Nada obstante, é interessante pontuar que, com uma grafia peculiar, Gabriel Pires não se limita a seguir certos padrões, resiste a determinadas normas e vivencia o mundo com a sapiência de que não habita aleatoriamente um corpo, antes disso, enquanto sujeito é este corpo. Anuncio esta compreensão por observar que em apenas um episódio Gabriel Pires fez menção especificamente a mente, quando relacionada a concentração, haja vista que em todo tempo ele assume sua posição de sujeito e por isso não fala sobre o corpo, mas narra sua experiência com seu o

próprio Eu. Um Eu, definido por esta criança da seguinte forma: *"eu sei que sou muito curioso". (Gabriel Pires, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Decorrente disso, diferente de Ana Beatriz, que por diversas vezes enfatizou aspectos físicos relacionados tanto as posturas, quanto ao relaxamento conquistado na Meditação, Gabriel Pires - embora, em um único momento, tenha apresentado sua dificuldade em permanecer com os olhos fechados, uma particularidade da técnica realizada na escola que também foi sinalizada por outras crianças - exalta o/a sujeito/a e, por esse motivo, ao explicar sobre a Meditação reiteradamente ele assinala: "*mas meditar, é como eu falei, **você** estar em outra dimensão, **você** não se preocupa mais com o mundo". (Gabriel Pires, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifos meus).*

Le Breton (2016, p. 11) defende que "para o homem não existem alternativas senão experimentar o mundo, ser atravessado e transformado permanentemente por ele". Com efeito, o mundo penetra a vida de Gabriel Pires, e, me parece, que este menino tem consciência disso. Por esse motivo a relação corpo/sujeito e mundo é marcante em suas narrativas e, de maneira sutil, esta criança denuncia as inquietudes vividas em sua infância, contudo, com bastante coesão, anuncia formas de resistir as imposições e constrangimentos mundanos, para tanto sinaliza a Meditação enquanto uma dessas possibilidades.

Em tal caso, penso ser possível afirmar que Gabriel Pires produziu experiência sociocorporal nas práticas meditativas, pois, além de estabelecer relações de saber, faz uso delas enquanto filtro de suas escolhas pessoais, assim como preconiza Figueiredo (2004a; 2004b), ainda que não possa ou não queira assumir declaradamente. De mais a mais, Gabriel Pires imprime a noção de continuidade, prevista nos estudos de Benjamin (1985; 2009), e significa a prática não somente para si, mas para os/as outros/as. Gabriel Pires faz isso por identificar conexões com particularidades da vida, especialmente no seu contexto familiar.

> *Já falei para meu pai também, igual o Ricardo falou para o pai dele, para ele fazer Meditação, por causa que quando ele chega do trabalho dele, ele trabalha em mecânica, ele tem que fazer alguma coisa lá e ele fica estressado porque não chega na hora que tem que chegar. (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Eu não faço, mas acho que as pessoas devem fazer porque às vezes o que não foi bom para gente pode ser bom para o outro. Porque meu pai ele é bem estressado e eu não sou tão estressado como ele, daí eu falo isso pro meu*

> *pai: pai fica mais calmo. (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Ou as vezes a gente tem que fazer alguma coisa, que as vezes é final de semana e eu estou lá, e não dá. Daí eu falo: pai, faz um pouco de Meditação para você ficar um pouco mais calmo. Porque daí isso afeta o relacionamento com a família. (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Estas narrativas correlacionadas a preocupação de Gabriel Pires, antes mencionada, diante de suas atitudes com a mãe, me mobilizam a interpretar que a harmonia familiar, que envolve o domínio das relações (CHARLOT, 2000), é para esta criança um elemento mobilizador de interesse pelas práticas meditativas. Decorrente disso, consigo interpretar que Gabriel Pires compreende sua participação neste contexto social bastante específico e, ciente disso, sinta-se responsabilizado por determinadas situações o que o leva a identificar necessidade da mudança pessoal. Contudo, me parece que Gabriel Pires considera que nesse dispositivo relacional o/a outro/a também tem suas responsabilidades e, decorrente disso, passa a perceber que para seu pai a Meditação possa ser importante, não para galgar dada transformação, mas para melhor lidar com contratempos e, fundamentalmente, no domínio das relações.

No seguimento dessa reflexão, faz-se interessante sinalizar que o estresse esteve presente na narrativa de outras/as crianças, estas que também o consideram enquanto limitador no que concerne ao domínio das relações. Deste modo, como elo interpretativo, apresento parte do meu diálogo com Geovana:

> *Mica: E o que acontece quando você medita?*
>
> *Geovana: Fico bem relaxada*
>
> *Mica: O que é ficar relaxada?*
>
> *Geovana: Tipo assim, é, você faz meditação e você fica bem calma e bem tranquila. **Não fica nada de estresse**.*
>
> *Mica: O que o estresse faz com a gente?*
>
> *Geovana: **Ele faz a gente fazer bastante maldade**, mas tem gente que não deixa o estresse assim, porque sempre toda hora que sabe que vai vir o estresse já vai meditar.*
>
> *Mica: quer falar mais sobre isso?*
>
> *Geovana: O estresse também, ele, deixa a pessoa bem nervosa assim, **só dá vontade de brigar com todo mundo**. (Geovana, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Ambas as crianças, com suas narrativas, expressam saberes precisos sobre os efeitos do estresse no/a ser humano/a e nos ajudam a entender que, neste caso, trata-se primeiramente do domínio da relação do/a sujeito/a com ele/a mesmo/a, pois o estresse repercute na individualidade, mas, sobretudo, exerce forte influência na relação com o todo. Para mais, Geovana salienta um ponto a ser considerado, isto é, a noção do conhecimento de Si, ou seja, diante da tomada de consciência da presença dos efeitos do estresse, ao menor sinal, o/a sujeito/a busca na Meditação reverter tal situação.

Por certo, percebo que para estas crianças a Meditação também assume uma funcionalidade bem específica nas diferentes instâncias de suas vidas, fato que se configura enquanto elemento mobilizador da prática meditativa, particularmente em circunstâncias nas quais são acometidas pelo sentimento de medo. Neste tocante, Gabriel Pires contribui com dois exemplos:

> *Um dia meu pai falou que tinha medo de dentista, daí minha mãe marcou dentista para mim e eu fiquei: ai meu Deus do céu, ai meu Deus do céu. Então eu fiquei de olho fechado assim, concentrado em uma coisa. (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Eu já contei para minha mãe sobre a meditação, daí eu estava em São José dos Pinhais e falei para minha mãe: vamos meditar um pouco, porque eu não fui de ambulância, demorava muito. Meu amigo me jogou para cima, eu ia dar uma piruleta, só que eu dei duas e caí de cabeça no concreto duro, meu olho ficou inchado, não dava para ver que era um olho. Daí minha mãe pegou com meu amigo e me levou voando para o hospital, quando chegou lá eu falei para ela: mãe fica mais calma, eu não vou morrer. Daí eu falei: mãe, vamos meditar um pouco para ficar mais calminha né. (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

A guisa de encerrar as ponderações interpretativas sobre as narrativas de Gabriel Pires considero ser importante destacar que este menino diante do paradoxo de oficialmente ser desobrigado das práticas meditativas na escola, mas tomado pelos saberes da Meditação, identifica e anuncia as potencialidades desta prática corporal para a vida do/a ser humano/a enquanto uma maneira de entender, mas, em especial, sobreviver a este mundo. Além disso, assim como Ana Beatriz, este menino apresenta sua compreensão de que os elementos da natureza podem ser utilizados enquanto âncoras da atenção nas práticas meditativas, já que as sensações oriundas deste contexto mobilizam a tranquilidade.

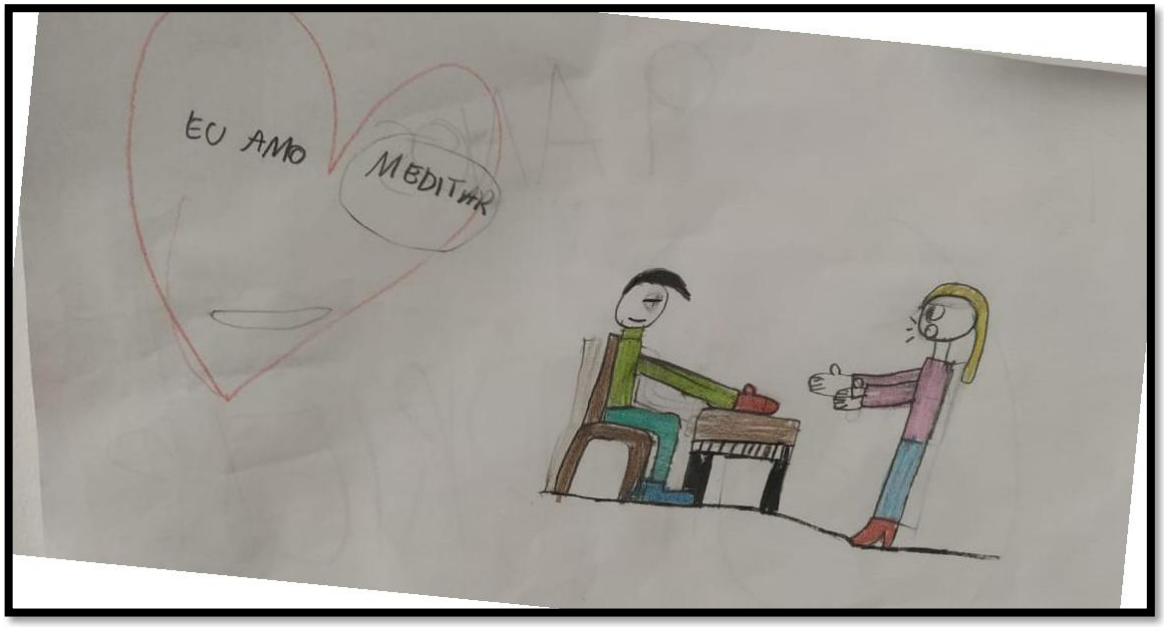
> *Gabriel Pires: Eu quero dar um conselho para todo mundo: sempre medite, porque meditar é muito bom. Ou se você não consegue meditar se concentra em outra coisa, se concentra no canto dos passarinhos, no vento.*
>
> *Mica: mas isso não é meditação, quando a gente se concentra no canto dos passarinhos?*
>
> *Gabriel Pires: Sim, isso é meditação, porque quando você fica no meio de uma floresta ou no meio de um lugar que tem bastante passarinho, você consegue se concentrar mais. Tipo, o canto dos passarinhos é muito bom e a gente fica mais tranquilo e sabe que não tem nenhum problema. (Gabriel Pires, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Montessori (2017) disserta sobre a especificidade da natureza na educação da criança, para a autora na sociedade civilizada as crianças estão praticamente alheias à natureza e parcas são as possibilidades do contato íntimo com o ambiente natural. Decorrente disso, se no passado a preocupação maior pautava-se na organização de momentos escolares nos quais as crianças pudessem conhecer a natureza, na atualidade é primordial assumir o engajamento em propostas que verdadeiramente contribuam para que a criança possa viver na natureza, pois "o que importa, sobretudo, é liberar a criança dos laços que a isolam na vida artificial das cidades" (MONTESSORI, 2017, p. 76). Por conseguinte, ao concordar que "o corpo é profusão do sensível" (LE BRETON, 2016, p. 11), compartilho do entendimento da necessidade das crianças ampliarem suas possibilidades sensoriais com vivências na natureza, a julgar pelo fato que elas próprias sinalizam tal importância, afinal o mundo urbano limita, quando não, impossibilita a conexão com o próprio Eu.

Finalmente, apresento na Imagem 16 o desenho construído por Gabriel Pires cuja descrição, na Roda de Conversa, foi a seguinte: *"olha eu desenhei isso daqui por causa da professora[185] [...], porque quando a gente tava fazendo meditação, provavelmente é sempre na aula da professora [...], e ela falando para todo mundo ficar de olho fechado" (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

[185] Para garantir o sigilo da identidade da professora utilizo este recurso.

IMAGEM 16 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR GABRIEL PIRES



FONTE: Gabriel Pires (2019).

Como é possível perceber Gabriel Pires, ao apresentar seu desenho para os/as colegas, preferiu enfatizar o papel da professora na orientação da prática, assim destacou exatamente a exigência de permanecer de olhos fechados, algo que para ele é desconfortável. Outrossim, não se pode perder de vistas que Gabriel Pires não precisava seguir tais orientações, contudo, sentiu-se mais confortável para elaborar argumentos sobre algo observável, aquilo que era comum ao grupo. Coerentemente não pretendo analisar o desenho de Gabriel Pires, todavia a ausência de explicação a respeito do restante da composição me parece bastante intrigante e, de modo igual, reveladora, afinal imputar tamanha importância à Meditação, talvez, seja uma ousadia que, por enquanto, não pode ser assumida por este menino.

3.1.3 A Relação Social com os saberes da Meditação: narrativas de Allan

Allan mostrou-se uma criança desprendida que constrói relações com bastante tranquilidade, pois, em sua turma, transitava pelos diferentes grupos e conseguia estabelecer diálogos, ou compor parcerias nas atividades, com vários/as colegas. Embora a maioria das crianças tenham seus vínculos bem estabelecidos e, por isso, permaneçam com os/as mesmos/as pares nos tempos e espaços escolares, Allan apresentou uma característica peculiar e sua disponibilidade para com o/a outro/a me mobilizou a compreender que para este menino as relações não se

estruturam exclusivamente em prioridades, pois, de forma igual, ele se reportava ao coletivo, desde as crianças até aos/as adultos/as: professoras; tutora do Parceiro; inspetoras; atendentes responsáveis pelo lanche; auxiliares dos serviços gerais e, de modo similar, a mim.

Sempre com uma postura serena e o tom de voz ameno, este menino estava destituído de qualquer tipo de vaidade ou submissão, já que era eminente seu interesse/a nas relações de forma equiparada. Quero dizer com isso que não presenciei qualquer atitude em que Allan se portasse enquanto superior ou inferior, melhor ou pior a outrem, diferente disso, seu engajamento social permitia-lhe um espaço importante perante ao grupo. Deste modo, Allan frequentemente era solicitado nas conversas e em todas as atividades coletivas, sem exceção, sua presença era bastante almejada por seus pares e, do meu ponto de vista, ele sentia-se confortável com seu modo ser, igualmente, com a forma com a qual se relacionava.

Com atitudes apaziguadoras Allan suavizava os ambientes, nas atividades em sala contribuía nas discussões, investia nas propostas e envolvia-se em conversas ou interações paralelas ao conteúdo abordado. Nas aulas de Educação Física demonstrava entusiasmo nas práticas corporais e engajamento tanto na realização das mesmas quanto nas discussões sobre elas. No horário do recreio Allan sempre estava envolvido nas brincadeiras e cercado por outras crianças, contudo nada que lhe remetesse a qualquer noção de predileção, pois, no meu entendimento, Allan não pretendia ser destaque, haja vista que se sentia seguro no ambiente escolar para ser quem realmente é, sem a exigência de criar oportunidades para se aparecer de qualquer forma que seja.

Concernente à Meditação, já nas nossas primeiras interlocuções, Allan pontuou seu interesse e envolvimento com a prática para além do contexto escolar. Penso ser possível afirmar que para esta criança a Meditação estrutura-se a partir do Encantamento (CAMARGO, 2015), afinal de contas sua disponibilidade para com a temática é algo que verdadeiramente chama atenção.

Ainda nos momentos exploratórios da investigação este menino me abordou e contou que meditava com sua família. Embora, de início, tal informação pudesse soar enquanto uma possibilidade de aproximação, já que muitas crianças frisavam determinada simpatia com as práticas meditativas por acreditarem que esta atuação seria uma boa resposta para o estudo, posso afirmar que Allan, assim como Ana Beatriz, sinalizou algo que verdadeiramente faz parte de sua vida. Afinal de contas em

todos os instrumentos/procedimentos deste estudo este menino reportou-se às práticas de Meditação realizadas com os/as familiares, além disso, na Entrevista Semiestruturada e na Roda de Conversa, Allan sugeriu a realização da prática, denotando seu desejo e investimento na Meditação.

Neste segmento, vale ressaltar que tanto no momento em que estava escrevendo a Carta para o Manolindo, no dia 30 de julho de 2019, quanto na produção do Desenho, realizada no dia 15 de agosto de 2019, Allan fez questão de demarcar o comprometimento de sua família em suas práticas meditativas: *"eu medito com meus pais" (Allan, diálogos na produção da Carta para o Manolindo, 30 de julho de 2019)*; "*eu desenhei o meu tio, porque ele medita comigo e ele consegue levitar, por isso desenhei assim" (Allan, diálogos na produção do Desenho, 15 de agosto de 2019)*. Ademais, ao elaborar sua autodescrição e justificar sua disponibilidade para com a pesquisa, Allan evidenciou, logo de início, o sentimento nutrido pela Meditação e, de modo igual, a presença de sua família:

> *Eu sou o Allan e adoro Meditação porque relaxa, acalma e minha mãe, meu pai meditam. Eu não gosto que me incomodem quando eu estou meditando, me cutucam. Agora coisas boas, meu pai e minha mãe fazem meditação e meu avô e minha avó estão aprendendo. Meu sonho é ser professor de jiu-jítsu, meu pai é motoqueiro e minha mãe é mecânica. Decidi participar porque minha mãe e meu pai meditam, eu nasci dia 8 de abril de 2010. (Allan, Carta para o Manolindo, 30 de julho de 2019).*

No entrecruzamento das informações obtidas nos diferentes momentos do estudo, consigo analisar que um dado valoroso nas narrativas de Allan refere-se à potencialidade da Meditação na promoção do encontro dos/as sujeitos/as, tanto que, durante a Roda de Conversa, ele solicitou a palavra e então perguntou ao grupo: *"a gente pode fazer meditação aqui? Agora? (Allan, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019)*. Diante da afirmativa dos/as colegas, antes de encerrarmos o encontro, Allan orientou, com a ajuda de Geovana, a prática meditativa.

A partir disso, interpreto que há um sentido implícito na sua escolha por tal prática corporal, este que se torna elemento mobilizador para seu engajamento na Meditação realizada na escola e pertence ao âmbito da continuidade daquilo que é empreendido no ambiente familiar. Por conseguinte, entendo que para Allan a Meditação se torna uma experiência sociocorporal, uma vez que seu filtro de predileções direciona sua escolha, dentre outras possibilidades, por tal prática corporal, o que corrobora os estudos de Figueiredo (2004a; 2004b).

Decorrente desta interpretação, penso que seja possível afirmar que Allan ratifica a ideia de experiência infantil, proposta por Benjamin (1985), já que para este autor a experiência é comunicável, transmissível e mobiliza seguir adiante, começar de novo, contudo, sem perder de vista o interesse em conservar o que foi narrado, o que, impreterivelmente, implica interlocutor/a e tem a memória enquanto "a mais épica de todas as faculdades" (BENJAMIN, [1936] 1985, p. 210). Neste segmento, a experiência para criança é narrada e materializada com a completude corporal a partir da ação, de maneira que a continuidade e perpetuação estrutura-se na lei da repetição, isto é, na possibilidade de fazer sempre outra vez (BENJAMIN, 1985).

A continuidade tem expressiva representatividade nas narrativas de Allan, não obstante ela vem impregnada com a presença do/a outro/a, pois, no fim das contas, as práticas meditativas fazem sentido para esta criança quando realizadas coletivamente, primeiramente nas relações familiares, mas, similarmente, em outras circunstâncias de sua vida:

> *Mica: Você gostaria de contar alguma coisa sobre a meditação?*
>
> *Allan: Acho que sim, vou contar que quem inventou a meditação está de parabéns, eu adoro, minha família ama meditação**. Se tivesse alguma coisa, tipo, uma brincadeira de chamar todas as famílias e todas as crianças que gostam de meditar.** Fazer aqui no pátio grande, se quiser pode sentar nos bancos ou ali (apontou para o local), em qualquer lugar, menos na areia se não vai se sujar. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifos meus).*

Ainda quando sugere a realização da Meditação na escola com a presença de outros/as sujeitos/as, é interessante observar o quanto a instituição familiar tem uma importância considerável para Allan, haja vista que ele assinala em sua narrativa a possibilidade do convite de *"todas as famílias"*. Diante disso, consigo compreender que a **relação social com o saber**, apresentada na teoria de Charlot (2000), ecoa exponencialmente no interesse de Allan pela Meditação, visto que este menino, antes de ser um estudante, é uma criança que ocupa dada posição social nos diferentes contextos e, particularmente, no ambiente familiar. Em decorrência, concordo com o entendimento de que:

> Não há relação com o saber se não a de um sujeito. Não há sujeito se não em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro se não já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. (CHARLOT, 2000, p. 73).

Embora compreenda que Allan, um sujeito único e singular, seja mobilizado e inspirado por suas relações familiares a relacionar-se com os saberes da Mediação, creio ser fundamental pontuar que este menino faz isso não com a pretensão de meramente imitar ou reproduzir integralmente o que acontece em seu lar, para agradar os/as familiares ou como algo desconectado de sentido. Diferente disso, interpreto que Allan reverbera a continuidade justamente porque, enquanto uma criança **detentora de conhecimentos** (FERREIRA, 2010; SARMENTO, 2015; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005), tem consciência da potencialidade da Meditação como uma prática corporal que pode agregar sujeitos/as.

Além disso, Allan identifica nas práticas meditativas efeitos benéficos que contribuem para com a sua forma de ser e relacionar-se com o mundo. Por conseguinte, parece-me nítido que a Meditação para esta criança extrapola o âmbito da vivência e, dessa maneira, alcança o lugar da experiência, já que a Meditação faz tanto sentido para esta criança que possibilita a elaboração de narrativas fundamentadas no investimento e preservação da referida prática. Neste caso, percebo correspondência com a ideia da Reprodução Interpretativa de Corsaro (2011), juntamente com a noção da ação social da criança, defendida por Sarmento, Fernandes e Tomás (2017).

Na esteira desta reflexão, percebo que outro dado a ser destacado é o sentimento impresso a Meditação, este que também pode ser considerado enquanto mobilizador para as práticas realizadas na escola e é reiterado por Allan em outro momento da entrevista:

> *Mica: Por que você decidiu participar dessa pesquisa?*
>
> *Allan: Eu decidi porque minha família toda gosta de meditação* ***eu também gosto, eu adoro, é bom pro corpo, relaxa, quando você tá bravo ou sofreu uma perda, você melhora daí você melhora e supera****.*
>
> *Mica: Então você medita?*
>
> *Allan: Sim*
>
> *Mica: Onde, com quem e quando você medita?*
>
> *Allan: Eu medito quase todas as terças e as segundas, eu tenho 3 carros, um está funcionando e o outro meu avô vai vender. Meu avô coloca um bancão branco de madeira atrás do carro, a gente senta, fica de perna de índio e coloca a mão aqui na coxa (demonstrou). É que no nosso bairro não passa tanto tanto carro como aqui na rua, daí a* ***gente fica suave****, daí a gente escuta – sem música – escutando o barulho natural das árvores, das folhas, do passarinho. Também a gente passa a maior parte do dia meditando, quando*

> *não tenho colégio de manhã fico meditando, daí assisto desenho, jogo vídeo game, minha mãe trabalha.*
>
> *Mica: Quem pratica com você, além do seu avô?*
>
> *Allan: Minha vó, meu tio, meu priminho pequeno a gente vai ensinar, meu padrinho não faz e minha madrinha também não. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifos meus).*

Assim como Ana Beatriz e Gabriel Pires, Allan confere a Meditação determinada importância devido sua viabilidade e funcionalidade diante da exigência de entender, saber agir ou superar emoções, sensações e sentimentos[186] desagradáveis advindos das relações sociais. Em suas palavras: "*É bom, é gostoso, você fica bom, não fica com raiva, fica normal, fica de boa" (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Dessarte, independentemente da relação social com o saber (CHARLOT, 2000) vigorar na experiência sociocorporal de Allan, interpreto que duas relações epistêmicas com o saber entremeiam a relação deste menino com a Meditação. Isso porquê, no meu entendimento, a narrativa de Allan revela tanto o domínio das relações, a partir da relação epistêmica distanciação-regulação (CHARLOT, 2000), quanto o domínio da prática meditativa, ou seja, a relação epistêmica imbricação do Eu na situação (CHARLOT, 2000). Decorrente disso, faz-se importante destacar que

> [...] a dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária: ela contribui para dar-lhes uma forma particular. O sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis. Da mesma maneira, a preferência do sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta com sua identidade social. (CHARLOT, 2000, p. 73).

Certamente a forma com a qual Allan relaciona-se com o contexto social em que está inserido mobiliza sua preferência pelas figuras do aprender propostas na Teoria de Charlot (2000), estas que salientam vinculações íntimas com os processos epistêmicos com o saber. Deste modo, não é sem motivo que, dentre o inventário das figuras do aprender, Allan evidencie em suas narrativas tanto as atividades a serem dominadas, neste caso a atividade meditativa em si, quanto os dispositivos relacionais provenientes da referida prática corporal.

---

[186] Adieliton TaVares Cezar e Helena Pinheiro Jucá-Vasconelos (2016) ressaltam que embora corriqueiramente estas palavras possam ser utilizadas enquanto sinônimos ou conceituadas de forma confusa, há especificidades na base conceitual que às diferem.

No tocante ao domínio da atividade, Allan, inicialmente, confere maior atenção para a posição corporal requerida na prática meditativa e ao fazer isso ecoa o posicionamento da maioria de seus/as colegas, também colaboradores/as deste estudo, já que não raramente enunciaram, prioritariamente, posições corporais ao explicarem ou descreverem a Meditação.

> *Mica: O que precisa fazer para ser considerada meditação?*
>
> *Allan: Precisa ficar assim, perna de índio e sentado reto (demonstrou). Você não pode ficar meio para frente e meio para trás (demonstrou). E meditação pra mim é uma maravilha, eu amo meditação, eu gosto.*
>
> *Mica: Por que o corpo não pode ficar nem para frente, nem para trás, e precisa ficar com a perna assim?*
>
> *Allan: Porque se você fica na postura certa você cresce mais rápido e fica melhor. Teu cérebro fica melhor.*
>
> *Mica: E depois da meditação?*
>
> *Allan: Depois da meditação eu quero fazer mais. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

É interessante observar que, embora soubesse descrever com detalhes a técnica realizada na escola, Allan opta por retratar uma postura corporal diferente daquela executada na instituição educativa, haja vista que neste lugar as crianças meditavam sentadas nas cadeiras e Allan assinala uma postura com bastante repercussão no imaginário social sobre a Meditação, isto é, aquilo que ele denomina e demonstra ser *"perna de índio"*[187], cuja nomenclatura, enquanto *ásana,* postura do Yoga, é designada como pernas em lótus ou meia lótus.

Outrossim, vale ressaltar que Allan demonstra entendimento da exigência de uma postura ereta correlacionada aos estados cerebrais. Penso ser possível afirmar que a postura retratada por Allan corresponde a maneira com a qual ele pratica a

[187] A posição corporal conhecida como sentar com "pernas de índio" tem sido historicamente utilizada, em diferentes ambientes e instituições. Contudo, embora seja amplamente reproduzida no universo escolar, torna-se fundamental problematizar sua repercussão, afinal de contas tal expressão reduz toda a riqueza e diversidade dos povos indígenas. Embora não seja escopo desta investigação o aprofundamento desta discussão, quando ela eclode em um estudo cravado nas ciências humanas, não se pode negligenciar a urgência de anunciar a necessidade das instituições educativas se debruçarem, com rigor, em uma educação que contemple a historicidade e os aspectos culturais dos povos indígenas. Ainda que a Lei Nº 11. 645 de 2008 torne obrigatório estes conhecimentos tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, não raramente tais saberes são tematizados de forma estereotipada, preconceituosa ou superficial. Deste modo, vale ressaltar que enquanto profissionais da Educação, é implícito a profissionalidade docente, seja de qual for o componente curricular, a apropriação destes saberes e a produção de estratégias formativas comprometidas com esta necessidade.

Meditação com seus/suas familiares. Quanto à correlação postura e cérebro, acredito ser plausível demarcar que a imbricação de Allan nas práticas meditativas, juntamente com informações e conhecimentos produzidos sobre esta prática corporal, mobilizam sua tomada de consciência referente a reverberação da Meditação em seu corpo de forma una e não fragmentária.

Neste caso, interpreto que Allan é resistente ao entendimento "do corpo decomposto em peças, submetido à razão analítica", pois, para esta criança o corpo não é visto "como um outro diferente do homem que o encarna" (LE BRETON, 2007, p. 71), ao contrário disso, a julgar pelo investimento e interesse desta criança nas práticas coletivas, passo a entender que em suas narrativas Allan testemunha a ideia de que "o corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico" (LE BRETON, 2007, p. 92).

A respeito dos dispositivos relacionais, com correspondência a relação epistêmica distanciação-regulação (CHARLOT, 2000), interpreto que Allan denota robustez nas formas relacionais consigo próprio, isto é, ainda quando acontecimentos externos mobilizam determinada inquietude, é sobre si mesmo que repercute suas narrativas. Neste percurso, diferentemente de Ana Beatriz que salienta em suas narrativas as situações e sujeitos/as envolvidos/as em seus desassossegos, Allan reporta-se de forma genérica aos possíveis cenários de sofrimento e confere maior significância ao conhecimento de Si, seja quando identifica aquilo que acomete determinado estado de intranquilidade ou quando reconhece e toma consciência de como a Meditação ressoa em seu próprio Ser. Com alusão a isso, torna-se importante evidenciar que Allan seguidamente ressaltou que:

> *Para mim a Meditação é uma coisa que relaxa.*
>
> *[...]*
>
> *Eu meu sinto bom, me sinto legal, me sinto com nenhum problema, não me sinto com raiva, não me sinto com ódio, nada. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*.
>
> *Meditar é bom porque relaxa, se livra do estresse e você fica melhor (Allan, Entrevista com Manolindo, 12 de setembro de 2019).*

Além de identificar que Allan, assim como Ana Beatriz e Gabriel Pires, também atribui a Meditação certa possibilidade de distanciar-se de prováveis problemas ou estados de estresse, o que, do meu ponto de vista, caracteriza determinado

entendimento a respeito da nocividade dos episódios de ruminação, conforme estudos de Andrews (2018) e Goleman & Davidson (2017), observo que esta criança anuncia, de certo modo, a tomada de consciência sobre o sentir, algo que é tão singular a cada sujeito/a. Neste segmento, seja quando relacionado às emoções efêmeras ou defronte a sentimentos perenes, Allan associa a Meditação a superação de um sentir que não o faz bem, fato este que se torna elemento mobilizador do seu investimento pelas práticas meditativas.

De acordo com Charlot (2000) o domínio das relações implica ações, como por exemplo entender ao/a outro/a, mas, de modo igual, requer o conhecimento da própria vida, ou seja, saber quem é. Neste segmento, compreendo que a identificação do sentir atravessa a relação consigo próprio e assinalo que para Allan os saberes da Meditação não se restringem apenas e tão somente a uma apropriação de enunciados, mas equivale ao aprendizado da própria relação, em situação e em ato, como orienta Charlot (2000). Isso significa entender que as narrativas de Allan são impregnadas da relação consigo e ultrapassam explicações ou justificativas desconectadas da própria vida. Ao conceber que o sentir é, indubitavelmente, uma inscrição corporal, não se pode perder de vistas que “moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p. 07).

A partir desta interpretação passo a compreender que nas práticas corporais e aqui, especificamente, na Mediação, o domínio da relação consigo tem correspondência afeita com a relação epistêmica imbricação do Eu na situação, afinal de contas observo determinado engajamento de Allan, a julgar por sua maneira de reiteradamente mencionar que tal prática corporal possibilita experimentar sensações que remetem ao bom ou aquilo que é gostoso. Em vista disso assinto o entendimento de que “qualquer aquisição de uma nova técnica é também aprendizado sensorial” (LE BRETON, 2007, p. 56), pois, em suma, “ao mesmo tempo em que se manifesta, a experiência corporal modela as percepções sensoriais pela integração de novas informações” (LE BRETON, 2007, p. 56).

Neste tocante, logicamente que outras crianças sinalizaram assimilar que a Meditação corrobora para a conquista de um estado de tranquilidade e/ou contentamento, contudo não foram todas que alcançaram tal possibilidade, já que era perceptível que as alegações se estruturavam em informações e não se caracterizavam enquanto experiência vivida, sentida apreendida, enfim, inscritas no

Eu que é corpo, como defende Charlot (2000) e Le Breton (2007; 2016). Por sua vez, Allan com uma verbalidade corporal ímpar narra tal compreensão e por diversos momentos, no decorrer da entrevista, este menino demonstrou com gestualidade e expressões faciais o que para ele significa *"ficar de boa"*, *"ficar suave"* e *"relaxado"*.

> *Mica: Você acha que as pessoas devem meditar?*
>
> *Allan: Sim,* é melhor para o cérebro *desenvolver mais rápido e acalma os nervos.*
>
> *Mica: E o que significa isso: acalmar os nervos?*
>
> *Allan: É quando você tá bravo e irritado, então acalmar os nervos e quando você relaxa e você começa a ficar leve, assim (demonstrou tranquilidade fazendo gestos).*
>
> *Mica: Como é ficar leve?*
>
> *Allan: É gostoso, parece que você é uma pena, só que você não voa. E é bom, você pode meditar a hora que você quiser, desde que você não tenha compromisso. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Em alguns episódios da pesquisa Allan salientou como se sente ao praticar a Meditação, mas, especificamente, nesta narrativa interessa observar que, ao se posicionar quanto a relevância de outros/as sujeitos/a investirem nas práticas meditativas, Allan aprofunda suas inferências e, novamente, denota compreensão da repercussão da Meditação sobre as funções cerebrais e mentais correlacionadas ao estado físico ou, por correspondência, corporal. Ao fazer isso, este menino atesta a concepção, notabilizada por mim e por alguns/as de seus/suas colegas, de que a Meditação, no âmbito das práticas corporais, precisa ser entendida a partir da completude e complexidade do/a sujeito/a, isto é, um/a ser humano/a que ao ser corpo "existe na totalidade dos elementos que o compõem" (LE BRETON, 2007, p. 09).

Isto posto, percebo que a relação de Allan com os saberes da Meditação distancia-se de perspectivas que salvaguardam esta prática no domínio estritamente mental, basta ver o modo como esta criança apresenta seu ponto de vista sobre a interligação entre a calma e o relaxamento, algo que, para ele, acarreta determinada leveza, o que, no meu entendimento, compreende a noção de totalidade do ser materializada em um corpo metaforizado em pena. Na continuação desta análise aproveito para apresentar, enquanto elo interpretativo, os entendimentos de Júlia e Alice, haja vista que corroboram as narrativas de Allan: *"a Meditação desenvolve a mente e o corpo a sua suavidade" (Júlia Vitória, Roda de Conversa, 03 de setembro*

de 2019); "a Meditação acalma, deixa o corpo leve e tranquilo" (Alice, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).

Observo que as ponderações de Allan estão de acordo com os estudos de Menezes e Dell'Aglio (2009), já que descrevem a Meditação como uma prática de autorregulação do corpo e mente, com enfoque no treinamento mental. De modo igual, visualizo aproximação com as proposições de Cardoso *et al.* (2004), estas que, ao definirem a Meditação em cinco parâmetros, especificam que o processo meditativo se constitui no relaxamento lógico e repercute em relaxamento muscular. Embora este último não seja a finalidade derradeira desta prática, deve acontecer no decorrer das diferentes técnicas, pois, de acordo com Silva (2009), a Meditação requer, impreterivelmente, o relaxamento psicofísico.

A esse respeito, em outra passagem da entrevista, Allan mais uma vez manifesta sua compreensão de que a Meditação reverbera em relaxamento, além disso, esta criança explora um conceito não mencionado ou sinalizado por seus/suas colegas, isto é, a noção de autocontrole mental, esta que pode estar correlacionado com a ideia de autorregulação proposta pelos estudos acima mencionados.

> *Mica: Você considera a Meditação uma prática fácil ou difícil?*
>
> *Allan: Facinha, é só você se concentrar que você vai pegando o jeito, você pode fazer qualquer hora, não é difícil.*
>
> *Mica: Como a gente se concentra?*
>
> *Allan: Quando você estiver num lugar barulhento, você acha um lugar quietinho, que não tem barulho. Dai você senta* ***e dá três puxões assim*** *(demonstrou inspirações profundas), bem bom, só que daí você dá três.* ***Você começa a relaxar!*** *Quando alguém fala assim: ohhhhh o que você tá fazendo? Você não precisa pensar: tava fazendo e me atrapalhou. Você tem dizer: oi, eu tava fazendo meditação, você quer fazer também? Se ele aceitar os dois fazem.*
>
> *Mica: Mas se tiver barulho no lugar não dá para meditar?*
>
> *Allan: Se você for uma pessoa que gosta de meditar,* ***tem muito autocontrole mental*** *e essas coisas, você não percebe o barulho.*
>
> *Mica: O que é autocontrole mental?*
>
> *Allan: Autocontrole mental é assim, você tá numa onda gigante, você não fica em pânico correndo para tudo quanto é lado. Você fica assim, tentando pensar com sua família como não ser pegado pelo tsunami. Também assim, se você for assaltado não pode ficar gritando ahhhh, não, você respira e tenta revidar, só que sem violência – tipo assim: segurar e tirar a arma. E tenta deixar ele preso assim (demonstra) só que com força assim, para ele não sair, daí você vai ligando para polícia, se você tiver um celular. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019, grifos meus).*

A partir destas narrativas observo que a relação epistêmica objetivação-denominação (CHARLOT, 2000) também está contemplada na relação que Allan estabelece com os saberes da Meditação, considerando-se que é perceptível em seus enunciados a apropriação de conhecimentos estruturantes desta prática corporal.

Neste tocante, interessa refletir que o domínio da atividade pode, de alguma maneira, mobilizar determinada tomada de consciência referente aos saberes evidenciados por Allan. Contudo, não se pode perder de vista que a experiência sociocorporal desta criança foi edificada em um contexto de praticantes de Meditação e isso implica considerar que tais sujeitos/as tornam-se, para este menino, aquilo que Charlot (2000) define como objetos de saberes, pois, ao sensibilizarem, ensinarem e/ou praticarem com Allan, compartilham conhecimentos acumulados. Portanto, interpreto que o engajamento na prática atrelado ao interesse pela prática, este que de acordo com Allan é mobilizado particularmente por seu tio, potencializam o interesse, a aprendizagem e a expressividade deste menino quando se refere a Meditação.

Dentre as aprendizagens anunciadas, sobre a Meditação, vale destacar sua apreensão de que se trata de uma prática corporal fácil, mas que requer concentração e repetição para que se possa *"pegar jeito" (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*. A esse respeito, faz-se relevante demarcar que a ideia de investimento e treino repercute no entendimento compartilhado por outras crianças, já que na Roda de Conversa, quando Raul pontuou sua dificuldade em permanecer quietinho, os/as colegas teceram a seguinte interlocução:

> *Matheus G.: vai treinando que você consegue.*
>
> *Ryan: precisar treinar!*
>
> *Mica: mas o que é treinar?*
>
> *Ryan: tipo, você vai praticando quando você tiver tempo e vai tentando pra você conseguir.*
>
> *Allan: é igual para prova.*
>
> *Matheus G.: é que tem um jogo que eu falo: eu preciso praticar pra mim ficar bom, mas ao mesmo tempo eu tenho que praticar a Meditação.*
>
> *Ryan: é tipo ficar craque em um jogo para você conseguir mais vitórias. (Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Fundamentada nos estudos de Goleman e Davidson (2017) consigo compreender que as afirmativas das crianças estão de acordo com as investigações produzidas no laboratório dos referidos autores, pois segundo eles a Meditação é uma prática que não requer esforços, afinal: “Como acontece em qualquer habilidade que aprimoramos, já nas primeiras semanas de prática da meditação os iniciantes percebem um aumento de facilidade” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 200). Para tanto, implica considerar que a Meditação carece de investimento e constância em sua realização, ou seja, aquilo que as crianças definem enquanto treino. Deste modo, estes autores salientam que:

> Para os iniciantes, “facilidade aumentada” parece muito relativo: vai de exercer grande esforço – particularmente para combater a tendência da mente a divagar – a ficar um pouco melhor no decorrer dos dias e semanas. [...]
> Uma medida para a ausência de esforço aqui se resume a ser capaz de conservar a mente em um ponto focal escolhido e resistir a tendência natural de vagar por uma cadeia de pensamentos ou ser atraído por um som, ao mesmo tempo sem a sensação de ter feito um esforço. Esse tipo de facilidade parece aumentar com a prática. (DAVIDSON; GOLEMAN, 2017, p. 200-201, grifos dos autores).

Nas contribuições de Goleman e Davidson (2017) é perceptível certa inclinação para aspectos fundamentalmente mentais. Entretanto, embora estes pesquisadores estudem a Meditação sob a lente da neurociência - o que pode soar enquanto descompasso com a perspectiva de sujeito/a assumida nesta investigação - seus contributos são relevantes no tratamento científico e, igualmente, importantes na disseminação deste saber milenar à medida em que colaboram com a desmistificação do imaginário social que concebe a Meditação como uma prática hermética, inacessível ou de domínio exclusivo dos monges e monjas.

Contudo, por empreender a Meditação no âmbito das práticas corporais, vislumbro a necessidade de argumentar que as diferentes técnicas meditativas são realizadas por um/a sujeito/a que é corpo. Deste modo, independentemente se a modalidade exija imobilidade no silêncio ou mobilidade silenciosa, há, absolutamente, a presença do corpo empenhado em uma técnica corporal, que, logicamente, contempla aspectos mentais, afinal inexiste qualquer possibilidade de fragmentação do Ser. Quero dizer com isso que o/a sujeito/a imbricado em determinada âncora de atenção faz isso **corporalMente** com uma postura específica, quer seja com movimentos estáticos ou com movimentos dinâmicos, além disso, o faz de forma

engajada com a completude e inteireza de suas singularidades, mas também das coletividades que atravessam a constituição do seu Eu.

Por conseguinte, penso ser possível sustentar a ideia de que a Meditação, assim como outras práticas corporais, esteja vinculada ao inventário das técnicas do corpo, assinaladas nos estudos de Le Breton (2007). Por esse motivo, apresento o seguinte entendimento:

> A aquisição das técnicas do corpo pelos atores depende de uma educação quase sempre muito formalizada, intencionalmente produzida pelo entorno da criança (ou do adulto que procura fazer outro uso das coisas no mundo). Nessa educação, a parte do mimetismo tem uma influência que não pode ser negligenciada. Cada aquisição aparece como o produto de um aprendizado específico ligado a diferentes dados (um período preciso da vida do ator, a idade, o sexo, o *status* social, a profissão, etc). As técnicas do corpo e os estilos de sua produção não são os mesmos de uma classe social para a outra, algumas vezes até as classes de idade introduzem variações. (LE BRETON, 2007, p. 43).

É possível compreender a partir dos contributos de Le Breton (2007) que as técnicas corporais implicam habilidades a serem apreendidas, o que requer a relação com o/a outro/a enquanto mais experiente e com potencialidades para ensinar que contemplem a realidade daquele/a que aprende. Da mesma maneira, exige relação com as próprias singularidades, no reconhecimento do lugar que ocupa no mundo e como isto interfere na produção de suas aprendizagens.

Do meu ponto de vista trata-se de um entendimento que corresponde às proposições de Charlot (2000) referente a ideia de que saber é relação. Neste segmento, por minha profissionalidade docente ser fundamentada no ensino das práticas corporais, não posso omitir meu entendimento de que a aquisição das técnicas do corpo ressoa com fecundidade quando as aprendizagens são produzidas na relação entre pares. Isso significa entender que a intencionalidade docente na seleção dos conhecimentos de determinada prática corporal deve estar comprometida, dentre outras coisas, com estratégias formativas que privilegiem o **CoMtato** entre as crianças e mobilizem a repercussão das suas narrativas, já que estas são cravadas em experiências inscritas em seus corpos.

Diante destes apontamentos, não se pode desconsiderar que a Meditação - embora seja definida, tanto por Allan quanto pelos estudiosos, enquanto uma prática corporal de fácil realização - solicita educação formalizada, como ressalta Le Breton (2007), fato que se diferencia da exigência de uma educação institucionalizada.

Formalizar o ensino da Meditação é uma condição *sine qua non* para os/as estudiosos/as desta temática e, similarmente, para muitos/as meditadores/as, haja vista que desde sua origem existe a representatividade da figura do/a mestre, ou seja, um/a sujeito/a com maior experiência que já percorreu determinada jornada e, por esse motivo, pode contribuir com ensinamentos sobre a prática.

Neste segmento, importa considerar a variedade de técnicas meditativas, isto é, práticas corporais historicamente produzidas em contextos sociais específicos, cujos saberes extrapolam a noção de pose corporal e alcançam o domínio de conhecimentos culturais. Portanto, ainda que esteja em emergência a pulverização do imaginário de que meditar relaciona-se única e exclusivamente a escolha de uma posição corporal atrelada ao silêncio, torna-se falacioso, ou no mínimo imprudente, o discurso de que a Meditação pode ser realizada por todos/as os/as sujeitos/as sem qualquer relação com os saberes que a constituem. Deste modo, não é exagero reiterar que, meditar implica o domínio de técnicas e requer aprendizado em relação, por isso, o corpo estático e silencioso de forma passiva e displicente, destituído de presença, não garante o engajamento e imbricação do Eu na situação, ou seja, o domínio da atividade meditativa.

Certamente, as narrativas de Allan revelam a relação desta criança com os saberes da Meditação para além da reprodução e/ou imitação de poses corporais. Em vista disso, concernente a relação epistêmica objetivação-denominação (CHARLOT, 2000), outros dois destaques merecem ser considerados. O primeiro refere-se a compreensão que esta criança denota ao papel da respiração na conquista do relaxamento, uma especificidade da Meditação. Neste tocante, importa salientar que desde as *Upanishads*[188] tem-se o entendimento de que “controlando a respiração, regulai as atividades vitais” (PRABHAVANANDA; MANCHESTER, 1999, p. 72,

[188] “AS MAIS ANTIGAS ESCRITURAS da Índia, e as mais importantes, são os Vedas. Todos os hindus ortodoxos reconhecem neles a origem da sua fé e o seu texto escrito mais autorizado. Os Vedas são em número de quatro: o Rig, o Sama, o Yajur e o Atharva. Cada um deles está dividido em duas partes: Trabalho e Conhecimento. A primeira é composta principalmente de hinos, instruções com relação aos rituais e às cerimônias, e regras de conduta. A segunda diz respeito ao conhecimento de Deus, o aspecto mais elevado da verdade religiosa, e é denominada *Upanishads*.
O significado literal de *Upanishad*, "sentando perto devotadamente", traz à mente, de modo pitoresco, um discípulo dedicado aprendendo com seu mestre. A palavra também significa "ensinamento secreto" - secreto, sem dúvida, porque um ensinamento só é outorgado àqueles que estão espiritualmente prontos para recebê-lo” (PRABHAVANANDA; MANCHESTER, 1999, p. 06, preservada escrita e grifos originais).

preservada a escrita original). Ademais, a respiração é um elemento presente e fundante na maioria das técnicas meditativas, inclusive naquela preconizada pelo Projeto Meditando na Escola.

Embora não seja objetivo principal deste estudo discorrer sobre os efeitos psicofísicos provenientes da Meditação, acredito ser interessante considerar este tema quando o mesmo eclode na narrativa da criança. Portanto, referente a influência da respiração no estado de relaxamento, vale ressaltar que nos estudos de Andrews (2018, p.113) é explicado que o ritmo respiratório moroso, “com plena inspiração e uma exalação mais prolongada e lenta”, pode mobilizar aquilo que Benson denomina resposta de relaxamento, isto é, a interrupção do fluxo de pensamentos e consequentemente a calma corporal (BENSON; STARK, 1998).

Para Osho (2017) a respiração vincula-se a ideia de presença e permite sobrepujar a esfera da vida cotidiana tal qual é descrita por Le Breton (2011, 1997), isto é, veloz, competitiva, comunicativa e ruidosa.

> Se você puder fazer algo com a respiração, de repente se voltará para o presente. Se puder fazer algo com a respiração, alcançará a origem da vida. Se puder fazer algo com a respiração, poderá transcender o tempo e o espaço. Se fizer algo com a respiração, estará no mundo e também além dele. (OSHO, 2017, p. 142).

Isto posto, faz-se relevante observar que as considerações de Allan vão ao encontro das produções científicas, tanto na maneira como verbaliza seu entendimento, quanto no modo como demonstra a técnica respiratória, como em seu discernimento perante a situação de ser incomodado durante sua prática meditativa, afinal, nesta situação, demonstra-se tomado de uma presença que o mobiliza agir com calma e, sobretudo, com a sabedoria da não reação. Trata-se de um discernimento que também reflete, enquanto segundo destaque, na explicação de Allan sobre autocontrole mental. Este que, de modo igual, se relaciona diretamente com a ideia de assertividade e perícia na ação em oposição a tomada de decisão a partir da reatividade.

Diante disso, interpreto que para Allan a prática meditativa ecoa enquanto ação consciente do/a sujeito/a em dado contexto, primeiramente durante a realização da prática, a julgar por sua sapiência em considerar a competência do/a meditador/a em um cenário de ruído social. Fato que corresponde as proposições de Le Breton (2016), pois para este estudioso “a sensibilidade ao barulho é uma questão de

circunstâncias, e principalmente da significação dada pelo indivíduo aos sons que ouve" (Le Breton, 2016, p. 146). A noção de ação do sujeito frente a sonoridade ruidosa é ratificada por Gabriel Pires: *"no barulho, o cara se concentra. Precisa se concentrar" (Gabriel Pires, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019)* e elaborada por Deepak Chopra[189] a partir da seguinte explicação:

> Podemos vivenciar a fonte do silêncio profundo dentro de nós através da meditação, mesmo se estivermos em um ambiente barulhento. Quando meditamos, nossa atenção viaja para dentro, rumo a níveis mais silenciosos da mente até vivenciar o campo do silêncio puro. Quem medita pode ouvir ruídos ou conversas ao redor, mas isso não interfere na experiência do silêncio interior. Além disso, é importante não lutar mentalmente contra os ruídos ouvidos durante a meditação porque isso direcionará a atenção para fora, para longe do silêncio interior (CHOPRA, 2016, p. 44).

Outrossim, acredito ser possível circunscrever que a autorregulação, ou, em conformidade, o autocontrole, seja, também, elemento mobilizador do interesse de Allan pelas práticas meditativas, justamente porque tal estado auxilia nos enfrentamentos das inquietações do dia a dia. Sobre isso, dois exemplos são apresentados em seguintes narrativas:

> *Quando minha mãe tava internada e correndo risco, eu tava meditando para ficar mais calmo e menos agitado, daí eu falei para ela ficar também e ela ficou melhor" (Allan, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
>
> *Sempre quando eu faço com meu irmão e minha mãe faz junto com nós, ele não se sente, tipo assim, sozinho com medo, porque daí a gente fica assim olha (demonstrou seu corpo colado no corpo da colega que estava ao lado), daí ele não se sente com medo. (Allan, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Na continuidade interpretativa, revisito a narrativa precedente e observo que, com os exemplos da onda gigante, o *tsunami*, e do assalto, Allan demonstra assimilação da possibilidade dos efeitos duradouros da Meditação, isto é, para além do momento da prática em si, a Meditação pode vir a contribuir nas tomadas de decisões em diferentes circunstâncias da vida, especialmente nas situações em que o/a sujeito/a se encontra eminentemente em perigo ou com medo.

Logicamente não posso garantir que a noção de efeito duradouro apresentada na narrativa de Allan esteja associada a ideia de traços alterados delineada por

[189] Deepak Chopra é médico com especialidade em clínica geral e endocrinologia. Escritor de best-sellers e professor adjunto do programa para executivos da Kellogg School of Management na Northwestern University.

Goleman e Davidson (2017), uma vez que, para estes estudiosos, tal conquista implica indubitavelmente “uma prática continuada ao longo do tempo para ser dominada” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 195). Dessa maneira, diz respeito ao caminho profundo no qual prioritariamente meditadores/as de longa data e/ou iogues conseguem alcançar (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017). Nada obstante, estes autores afirmam que “meros minutos de prática diária trazem surpreendentes benefícios (embora não tantos quanto os que costumam ser alegados)” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 21).

A vista disso, ainda respalda nas proposições dos autores anteriormente mencionados, compreendo que Allan, por conviver com familiares que meditam há determinado tempo, tenha incorporado, a partir das rotas mais amplas, qualidades como serenidade e compaixão. Basta observar a forma como este menino relaciona os saberes da Meditação e elabora seus argumentos pautados na concepção da não violência.

Na esteira desta interpretação, Goleman e Davidson (2017) assinalam que a neurociência contemplativa ao se debruçar em investigações que contemplam a noção de estado alterado, equivalente a transformação da mente, tem se deparado com a exigência de responder como tal estado pode contribuir na conquista e manutenção da saúde e do bem-estar, não apenas de modo individual, ou seja, para o/a sujeito/a meditante, mas em uma perspectiva plural, isto é, na vida em comunidade.

Em resposta a tal exigência, estes autores argumentam que, a partir da Meditação, vislumbram a “alteração da sociedade de forma profunda e para melhor” (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 242), afinal de contas esta prática inclui:

> [..] um aumento progressivo de generosidade, bondade e foco e uma divisão menos rígida entre o “nós” e “eles”. A luz desse aumento da empatia e da tomada de perspectiva de vários tipos de meditação, julgamos provável que essas práticas venham a produzir um sentido maior de interdependência entre os seres humanos e em relação ao planeta.
> Quando cultivadas em grande escala, essas qualidades – em particular a bondade e a compaixão – inevitavelmente levariam a mudanças para melhor em nossas comunidades, nações e sociedades. Esses traços alterados positivos tem o potencial para transformar nosso mundo de maneiras que enfatizarão não apenas nosso florescimento pessoal como também as chances de sobrevivência da espécie. (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 242).

Embora Allan não tenha alçado a quantidade de horas, na prática meditativa, que possibilite sua alocação no caminho profundo, conforme estabelecem Goleman e Davidson (2017), acredito que sua jornada no caminho amplo tenha contribuído na estruturação do entendimento de que os efeitos da Meditação repercutem na vida, tanto daqueles/as que investem na prática, quanto no entorno e nas relações destes/as praticantes, em suas palavras: *"Meditação para mim é uma coisa que relaxa você, pode relaxar o outro, relaxar todo mundo do planeta" (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*.

Neste sentido, penso ser possível afirmar que o percurso meditativo arquitetado nos estados alterados, isto é, condição temporária que circunscreve ao tempo dedicado à prática e quiçá aos momentos posteriores a ela, também contribui de forma efetiva na relação com o Eu e com o Nós. Deste modo, interessa apreender que no início da prática meditativa

> [...] pouco ou nada parece mudar em nós. Com a continuidade da prática, notamos algumas mudanças em nosso modo de ser, mas elas vêm e vão. Finalmente, quando a prática se estabiliza, as mudanças são constantes e duradouras, sem flutuação. São os traços alterados. (GOLEMAN; DAVIDSON, 2017, p. 207).

Inspirada nos estudos de Charlot (2000) e Le Breton (2007) concebo que mudanças, perenes ou efêmeras, acometem nosso modo de ser e a forma com a qual nos relacionamos com o mundo, afinal de contas somos constituídos/as fundamentalmente pelo inacabamento, próprio da humanidade. Trata-se de uma condição que nos impele, contínua e permanentemente, a sermos educados/as por outrem e, com igualdade, a educarmo-nos, sempre em relação e com a vida em fluxo, ou seja, em movimento[190], na direção da humanização. Nossa existência, individual e coletiva, é marcada pela impermanência e materializada no corpo, este que inscreve por via dos sentidos as experiências de toda uma vida.

Neste tocante, analiso que Allan e outras crianças, colaboradoras desde estudo, identificam e expressam a concepção de que a partir Meditação há possibilidades de uma educação comprometida com a ideia da interdependência

[190] A noção da vida estar em constante movimento tem inspiração no seguinte entendimento: "Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças a soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros" (LE BRETON, 2007, p. 08).

dos/as sujeitos/as, estruturada pelo viés da generosidade, da bondade e da empatia, conforme descrevem Goleman e Davidson (2017). Ademais, cientes de que outro mundo é possível, desejável, urgente e viável, estas crianças conferem a Meditação o estatuto da mudança, pois ao serem interpeladas sobre a importância, ou não, de outras pessoas meditarem, elas denunciaram uma realidade social indesejada e anunciam o que para elas se aproxima de uma realidade social almejada.

Ao seguir com o propósito de estabelecer elos interpretativos, organizo e apresento no Quadro 6 as narrativas de crianças que, ao expressarem saberes sobre a Meditação, demarcam determinado entendimento sobre as condições de existência:

QUADRO 6 - A CORRELAÇÃO DOS SABERES DA MEDITAÇÃO COM AS CONDIÇÕES REAIS DA EXISTÊNCIA HUMANA, A PARTIR DA CRIANÇA

Mica: Você acha que as pessoas devem meditar? *Winícius: Devem.* *Mica: Por que?* *Winícius: Porque as pessoas têm que meditar pro Brasil ser mais melhor, ser mais calmo.* *Mica: como é possível com a Meditação melhorar o país?* *Winícius: É que, é porque daí fica mais calmo o mundo.* *Mica: É importante o mundo ficar calmo?* *Winícius: é!* *Mica: Por que?* *Winícius: Porque esse ano está acontecendo muitas coisas ruins, muita gente morrendo. Se fizesse meditação podia ficar mais calmo, não se matar, porque tem pessoas matando.* *Mica: como a Meditação ajudar a acabar com isso?* *Winícius: É porque a pessoa fica calma.* *(Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019)*
Mica: Para você, as pessoas devem ou não devem meditar? ***Matheus G.: Devem.*** ***Mica: Por que?*** ***Matheus G.: Porque hoje em dia elas ficam muito estressadas, o trabalho estressa e eu acho que elas precisam fazer Meditação para acalmar.*** ***Mica: Você sabe o que acontece quando uma pessoa está estressada? Como ela age?*** ***Matheus G.: Ela fala alto, às vezes fica batendo as coisas.*** ***Mica: E como fica uma pessoa quando está calma?*** ***Matheus: Ela tá feliz, ela brinca, ela faz um sorriso.*** ***(Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019)***
Mica: você acha que as pessoas devem meditar? *Thiago M.: Eu acho que sim.* *Mica: Por que?* *Thiago M.: Por causo que hoje em dia elas estão com raiva, essas coisas.* *Mica: E o que a Meditação faz quando a pessoa está com raiva?* *Thiago M.: Ela acalma, alivia.* *Mica: E quando uma pessoa está com raiva, como ela se sente?* *Thiago: Ah, se sente ameaçada, não sei como dizer.* *Mica: Como a gente sabe que uma pessoa está com raiva?* *Thiago M.: Quando, às vezes, quando ela fica vermelha, quando ela tá falando alto, quanto ela tá gritando.* *Mica: Quando a pessoa está assim e medita, o que acontece?* *Thiago M.: Daí ela para de ficar com raiva e fica mais calma.* *Mica: E quando ela acalma, como fica?* *Thiago M.: Porque ela para de gritar, para de ficar vermelha.* *(Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019)*
Mica: Você acha que as pessoas devem ou não devem meditar? ***Vitor G.: Devem.*** ***Mica: Por que?*** ***Vitor G.: Por causa que deixa mais relaxada a mente e daí as pessoas não brigam tanto.*** ***Mica: O que é relaxar a mente?*** ***Vitor G.: É, tipo, você não ficar com a mente, é como posso dizer, não ficar com a mente com pensamentos ruins.*** ***Mica: E como a gente faz para conseguir isso?*** ***Vitor G.: Fazendo Meditação.*** ***(Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019)***
Mica: E as pessoas, deveriam meditar? *Ivan: Deveriam.* *Mica: Por que?*

Ivan Carlos: Porque tem muita pessoa que tem problema, que fica agitada, daí elas poderiam fazer Meditação para conseguir acalmar o corpo e a mente. *Mica: Você pode me explicar o que seria acalmar o corpo?* *Ivan Carlos: É quando a gente fica calmo, a gente não fica estressado, não fica fazendo bagunça.* *Mica: E acalmar a mente?* *Ivan Carlos: É quando a gente não fica pensando em nada, a gente fica calma.* *[...]* *Mica: Me conta, o que você sente quando está meditando?* *Ivan Carlos: Eu sinto que estou em paz.* *Mica: O que é estar em paz?* *Ivan Carlos: Estar em paz é quando a gente tá em paz, assim, a gente está em harmonia. Quando a gente está em harmonia a gente pode fazer um monte de coisas, mas a gente não pode brigar, bater, empurrar.* *(Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*
Mica: O que você gostaria de contar sobre a Meditação? ***Julia Vitória: Que ela faz muito bem para a vida das pessoas, ela faz as pessoas ficarem calmas e em paz, é fé e amor.*** ***Mica: Por que isso é importante?*** ***Julia Vitória: Porque deixa as pessoas calmas, deixa as pessoas com mais harmonia.*** ***Mica: Você acha que as pessoas devem praticar Meditação?*** ***Julia Vitória: Claro. Todas as pessoas, da rua, as pessoas da escola e as pessoas da nossa casa.*** ***(Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)***
Mica: O que você gostaria de contar sobre a Meditação? *Kaike R.: A Meditação é uma coisa que deixa a gente inspirado, calmo, dá pra gente brincar sem xingar, chamar gente pra brincar quem não tem amigo.* *Mica: Isso é importante?* *Kaike R.: Sim.* *Mica: Por que?* *Kaike R.: Porque a gente deixa os amigos calmos também, fala para fazer a Meditação e quem faz fica calmo e todo mundo que fica calmo vai ter amigo.* *(Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)*
Mica: Você achar que as pessoas devem ou não meditar? ***Kauã K.: Devem, ia melhorar o mundo.*** ***Mica: Por que ia melhorar o mundo?*** ***Kauã K: Por que todo mundo já vai ficando com raiva, quer bater.*** ***Mica: Mas o que iria acontecer se as pessoas meditassem?*** ***Kauã K.: Ia ser tudo calmo, eles iam conversar.*** ***(Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)***
Geovana: Acho que as pessoas devem meditar porque no mundo que estamos vivendo precisa de muita Meditação. Tem pessoas do bem e tem pessoas do mal. Então para todo mundo ficar tranquilo, assim, todo mundo precisa meditar.
Mica: Me conta, você acha que as pessoas devem meditar? ***Luzia C.: Sim.*** ***Mica: Por que?*** ***Luzia C.: Porque se o corpo fica mais calma a mente também, isso vai acumulando mais paz no mundo.*** ***Mica: Por que é importante a paz no mundo?*** ***Para todo mundo viver bem.*** ***(Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019)***

FONTE: a autora (2021).

No Quadro 6 apresento excertos das entrevistas realizadas com as crianças por considerar de suma importância a valorização de suas vozes. Entendo que não se trata meramente de um ecoar traçado na sonoridade da fala, mas, prioritariamente, da completude desenhada e impressa na verbalidade corporal. Pois, com grafia própria cada uma delas - ao expressar, com propriedade e competência, sua leitura de mundo e, em decorrência, a identificação dos problemas, dilemas e mazelas sociais, próximas ou distantes - mobilizou-me perceber que para elas as situações desconfortantes são sempre sentidas, ainda que não sejam individualmente vividas.

Seus corpos enunciavam suas preocupações e desassossegos, com gestualidade, expressões faciais, no tom da voz, em seus olhares e nos movimentos de um/a sujeito/a inquieto/a que experiencia na infância a complexidade implícita na interdependência das relações intra e intergeracionais. Quanto aos exemplos anunciados, aqueles mais íntimos, mesmo sem se identificarem diretamente, pude reparar certas dores e/ou constrangimentos privados, seja na relação, ou, na ausência dela, com amigos/as ou familiares. Da mesma maneira, consegui enxergar o temor por situações que extrapolam o âmbito da existência particular, pois a vida coletiva também é alvo da inquietação dessas crianças.

Vale ressaltar que para a maioria, a imbricação na Meditação não aconteceu de fato, contudo, conforme algumas crianças explicaram na Roda de Conversa, não é porque não se pratica a Meditação que não perceba sua importância para os/as outros/as sujeitos/as, pois, muita gente precisa e como disse Gabriel Pires *"pode ser bom para o outro"*. Preciso reconhecer que esta explicação, embora pareça contraditória, é um tanto quanto pertinente e perspicaz, uma vez que, também, no universo adulto, tem-se a consciência dos benefícios de certas práticas, atitudes e/ou cuidados/as pessoais e nem por isso investe-se em sua realização.

Diante do exposto, por Allan comunicar o sentido produzido pela Meditação, prioritariamente, a partir do prisma da Relação Social com o Saber (CHARLOT, 2000), assumindo seu interesse pela prática em comunidade, seja em sua casa ou em outros espaços e instituições, identifico e justifico a conexão de suas narrativas com as contribuições deste grupo de crianças. Portanto, apresento na Figura 12 a compilação abreviada da compreensão destas crianças sobre os motivos pelos quais os/as sujeitos/as devem praticar a Meditação:

FIGURA 12 - EXPLICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A NECESSIDADE DE SE PRATICAR A MEDITAÇÃO

FONTE: a autora (2021).

A Figura 12 ajuda a empreender o quanto as interações entre o universo infantil, ou, como designa Benjamin (2009), o pequeno mundo da criança, e o universo adulto são impressas nas narrativas das crianças. De fato, a criança não está à parte ou alheia às relações sociais, pelo contrário, ela verdadeiramente faz parte da vida

coletiva, não em um papel de espectadora, mas, sobretudo, com a complexidade e competência que lhe cabe enquanto sujeita que é atravessada pelo contexto no qual habita, e que, similarmente, transpassa e inscreve suas marcas nos mundos pelos quais transita. Isso significa reconhecer que nas relações intrageracionais as crianças vivem situações ou experiências conflituosas, de modo igual, com perspicácia as crianças identificam e compreendem os enfretamentos vividos no mundo adulto, afinal estes interferem diretamente nas relações intergeracionais.

Distante de qualquer perspectiva de passividade, com as peculiaridades próprias das diferentes infâncias (SARMENTO, 2004; 2005), as crianças assumem a criação do pequeno mundo a partir da reelaboração do "mundo de gigantes", conforme definição de Benjamin (2009, p. 85), e, segundo este autor, as crianças fazem isso a partir do brincar. Deste modo, não é sem motivo que Allan, assim como Gabriel Pires, explica a Meditação enquanto uma brincadeira e, por consequência, para estes meninos, tal prática corporal transfigura-se enquanto experiência sociocorporal, uma vez que, a brincadeira tem na criança a sua centralidade, permite a continuidade e a repetição, tornando-se lembrada e não apenas vivida (BENJAMIN, 1985; 2009).

> *Eu acho a Meditação legal, uma brincadeira porque ao invés de ser uma brincadeira que fica correndo e tem perigo de se machucar, pelo menos é uma brincadeira que descansa e relaxa. (Allan, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*

Do meu ponto de vista, no que concerne à Meditação, o corpo é centralidade para Allan, tendo em conta que reiteradamente é anunciado em suas narrativas, seja enquanto possibilidade do encontro, isto é, o "eixo da relação com o mundo" (LE BRETON, 2007, p. 07), ou na materialização das posturas e técnicas meditativas reverberadas em suas brincadeiras. Sem cair em qualquer dualismo, pois "mesmo sendo o corpo uma ferramenta, ele continua sendo o "fato do homem" e depende então da dimensão simbólica" (LE BRETON, 2007, p. 44, grifos do autor). Trata-se de um corpo sensível e engajado que, ainda quando demonstra satisfação com a prática meditativa, elabora questionamentos sobre sua realização:

> *Mica: O que você gostaria de saber sobre a Meditação?*
>
> *Allan: Eu gostaria de saber sobre, por que tem que ficar em silêncio?*
>
> *Mica: Você acha que é possível fazer outro tipo de Meditação?*

> *Allan: Eu acho que sim, não sei. Fazer Meditação escutando alguma música legal, dá pra fazer Meditação se quiser reto (demonstrou como se estivesse deitado) em vez de ficar sentado, em vez de fechar os olhos dá pra você ficar com os abertos, assim só (demonstrou), com olhar fixo. Também é bom, ajuda a visão.*
>
> *Mica: Quem te ensinou essa de meditar com olhar fixo?*
>
> *Allan: Foi meu tio.*
>
> *Mica: Como é essa prática?*
>
> *Allan: Não sei, só que um dia ele tava assim e se sentiu muito bom, ficar com o olhar fixo em uma coisa é legal, tipo um beija-flor. Eu tenho uma Calopsita lá em casa e sempre que eu vou meditar assim com o olho aberto eu fico só olhando para ela e ela fica olhando para mim. (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*

Do mesmo modo que Ana Beatriz, Allan apresenta seu entendimento de que outras técnicas meditativas são plausíveis de serem realizadas e, como demais colegas, este menino chama atenção tanto para a posição corporal, quanto para a necessidade de fechar os olhos, bem como, problematiza a exigência do silêncio. Todas essas ponderações corroboram o entendimento de que a Meditação é uma postura do/a sujeito/a, cujo mote está alocado na presença, independentemente das condições externas, o/a sujeito/a é autoprodutor de sua prática e por isso deve definir como **corporalMente** se organiza.

Com relação especificamente ao silêncio, em outro momento da entrevista, quando Allan foi questionado sobre o que é a Meditação, ele respondeu que: *"Se você não gostar, tudo bem. Mas se você ficar em silêncio e olhar pro céu, assim, normal, já está meditando" (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).* Esta narrativa além de ratificar a ideia de presença me mobiliza a refletir sobre a problemática do silêncio expressa anteriormente. Digo isso porque no decorrer deste estudo tenho compreendido que há recursos sonoros que são utilizados enquanto âncora da atenção e significam para as crianças uma alternativa para silenciar os ruídos, ou, por correspondência, os barulhos sociais.

Posto isto, penso ser possível afirmar que, mesmo quando Allan sugere o uso de uma música na prática meditativa, ele o faz com determinada intencionalidade que, no meu entendimento, corresponde ao sentido da presença, pois compreendo que "a escuta das sonoridades do mundo força a sentir o escoamento do tempo" (LE BRETON, 2016, p. 134). Na esteira desta interpretação, importa recuperar uma narrativa que coaduna diretamente as considerações ora elaboradas: *"[...] é que no nosso bairro não passa tanto carro como aqui na rua, daí a gente fica suave, daí a*

gente escuta – sem música – escutando o barulho natural das árvores, das folhas, do passarinho" (Allan, Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019). Diante isso, semelhantemente as contribuições de Ana Beatriz, observo que para Allan há uma diferença marcante entre o ruído social e o som natural, pois, no fim das contas, "o barulho, assim como a música, é uma questão de ouvido e, portanto, de sentido" (LE BRETON, 2016, p. 147).

A natureza permeou as narrativas de Allan e na Roda de Conversa esse tema novamente foi abordado por ele da seguinte forma: *"ao invés de pensar numa tela branca eu penso num rio, fluindo (demonstrou com os dedos sobre a mesa o movimento do rio) (Allan, Roda de Conversa, 03 de setembro, de 2019)*. Por isso e por motivos supramencionados, assinalo que os elementos naturais são mobilizadores do investimento deste menino nas práticas meditativas, pois pelas vias sensoriais ele estabelece suas âncoras e alcança o estado de tranquilidade, leveza e suavidade que deveras o encanta.

Referente ao tema natureza, outras crianças anunciaram a significância deste ambiente quando relacionado a prática da Meditação. Por observar consonâncias com as narrativas de Allan, de Ana Beatriz e, também, de Gabriel Pires, acredito ser conveniente compartilhar suas argumentações e, devido a isso, apresento o Quadro 7:

QUADRO 7 - ARGUMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A SIGNIFICÂNCIA DA NATUREZA NAS PRÁTICAS DA MEDITAÇÃO

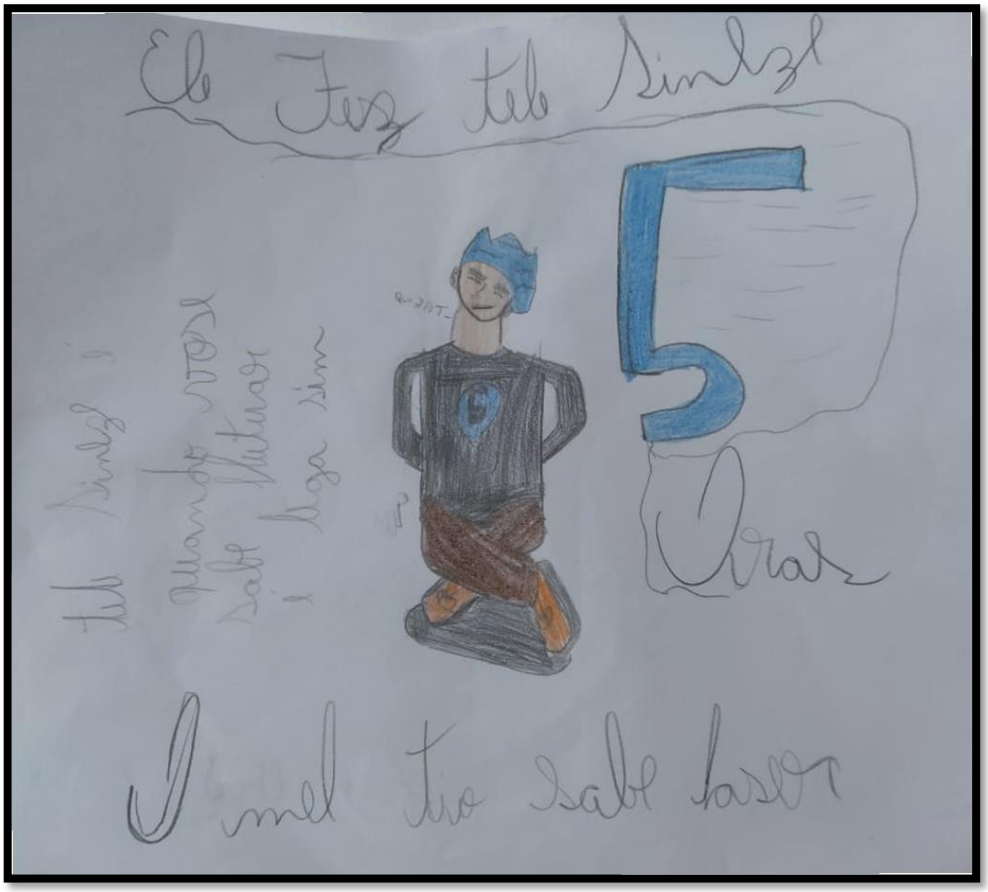
Eu gosto de meditar no ar livre porque os passarinhos ficam cantando, eu gosto quando eles cantam porque daí fico bem relaxada. (Geovana, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).
Eu medito as vezes no meu quintal, aproveito que minha rua é calma e bem nessa época do ano, que é primavera, os passarinhos ficam cantando e é em melhor para meditar. (Ricardo, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).
No condomínio da minha vó eu vou lá no parquinho e medito perto da cachoeira. (Ryan Pablo, Roda de Conversa 03 de setembro de 2019).
A natureza tem barulhos calmos e daí ajuda na Meditação. (Alice, Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).
Mica: Por que ficou gostoso sem a música? *Kaike R.: porque parece que você ouve o barulho dos carros, da chuva* *Winícius M.: dos passarinhos* *João José: dos passarinhos* *Kaike R.: eu já ouvi o barulho das árvores* *Daniel: quando você fica nervoso, você pensa na Meditação e na natureza também fica calmo* *Allan: Também na natureza é bom porque dá para você relaxar mais e escutar o som natural. (Roda de Conversa, 03 de setembro de 2019).*
Porque é bem prático é só você colocar uma música, as vezes num lugar silencioso ouvir os barulhos da natureza, fazer 3 respirações, fechar os olhos e esperar 5 minutos. Pode colocar cronômetro e abrir os olhos e fazer mais 3 respirações. (Emanuelly V., Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019). *Tentar não pensar em nada e se concentrar, tentar fechar os olhos e tentar ouvi o som da natureza às vezes, ou ouvir alguma música. (Emanuelly. V. Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).*
A gente senta, escuta o barulho da chuva ou da natureza. (Gabriely C., Entrevista Semiestruturada, 26 de agosto de 2019).
Matheus G.: Eu gosto dela (Meditação) ao ar livre, sem música. *Mica: Por que?* *Matheus G.: Não sei, eu gosto mais de ouvir os barulhinhos dos pássaros e das árvores. (Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019).*
Mica: O que você faz nesses 5 minutos? *Victor G: Eu penso na natureza. Quando eu faço Meditação eu penso que eu tô numa natureza porque eu gosto. (Entrevista Semiestruturada, 27 de agosto de 2019).*

FONTE: a autora (2021)

Ouvir a natureza pode transmutar-se em conexão interior e silêncio social, uma forma de resistência às sonoridades materializadas no barulho que “neutraliza a atenção, a concentração, destrói toda interioridade” (LE BRETON, 2016, p. 156). Na continuidade desta reflexão, Le Breton (2016, p. 11) argumenta que “antes do pensamento, há os sentidos”, com isso, acredito ser possível definir que a natureza seja, conforme destacou Montessori (2017), ambiente profícuo para a imersão sensorial das crianças, uma vez que, ao preceder os pensamentos, as sensações advindas deste ambiente podem ecoar em vivências e experiências que produzam pensamentos menos conflitantes, mais reconfortantes e acolhedores, pois, concordo com a assertiva de que “o sentimento de barulho expulsa o indivíduo de seu aconchego” (LE BRETON, 2016, 146).

Para finalizar o segmento que corresponde, majoritariamente, as narrativas de Allan, apresento o desenho produzido por esta criança na Imagem 17:

IMAGEM 17 - NARRATIVA VISUAL: O SIGNIFICADO DA MEDITAÇÃO, POR ALLAN



FONTE: Allan (2019).

A produção do desenho foi realizada no dia 15 de agosto de 2019, este foi o segundo instrumento/procedimento de estudo empreendido com as crianças e, no momento, interessa observar o quanto as narrativas subsequentes de Allan já estavam impressas nos traçados e representações elaboradas por este menino, fato que denota a experiência construída e reverberada na continuidade narrativa. A instituição familiar, tão cara a esta criança, está retratada na figura do seu tio, pessoa pela qual Allan revelou nutrir admiração, uma vez que compartilham do mesmo interesse e realizam juntos a prática meditativa. Além disso, de acordo com a explicação de Allan, seu tio já alcançou níveis elevados na Meditação, por isso, em seu desenho, ele *escreveu "ele fez tele sineze, o meu tio sabe fazer"*. Compreendi, a partir das contribuições de Allan que telecinese, corresponde ao entendimento de que a mente consegue mover a matéria, chegando ao ponto da levitação, ou de acordo com a escrita de Allan: *"quando você sabe flutuar você fica assim"*.

Allan também apresenta em seu desenho o símbolo da campanha 5' Minutos Eu Medito e, embora ele não tenha escolhido tratar desta especificidade do desenho na Roda de Conversa, torna-se importante acrescentar que no decorrer da investigação pude observar a satisfação deste menino em saber explicar, com detalhes a técnica meditativa realizada na escola.

Finalmente, nota-se que Allan opta por representar a prática meditativa realizada fora da escola, uma vez que a postura corporal caracterizada por ele corrobora as narrativas sobre sua prática em ambiente familiar. Outrossim, é notório seu investimento em anunciar a leveza, tranquilidade e suavidade, tão marcantes em suas narrativas e quão ausentes nas relações sociais. Em vista disso, ao encerrar este capítulo, pontuo que Allan não somente domina as técnicas meditativas, mas expressa com propriedade os saberes da Meditação e, sobretudo, constrói suas relações fundamentalmente a partir da presença, pois não é sem motivo que este menino é tão reconhecido e valorizado por sues/suas pares.

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei.
Manoel de Barros[191]*.*

[191] Trecho da entrevista "Manoel de Barros faz do absurdo sensatez" ao Jornal Estado de São Paulo (1997).

Meditação na escola
PRÁTICA CORPORAL QUE PODE MOBILIZAR A CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS
CUJOS SENTIDOS PARA AS CRIANÇAS SE DISTANCIAM DE FUNCIONALIDADES OU FINALIDADES
COMPROMISSO COM AS HUMANIDADES
CORPO
REPRESENTAÇÃO EXPRESSIVA NAS NARRATIVAS
DISCERNIMENTO
SER CORPO
CORPO/SUJEITO/A
IMBRICAÇÃO DO EU NA SITUAÇÃO – PROMESSA DA CONTINUIDADE
SENTIR TRAZ SENTIDO
POTENCIAL DE AÇÃO
postura de vida
MeditAção
NÃO REAÇÃO
DESEJO DE
IMPORTÂNCIA
DESOBRIGAÇÃO
ESTAR
SER O
QUERER O
BEM
VIVER BEM

CAPÍTULO IV

4.1 SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE A MEDITAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCORPORAL NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

O menino era ligado em despropósitos
Quis montar alicerces
de uma casa sobre orvalhos
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio
Falava que vazios são maiores e até infinitos

Manoel de Barros[192]

Tratar sobre o tema Meditação no âmbito acadêmico se torna um verdadeiro desafio para nós pesquisadores/as da educação, uma vez que historicamente esta temática tem sido atrelada à religiosidade e/ou espiritualidade e também às crenças (MORAES, 2015). Além do mais, especificamente no Brasil, há determinado imaginário social que defende a "ideia de que essa técnica esteja relacionada a algo místico ou alguma prática religiosa voltada exclusivamente a auxiliar o sujeito a alcançar uma dimensão espiritual" (SBISSA *et al*., 2009, p.105).

Sem embargo, enquanto uma menina que constrói seu fado nos despropósitos, buscando nos vazios as possibilidades de alcançar infinitos e que concebe a força das gotículas de orvalho nos alicerces de suas empreitadas, atentei-me no quão necessário fazia-se o investimento e dedicação na desmistificação desta prática, que é constituída de saberes repletos de significados compartilhados e sentidos produzidos. Saberes estes que não raramente são considerados de senso comum ou mesmo distorcidos, mas que de toda forma se tornam saberes culturalmente construídos.

Neste sentido, ao debruçar-me sobre a temática das experiências sociocorporais produzidas pelas crianças nas instituições educativas, preciso reconhecer que abordar a Meditação no âmbito das práticas corporais foi uma das maiores problemáticas assumidas. Em virtude de que na produção científica, além das questões religiosas e/ou espirituais, previamente mencionadas, a Meditação tem sido definida e investigada, majoritariamente, enquanto uma atividade ou exercício mental,

[192] Trecho da obra: O Menino que Carregava Água Na Peneira, Manoel de Barros (2013, p. 454).

cujas funcionalidades entoam em finalidades que correspondem desde à melhora da saúde física, psicológica e/ou emocional, até as conquistas acadêmicas. Basta notar os achados adquiridos a partir do levantamento nos repositórios de dados digitais e demais estudos apresentados nesta escrita.

Contudo, inspirada na obra de Nussbaum (2019), tenho compreendido as potencialidades da Meditação nos contextos educativos, não pelo viés de sua funcionalidade para o alcance, apenas e tão somente, de melhores resultados acadêmicos, muitas vezes defendido nas campanhas publicitárias, mas, prioritariamente, enquanto um saber que pode, de alguma maneira, problematizar uma realidade na qual se tem valorizado com maior frequência a preparação para provas, testes ou iniciação laboral. A preocupação excessiva e/ou exclusiva com lucro torna-se um tanto quanto perniciosa à educação da criança, desse modo, compreendo que o diálogo, Meditação e Educação, pode privilegiar uma formação pautada nas **humanidades**, mobilizando as crianças a perceberem elos entre a vida escolar e a vida fora da escola, do mesmo modo, potencializando a tomada de consciência sobre o viver imbricado na coletividade e as exigências humanas implícitas nessa imbricação que é marcada pelo contexto social.

Neste segmento, reconheço que a experiência de aproximadamente 5 anos no Projeto Meditando na Escola, em que pude acompanhar a forma com a qual as crianças se relacionavam com os saberes da Meditação, foi o estopim para que pudesse construir o entendimento de que na escola a legitimação da Meditação não se restringe, melhor dizendo, não pode, tampouco deva, se limitar ao ideário de que se trata única e exclusivamente de uma técnica mental a ser dominada para que seus efeitos repercutam no comportamento e/ou aprendizagem das crianças. De modo igual, por não corroborar dualismos e fragmentações enquanto definidores dos/as sujeitos/as, ao longo do tempo, passei a compreender que há diferenças significativas que particularizam as práticas corporais em detrimento da noção de atividades e/ou exercícios físicos quando, frequentemente, se associam às técnicas e/ou repetições de movimentos corporais, cujos fins correlacionam-se a melhora da saúde e, também, ao condicionamento físico, como algo desconectado das demais estruturas que integram o/a ser humano/a.

Por este ângulo, importa ressaltar que tais finalidades historicamente constituem aquilo que Forquin (1993) descreve como as culturas das escolas, em virtude de que, erroneamente, em determinadas instituições educativas muitos

pensamentos e discursos ainda são estruturados a partir de uma lógica na qual o que importa é que a criança brinque ou realize muitas atividades - seja na hora do recreio, nas aulas de Educação Física ou em demais momentos que privilegiem os movimentos corporais – para que gaste energia e assim retorne para as tarefas consideradas intelectivas com maior foco e atenção, preferencialmente com controle corporal para que não se movimentem em sala de aula. Haja vista que a ideia da criança em movimento, regularmente, tem sido considerada contrária às aprendizagens, uma noção pedagógica que no meu entendimento comporta traços da Pedagogia Tradicional, conforme é apresentada nos estudos de Charlot (2013), e deste modo, tem em seu cerne a prerrogativa do **silenciaMento**.

Similarmente, há outra finalidade conferida às brincadeiras e demais atividades corporais que frequentemente é solicitada aos professores e professoras de Educação Física ou aos/as demais profissionais que atuam em áreas nas quais o movimento corporal é considerado, equivocadamente, como exclusivo estruturador das aprendizagens. Trata-se da compreensão de que o domínio de uma atividade, isto é, a relação epistêmica com o saber imbricação do Eu na situação (CHARLOT, 2000), deva ser mobilizada com a intenção de abordar e potencializar a apropriação de conhecimentos das diferentes áreas ou enquanto recurso para o desenvolvimento de capacidades físicas e, também, a aprendizagem de habilidades motoras que sejam requeridas nas rotinas escolares. Trata-se da aplicação do movimento corporal como artifício e não como fim na organização do ensino em uma perspectiva do conhecimento estruturado culturalmente.

Neste tocante, não é sem motivo que em diversas situações alguns/as docentes que desconhecem a importância das práticas corporais nos contextos educativos sugiram que nas aulas de Educação Física sejam aplicados exercícios para trabalhar a lateralidade[193] ou para aprimorar a coordenação motora fina[194] enquanto ferramentas que possam contribuir para que as crianças aprendam a utilizarem o caderno e segurarem o lápis, por exemplo. Além disso, nas circunstâncias que implicam a apropriação de conhecimentos, os jogos e brincadeiras passam a ser

[193] "A lateralidade é a capacidade da criança de discernir os lados, direito e esquerdo. Pode ser também a dominância que o indivíduo tem sobre a dominância do corpo". (ENGEL; MARIA, 2017, p. 50).

[194] "A coordenação motora fina, pode ser definida como um movimento que deve ser executado de forma coordenada e de muita concentração, já que, utiliza principalmente músculos pequenos, como os das mãos. Rosa Neto diz que a coordenação motora fina, ajuda o indivíduo a executar atividades como, lançar um objeto, escrever, desenhar, pintar, recortar, etc". (ENGEL; MARIA, 2017, p. 50).

empregados como técnicas para memorização de números, cores, letras, palavras, operações matemáticas, dentre outras possibilidades.

Quando isso acontece, a título de exemplo, a amarelinha que é uma brincadeira tradicional presente nas culturas infantis tem sua especificidade cultural ceifada, tornando-se mero instrumento no qual a utilização dos movimentos corporais está destituída da possibilidade de produção de sentidos referentes à especificidade da prática, uma vez que é realizada de forma mecânica e com fins bem definidos, que não raramente submetem as crianças a replicarem determinados comandos orientados pelos/as adultos/as o que pode, de alguma maneira, limitar a relação entre pares e as produções infantis, ou seja, a ação das crianças implícitas neste encontro.

Nada obstante, não quero dizer com isso que sou contrária as estratégias formativas estruturadas a partir do brincar, muito pelo contrário, sou favorável que o movimento corporal seja reconhecido e valorizado nos contextos escolares de forma absoluta e não restrito apenas as aulas de Educação Física e/ou ao recreio. Afinal de contas reconheço que na infância as brincadeiras são mobilizadoras do interesse da criança e deste modo, potencializadoras não apenas do engajamento na relação com o saber, isto é, na autoprodução de suas aprendizagens (CHARLOT, 2000), mas, sobretudo, na edificação das experiências infantis, estas que são verdadeiramente corporificadas a partir da possibilidade de reverberação do vivido (BENJAMIN, 1985, 2009).

Assim sendo, não vislumbro qualquer efetividade de uma formação escolar que desconsidere o movimento corporal infantil, em razão de que concordo com Le Breton (2007) quando este defende que o corpo é a materialidade do/a ser humano/a neste mundo. Além disso, concebo que ainda quando seus movimentos tentam ser aniquilados com a finalidade de um corpo silenciado, a criança encontra brechas e cria situações que resistem à ideia discutida por Le Breton (2011), do radicamento corpóreo.

Entretanto, assinalo que a estruturação de estratégias formativas enraizadas no brincar que privilegiem a apropriação do conhecimento a partir do movimento corporal da criança, devam ser concebidas de acordo com as intencionalidades pedagógicas particularizadas nas diferentes áreas ou componentes curriculares e diante das especificidades dos referidos saberes. Isto requer considerar que quando o objetivo educativo tem em sua centralidade as práticas corporais, estas não podem ser reduzidas a determinadas funcionalidades educacionais, já que são constituídas

por conhecimentos historicamente produzidos que não apenas consideram, mas transbordam a noção da replicação de movimentos ou aprimoramento de técnica motriz e assumem relevância social por sua contribuição na compreensão, reflexão e produção daquilo que o Coletivo de Autores (1992) designa como Cultura Corporal o que, impreterivelmente, repercute na interpretação da realidade social com possibilidades de ação para a transformação.

Isto posto, embora seja integrante do Projeto Meditando na Escola desde sua implementação ainda enquanto piloto, neste momento, por desempenhar a função ambivalente de professora-pesquisadora com responsabilidades docentes e acadêmicas, não posso negligenciar uma observação conferida neste estudo. O fato é que na descrição do referido projeto os objetivos apresentados denotam inclinação para a perspectiva de que a Meditação se constitui enquanto uma técnica corporal, o que no meu entendimento pode, de algum modo, transparecer a noção polarizada e fragmentada do/a sujeito/a compartimentado/a, dentre outras possibilidades, entre corpo e mente. Uma narrativa que destoa da noção de sujeito/a que é corpo em sua integralidade, como é defendida nos estudos de Le Breton (2003, 2004, 2007, 2011) e Charlot (2000).

Outrossim, o documento expõe certo entendimento de que a Meditação em contextos educativos se caracteriza como uma ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física e que atenda “os desafios impostos na educação das novas gerações” (GARANHANI, 2018, s/p), ocorrência que, de imediato, prescinde os demais saberes estruturantes desta prática corporal, concebendo-a sob o viés da funcionalidade. Contudo, vale ressaltar que o arranjo textual, do Projeto Meditando na Escola, revela determinada preocupação e intencionalidade com o desenvolvimento da consciência e controle do corpo (GARANHANI, 2018).

Nesta perspectiva, embora tal intencionalidade não seja explicitada com maior rigor, posso dizer, diante do meu engajamento tanto na implementação do projeto quanto com as observações construídas na pesquisa, que não se trata do imaginário de **silenciaMento** corpóreo, diferente disso, se aproxima do entendimento de **ensinaMento**, isto é, o ensino do movimento. Neste caso, do movimento estático e as repercussões mobilizadas por ele, que se relacionam ao conhecimento de si a partir da consciência corporal, o que pode se concatenar com as proposições de Montessori (2017) quando a estudiosa salienta a necessidade das crianças dominarem ações de forma consciente e assertiva, mas que permanece em um âmbito muito pessoal,

considerando apenas o/a sujeito/a em sua individualidade, sem alcançar a condição social, quer dizer, as humanidades constitutivas do homem que “sobrevive por nascer em um mundo humano, pré-existente, que já é estruturado” (CHARLOT, 2000, p. 52).

Conquanto, acredito que um adendo às essas ponderações mereça ser acrescentado, afinal de contas o contexto histórico e social no qual o Projeto Meditando na Escola foi concebido precisa ser considerado, em virtude de que tal fato pode justificar ou contribuir na compreensão dos limites subjacentes aos seus objetivos e demais elementos estruturantes de sua organização.

Sobre isso, primeiramente, importa observar que o referido projeto teve seu início no ano de 2015 e, embora seja um passado próximo, trata-se de um momento no qual as pesquisas científicas sobre a temática - Meditação na Escola – ainda eram bastante reduzidas. Dado este que foi ratificado no ano de 2020, a partir do levantamento em bases e arquivos digitais[195], cujas publicações sinalizaram a incipiência de produções nessa vertente. Neste segmento, os parcos achados apontaram determinada preponderância em abordar tal assunto a partir do universo adulto/a ou jovem, com escassez de investimento nas crianças (YAARI *et al.*, 2019). Além disso, ainda quando a Meditação está atrelada à infância, com maior frequência, são os/as adultos/as que respondem pelas crianças (CRESCENTINI *et al.*, 2016. HUTCHINSON; HUWS; DORJEE, 2018).

De mais a mais, não se pode deixar de notar que, majoritariamente, as investigações se debruçam em problemáticas implicadas no desenvolvimento da memória (MÖLLER; ASCHERSLEBEN, 2020), na aplicação de programas que visem o impacto no comportamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem (MALBOEUF-HURTUBISE *et al.*, 2017), no treinamento da atenção (BOSTIC *et al.*, 2015), nas questões espirituais (KEATING, 2018) e/ou demais interesses relacionados à saúde mental e/ou referentes a determinados transtornos como o estresse.

Neste cenário, considero que existam motivos tangíveis para que as orientações do Projeto Meditando na Escola sejam aportadas no entendimento da Meditação enquanto ferramenta pedagógica. Outrossim, mesmo quando o texto denota distanciamento da perspectiva exclusivamente mental, a noção de técnica

[195] Verificar apêndice 3 - LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE.

corporal ainda comporta o ideário da funcionalidade nas aprendizagens e, deste modo, compactua com as proposições prescritas em grande parte dos estudos sobre a temática.

Nada obstante, penso ser valoroso reflexionar a partir da leitura positiva defendida por Charlot (2000)[196] sobre a relevância deste projeto para a ampliação das discussões pertinentes ao tema Meditação na escola, uma vez que, embora a tessitura escrita apresente certos delineados, não se pode esquecer que a constituição e consolidação do projeto se fez de forma coletiva e plural, um modo que certamente superou aquilo que *a priori* foi previsto e desenhado, já que os contornos alcançaram formas diversas e imediatamente inimaginadas. Estas que mobilizaram a compreensão de que a Meditação poderia e deveria ser estudada sob o viés das práticas corporais com possibilidades na composição de experiências sociocorporais. Ademais, importa salientar que o Projeto Meditando na Escola oportunizou que as crianças, os/as docentes e demais sujeitos/as da comunidade escolar, acessassem os saberes constituintes das práticas meditativas, algo que até então era pouco ou nada explorado para a referida escola e demais instituições participantes do projeto.

A partir dos dados e reflexões produzidas nesta investigação, sinalizo que pude averiguar que toda e qualquer experiência é rigorosamente coletiva, ou seja, implica relações, exprime a forma com a qual o/a sujeito/a é afetado/a e atravessado/a pelo contexto no qual constrói sua existência e reverbera-se na interlocução, pois é dialógica, isto é, na interação social. Trata-se de uma inscrição corporal que certamente não se reduz a carne, mas ressoa com profundidade na inteireza do Eu. Um ressoar que se materializa nas narrativas, pois somente uma experiência traz em si a competência do compartilhar, a promessa do perpetuar e no caso das crianças, segundo Benjamin (1985; 2009), a viabilidade impressa no continuar se insere no fazer sempre de novo e mais uma vez.

Por esse motivo, advirto que para as crianças, colaboradoras desta empreitada, a composição das experiências sociocorporais na Meditação não tem qualquer vínculo com as funcionalidades previstas nos estudos científicos apresentados no decorrer deste texto, tampouco com a finalidade pedagógica

[196] "Praticar a leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente naquilo em que elas falham e as suas carências. [...] A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira *o que é lido como falta* pela leitura negativa". (CHARLOT, 2000, p. 30, grifos do autor).

elaborada no documento que regulariza o Projeto Meditando na Escola, de modo igual, se distancia completamente da noção individualizada e fracionada do/a sujeito/a, pois está intimamente comprometida com a concepção de **humanidades,** defendida por Nussbaum (2015) e, por se tratar de uma prática corporal, emerge a partir da relação com o saber, delimitada nos estudos de Charlot (2000).

Nesta perspectiva, no âmbito das vivências, muitas crianças relataram determinadas funcionalidades correspondentes à aprendizagem, cujos enunciados ecoavam as explicações das professoras quando elas procuravam justificar e legitimar a notoriedade do projeto durante as orientações das práticas meditativas. Contudo, ao se tratar das experiências sociocorporais as crianças, Ana Beatriz, Gabriel Pires e Allan, anunciaram sentidos produzidos por elas, portanto únicos, entretanto com algumas peculiaridades bastante semelhantes.

Por esta senda, posso dizer que as definições que compreendem a Meditação enquanto exercício puramente mental estão distantes do entendimento dessas crianças, haja vista que **o corpo tem representação expressiva em suas narrativas**, não apenas por ser a imagem prontamente apresentada nos desenhos, mas, sobretudo, por ser o fio condutor dos sentidos produzidos, melhor dizendo, por significar o próprio EU manifestado em vida. Uma vida que é construída em um contexto social cujos constrangimentos e adversidades afetam, atravessam e, quando não, avassalam a existência. Contudo, por ser **corpo sensível** (LE BRETON, 2016) o/a sujeito/a é também resistência podendo experimentar o deleite de suas vivências e inscrever em si belas experiências.

Certamente, posso afirmar que **as crianças demonstram discernimento quanto a compreensão de que habitamos o mundo com nossos corpos**, isto é, **somos verdadeiramente os próprios corpos**, cada qual com sua singularidade, mas todos instituídos de sensibilidades. Sensibilidades estas que reverberam no modo com o qual nos relacionamos conosco e com o todo, afinal de contas aquilo que é vivido repercute nos sentidos, de modo igual, tudo o que é sentido ecoa no vivido e ambos interferem de forma significativa na edificação das relações e na constituição de nossas identidades.

Neste segmento, assinalo que as experiências sociocorporais construídas por Ana Beatriz, Gabriel Pires e Allan estão intimamente conectadas com a forma que as estas crianças se relacionam com os saberes da Meditação e os sentidos produzidos nesta relação. Deste modo, sob a luz da Teoria da Relação do Saber de Bernard

Charlot (2000), considero que, para estas crianças, os saberes da Meditação estão intimamente associados com situações da vida, produzem inteligibilidade e permitem relações consigo, similarmente, promovem interações e trocas com os/as demais, portanto, fazem sentido. Sem embargo, o sentido para criança sobrepuja a tripla definição de Charlot (2000) e sustenta-se também na ideia de experiência definida por Benjamin (1985; 2009) cujo mote aporta-se na continuidade, isto é, a possibilidade de fazer novamente, posto que a experiência eclode de uma vivência encharcada de sentido.

Por conseguinte, entendo que o sentido na infância deve ser compreendido e estudado diante das particularidades dos modos de vida das crianças e, do meu ponto de vista, isto requer empenho em observar e identificar as formas com as quais elas **investem recursos pessoais nas situações**, uma vez que de acordo com Le Breton (2016) o sentido é corporalmente inaugurado por via dos sentidos. Por suposto, considero que seja na inscrição corporal que as crianças alcançam os elementos previstos na tripla definição delimitada por Charlot (2000).

Diante disso, infiro que **a relação epistêmica imbricação do Eu na situação** (CHARLOT, 2000) **recebe destaque nas narrativas das crianças**, haja vista que o domínio da Meditação, enquanto atividade, repercutiu de maneira substancial nas demais relações estabelecidas com esta prática corporal, uma vez que se torna a promessa da continuidade. Trata-se de uma imbricação tão orgânica que em muitos momentos não foi possível identificar os limites entre os conhecimentos apropriados a partir dos objetos de saberes e as aprendizagens produzidas na atividade. Haja vista que muito daquilo que as crianças anunciaram em suas narrativas correspondem a produção científica sobre a Meditação, porém não fica evidente até que ponto as crianças acessaram estes conhecimentos ou em que medida se trata da tomada de consciência produzida na atividade. Contudo, importa destacar que as crianças não apenas sabem realizar a Meditação como conseguem, com propriedade, apresentar seus conhecimentos sobre esta prática corporal e correlacionarem com as demais relações implícitas em suas vidas.

Isto posto, retomo que nos estudos de Figueiredo (2004a; 2004b) a autora conclui que há composições de experiências socicorporais consideradas positivas e também aquelas classificadas enquanto negativas, ou seja, que marcam a vida dos/as estudantes com cicatrizes que reverberam em suas narrativas acentuando situações de constrangimentos ou inconformidades com o modo como determinada prática

corporal repercutiu em sua vida. A esse respeito, nesta investigação, pude compreender que **o sentido construído pelas crianças sobre as experiências sociocoporais refere-se à possibilidade do engajamento na prática**, com efetiva imbricação na situação de forma emancipada, sem a obrigatoriedade de realizar algo para garantir avaliações positivas quanto ao comportamento na atividade. Trata-se de uma efetividade que esta está intimamente relacionada a estrutura e organização da prática corporal a partir das necessidades e especificidades dos/as sujeitos/as para que verdadeiramente possam integrar-se com possibilidades de continuidade. Isso significa entender que práticas corporais que sejam estruturadas sob o viés exclusivamente da competição, comparação, obrigação e, principalmente, exposição das crianças, pode contribuir para edificação de experiências sociocorporais negativas.

No tocante ao domínio da atividade (CHARLOT, 2000) interessa ressaltar que, embora as crianças demonstrassem entusiasmo ao narrarem a técnica meditativa realizada na escola enquanto uma forma de sinalizarem a importância do projeto, não somente estes/as três colaboradores/as como demais colegas denunciaram que a referida técnica não corresponde aos interesses daquele contexto. Quanto a isso, vale retomar que muitos componentes desta técnica meditativa foram contestados e questionados por este coletivo, desde a musiquinha do aplicativo, até a exigência de fechar os olhos e a necessidade de permanecerem sentados/as em suas cadeiras, com a coluna ereta, uma posição, segundo estas crianças, bastante desconfortável.

A respeito disso duas situações merecem ser abordadas: a primeira delas refere-se ao modo como as professoras, orientadoras das práticas meditativas, estavam atentas, quando informadas, às solicitações das crianças, já que ao identificarem determinada preferência pela prática desenvolvida com os elementos naturais enquanto âncoras da atenção, tais docentes variavam, na medida do possível, as estratégias em suas conduções. Portanto, algumas vezes seguiam com a proposta do Projeto Meditando na Escola e assim recorriam a utilização do aplicativo 5’ Eu Medito e em outros momentos investiam nos sons da natureza para orientação da prática. Além disso, em circunstâncias específicas, organizavam as práticas meditativas fora da sala de aula e, dessa maneira, possibilitavam outras posturas corporais.

Contudo, preciso sinalizar que o encaminhamento metodológico escolhido pela escola, no meu entendimento, apresenta-se enquanto um limitador para

observações mais íntimas às necessidades das crianças, já que a escolha pela orientação coletiva, por via do sistema de som, não permitia as professoras orientadoras da prática meditativa o **CoMtato** com as turmas. Deste modo, ficava a cargo das professoras que estavam em sala de aula a responsabilidade da mediação dessa relação, o que, do meu ponto de vista, se tornou um fator complicador, uma vez que tais profissionais não estavam envolvidas diretamente com a organização do Projeto Meditando na Escola e, na maioria das vezes, havia determinado distanciamento com os saberes da Meditação.

Além disso, minha presença nas diferentes turmas nos momentos exploratórios me possibilitou compreender que a uniformidade da orientação não corresponde as especificidades e características das diferentes turmas, a julgar que uma mesma condução da prática era proferida desde às turmas da Educação Infantil até os quintos anos do Ensino Fundamental I. Não quero dizer com isso que a idade cronológica impreterivelmente seja a maior problemática na referida situação, mas adianto que minha preocupação eclode por entender que haviam momentos distintos de aproximação com os saberes da Meditação, ou seja, muitas crianças que já estavam na escola há mais de dois anos tiveram a possibilidade de vivenciar por mais tempo as práticas meditativas, enquanto às crianças recém ingressas na instituição estavam apenas acercando tais saberes e, por isso, com elas, acredito que a sensibilização poderia ser diferente.

A segunda situação a ser tratada corresponde aos achados de Nichel (2019), em virtude de que a estudiosa ao investigar o Projeto Meditando na Infância com crianças de uma instituição de Educação Infantil, problematizou a utilização de ferramentas, tais como aplicativos, que não foram elaboradas considerando as especificidades das crianças, ou seja, tratam-se de instrumentos concebidos e idealizados por e para os/as adultos/as, posteriormente introduzidos/as nas instituições educativas. Neste quesito preciso demarcar que, ainda quando no Projeto Meditando na Escola houvesse materiais impressos e também o mascote Manolindo para sensibilizarem as crianças a investirem nas práticas meditativas, o aplicativo utilizado e as âncoras da técnica proposta, me parecem, foram projetados para o universo jovem e adulto/a.

Essa observação atrelada a minha participação em diversas instâncias do Projeto Meditando na Escola, bem como minha própria experiência enquanto professora responsável pela Meditação na escola em que trabalho, me conduziu a

compreender que, assim como as demais práticas corporais abordadas em instituições educativas, a Meditação precisa considerar a cultura única e específica de cada lugar, ou seja, respeitar a cultura escolar de cada instituição. Isso significa dizer que, embora existam técnicas corporais historicamente elaboradas, os saberes referentes as práticas meditativas implicam tratamento, ou seja, uma transposição didática[197] que assuma as necessidades e características dos/as sujeito/as que com eles irão se relacionar, nesse caso, especificamente, as crianças.

Estes apontamentos me remetem à uma discussão, de longa data, que circunscreve o domínio da Educação Física escolar. Esta que diz respeito ao entendimento de que as práticas corporais quando tratadas pedagogicamente nas instituições educativas não podem ser introduzidas nas escolas com as exigências e rigorosidades previstas nos demais contextos ou reproduzidas a partir das normas sociais nas quais são realizadas. Portanto, inspirada em Vago (1996)[198] consigo entender que a escola pode produzir uma cultura escolar da Meditação em detrimento da replicação de práticas meditativas predominantemente realizadas pelos/as adultos/as ou desenvolvidas em instituições não escolares.

Nesta continuidade, ainda sustentada nas proposições de Vago (1996), considero que há uma diferença substancial em conceber a Meditação **na** escola - enquanto uma prática corporal que penetra o universo educativo sem considerar suas particularidades – em oposição a definição de Meditação **da** escola, como uma prática corporal instituída de saberes que, segundo Forquin (1993), são passíveis de tratamento para que se tornem objeto de ensino. Em decorrência disso, não se pode perder de vistas que igualmente é marcante a diferença nas propostas pedagógicas que priorizam a Meditação **para** as crianças em comparação àquelas que concebem a necessidade de se pensar a Meditação **com** as crianças.

---

[197] Alice Ribeiro Cassimiro Lopes, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), descreve que a **transposição didática** se correlaciona aos "processos de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar" (LOPES, 1999, p. 201), isto é, "a educação escolar não se limita a fazer seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis" (LOPES, 1999, p. 206). Tais considerações são estruturadas a partir dos estudos de Foquin (1993), nos quais o autor, ancorado nos estudos de Verret (1975) e Chevallard (1985), defende que a educação escolar requer o "imenso trabalho de reorganização" e "reestruturação" dos materiais culturais disponíveis num dado momento que constituam uma "cultura escolar" (FORQUIN, 1993, p. 16 -17).

[198] Muito embora Vago (1996), ao dialogar com a obra de Valter Bracht (1992), discorra sobre aspectos relacionados ao esporte, considero que suas discussões são bastante pertinentes também no âmbito da Meditação, especialmente quando esta prática corporal é problematizada a partir da escola.

Decorrente destas reflexões observo que no desdobramento desta investigação, a partir do entrecruzamento da relação epistêmica imbricação do Eu na situação com a relação epistêmica objetivação-denominação (CHARLOT, 2000), **as crianças anunciaram que para o universo infantil outras maneiras de praticar a Meditação são possíveis e necessárias**. Trata-se de uma conclusão das crianças que foi possível pois, ao se interessarem e investirem na Meditação, elas acessaram os conhecimentos sobre esta prática corporal em *sites* da *internet*, com familiares e em algumas situações pontuais, com as professoras da escola e, deste modo, tiveram a possibilidade de autonomamente experimentar outras propostas, o que permitiu a cada uma delas **sentir** qual a melhor maneira para alcançar o relaxamento, a tranquilidade e a calma, qualidades tão almejadas e reiteradamente demarcadas em suas narrativas.

Considero que, indubitavelmente, **o sentir traz sentido a experiência sociocorporal destas crianças na Meditação**, em razão de que por sentirem os desconfortos e inquietações oriundas das relações sociais é que as crianças investem recursos pessoais nesta prática corporal. Trata-se de um sentimento inscrito em suas individualidades, vivido intensamente nas complexidades de suas existências, mas que, sobretudo, manifesta a competência infantil de enxergar o desalento que assola o mundo. Porquanto, seja nas relações próximas ou distantes, as crianças identificam, compreendem e, especialmente, **sentem** o quão fatigante tem sido sobreviver a uma conjuntura social marcada pelo estresse, por desentendimentos e preocupações, enfim, pelos ruídos sociais que, de alguma maneira, afetam o silêncio interior. Nesta esteira, não se pode desconsiderar que as crianças demonstraram discernimento quanto a interdependência nas relações humanas e que o sentir, embora individual, é atravessado pela relação social.

Justamente por tal discernimento é que as crianças anunciam suas preferências pelos elementos da natureza, mais especificamente pelos sons naturais enquanto âncoras da atenção, afinal de contas tal recurso se torna uma maneira de distanciarem-se da realidade social vivida e, deste modo, silenciarem os barulhos e ruídos sociais inerentes as relações. Uma vez que, por meio dos sentidos, as sensações advindas da natureza permitem, por alguns minutos, experimentar a leveza e suavidade de uma outra vida. De acordo com Benson e Stark (1998), a prática de contemplação dos elementos naturais, realizada desde nossos ancestrais, está

diretamente correlacionada à resposta de relaxamento, fato que certamente corrobora as contribuições das crianças sobre suas predileções.

Sujeitas neste mundo, com notoriedade, as crianças apreendem o quanto são afetadas pelas relações, sobretudo, **identificam o potencial de ação** no e sobre o lugar em que vivem, primeiramente em seus lares, estendendo-se para o contexto escolar e, consequentemente, ao extrapolarem tais ambientes, alcançam, segundo elas, outras dimensões, pois sabiamente demonstraram o entendimento de que a existência é fundamentalmente estruturada em diferentes e diversas conexões.

Por esse motivo, as crianças conferem a Meditação a viabilidade de se **construir uma postura de vida**, não somente reproduzir poses corporais estáticas e/ou silenciosas, mas assumir confortavelmente uma postura durante a prática corporal e para além dela. Postura essa que está comprometida com o enfrentamento de determinada naturalização da representação de que a sociedade é ruim, competitiva, agressiva e/ou raivosa. Ao contrário disso, penso ser possível assegurar que as crianças resistem a tal imaginário e assimilam que as perturbações sociais se caracterizam enquanto situações pontuais construídas nas relações humanas, estas que são marcadas por realidades de vidas que são diversas e um tanto quanto desiguais.

Elaboro tal afirmativa por considerar que as crianças se demonstraram cientes de que adversidades, contratempos ou atribulações acontecem a todo momento, em todos os lugares e, embora a Meditação não seja o remédio, a cura ou a solução definitiva para tais situações, ela pode, de algum modo, contribuir na elaboração de respostas mais assertivas e compassivas defronte aos cenários menos auspiciosos. Respostas estas que estão intimamente conectadas com a relação epistêmica com o saber distanciação-regulação (CHARLOT, 2000), isto é, o domínio da relação consigo na relação com o todo.

Tais observações me permitem considerar a relevância do neologismo identificado neste estudo, ou seja, Medit**A**ção. Neologismo este que destitui qualquer imaginário de passividade aos/as meditantes e os/as outorga a autoridade em suas ações, de forma presente e consciente. Pois, no fim das contas, meditar para estas crianças é a possibilidade de silenciar o mundo caótico, igualmente, é a oportunidade de enxergar a si mesma e então deixar de ruminar problemas, inquietudes e desassossegos. Trata-se da construção de uma postura ativa e não reativa, um modo benevolente de lidar com os medos e enfrentar os perigos, de instituir a harmonia nos

lares e demais lugares, enfim, uma postura estruturada no entendimento de que a vida exige paz e não violência.

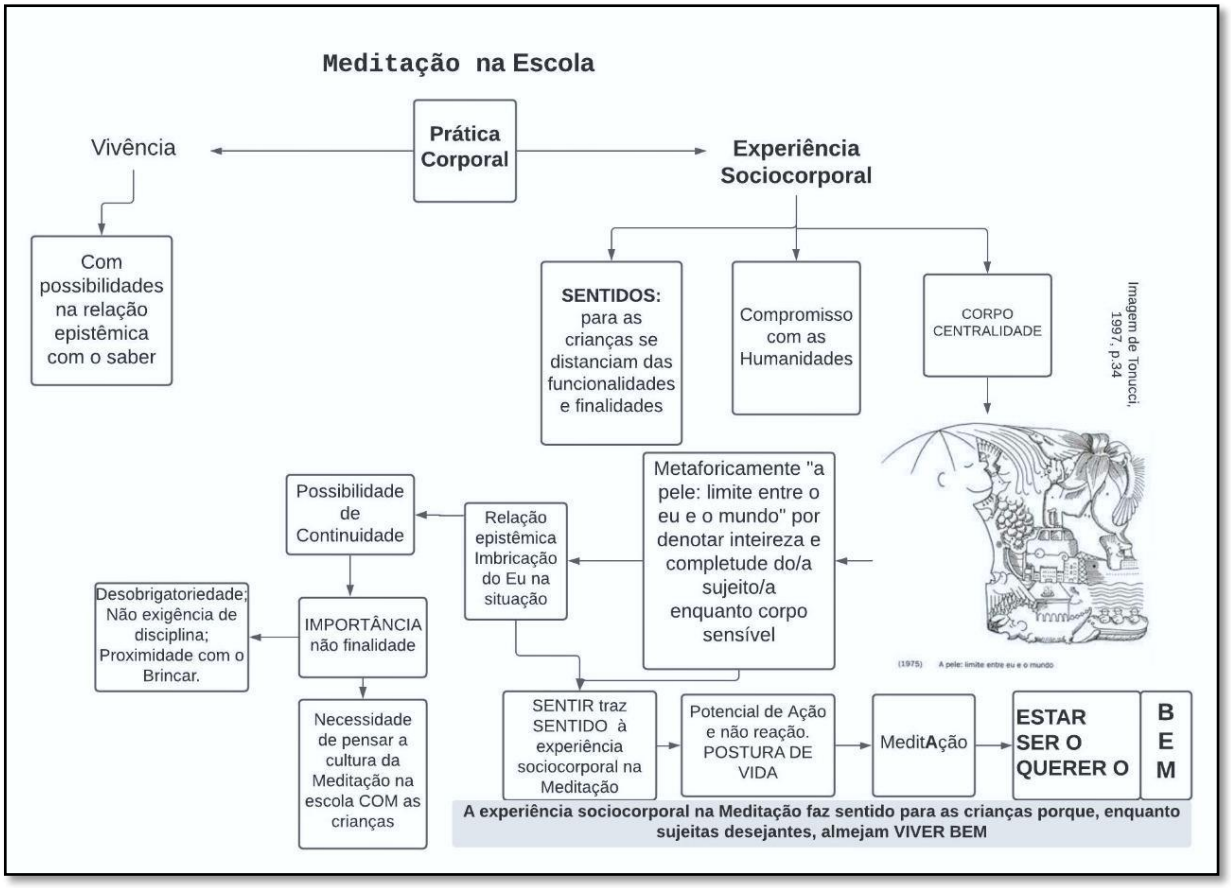
Concluo com isso que, para estas crianças, **o sentido** produzido na Meditação, enquanto uma experiência sociocorporal, **tem maior correspondência com a importância[199] substancial conferida à esta prática corporal do que com as finalidades antecipadamente previstas a ela**. Visto que, por sua importância, a Meditação é facilmente correlacionada à brincadeira e a desobrigatoriedade, não se trata de uma exigência externa cujo investimento requer disciplina, antes disso, refere-se àquilo que é íntimo ao SER dessas crianças, ou seja, uma dinâmica interna que as coloca em movimento, na perspectiva de engajarem-se na prática corporal por terem bons motivos para isso ou, como defende Charlot (2000), por estarem mobilizadas a fazê-lo.

Os bons motivos são justamente aquilo que fazem sentido para as crianças, por correspondência, referem-se a algo que elas almejam e desejam alcançar quando fazem uso de si como recurso e investem nas atividades e relações (CHARLOT, 2000). Nesta investigação, Ana Beatriz, Gabriel Pires e Allan demonstraram determinada conformidade em suas aspirações, haja vista que o sentido maior, instituído em suas experiências sociocorporais na Medit**A**ção, em tese, diz respeito ao desejo de **VIVER BEM**. Pois, seja quando Ana Beatriz denote maior relevância para o domínio das relações com seus familiares e consigo mesma, desejando **estar bem**, ou quando Gabriel Pires esteja mais imbricado na constituição de sua identidade, desejando **ser o bem**, e, finalmente, quando Allan revela sua implicação com as relações sociais, cujo desejo está cravado no **querer o bem**, há um ELO pronunciado em suas narrativas, **o desejo pelo BEM**.

A fim de sintetizar as considerações elaboradas nesta seção da escrita, apresento na Figura 13 a organização conceitual por mim estabelecida:

[199] Mario Sergio Cortella, filósofo e doutor em educação no documentário **Eu Maior** apresenta a seguinte definição para importância: "Importar é quando se leva para dentro, quando há tamanho sentido que se porta para dentro de si". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V0gquwUQ-b0>. Acesso em: 20/05/2021.

FIGURA 13 - SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE MEDITAÇÃO NA ESCOLA, ENQUANTO UMA EXPERIÊNCIA SOCIOCORPORAL



FONTE: autora (2021).

De acordo com a Figura 13 é possível identificar que nas instituições educativas a Meditação, enquanto uma prática corporal, pode permear tanto o âmbito da vivência quanto o lugar da experiência, o que de imediato não se caracteriza como um problema tampouco demérito, pois seja qual for a forma com que as crianças se relacionem com os saberes desta prática corporal, o que interessa é que tal relação corresponda a função social da educação que, no meu entendimento, dentre outros empreendimentos, deve estar comprometida com a formação humana de maneira crítica, emancipatória, reflexiva, sensível e intrincada com a transformação da realidade social fundamentalmente desigual.

Neste quesito, esta investigação permite afirmar que os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados sobre a Meditação podem contribuir de modo significativo na produção de aprendizagens que mobilizem a leitura e entendimento reflexivo do contexto social, produzindo inteligibilidades que confluem com as sensibilidades humanas, o que corrobora os estudos de Charlot (2000), já que

este autor considera que a educação implica, para além da apropriação de conhecimentos científicos, a necessidade do/a sujeito/a continuamente aprender no conjunto das relações, isto é, em um sistema no qual ele/a se constrói e, similarmente, é construído/a pelos/as outros/as. Neste tocante, vale ressaltar que Krishnamurti ([1978] 1988, p. 23) também é favorável ao entendimento de que "a relação com o outro ser humano é das coisas mais importantes da vida" e, diante de tal compreensão o estudioso designa que "escolas existem não só para serem academicamente boas, mas muito mais do que isso. Existem para se empenharem no desenvolvimento humano total" (KRISHNAMURTI, [1978] 1988, p,17). Isto posto, penso ser plausível ressaltar o quão relevante foram as contribuições de Ana Beatriz, Gabriel Pires e Allan para que pudesse apreender o quanto importante, nas experiências sociocorpoais, são os saberes da Meditação na estruturação das humanidades.

A fim de encaminhar-me para o desfecho dessa escrita, imbuída pelas humanidades que constituem o meu Ser, reconheço que meu inacabamento não me permite dar por encerrada as reflexões aqui emergidas, por esse motivo justifico o título desta seção, afinal de contas (IN)Conclusivas foram minhas considerações. Isto porquê a impermanência, implícita à vida, denota aos/as sujeitos/as e ao conhecimento determinada transitoriedade, o que requer compreender que nada, tampouco alguém, estará de fato completamente acabado/a ou finalizado/a com total profundidade. Dessa maneira, argumento que cada pesquisa é atravessada pelo contexto histórico e social de sua produção, portanto, comigo não seria diferente e garanto que em uma formação de aproximadamente quatro anos e três meses passei por um intenso e imenso processo de transformação.

Transformação esta que, implícita ou declaradamente, é revelada em cada uma dessas linhas, na conjunção de muitas palavras, cuja extensão da tessitura carrega em si marcas de diferentes conjunturas. Diante disso, saliento que se nos dois primeiros anos dedicados a investigação há densidade de descrição em minhas narrativas é porque a oportunidade de tornar-me professora-pesquisadora com estas crianças transmutou-se em marcante experiência que, sem dúvidas, superou minhas expectativas. Por outro lado, se algumas ideias não tenham sido satisfatoriamente aprofundadas, penso que se trata do olhar conduzido pelos caminhos já trilhados e não me furto em assumir que, nesta seara, meus passos são recém-inaugurados, o que confere a mim o compromisso de investir ainda mais na apropriação de conhecimentos por outro/as sujeitos/as construídos e também compartilhados.

Nada obstante, evidencio que alcancei o momento no qual há determinada exigência institucional que me conduz a suspender o seguimento desta jornada, portanto, espero vivamente que aquilo que neste estudo foi exposto possa contribuir, de alguma maneira, enquanto inspiração para novas caminhadas, quiçá para uma proposta de Meditação **da** escola que seja **com** as crianças, verdadeiramente, elaborada. De mais a mais, adianto que embora tal projeto seja de meu interesse neste momento preciso declinar de tal empreitada, pois enquanto corpo sensível me sinto completamente devastada, não apenas por adversidades vividas na pós-graduação, mas especificamente pela necessidade e exigência de tecer uma Tese em meio a pandemia COVID19[200], em uma sofrível situação. Afinal de contas, investir na produção científica, especificamente na atual conjuntura do Brasil, torna-se uma postura de resistência e enfrentamento a emergência de grupos negacionistas que defendem, dentre outras coisas, que a terra é plana, que naturalizam a pandemia e questionam a vacinação. Contudo, embora existam muitas situações, sobre isso, a serem tensionadas, nesse momento não me sinto com forças, pois estou consideravelmente cansada.

Por suposto, assinalo que desde a elaboração do relatório para qualificação até a concretude dessa escrita, incontáveis foram os momentos, no decorrer de todos esses dias, em que me peguei pensando no sentido do investimento requerido. Afinal, enquanto o mundo foi assolado pelo medo do desconhecido, com o luto diariamente divulgado e por tanta gente sentido, precisei silenciar meus anseios e todos esses ruídos. Embora tal atitude tenha me causado sofrimento, fiz o que foi necessário e implícito ao meu comprometimento. O intrigante disso tudo é que, pouco a pouco, a investigação trouxe respostas para um contexto atravessado por tamanha desilusão, pois esperançar tempos melhores me fez compreender que, assim como as crianças, eu almejava calmaria e serenidade para saber agir e sobreviver minimamente bem ao caos instituído.

Conquanto, ainda que tal tranquilidade não tenha sido por mim completamente alcançada, momentos de paz encontrei na yoga, na Meditação e em

[200] O surto do coronavírus – SARS-CoV-2, causador do Covid-19, principiado no início do ano de 2020, espalhou-se rapidamente por todas as regiões do mundo, causando impactos avassaladores. De acordo com os dados do Ministério da Saúde, até o mês de maio de 2021, somente no Brasil, ocorreram mais de 450.000 óbitos decorrentes da infecção do coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

minhas longas caminhadas, cujo silêncio e contemplação me permitiram presença e conexão, pois, somente assim, foi possível arrematar está produção. Uma jornada que só foi finalizada graças as relações com: familiares, amigos/as, colaboradores/as e colegas de profissão, também com apoio da homeopatia, medicina integrativa e sessões de terapia, enfim, com o **CoMtato** cultivado em uma rede de proteção. A todos estes encontros minha profunda gratidão! Que sigamos juntos/as, pois minha senda não se encerra nestas linhas, uma vez que meu inacabamento não me permite deixar de estudar e agora em um contexto, intrincado nas humanidades - Especialização ANE 3 UFPR: Alternativas para uma nova educação – meu fado sigo a trilhar.

Tenho o privilégio de não saber quase tudo
E isso explica o resto

Manoel de Barros[201]

[201] Trecho da obra O Menino do Mato, Barros (2013, p. 429).

REFERÊNCIAS

A

AGUIAR, Érica. Do seu jeito: conheça os principais métodos de meditação existentes e descubra aquele que mais combina com você. **Revista Eleve-se: O poder de Meditar**, Alto Astral, ano 1, n. 1, 2018.

ALMEIDA, Duílio Queiroz de; CAMARGO, Michaela. A inserção de acadêmicos do primeiro período da Licenciatura em Educação Física no Contexto Educativo: Contribuições do PIBID/CAPES UFPR na construção do desejo pela docência. In: Práticas de Iniciação à docência na Região Sul: Enfoques, avaliação e perspectivas. II ENLICSUL; II PIBID/SUL. **II Seminário Institucional PIBID/UNISINOS.** Campos de São Leopoldo, Rio Grande do Sul: 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7956/6603-9761-1-DR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

ALMEIDA, Duílio Queiroz de; CAMARGO, Michaela; LITKA, Giuvane. O PIBID/CAPES UFPR: Encontros e Experiências na Formação Docente de Acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. In: EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos – Educere – XIII Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 20553 – 20563. Disponível em: <https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/arquivo/Educacao%20fisica%201/2292/Educere_Duilio.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

ALTNER, N. *et al.* Cultivating mindfuness within the primary school system of a whole town – a reference project of the state of Northrhine Westphalia. **MindRxiv Papers**, jul. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Parte II – O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisas Quantitativas e Qualitativas.** São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ANDREWS, Susan. **Meditação – Transforme sua mente.** Nutror: Instituto Visão Futuro Cursos e Eventos, 2019, documento não publicado.

ANDREWS, Susan. **Meditação: o que dizem os cientista e sábios**. Tradução de: Niels Nikolaj Gudme. São Paulo: Visão do Futuro, 2018.

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de; ARAÚJO, Claudio Soares de. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 6, n. 5, Niterói, set./out. 2000.

ARROYO, Miguel G.; SILVA; Maurício Roberto da. (orgs.). **Corpo-Infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

B

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235 – 245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>. Acesso em: 19 de março de 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infâncias e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor & Por Força:** Rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2020.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. Como os loucos de água e estandarte. In: BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010. p. 56.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Caminhando para as Origens.** [Entrevista concedida à Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues]. Caros Amigos, n. 117, 2008a. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/ManoeldeBarros.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Memórias Inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008b.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Memórias Inventadas:** a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Manoel de Barros:** passava os dias ali, quieto, no meio das... [Entrevista concedida à Folha de São Paulo]. Folha de São Paulo, 18 de outubro de 1997. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzM2MTUy/>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

BARROS, Manoel Wenceslau Leite de. **Livro Sobre Nada**. Ilustrações de Wega Nery. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1996.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de: Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W. FASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de: Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2 ed. Tradução de: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura – volume 1. Série Obras escolhidas. Tradução de: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENSON, Hebert. STARK, Marg. **Medicina espiritual:** o poder essencial da cura. Tradução de Timeless Healing. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
BOFF, Leonardo. **Meditação da Luz:** o caminho da simplicidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOSTIC, Jeff Q. *et al.* Being present at school: implementing mindfulness in schools. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 24, n. 2, p. 245-259, apr. 2015.

BRASIL. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Plataforma Brasil.** Disponível em: http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. **COVID19 – Painel Coronavírus.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

C

CAMARGO, Michaela. **O Encantamento pela docência na Educação Infantil:** um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR. 2015. 207 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CARDOSO, Roberto. *et.al.* Meditation for health Purposes: Conceptual and Operational Aspects. **ScienseDirect**. v.14, ed. 1, p. 1-13, nov. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279523839_Meditation_for_Health_Purposes_Conceptual_and_Operational_Aspects>. Acesso em: 13 de novembro de 2019.

CEZAR, Adieliton Tavares; JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimento e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **Revista IGT na Rede**, v. 13, n. 24, p. 4-14, 2016.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica:** Realidades Sociais e Processos Ideológicos na teoria da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução de: Lia G. R. Reis. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2020.

CORTELLA, Mário Sergio. **A sorte segue a coragem!** Oportunidades, competências e tempos de vida. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2018.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n.1, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Pesquisa Interpretativa com Crianças bem Pequenas. In: GARANHANI, Marynelma Camargo; ENS, Romilda Teodora (Orgs.) **Pesquisa com crianças e formação de professores**. Curitiba: PUCPRess, 2015.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **Corpo-Infância:** exercícios

tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 240-258.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2020.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos Bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Zero-a-Seis**, v.11, n. 19, jan./jun. 2009.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CRESCENTINI, C. *et al.* Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: effects on attention and psychological well-being. **Frontiers in Psychology**, jun. 2016.

D

DE PAULA, Déborah Helenise.; CAMARGO, Michaela; MORO, Vera Luiza. Experiências Sociocorporais e formação docente: as narrativas dos acadêmicos PIBID/Educação Física. In: LORENZETTI, Leonir *et.al.* (Org.). **O PIBID na UFPR:** Socializando Experiências. 1. ed. Toledo (PR): Vivens, 2017. p. 211-218. Disponível em: <https://www.academia.edu/36192621/_REFLEX%C3%95ES_SOBRE_AS_PR%C3%81TICAS_DO_PIBID_HIST%C3%93RIA_NA_PERSPECTIVA_DE_ALUNOS_E_BOLSISTAS>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

DI GIORGI, Flávio Vespasiano. Benjamin e a Militância da Memória. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2 ed. Tradução de: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

DIBO, Monalisa. **Intervenção psicológica com mandalas:** técnica do desenho de mandala em um grupo de crianças de 8 a 12 anos, vítimas de abandono, moradoras em casa de abrigo. 2011. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

DOTTA, Alexandre Godoy; KREUZ, Letícia Regina Camargo. Plano Nacional de Educação (PNE) e "ideologia de gênero" nas escolas – da ignorância ao conservadorismo. In: PINTO, Amanda Luiza Oliveira *et al.* (Orgs.). **Reformas legislativas de um estado em crise.** Curitiba: Íthala, 2018. p. 273-289.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre a triangulação (metodológica). Centro de Investigação e Estudos e Sociologia – CIES.

Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2020.

E

EUMEDITO.ORG. **Vamos aprender a Meditar?** Disponível em: <https://www.eumedito.org/aprenda-a-meditar/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019a.

EUMEDITO.ORG. **Aplicativo.** Disponível em: <https://www.eumedito.org/aplicativo/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2019b.

EUMEDITO.ORG. **Curso Meditação Crianças.** Disponível em: <https://www.eumedito.org/eventos/curso-meditacao-criancas/>. Acesso em: 13 de dezembro de 2019c.

ENGEL, Higor de Sousa; MARIA, Anderson Leandro. Características da Lateralidade e da Coordenação Motora em escolares entre 5 e 6 anos, um comparativo entre escolas Públicas e Particulares. **Revista ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3191/2349>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

F

FARMER, Diane; CEPIN, Jeanette. Creative Visual Methods in Research with Children and Young People. In: EVANS, R.; HOLT, L. (Eds.). **Methodological Approaches**. Singapore: Springer, 2015. p. 303-333.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. **Revista Pro-posições**, v. 15, n. 1 (43), jan./abr.2004.

FERREIRA, Manuela. "– Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e étnico-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e sua educação na produção acadêmica nacional (1995-2005): balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância. In: **Actas do encontro contextos educativos na sociedade contemporânea**, Vol.1: Comunicações, Lisboa, jan. 2009.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. In: DALBEN, Ângela ImaculadaLoureiro de Freitas *et.al.* (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 341-351. Disponível em: <http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF>. Acesso em: 13 de novembro de 2019.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências Profissionais, Identidades e Formação Docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a07.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2020.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física.** 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004a.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: Experiências Sociais e Relação com o Saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.10, nº. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004b.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos *et.al.* Educação Física, Ser Professor e Profissão Docente em Questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 209-218, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: **as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO JOSÉ SARAMAGO. **Biografia de José Saramago.** Disponível em: <https://www.josesaramago.org/biografia-jose-saramago/>. Acesso em: 04 de março de 2020.

G

GARANHANI, Marynelma Camargo *et.al.* Meditação na escola: uma estratégia pedagógica na docência em Educação Física Escolar. In: **Anais 9º SIEPE UFPR**, out. 2017.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cassia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: GARANHANI, Marynelma Camargo; ENS, Romilda Teodora (Orgs.). **Pesquisa com crianças e formação de professores.** Curitiba: PUCPRess, 2015.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A educação física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. **Revista Nuances:** estudo sobre educação, ano XVII, v.18, n.19, p. 27-35, jan./abr. 2011.

GARANHANI, Marynelma Carmargo. **Meditando na Escola, UFPR**. Relatório Parcial de Projeto do Programa Licenciar UFPR, 2018, documento não publicado.

GARANHANI, Marynelma Carmargo. **Meditando na Escola, UFPR.** Relatório Final de Projeto do Programa Licenciar UFPR, 2019, documento não publicado.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; FASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de: Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, v. 1, n. 1, p.63-79, 1999**.**

GOLEMAN, Daniel. **A arte da meditação**. Tradução de: Domingos DeMasi. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

GOLEMAN, Daniel; DAVIDSON, Richard J. **A ciência da meditação**: como transformar o cérebro, a mente e o corpo. Tradução de: Cássio de Arantes Leite. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GRAUE, M. Elizabeth. O papel do investigador como contexto. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Tradução de: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 91-114.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Tradução de: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKY, Beatriz Gerhenson. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). **Infância e velhice:** pesquisa de ideias. Campinas/SP: Alínea, 2003. p.15-32.

H

HARGUINDEGUY, Eduardo Juan Manuel. **Práticas de atenção plena na educação socioambiental:** O Programa Zezinho do Mosteiro Zen do Morro da Vargem, ES. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Florestas, Rio de Janeiro, 2015.

HUTCHINSON, Julia K.; HUWS, Jaci C.; DORJEE, Dusana. Exploring experiences of children in applying a school-based mindfulness programme to their lives. **Journal of Child and Family Studies**, 2018.

I

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Revista Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, São Paulo, jan./abr. 1996.

J

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; FASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de: Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

K

KEATING, Noel. How Children Describe the Fruits of Meditation. **Religions**, v. 8, iss. 12, dez. 2017.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Cartas às escolas**. Lisboa: Livros Horizontes, 1988.

KRUG, Hugo Norberto; TELLES, Cassiano. As motivações para envelhecer praticando esporte amador: o caso do futebol de campo de veteranos. **Revista Biomotriz**, v. 13, n. 3, 2019.

L

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* The term bodily practices in Brazilian scientific literature and its impact on the Physical Education field. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 01, p. 11-29, jan./mar. 2010.

LE BRETON, David. **Das Condutas de Risco ao Silêncio:** entrevista com David Le Breton. [Entrevista concedida à Lilian Gomes e Thais Costa]. Teoria e Cultura: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFJF, v. 13, n. 1, jun. 2018. p 232-245. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/download/12409/6605>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

LE BRETON, David. **Guardar Silencio y caminhar son hoy día dos formas de resistencia política.** [Entrevista concedida à Pablo Bujalance]. DiariodeSevilla, 19 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.diariodesevilla.es/ocio/Guardar-silencio-caminar-resistencia-politica_0_1183081790.html>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Tradução de: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. O corpo em jogo: um diálogo distorcido entre o “eu” e a carne. Instituto Humanista Unisinos. In: **Il Manifesto**, 12-04-2011. Tradução de: Moisés Sbardelotto, 15 de abril de 2011. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/173-noticias/noticias-2011/42464-o-corpo-em-jogo-um-dialogo-distorcido-entre-o-eu-e-a-carne>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de: Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **Condutas de Risco:** dos jogos de morte a jogo de viver. Tradução de: Lólio Lourenzo de Oliveira. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

LE BRETON, David. **Sinais de identidade:** Tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Tradução de: Tereza Frazão. Lisboa: Miosótis, 2004.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto. **O Homem- máquina:** A Ciência Manipula o Corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.

LE BRETON, David. **Do Silêncio**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa:** Fundamentos e Práticas. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

LIMA, Ricardo Franco de. Suportes básicos e neurofisiologia das práticas meditativas. **Psicologia.com.pt:** o portal dos psicólogos, p. 1-18, 2004. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0266>. Acesso em: 13 de novembro de 2019.

LIMA, Maria Emília C. de C.; GERALDI, Corinta Maria G.; GERALDI, João W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. 236p.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2019.

M

MALBOEUF-HURTUBISE, Catherine *et al.* A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties: Effects on Internalized and Externalized Symptoms From an Emotional Regulation Perspective. **Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine**, v. 22, n. 3, p. 473-481, jul. 2017.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na Educação Infantil:** o que contam as crianças? 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MASCOTE. In: **DICIO**, Dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mascote/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

MASSONNIÉ, Jessica *et al.* Scientific Collaboration with Educators: Practical Insights from an in-Class Noise-Reduction Intervention. **International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, Inc.**, v. 14, n. 3, 2020.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children´s rigths. In: **The International Journal of Children´s Rights**, v. 8, p. 243-259, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.2916&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

MELO, Jucelia O. A. **Estimulação Neural:** Técnica Terapêutica do Movimento Mãos Sem Fronteiras. 2013. 61 f. Monografia de Especialização (Curso de Especialização em Teorias e Técnicas para Cuidados Integrativos) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL´AGLIO, Débora Dalbosco. Os efeitos da Meditação à Luz da Investigação Científica em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 276-289, 2009.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL´AGLIO, Débora Dalbosco; BIZARRO, Lisiane. Meditação, Bem-estar e a Ciência Psicológica: Revisão de Estudos Empíricos. **Interação em Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 239-248, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

MIRANDA, Maria Clara. **O mundo de Manolindo**. Organização Mãos sem Fronteiras, Copyright, 2009.

MOLINARI, Alberto Heitor; SILVA, Everson Rogerio da; CAMARGO, Michaela. Projeto Aventure-se: Práticas corporais de Aventura e Educação Ambiental na Escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 33, suplemento n. 12, nov. 2019. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xv-seminrio-de-educao-fsica-escolar>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

MÖLLER, Corina; ASCHERSLEBEN, Gisa. Die Wirkung achtsamkeitsbasierter Kurzzeitinterventionen auf das Kurz- und Langzeitgedächtnis im Grundschulalter. **Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie**, v. 69, n. 4, p. 305-320, 2020.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da Infância**. 1. ed. Tradução de: Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kírion, 2019.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** Pedagogia Científica. Tradução de: Pe. Aury Maria Azélio Bunetti. Campinas (SP): Kírion, 2017.

MORAES, Maria Regina Cariello. Na fronteira entre religião e ciência: a meditação na grande imprensa brasileira. **Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR.** Juiz de Fora (MG), p. 1618-1633, 15 a 17 de abril de 2015.

MORO, Vera Luiza *et.al.* Experiências sociocorporais e educação física escolar: a docência que se constrói na escola – um relato de experiência. In: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada. **Anais do PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL**. Lages (SC): UNIPLAC, 2015. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/pibidsul/23916-experiencias-sociocorporais--e-educacao-fisica-escolar--a-docencia-que-se-constroi-na-escola--um-relato-de-experi/>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

N

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias Formativas para o Desenvolvimento Profissional de Professores (as) de Educação Física:** Análise de um Projeto de Formação Continuada para a Docência com Crianças Pequenas. 2016. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43254/R%20-%20T%20-%20LORENA%20DE%20FATIMA%20NADOLNY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de março de 2020.

NADOLNY, Lorena de Fátima; GARANHANI, Marynelma Camargo. Estratégias Formativas para o Desenvolvimento Profissional: Análise de um Projeto de Formação Continuada de Professores(as) de Educação Física. **Revista Contrapontos**, v. 19. n. 1., p. 185-203, 2019. Disponível em: <://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14077/8593>. Acesso em: 28 de março de 2020.

NAGAO, Hadiji; SANTOS, Emanuelle Sartori dos; CAMARGO, Michaela; GARANHANI, Marynelma Camargo. Projeto Meditando na Escola: uma interação entre Ginastas Olímpicas da Seleção Brasileira e os estudantes de uma escola pública. Poster apresentado no **XIV Seminário de Educação Física Escolar EEFE/USP**, São Paulo (SP), nov. 2017.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

NICHEL, Milena. **Iniciação à Meditação com crianças de quatro a cinco anos de idade.** 152 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa de humanidades. Tradução de: Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

O

ONG MÃOS SEM FRONTEIRAS. **Clipe Manolindo**, 2009a. Vídeo não disponibilizado ao público.

ONG MÃOS SEM FRONTEIRAS. **Manolindo em seu exercício 3-5-3**, 2009b. Vídeo não disponibilizado ao público.

OSHO, 1931-1990. **O livro completo da meditação**: equilibrando mente, corpo e espírito. Tradução de: Henrique Monteiro. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2017.

P

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PPGE/UFPR. **Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná**, 2019. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/objetivos/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

PRABHAVANANDA, Swami; MANCHESTER, Frederick. **Os Upanishads:** Sopro Vital do Eterno. São Paulo: Editora Pensamento, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Revista Pro-posições**. v. 24, n. 1 (70), p. 139-157, jan./abr. 2013.

PROGRAD/UFPR. **Programa Licenciar**, 2018. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/coafe/uaf/licenciar/>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

R

REICHOW, Jeverson Rogério Costa. **Processos de significação em estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística:** estudos de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

ROBERT, André. Um olhar sobre a obra de Jean-Claude Forquin: a Filosofia e a Sociologia da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 20, Lisboa, 2012. ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n20/n20a11.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: Estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

S

SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. **Cultura de Paz, Educação e Meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza – Ceará.** 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

SANTOS, Emanuelle *et.al.* Meditando na escola: uma estratégia pedagógica na educação de crianças. In: IV Simpósiso Luso Brasileiro de Estudos da Criança e I Encontro das Crianças. **IV Anais do IV Simpósio Luso-Brasileiro e I Simpósio Luso-Brasileiro das crianças.** Goiânia: Mundial Gráfica, 2018a. p. 55.

SANTOS, Emanuelle *et.al.* Meditando na escola: uma ferramenta pedagógica na docência em Educação Física Escolar. In: Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – 10ª SIEPE, 26º EVINCI, 11º EINTI, 17º ENAF, 17º ENAC. **Anais ENAF 2018 – 17º Encontro de Atividades Formativas.** Curitiba (PR): UFPR, 2018b. p.192.

SANTOS, Emanuelle *et.al.* **Meditando na escola: um projeto de formação de professores e crianças.** 3º Jornada de Educação Física, Esporte e Lazer. UFPR Litoral, 2018c, documento não publicado.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Meditação:** fundamentos científicos. 60 f. Monografia de graduação (Curso de Psicologia) – Faculdade Castro Alves, abr. 2010.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales. **"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade":** a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Revista Pro-posições,** v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, mai./ago. 2015.

SARAMAGO, José. **O conto da Ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Disponível em: <http://www.releituras.com/jsaramago_conto.asp>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

SARASWATI, Gangadhara. **Yoga Nidra. O sono consciente:** o Yoga Nidra de Swami Satyananda Saraswati sob o olhar da psicologia analítica junguiana. 1. ed. Belo Horizonte: Mondana, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea – Revista de sociologia**, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SAMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José & PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **As Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edição ASA, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmento.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Revista Sociedad e Infancias**, v. 1, p. 39-60, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de C. Radicalização da Infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Revista Configurações**, n. 4, p. 91-114, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAÚDE UFPR. Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. Disponível em: <http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/regimento-interno/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

SBISSA, Antônio Silveira *et al.* Meditação e hipertensão arterial: uma análise da literatura. **Arquivos Catarinenses de Medicina**. Vol. 38, nº. 3 p. 104 -112, 2009.

SCHNEIDER, Tâmisa; CAMARGO, Michaela. Contribuições do PIBID nas experiências sociocorporais e na formação docente. In: EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos – Educere – XIII Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 22816 – 22827. Disponível em: <https://sigpibid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/arquivo/Educacao%20fisica%201/2293/Educere_T_misa.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2020.

SERRÃO, Carla; ALVES, Sílvia. Exploração da autocompaixão no contexto de um programa de mindfulness-based cognitive therapy. **Revista portuguesa de enfermagem de saúde mental**, p. 81-91, nov. 2018.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Ana Márcia. Entre o Corpo e as Práticas Corporais. **Revista Arquivos em Movimento**, Edição Especial, v.10, n.1, p. 5-20, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228/pdf_30>. Acesso em: 28 de março de 2020.

SILVA, Gerson D'Addio da. **Curso básico de yoga**: Teórico-Prático. 2. ed. São Paulo: Phorte*,* 2009.

SILVA, Yara Luiza Freitas. **Aptidão física relacionada à saúde em adolescentes praticantes de projeto social.** 2018. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esporte, curso de Educação Física, Fortaleza, 2018.

SILVEIRA, Anderson Donelli da; STEIN, Ricardo. Evidence-Based Alternative Therapies that "Touch the Heart". **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 113, n. 6, São Paulo, 2019.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da Infância e Crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v.12, n. 13, jan./dez. 2005.

STADNIK, Adriana M. W.; NICHEL, Milena. Meditar com crianças de quatro a cinco anos de idade é possível? Resultados de um Projeto de Extensão. In: **Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária, 8º CBEU.** Natal: SEDIS – UFRN, 2018.

STADNIK, Adriana M. W.; NICHEL, Milena; GARANHANI, Marynelma C. Projeto Meditando na Infância. In: **Anais do 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária** – **Diálogos da Extensão: saberes tradicionais e inovação científica, 6º CBEU – UFPA**. Belém do Pará, 2014.

STADNIK, Adriana M. W.; CUNHA, António C.; PEREIRA, Beatriz O. **Os professores (também) são pessoas: quatro histórias de vida.** Portugal: Vislis Editores, 2009.

STURGESS, Stephen. **Meditando com yoga: tranquilize a mente e desperte o seu interior**. Tradução de: Claudia Gerpe, Eduardo Gerpe Duarte. 1.ed. São Paulo: Pensamento, 2015.

T

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de Criança**. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre (RG): Artes Médicas, 1997.

V

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 28 de março de 2020.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, ano 3, n. 5, 1996.

VENDRUSCULO, Rosecler. **Projeto PET Educação Física UFPR**, 2018, documento não publicado.

W

WALSH, Daniel. Geração de dados. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Tradução de: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 115-156.

WALSH, Daniel. A teoria como contexto. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com Crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Tradução de: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 41-74.

WERMANN, Vivian Daniele; NEUENFELDT, Derli Juliano. Educação Física escolar e deficiência visual: um estudo de caso. **EFDesportes.com**, **Revista Digital.** Buenos Aires, ano 20, n. 204, maio 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd204/educacao-fisica-escolar-e-deficiencia-visual.htm>. Acesso em: 28 de março de 2020.

Y

YAARI, M. *et al.* Early Minds: a pilot randomised controlled trial of a mindfulness program in early learning centres. **Pilot and Feasibility Studies**, n. 81, 2019.

Z

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil.** 2018. 345 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2018.

APÊNDICE 1 – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO TEÓRICA, UTILIZANDO O DESCRITOR EXPERIÊNCIA SOCIOCORPORAIS, DISPONÍVEIS NO *GOOGLE* ACADÊMICO (MARÇO DE 2020)

TITULO	AUTORIA	ANO
1. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E RELAÇÃO COM O SABER	ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO	2004
2. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE TREINADORES ESPORTIVOS	MICHEL MILISTETD *et al.*	2005
3. EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES POSSÍVEIS	DAIANE TOIGO TRENTI	2007
4. EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DO CURRÍCULO	DAIANE TOIGO TRENTI	2007
5. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O STATUS SOCIAL: O CASO REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO	NICOLE ROESSLE GUAITA; MARCELO MORAES E SILVA	2007
6. EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO	2008
7. DESCONSTRUCCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL	FERNANDO JAIME GONZÁLEZ; PAULO EVALDO FENSTERSEIFER	2009
8. AS MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM ACADÊMICOS EM FORMAÇÃO INICIAL	VANDERLÉIA MASCHIO *et al.*	2009
9. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO	2010
10. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOSD E FORMAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE	NEIVA PEREIRA VALDELAINE MENDES	2010
11. O PERCURSO DA VIDA ESCOLAR BÁSICA E A RELAÇÃO COM A ESCOLHA PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	HUGO NORBERTO KRUG	2010
12. FORMAÇÃO INICIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR: UM ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG	REGIANE DE ÁVILA CHAGAS,	2010
13. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	RENATA MARQUES RODRIGUES, ZENÓLIA CAMPOS FIGUEIREDO	2011
14. PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO DE CASO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	EDSON SOUZA DE AZEVEDO; BEATRIZ OLIVEIRA SÁ; CÉZAR AUGUSTO	2011
15. “EU NEM SABIA QUE A BOLA ERA REDONDA”: UM ESTUDO SOBRE O EXERCÍCIO PRECOCE DA DOCÊNCIA ENTRE ALUNOS DE UM CURSO DE	JANAÍNA GARCIA SANCHES	2011

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS		
16. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	ANDRESSA PIRES BOPSIN	2011
17. TEMPOS DE ESCOLA: NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DISCENTE AO OFÍCIO DOCENTE	ALINE OLIVEIRA VIEIRA, WAGNER DOS SANTOS, AMARÍLIO FERREIRA NETO	2012
18. A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM ACADÊMICOS	FABIANA RITTER ANTUNES; CARLA PRADO KRONBAUER;	2012
19. NARRATIVAS DE IMAGENS DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	DAYANE GRACIELE DE JESUS MIRANDA *et al.*	2012
20. ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS PRESENCIAL E A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	FERNANDA CRUVINEL PIMENTEL ARI LAZZAROTTI FILHO ANA MARCIA SILVA	2012
21. NARRATIVAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ERICA BOLZAN *et al.*	2012
22. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO	2012
23. A REPERCUSSÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ANYE FREITAS CERETTA	2012
24. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MÁRCIO KOEHN DE FREITAS	2012
25. A ACADEMIA DE GINÁSTICA COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	LUCIMEIRE VALÉRIA DE MATOS	2012
26. PERCEÇÕES DOCENTES NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	EDSON DE SOUZA AZEVEDO *et al.*	2012
27. HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA - MODALIDADE EAD	ANDRÉ MARSIGLIA QUARANTA; GIOVANI DE LORENZI PIRES	2013
28. A PARTICIPAÇÃO NO PIBID E O PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIELA DE MOURA CLATES *et al.*	2013
29. A JUVENTUDE RUMO À DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	GILSON CRUZ JUNIOR FRANCISCO EDUARDO CAPARROZ	2013
30. A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FCT-UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE: NA VISÃO DOS ESTUDANTES	IARA MARA SILVA DE SOUZA	2013
31. CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS NARRATIVAS DOCENTES	JULIANA MARTINS CASSIANI MATOS	2013

32. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONTEÚDOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	JULIANA MARTINS CASSIANI MATOS *et al.*	2013
33. AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS QUE TRATAM DAS PRÁTICAS CORPORAIS	GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA	2013
34. EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	VÍVIA MARA DE SANTANA SANTANA; ÉVERTON RENAN DA CUNHA MOREIRA SILVA	2014
35. AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	VALMOR RAMOS *et al.*	2014
36. A JUVENTUDE ENTRE O DESEJO E A REALIDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS NUVENS À DOCÊNCIA...	GILSON CRUZ JUNIOR FRANCISCO EDUARDO CAPARROZ	2014
37. REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES INGRESSANTES NA ESEF/UFRGS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	NATACHA DA SILVA TAVARES; ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI; VICENTE MOLINA NETO	2014
38. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS	SAMUEL MACHADO FALEIRO	2014
39. ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXERCICIO DA DOCÊNCIA: A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO	SERGIO RENATO SOUZA	2015
40. O PIBID E O PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIELA DE MOURA CLATES, MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHER	2015
41. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM DOIS CICLOS DO PIBID/EFVITÓRIA	MERY ELLEN FRANÇA COELHO	2015
42. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE CASO [202]	VIVIAN DANIELE WERMANN ; DERLI JULIANO NEUENFELDT	2015
43. O LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	WAGNER DOS SANTOS *et al.*	2015

[202] Nesse estudo, embora não apareça no título o termo experiências sociocorporais, a estudiosa inclui o referido conceito em suas discussões. O estudo surge durante seu estágio supervisionado e tem como objetivo compreender o processo de inclusão de um estudante com deficiência visual, bem como a relação desse processo com as experiências sociocorporais vividas na escola e fora dela. O estudo envolveu os seguintes instrumentos/procedimentos de pesquisa: uso de diário de campo e entrevistas semiestruturas realizadas com o estudante e com sua mãe; com um representante da direção da escola e também com dois professores de Educação Física dessa instituição.

44. O SENTIDO DAS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL- A PERSPECTIVADAS PEDAGOGAS	HUBERDAM PEDRO MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHE	2015
45. O PROCESSO DE ESCOLHA DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM ALUNOS UFRGS	MIGUEL CERVA MELO FABIANO BOSSLE	2015
46. OS SABERES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	RAMIRES MENDES MANFIOLET	2015
47. AS EXPERIÊNCIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	VERA REGINA OLIVEIRA DIEHL	2016
48. A BUSCA PELOS SABERES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DOS EGRESSOS DA FEFD	DANIEL SILVA MONTEIRO *et al.*	2016
49. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS E INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	ANDRÉ DA SILVA MELLO *et al.*	2016
50. NOÇÕES DE IDENTIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA[203]	EDUARDO VIGANOR SILVA *et al.*	2016
51. NOÇÕES DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA	EDUARDO VIGANOR SILVA *et al.*	2016
52. O PIBID E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIELA DE MOURA CLATES	2016
53. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FLORIANÓPOLIS/SC	VERUSKA PIRES	2016
54. AS INFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRINCIPIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FELIPE GUSTAVO SANTOS CANCIGLIERI; SAMUEL SOUZA NETO	2016
55. SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFID/UFRGS	MARLON ANDRÉ DA SILVA	2016
56. A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	DANIELA DE MOURA CLATES et al.	2017
57. A INSERÇÃO DE ACADÊMICOS DO PRIMEIRO PERÍODO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/CAPES UFPR NA CONSTRUÇÃO DO O PELA DOCÊNCIA	DUILIO QUEIROZ DE ALMEIDA; MICHAELA CAMARGO	2017

[203] O estudo aborda discussões sobre a produção de materiais didáticos para Educação Olímpica de modo que os professores de Educação Física são os/as sujeitos/as colaboradores/as do estudo.

58. O LUGAR E O SENTIDO DO ESPORTE NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO	GILBERTO MENDONÇA; CLÁUDIA ALVES; ZENÓLIA FIGUEIREDO	2017
59. O CURRÍCULO DO CEFD/UFSM E O PIBID: UM POSSÍVEL DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DEISE PACHECO PIVETTA *et al.*	2017
60. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-LICENCIATURA: SOBRE O QUE PESQUISAR?[204]	FRANCIS TAINI DA SILVA LOPES; DERLI JULIANO NEUENFELDT	2017
61. IDENTIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA	VERUSKA PIRES *et al.*	2017
62. AS CRENÇAS DE GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES	JEFERSON RODRIGUES DE SOUZA *et al.*	2017
63. CONHECIMENTOS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A GINÁSTICA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	MICHELE VIVIENE CARBINATTO *et al.*	2017
64. A CULTURA ESCOLAR SOB O OLHAR DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA	VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO, VICENTE MOLINA NETO	2017
65. AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS INGRESSANTES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SI MESMOS E A PROFISSÃO DOCENTE	HUGO NORBERTO KRUG *et al.*	2017
66. INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM	CRISTIANE DA LUZ FRATTI	2017
67. SAÚDE E FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO DE CASO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRO	MICHEL BINDA BECCALLI	2017
68. O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE NOS DIZEM OS EGRESSOS	MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SÁ *et al.*	2017
69. OS SABERES MOBILIZADOS PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO; RAMIRES MENDES MANFIOLET	2017
70. EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE ACADÊMICOS INGRESSANTES E CONCLUINTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	HUGO NORBERTO KRUG *et al.*	2017
71. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE “CULTURA” E “CORPO”	REGINA SANDRA MARCHESI	2017

[204] A pesquisa tem enquanto escopo identificar junto aos/as acadêmicos/as da Licenciatura em Educação Física como é efetivada a escolha pelos temas a serem investigados na conclusão do curso.

PRESENTES NAS MONOGRAFIAS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA		
72. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE VIVÊNCIAS COM A NATUREZA	DERLI JULIANO NEUENFELDT	2017
73. O CURRÍCULO PRESCRITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO[205]	FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES SOARES	2017
74. SAÚDE NA FORMAÇÃO INICIAL	MICHEL BINDA BECCALLI	2017
75. PERCEPÇÃO DE AUTO EFICÁCIA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	VALMOR RAMOS *et al.*	2018
76. O TORNAR-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL: UM OLHAR SOB AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	GABRIELLA DA SILVA PEREIRA, ZENOLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO	2018
77. DIFERENTES PERFIS DE MOTIVAÇÕES E PREOCUPAÇÕES DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA[206]	ISABELLA CAROLINE BELEM *et al.*	2018
78. CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IEFES-UFC.	FERNANDA CORDÉLIA DE LIMA GOMES; LUCIANA VENÂNCIO	2018
79. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOS DOCENTE EM FORMAÇÃO	ANDREA TRAGINO PLOTEGHER	2018
80. CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA ENSEÑANZA DEL DEPORTE	JEFERSON RODRIGUES DE SOUZA *et al.*	2018
81. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	ANDRÉ OSVALDO FURTADO DA SILVA	2018
82. APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE EM ADOLESCENTES PRATICANTES DE PROJETO SOCIAL[207]	YARA LUIZA FREITAS SILVA	2018

[205] A investigação se edifica a partir da análise dos Planos de Ensino da Disciplina Educação Física nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo.

[206] Embora no título do estudo não seja possível identificar com precisão os/as sujeitos/as colaboradores/as, a análise do resumo revela que esse estudo foi construído com acadêmicos/as da Educação Física e não estudantes escolares.

[207] O objetivo norteador dessa investigação é analisar a aptidão física de jovens estudantes que participam de um projeto social.

83. AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL[208]	BETÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE	2018
84. INSERÇÃO DE DIFERENTES CULTURAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL[209]	ANA LUIZA VONIJONE BENATO *et al.*	2019
85. ENTREVISTA COM O PROFESSOR ANDRÉ DA SILVA MELLO[210]	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	2019
86. PERCURSOS FORMATIVOS DA VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS	DANIELA DE MOURA CLATES *et al.*	2019
87. AS REFERÊNCIAS DE FRANÇOIS DUBET NOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E CONTINUIDADES[211]	GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB	2019
88. CAPOEIRA E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	PULA CRISTINA DA COSTA SILVA *et al.*	2019
89. PERCURSOS FORMATIVOS DA VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS	DANIELA CLATES MOURA *et al.*	2019
90. A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA ESPORTIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	SIOMARA APARECIDA DA SILVA	2019
91. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[212]	PATRICK DA SILVEIRA GONÇALVES *et al.*	2019
92. COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO DOCENTE (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE	CARÇOS ALBERTO ROSÁRIO IZIDORO JÚNIOR	2019
93. AS MOTIVAÇÕES PARA ENVELHECER PRATICANDO ESPORTE AMADOR: O CASO DO FUTEBOL DE CAMPO DE VETERANOS[213]	HUGO NORBERTO KRUG; CASSIANO TELLES	2019

[208] O escopo dessa pesquisa foi investigar de que maneira a mediação pedagógica da Educação Física com a Cultura Popular se estabelece na dinâmica curricular, a pesquisa envolveu crianças e adultos/as de uma instituição educativa.

[209] Trata-se um estudo no qual acadêmicos/as da Licenciatura em Educação Física, participantes do PIBID, relatam a experiência em desenvolver nos laboratórios docentes, realizados em uma determinada escola, práticas corporais de diferentes culturas.

[210] Refere-se a uma entrevista realizada com o Professor André da Silva Mello, na qual ele disserta sobre a relevância das experiências sociocorporais na escola da criança pequena e defende que nessas instituições a presença os/as professores/as de Educação Física é muito importante devido as características de sua formação.

[211] Nessa investigação as experiências sociorporais aparecem justamente porque Figueiredo (2004) elabora este conceito pautada nos estudos de Dubet.

[212] Trata-se de uma pesquisa na qual é relatada uma experiência na qual houve a implementação de uma metodologia de ensino a partir das tecnologias da informação (TIC) nas aulas de Educação Física escolar, o escopo do estudo está na validação da proposta junto aos/as estudantes da escola.

[213] Nesse estudo o interesse foi analisar os fatores motivacionais que influenciam a escolha e permanência de pessoas de 65 anos ou mais de idade a praticar futebol de campo.

94. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA APOSENTADOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	ISADORA LOCH SBEGHEN	2019

APÊNDICE 2 – MODALIDADES DE PRÁTICAS MEDITATIVAS

QUADRO 8 - ABORDAGENS DA MEDITAÇÃO MAIS INVESTIGADAS CIENTIFICAMENTE, NA ATUALIDADE, SEGUNDO ANDREWS (2018)

ABORDAGENS DA MEDITAÇÃO DE ACORDO COM ANDREWS (2018)	**ATENÇÃO FOCADA (AT) –** Descrição construída por Andrews (2018, p. 22) a partir dos estudos de Richard Davison (2008).	O praticante escolhe um objeto (interno ou externo) para focar sua atenção, como por exemplo um *mantra*, ou a chama de uma vela, ou a sensação de sua própria respiração. Para manter este foco, o praticante deve monitorar continuamente sua concentração. Quando a mente divaga da respiração, a pessoa repara, sem julgamento, que houve divagação, e traz sua atenção de volta ao objeto escolhido. É importante salientar que a maioria das técnicas eficazes de meditação começam com essa abordagem.
	MONITORAMENTO ABERTO (MA; OM em Inglês, de "Open Monitoring") - Descrição construída por Andrews (2018, p. 22) a partir dos estudos de Richard Davison (2008).	O praticante permite que emerja em sua mente o pensamento que for, e o testemunha sem julgamento. Essa abordagem envolve inicialmente o uso do treinamento da abordagem da Atenção Focada (AF) para acalmar a mente e reduzir as distrações. Contudo, à medida que a abordagem AF avança, o cultivo da competência monitoradora em si se torna o foco principal da prática. A meta é chegar a um estado no qual nenhum foco específico em algum objeto particular é mantido; em vez disso, o praticante permanece apenas no estado de monitorador, atento, momento-a-momento, a qualquer coisa que ocorra na experiência.
	MEDITAÇÃO DE BENEVOLÊNCIA-AMOROSA (**MBA**; do Inglês "Loving-Kindness Meditation", LKM) – Descrição construída por Andrews (2018, p. 23) a partir dos estudos de Lippelt e Hommel (2014).	Essa abordagem envolve cultivar o sentimento de "compaixão-amorosa" por si e pelos outros. Incorpora elementos da AF e MA. Meditadores focam no desenvolvimento do amor e da compaixão, primeiramente para si mesmos, e depois, gradualmente, estendem esse amor para as pessoas "menos aprazíveis" (por exemplo, cultivando amor-compaixão por si, passando para amigos, por alguém que você não conhece, por alguém que você não gosta, e chegando a todos os seres vivos). Nessa abordagem quaisquer associações negativas que possam emergir devem ser substituídas por positivas, tais como pensamentos de natureza prossocial ou empática
	MEDITAÇÃO MÂNTRICA (MM) – Andrews (2018, p. 23).	Um tipo de meditação na qual se usa a repetição mental de uma palavra ou expressão, fazendo o uso do poder psicoacústico do som para transformar o cérebro e a mente.
	IMAGINAÇÃO GUIADA (IG) OU VISUALIZAÇÃO CRIATIVA - Andrews (2018, p. 23).	Abordagem que envolve o uso do foco mental do praticante para criar pensamentos intencionais, imagens ou metas na mente, geralmente envolvendo experiências positivas. Isso pode ser conduzido mentalmente ou por um instrutor, sendo que já existem aplicativos populares que oferecem conduções da meditação por instrução externa.
	MINDFULNESS – Descrição construída por Andrews (2018, p. 23) a partir dos estudos de Davidson e Goleman 2017).	Significa diferentes coisas para diferentes pessoas – 1) Meditação em geral. Alguns cientistas usam *mindfulness* como termo genérico para todo e qualquer tipo de meditação, a despeito do fato de que *mindfulness* é uma dentre uma ampla variedade de métodos. 2) tipo específico de meditação derivada da tradição de Budismo *Theravada* do sudeste da Ásia. Aqui *mindfulness* é uma tradução para o inglês da palavra *sati*, do idioma *Pali* (idioma usado por Buda para disseminar sua filosofia) que significa "percepção consciente", "atenção", "discernimento". 3) O estado focado que permite ao praticante notar quando a mente vagueia, e o ato de retornar a atenção ao pondo do foco (Atenção Focada). 4) um estado aberto de percepção consciente que testemunha o que quer que aconteça em nossa experiência, sem julgar ou reagir. De acordo com Jon Kabat-Zinn, é "a percepção consciente que emerge através de se prestar atenção propositalmente, no momento presente, de forma não julgadora, ao desdobramento da experiência (Monitoramento Aberto).

FONTE: a autora (2021).

QUADRO 9 - MODALIDADES DA MEDITAÇÃO SEGUNDO AGUIAR (2018)

MODALIDADES DA MEDITAÇÃO SEGUNDO AGUIAR (2018)			
MEDITAÇÃO COMPASSIVA ou KARUNA Consiste em trabalhar os aspectos emocionais, como amor e compaixão. O/a praticante concentra suas energias em seu coração.	**CONCENTRAÇÃO COMUM** Meditador/a foca sua atenção em um único objeto: respiração, mantra, visualização de uma parte do corpo ou objeto.	**META BHAVANA** Também conhecida como Meditação da Bondade Amorosa, faz parte do Budismo Teravada. Consiste em o/a meditador/a mentalizar ações bondosas aos/as outros/as.	**MEDITAÇÃO CRISTÃ** De coluna ereta o/a praticante deve repetir palavras. Esta modalidade ficou marginalizada no cristianismo.
MEDITAÇÃO DINÂMICA De origem chinesa, *Qigong*: "Vida cultivada de energia". Exercício focado no desenvolvimento da saúde, da meditação e do treinamento das artes marciais. Trabalha movimentos lentos do corpo com foco na respiração.	**MEDITAÇÃO HO´OPONOPONO** Origem no Havaí, cujo significado é " colocar em ordem" ou "limpar aquilo que não serve". Tem como objetivo o foco na responsabilidade e no perdão pessoal, que leva à gratidão e à alegria. É um mantra composto por quatro frases: sinto muito, me perdoe, eu te amo e sou grata.	**MINDFULNESS** A técnica é complementar a meditação e faz com que o/a praticante fique atento, consciente, presente e reconhecendo os pensamentos, emoções e sensações físicas como realmente são e não como parecem ser. Ajuda a regular a atenção e evitar julgamentos e condenações.	**BUSISMO KADAMPA** Conhecida como meditares/as urbanos/as; tem como objetivo transmitir os ensinamentos de Buda. Ensina a fazer boas escolhas, transformar pensamentos negativos em positivos, transmitir e sentir amor, a paz e a sabedoria.
MEDITAÇÃO SHINSOKAN Vertente contemplativa que visa transcender a matéria e a mente, levando o praticante a visualizar a perfeição das criações de Deus.	**MEDITAÇÃO TÂNTRICA** Tal perspectiva acredita que as emoções e doenças físicas possuem relação com um *chakra* específico. Nesta meditação trabalha-se as energias do corpo e da mente.	**MEDITAÇÃO TRANSCENDENTAL** Técnica de origem védica que implica instrução especializada. Tem como objetivo a busca pela fonte dos pensamentos de cada praticante.	**MEDITAÇÃO TAOÍSTA** Originária da China, guiada por um mestre ou instrutor. Antes de praticar a meditação são realizados exercícios corporais que conduzem a energia corporal vital para a prática meditativa.
VIPASSANA Se caracteriza pela busca da libertação e percepção das coisas como realmente são. Praticantes necessitam concentração na inspiração e na expiração para purificação dos pensamentos.	**ZEN BUDISTA** Pode ser praticada de duas maneiras: 1) focada na respiração; 2) sem focar em nenhum objeto específico. Objetivo: permanecer no momento presente, observando o que se passa dentro da mente, sem se agarrar a nenhum pensamento**.**	**RAJA YOGA** Propõe desapegar-se de barulhos, objetos e situações e na sequência a escolha de um pensamento positivo enquanto foco. O objetivo é criar a paz na mente por meio da compreensão de si mesmo.	**ASHTANGA YOGA** A técnica possui sequências fixas de movimentos feitos em pé ou em solo, com vários níveis de dificuldade. Exige uma respiração mais ressaltada para que permita a produção de calor interno e limpeza do corpo por meio do suor.

FONTE: a autora (2021).

QUADRO 10 - MODALIDADES DE MEDITAÇÃO SEGUNDO GOLEMAN (2018)

MODALIDADES DE MEDITAÇÃO SEGUNDO GOLEMAN (2018)	**MEDITAR RESPIRANDO** Observar todas as sensações ligadas a própria respiração, sem tentar manter o controle sobre ela. Deixar fluir naturalmente, atentando-se ao ar que entra e que sai. Quando perceber que a mente dispersou, de forma suave, voltar a atenção para respiração. Para ajudar no foco, é possível repetir silenciosamente a palavra: dentro – quando inspira; e a palavra fora – quando expira.	**MEDITAR RELAXANDO O CORPO** Esta Meditação tem origem na antiga arte da hatha ioga. Durante a prática o/a meditador/a não se move, mas examina o corpo com a mente e com isso mobiliza o relaxamento corporal. A atenção está nas sensações sentidas em cada parte do corpo explorada mentalmente. A mente se torna um suave radar que registra tais sensações.	**MEDITAR SE CONCENTRANDO** O Objetivo desta Meditação é desenvolver a percepção. Em outras técnicas os pensamentos são considerados distrações, todavia para este método as distrações são o foco da Meditação. Neste sistema a respiração é uma espécie de âncora, mas o/a praticante presta muita atenção também nos pensamentos, nos sons e nas sensações corporais.
	MEDITAR CAMINHANDO Este método remonta à época de Buda e destina-se aos/as praticantes que acham difícil ficar sentados/as ou que não conseguem se concentrar com facilidade. Nesta prática o foco da atenção deve estar nas minúsculas sensações que se tem ao caminhar. Isso faz com que a mente possa se concentrar em outra coisa além da respiração, facilitando a concentração.	**O MANTRA** A utilização de mantras, para a mobilização da concentração, está presente em algumas técnicas meditativas. Técnicas estas que estão presentes em praticamente todas as principais tradições espirituais, desde o judaísmo e o islamismo ao budismo e o hinduísmo. Trata-se de um método no qual o/a praticante escolhe uma palavra simples ou um som e fica entonando enquanto foco da atenção.	**ALIMENTAÇÃO CONSCIENTE** Esta técnica consiste em prestar cuidadosa e total atenção a cada momento da experiência de se alimentar. Implica comer de maneira lenta, dividindo o movimento em etapas, mantendo a atenção em cada uma delas. Focar na sensação, som, sabor, gesto.

FONTE: a autora (2021).

APÊNDICE 3 – LEVANTAMENTO TEÓRICO EM BASE DE DADOS DIGITAIS COM OS DESCRITORES: MEDITAÇÃO, ESCOLA, CRIANÇA, ESTUDANTE

n.º	Autor	Título	Ano	Banco de dados
1	AGOSTINO, A. *et al.*	Understanding ironic criticism and empathic praise: The role of emotive communication / Compreendendo a crítica irônica e o elogio empático: O papel da comunicação emotiva	2017	MEDLINE PUBMED
2	ALBRECHT, Nicole Jacqueline	Responsibility for nurturing a child's wellbeing: teachers teaching mindfulness with children / Responsabilidade por nutrir o bem-estar de uma criança: professores ensinando atenção plena às crianças	2019	WEB OF SCIENCE
3	ALGRANTI, Joaquin	Produzir o extraordinário: Objetos, rituais e carisma na vida religiosa urbana	2018	SCIELO
4	ALTNER, N. *et al.*	Cultivating mindfuness within the primary school system of a whole town-a reference project of the state of Northrhine Westphalia / Cultivando mindfuness dentro do sistema de escola primária de uma cidade inteira - um projeto de referência do estado da Renânia do Norte-Vestfália	2018	WEB OF SCIENCE
5	ALVES, Antonio Augusto	Melhorando a atenção do aluno através da tutoria de mindfulness: um estudo de caso com o sistema tutos intelligente pat2math	2018	CAPES
6	ALVES, Nathalia Novaes	O Elixir dos Gnósticos A existência da alma humana em Mullā Ṣadrā	2014	CAPES
7	ANDREU, C. I. *et al.*	Effects of a brief mindfulness-meditation intervention on neural measures of response inhibition in cigarette smokers / Efeitos de uma breve intervenção de meditação em atenção plena nas medidas neurais de inibição da resposta em fumantes de cigarro	2018	MEDLINE PUBMED

8	ANDREU, C. I. *et al.*	Enhanced response inhibition and reduced midfrontal theta activity in experienced Vipassana meditators / Inibição de resposta aumentada e atividade teta frontal média reduzida em meditadores Vipassana experientes	2019	MEDLINE PUBMED
9	ANTUNES, Diogo Silveira Heredia Y.	Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana	2018	CAPES
10	ARAUJO, Aline Corrêa de *et al.*	Efeitos de um curso de meditação de atenção plena em estudantes da saúde no Brasil	2020	SCIELO
11	ARAÚJO, James Carlos da Silva *et al.*	Psychological effects of Meditation and Aikido practice in teachers of the West Zone of Christmas / Efeitos psicológicos da prática de Meditação e Aikido em professores da Zona Oeste de Natal	2012	LILACS
12	ARAUJO, Raquel Vilanova *et al.*	Efeito da meditação no nível de estresse psicológico de mulheres com neoplasia mamária: revisão sistemática	2019	SCIELO
13	ARDERN, Catherine	How does Mindfulness training change the narratives of young people identified as having behavioural difficulties? An exploratory study / Como o treinamento de Mindfulness muda as narrativas de jovens identificados como tendo dificuldades comportamentais? Um estudo exploratório	2016	WEB OF SCIENCE
14	AZIZ, A. U. R. *et al.*	Doxorubicin-induced toxicity to 3D-cultured rat ovarian follicles on a microfluidic chip / Toxicidade induzida por doxorrubicina para folículos ovarianos de rato cultivados em 3D em um chip microfluídico	2020	MEDLINE PUBMED
15	BAE, S. M. *et al.*	Mental Health Interventions Provided by Volunteer Psychiatrists after the Sewol Ferry Disaster: April 16-November 30, 2014 / Intervenções de saúde mental fornecidas por psiquiatras voluntários após o desastre da balsa de Sewol: 16 de abril a 30 de novembro de 2014	2019	MEDLINE PUBMED

16	BALL, E.; KHAN, K. S.	Recent advances in understanding and managing chronic pelvic pain in women with special consideration to endometriosis / Avanços recentes na compreensão e tratamento da dor pélvica crônica em mulheres, com especial consideração à endometriose	2020	MEDLINE PUBMED
17	BALREIRA, Gustavo Kuffel	Os caminhos da meditação: estudo histórico, filosófico e técnico sobre a meditação, desde Índia e Tibete, até sua chegada ao Brasil	2017	CAPES
18	BANDY, Carole L. *et al.*	Reduction of PTSD in South African University Students Using Transcendental Meditation Practice / Redução de PTSD em estudantes universitários sul-africanos que usam a prática da meditação transcendental	2020	WEB OF SCIENCE
19	BARNES, V. A.; KRISTELLER, J. L.	Impact of Mindfulness-Based Eating Awareness on Diet and Exercise Habits in Adolescents / Impacto da Consciência Alimentar Baseada na Atenção Plena na Dieta e nos Hábitos de Exercício em Adolescentes	2016	MEDLINE PUBMED
20	BARNTHOUSE, M.; JONES, B. L.	The Impact of Environmental Chronic and Toxic Stress on Asthma / O impacto do estresse tóxico e crônico ambiental na asma	2019	MEDLINE PUBMED
21	BAUER, C. C. C. *et al.*	Mindfulness Training Reduces Stress and Amygdala Reactivity to Fearful Faces in Middle-School Children / O treinamento de mindfulness reduz o estresse e a reatividade da amígdala a rostos temerosos em crianças do ensino fundamental	2019	MEDLINE PUBMED
22	BERMÚDEZ G., Mónica María	Escrituras contemporáneas y procesos de subjetivación política-juvenil. Reflexiones y desafíos para una pedagogía de la escritura en el contexto educativo / Escritas contemporâneas e processos de subjetivação político-juvenil. Reflexões e desafios para uma pedagogia da escrita no contexto educacional	2017	SCIELO
23	BERNARDES, Victor Lino	Corpo sentido: corporeidade e a emergência de recursos subjetivos associados à criatividade	2016	CAPES

24	BETEGON BLANCA, Elena; RODRIGUEZ-MEDINA, Jairo; IRURTIA MUNIZ, Maria Jesus	Neuroeducation and Self-control: how to link what we learn with what we do. A multiple case study in a child education group / Neuroeducação e Autocontrole: como vincular o que aprendemos com o que fazemos. Um estudo de caso múltiplo em um grupo de educação infantil	2019	WEB OF SCIENCE
25	BLUTH, M. H. *et al.*	Martial arts intervention decreases pain scores in children with malignancy / A intervenção nas artes marciais diminui os escores de dor em crianças com malignidade	2016	MEDLINE PUBMED
26	BORGES, Raphael de Souza *et al.*	Persistent idiopathic facial pain, a diagnosis and treatment of challenge. Case report / Dor facial idiopática persistente, um diagnóstico e tratamento de desafio. Relato de caso	2018	SCIELO
27	BORGES, Thiago Mendes	Elementos para uma reconstrução da história universal: pensamento e memória na filosofia negativa de Hegel	2013	CAPES
28	BOSTIC, Jeff Q et al.	Being present at school: implementing mindfulness in schools / Estar presente na escola: implementar mindfulness nas escolas	2015	BVS (BIREME)
29	BROWN, Candy Gunther	Christian Yoga: Something New Under the Sun/Son? / Yoga Cristão: Algo Novo Sob o Sol/Filho?	2018	WEB OF SCIENCE
30	BUNN, Helena; BOESLEY, Lauren	My New School: transition to high school for children with special educational needs in England - findings and ideas for practice / My New School: transição para o ensino médio para crianças com necessidades educacionais especiais na Inglaterra - descobertas e ideias para a prática	2019	WEB OF SCIENCE
31	BUTZER, B. *et al.*	A Qualitative Examination of Yoga for Middle School Adolescents / Um exame qualitativo de ioga para adolescentes do ensino médio	2017	MEDLINE PUBMED
32	CALLAHAN, K.; CHRISTMAN, G.; MALTBY, L.	/ Battling Burnout: Strategies for Promoting Physician WellnessCombatendo Burnout: Estratégias para Promover o Bem-Estar Médico	2018	MEDLINE PUBMED
33	CARPENA, Marina Xavier; MENEZES, Carolina Baptista	Efeito da Meditação Focada no Estresse e Mindfulness Disposicional em Universitários	2018	SCIELO

34	CARSLEY, Dana; KHOURY, Bassam; HEATH, Nancy L.	Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: a Comprehensive Meta-analysis / Eficácia das intervenções de mindfulness para saúde mental nas escolas: uma meta-análise abrangente	2018	WEB OF SCIENCE
35	CARVALHO, José Mauricio de	Ortega y Gasset, a vida como realidade metafísica	2015	SCIELO
36	CARVALHO, Lucas de Francisco; ARRUDA, Wellington	Assessment of Pathological Personality traits in Meditation Practitioners and Non-practitioners / Avaliação de traços de personalidade patológicos em praticantes de meditação e não praticantes	2018	SCIELO
37	CASTANHEL, Flavia Del; LIBERALI, Rafaela	Mindfulness-Based Stress Reduction on breast cancer symptoms: systematic review and meta-analysis / Redução do estresse baseada na atenção plena nos sintomas do câncer de mama: revisão sistemática e meta-análise	2018	SCIELO
38	CASTELLANO, Graciela *et al.*	Efectos de una intervención de reducción del estrés basada en Mindfulness (MBSRP) sobre parámetros clínicos en la Artritis Reumatoidea / Efeitos de uma intervenção de redução de estresse baseada em atenção plena (MBSRP) nos parâmetros clínicos na artrite reumatóide	2019	SCIELO
39	CATARUCCI, Fernanda Martin *et al.*	Is There Any Change in Inflammatory Markers in Medical Students after Participating in a Mind-Body Program? / Existe Alteração em Marcadores Inflamatórios em Estudantes de Medicina após Participação em Programa Mente-Corpo?	2019	LILACS
40	CATARUCCI, Fernanda Martin *et al.*	Existe Alteração em Marcadores Inflamatórios em Estudantes de Medicina após Participação em Programa Mente-Corpo?	2019	SCIELO
41	CATARUCCI, Fernanda Martin *et al.*	Uma Estratégia de Redução do Estresse entre Estudantes Médicos	2020	SCIELO
42	CHADI, N. *et al.*	In-Person Versus eHealth Mindfulness-Based Intervention for Adolescents With Chronic Illness: Protocol for a Randomized Controlled Trial / Intervenção baseada em mindfulness em pessoa versus eHealth para adolescentes com doença crônica: protocolo para um ensaio clínico randomizado	2017	MEDLINE PUBMED

43	CHADI, N. *et al.*	Can the Mindful Awareness and Resilience Skills for Adolescents (MARS-A) Program Be Provided Online? Voices from the Youth / O programa de habilidades de consciência e resiliência para adolescentes (MARS-A) pode ser oferecido online? Vozes da Juventude	2018	MEDLINE PUBMED
44	CHEEK, Julianne *et al.*	Creating Novel School-Based Education Programs to Cultivate Mindfulness in Youth: What The Letters Told Us / Criando novos programas educacionais baseados na escola para cultivar a atenção plena nos jovens: o que as cartas nos contaram	2017	WEB OF SCIENCE
45	CHEN, S. M. *et al.*	Effect of a mindfulness programme for long-term care residents with type 2 diabetes: A cluster randomised controlled trial measuring outcomes of glycaemic control, relocation stress and depression / Efeito de um programa de atenção plena para residentes de cuidados de longa duração com diabetes tipo 2: Um ensaio clínico randomizado controlado que mede os resultados do controle glicêmico, estresse de realocação e depressão	2020	MEDLINE PUBMED
46	CHEN, W. *et al.*	Long-term Chinese calligraphic handwriting reshapes the posterior cingulate cortex: A VBM study / A caligrafia caligráfica chinesa de longo prazo remodela o córtex cingulado posterior : Um estudo VBM	2019	MEDLINE PUBMED
47	CHIRICO, F. *et al.*	Spirituality and Prayer on Teacher Stress and Burnout in an Italian Cohort: A Pilot, Before-After Controlled Study / Espiritualidade e oração sobre estresse e esgotamento docente em uma coorte italiana: um estudo piloto antes e depois controlado	2020	MEDLINE PUBMED
48	CINTRA, Maria Elisa Rizzi	Concepções de Corpo segundo Pacientes e Profissionais de Medicina Tradicional Chinesa do Centro de Saúde Escola do Butantã	2010	CAPES

49	COOK-COTTONE, C.; CHILDRESS, T., HARPER, J. C.	Secularity: Guiding Questions for Inclusive Yoga in Schools / Secularidade: Questões Orientadoras para o Yoga Inclusivo nas Escolas	2019	MEDLINE PUBMED
50	COSTEIRA, Aldenildo Araujo de Moraes Fernandes	Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador estudo com base em um projeto de estensão	2016	CAPES
51	CRESCENTINI, C. *et al.*	Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being / Meditação Orientada à Atenção Plena para Crianças do Ensino Fundamental: Efeitos na Atenção e Bem-Estar Psicológico	2016	MEDLINE PUBMED
52	CROMER, Kelly D. *et al.*	After-school poly-strengths programming for urban teens at high risk for violence exposure / Programação polivalente após as aulas para adolescentes urbanos sob alto risco de exposição à violência	2019	WEB OF SCIENCE
53	D'AGOSTINO, E. M. *et al.*	Two-Year Changes in Neighborhood Juvenile Arrests After Implementation of a Park-Based Afterschool Mental Health Promotion Program in Miami-Dade County, Florida, 2015-2017 / Mudanças de dois anos nas prisões juvenis de bairro após a implementação de um programa de promoção de saúde mental pós-escolar baseado em parque no condado de Miami-Dade, Flórida, 2015-2017	2019	MEDLINE PUBMED
54	DALEN, J. *et al.*	A Conceptual Framework for the Expansion of Behavioral Interventions for Youth Obesity: A Family-Based Mindful Eating Approach / Uma Estrutura Conceitual para a Expansão das Intervenções Comportamentais para a Obesidade Juvenil: Uma abordagem de alimentação consciente baseada na família	2015	MEDLINE PUBMED
55	DAMIANO, Gilberto Aparecido	Semente Voadora: Germinação Epistemestética de uma Pedagogia Spathodea	2001	CAPES
56	DANHAUER, S. C. *et al.*	Review of yoga therapy during cancer treatment / Revisão da terapia de ioga durante o tratamento do câncer	2017	MEDLINE PUBMED
57	DANYLOVA, T. V.	Searching for the true self: the way of nondual wisdom / Procurando o self verdadeiro: o caminho da sabedoria nondual	2017	WEB OF SCIENCE

58	DAS, Madhusudan *et al.*	Influence of Yoga-Based Personality Development Program on Psychomotor Performance and Self-efficacy in School Children / Influência do Programa de Desenvolvimento da Personalidade baseado em Yoga no desempenho psicomotor e na autoeficácia em crianças em idade escolar	2016	WEB OF SCIENCE
59	DE BRUIN, E. I. *et al.*	A RCT Comparing Daily Mindfulness Meditations, Biofeedback Exercises, and Daily Physical Exercise on Attention Control, Executive Functioning, Mindful Awareness, Self-Compassion, and Worrying in Stressed Young Adults / Um ECR comparando meditações diárias de atenção plena, exercícios de biofeedback e exercícios físicos diários sobre controle da atenção, funcionamento executivo, consciência plena, autocompaixão e preocupação em jovens adultos estressados	2016	MEDLINE PUBMED
60	DE BRUIN, E. I. *et al.*	Mindful2Work: Effects of Combined Physical Exercise, Yoga, and Mindfulness Meditations for Stress Relieve in Employees. A Proof of Concept Study / Mindful2Work: Efeitos da Combinação de Exercícios Físicos, Yoga e Meditações de Atenção Plena para o Alívio do Estresse em Funcionários. Um estudo de prova de conceito	2017	MEDLINE PUBMED
61	DE BRUIN, E. I. *et al.*	Mindful2Work the next steps: Effectiveness of a program combining physical exercise, yoga and mindfulness, adding a wait-list period, measurements up to one year later and qualitative interviews / Mindful2Trabalhe os próximos passos: Eficácia de um programa que combina exercícios físicos, ioga e atenção plena, adicionando um período de lista de espera, medições até um ano depois e entrevistas qualitativas	2020	MEDLINE PUBMED

62	DEVCICH, Daniel A. *et al.*	Effectiveness of a Mindfulness-Based Program on School Children's Self-Reported Well-Being: A Pilot Study Comparing Effects With An Emotional Literacy Program / Eficácia de um programa baseado em mindfulness sobre o bem-estar relatado por crianças em idade escolar: um estudo piloto comparando os efeitos de um programa de alfabetização emocional	2017	WEB OF SCIENCE
63	DEVEZA, Antonio Cesar Ribeiro Silva	Yoga and yogatherapy / Yoga e yogaterapia	2013	LILACS
64	DI GIROLAMO, Fabrizio *et al*.	"Mindfulness Based Attention Training for Children (MBATC)": A new approach to improve attention in primary school's children. A pilot study / "Mindfulness Based Attention Training for Children (MBATC)": Uma nova abordagem para melhorar a atenção em crianças da escola primária. Um estudo piloto	2019	WEB OF SCIENCE
65	DICARLO, Cynthia F.; MEAUX, Ashley B.; LABICHE, Erin H.	Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate / Explorando a atenção plena para o estresse percebido do professor e o clima da sala de aula	2020	WEB OF SCIENCE
66	DOS SANTOS SANTA ROSA, Arlete Rodrigues; FORTES ALVES, Maria Dolores	The teaching of meditation for children in the literacy process / O ensino da meditação para crianças no processo de alfabetização	2019	WEB OF SCIENCE
67	DUTHELY, Lunthita M.; NUNN, Sandra G.; AVELLA, John T.	A Novel Heart-Centered, Gratitude-Meditation Intervention to Increase Well-Being among Adolescents / Uma nova intervenção centrada no coração e na meditação da gratidão para aumentar o bem-estar entre os adolescentes	2017	WEB OF SCIENCE
68	EARP, B. D.; DOUGLAS, T.; SAVULESCU, J.	Moral Neuroenhancement / Neuroenhoramento moral	2017	MEDLINE PUBMED
69	EMERSON, Lisa-Marie; ROWSE, Georgina; SILLS, Jennifer	Developing a Mindfulness-Based Program for Infant Schools: Feasibility, Acceptability, and Initial Effects / Desenvolvendo um programa baseado na atenção plena para escolas infantis: viabilidade, aceitabilidade e efeitos iniciais	2017	WEB OF SCIENCE

70	ERBE, R. G. *et al.*	A Salient Belief Elicitation Examining Adolescents' Meditation Beliefs Using the Reasoned Action Approach / Uma Elicitação de Crença Saliente Examinando as Crenças de Meditação de Adolescentes Usando a Abordagem de Ação Racional	2020	MEDLINE PUBMED
71	ESTÉVEZ-LÓPEZ, F. *et al.*	Effectiveness of Exercise on Fatigue and Sleep Quality in Fibromyalgia: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Trials / Eficácia do exercício na fadiga e na qualidade do sono na fibromialgia: uma revisão sistemática e meta-análise de ensaios clínicos randomizados	2020	MEDLINE PUBMED
72	EVANS, S. *et al.*	Systematic review of meditation-based interventions for children with ADHD / Revisão sistemática de intervenções baseadas em meditação para crianças com TDAH	2018	MEDLINE PUBMED
73	FACCHINETTI, Norma Suely Braga	Contribuições da meditação mindfulness como estratégia de coping para lidar com o estresse em realação à comida	2015	CAPES
74	FELVER, Joshua C. *et al.*	A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings / Uma revisão sistemática das intervenções baseadas na atenção plena para jovens em ambientes escolares	2016	WEB OF SCIENCE
75	FENESY, M. C.; LEE, S. S.	Executive Functioning Mediates Predictions of Youth Academic and Social Development from Parenting Behavior / O funcionamento executivo medeia as previsões do desenvolvimento acadêmico e social dos jovens a partir do comportamento dos pais	2018	MEDLINE PUBMED
76	FERNÁNDEZ, Karen *et al.*	Meditación: análisis crítico de la experiencia de jóvenes universitarios en su vida cotidiana y salud / Meditação: análise crítica da vivência de jovens universitários em seu cotidiano e saúde	2019	SCIELO

77	FERRAZ, Guilherme Augusto Rago *et al.*	Is reiki or prayer effective in relieving pain during hospitalization for cesarean? A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials / O reiki ou a oração são eficazes no alívio da dor durante a hospitalização para cesárea? Uma revisão sistemática e meta-análise de randomizados controlados	2017	SCIELO
78	FERREIRA, Maria Natalia Xavier *et al.*	O cuidado do agressor familiar frequente: revisão integrativa da literatura	2019	SCIELO
79	FISHBEIN, Diana *et al.*	Behavioral and Psychophysiological Effects of a Yoga Intervention on High-Risk Adolescents: A Randomized Control Trial / Efeitos comportamentais e psicofisiológicos de uma intervenção de ioga em adolescentes de alto risco: um ensaio de controle randomizado	2016	WEB OF SCIENCE
80	FONSECA, Felipe Suster Gosmes	Às coisas mesmas: contribuições fenomenológico-hermenêuticas à clínica psicológica fundamental'	2016	CAPES
81	FRANCO, Clemente *et al.*	Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom / Efeito de um programa de treinamento de mindfulness nos níveis de impulsividade e agressão de adolescentes com problemas comportamentais na sala de aula	2016	WEB OF SCIENCE
82	FREEDENBERG, V. A.; HINDS, P. S.; FRIEDMANN, E.	Mindfulness-Based Stress Reduction and Group Support Decrease Stress in Adolescents with Cardiac Diagnoses: A Randomized Two-Group Study / Redução do estresse com base na atenção plena e apoio ao grupo para diminuir o estresse em adolescentes com diagnóstico cardíaco: um estudo randomizado de dois grupos	2017	MEDLINE PUBMED
83	GALLA, Brian M.	"Safe in My Own Mind:" Supporting Healthy Adolescent Development Through Meditation Retreats / "Safe in My Own Mind:" Apoiando o desenvolvimento de adolescentes saudáveis por meio de retiros de meditação	2017	WEB OF SCIENCE

84	GALVANESE, Ana Tereza Costa *et al.*	Contribuições e desafios das práticas corporais e meditativas à promoção da saúde na rede pública de atenção primária do Município de São Paulo, Brasil	2017	SCIELO
85	GARNER, Pamela W.; BENDER, Stacy L.; FEDOR, Megan	Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence / Programação SEL baseada em mindfulness para aumentar a consciência e competência emocional dos professores de formação inicial	2018	WEB OF SCIENCE
86	GE, C. *et al.*	Nrf2 mitigates prolonged PM2.5 exposure-triggered liver inflammation by positively regulating SIKE activity: Protection by Juglanin / Nrf2 mitiga a inflamação do fígado desencadeada por exposição prolongada a PM2.5 regulando positivamente a atividade de SIKE: Proteção por Juglanin	2020	MEDLINE PUBMED
87	GE, C. X. *et al.*	Endoplasmic reticulum stress-induced iRhom2 up-regulation promotes macrophage-regulated cardiac inflammation and lipid deposition in high fat diet (HFD)-challenged mice: Intervention of fisetin and metformin / A regulação positiva de iRhom2 induzida por estresse do retículo endoplasmático promove inflamação cardíaca regulada por macrófagos e deposição de lipídios em camundongos desafiados por dieta rica em gordura (HFD): Intervenção de fisetina e metformina	2019	MEDLINE PUBMED
88	GERMÁN, M. *et al.*	An experimental test of the Bridges to High School intervention on harsh parenting and early age intercourse among Mexican American adolescents / Um teste experimental da intervenção Bridges to High School sobre a severidade dos pais e relações sexuais na primeira infância entre adolescentes mexicanos-americanos	2017	MEDLINE PUBMED
89	GHEDIN, Evandro Luiz	O Filosofar como práxis: pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Média	2004	CAPES
90	GHEZZI, A. *et al.*	Pediatric multiple sclerosis: Conventional first-line treatment and general management / Esclerose múltipla pediátrica: tratamento de primeira linha convencional e gestão geral	2016	MEDLINE PUBMED

91	GOMES, Denise Mary Costa	Foco e atenção plena dos graduandos de enfermagem após aplicação de técnicas de respiração e meditação mindfulness	2017	CAPES
92	GOULD, Laura Feagans *et al.*	Assessing Fidelity of Implementation (FOI) for School-Based Mindfulness and Yoga Interventions: A Systematic Review / Avaliando a Fidelidade de Implementação (FOI) para Mindfulness com Base na Escola e Intervenções de Yoga: Uma Revisão Sistemática	2016	WEB OF SCIENCE
93	GRACIA, Agustina	Curación, cuerpo y emociones en la “Llave Mariana”: un abordaje antropológico / Cura, corpo e emoções na "Llave Mariana": uma abordagem antropológica	2018	SCIELO
94	GRAHAM, Anne; TRUSCOTT, Julia	Exploring mystery: can Christian meditation at school nurture students' relationships with God? / Explorando o mistério: a meditação cristã na escola pode nutrir o relacionamento dos alunos com Deus?	2019	WEB OF SCIENCE
95	GRIBBEN, J. L. *et al.*	A Cross-sectional Analysis of Compassion Fatigue, Burnout, and Compassion Satisfaction in Pediatric Emergency Medicine Physicians in the United States / Uma análise transversal da fadiga da compaixão, esgotamento e satisfação da compaixão em médicos de medicina de emergência pediátrica nos Estados Unidos	2019	MEDLINE PUBMED
96	GROS, Alexis	Alfred Schutz as a critic of social ontological Robinsonades / Alfred Schutz as a critic of social ontological Robinsonades	2017	SCIELO
97	GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKY, Beatriz Gerhenson	A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios	2006	REDALYC
98	GUELDNER, Barbara A.; FEURBORN, Laura L.	Integrating Mindfulness-based Practices into Social and Emotional Learning: a Case Application / Integrando práticas baseadas em atenção plena na aprendizagem social e emocional: uma aplicação de caso	2016	WEB OF SCIENCE
99	GUILHERME, Inês Torres; PIMENTA, Filipa	Meditação mindfulness e esclerose lateral amiotrófica (ela): uma revisão de literatura	2018	SCIELO

100	HALLIWELL, Emma; JARMAN, Hannah; TYLKA, Tracy L; SLATER, Amy	Evaluating the impact of a brief yoga intervention on preadolescents' body image and mood / Avaliar o impacto de uma breve intervenção de ioga na imagem corporal e no humor dos pré-adolescentes	2018	MEDLINE PUBMED
101	HARGUINDEGUY, Eduardo Juan Manuel	Práticas de atenção plena na educação socioambiental: O Programa Zezinho do Mosteiro Zen do Morro da Vargem, ES	2015	CAPES
102	HÄUSER, W.	Fibromyalgiesyndrom Basiswissen, Diagnostik und Therapie / Fibromyalgia syndrome: Basic knowledge, diagnosis and treatment / Síndrome de fibromialgia: conhecimento básico, diagnóstico e tratamento	2016	MEDLINE PUBMED
103	HEWAWASAM, E. *et al.*	Assessing Whether Meditation Improves Quality of Life for Adolescent Girls With Polycystic Ovary Syndrome: Protocol for a Randomized Controlled Trial / Avaliando se a meditação melhora a qualidade de vida de meninas adolescentes com síndrome dos ovários policísticos: Protocolo para um ensaio clínico randomizado	2020	MEDLINE PUBMED
104	HILTON, L. G. *et al.*	Mindfulness meditation for workplace wellness: An evidence map / Meditação da atenção plena para o bem-estar no local de trabalho: Um mapa de evidências	2019	MEDLINE PUBMED
105	HOLMES, L. *et al.*	Implication of Spiritual Network Support System in Epigenomic Modulation and Health Trajectory / Implicação do Sistema de Apoio à Rede Espiritual na Modulação Epigenômica e na Trajetória de Saúde	2019	MEDLINE PUBMED
106	HOXHAJ, E. *et al.*	Mindfulness vs psychoeducation in adult ADHD: a randomized controlled trial / Mindfulness vs psicoeducação em adultos com TDAH: um ensaio clínico randomizado	2018	MEDLINE PUBMED
107	HUDZIAK, J. J.; TIEMEIER, G. L.	Neuroscience-Inspired, Behavioral Change Program for University Students / Programa de mudança comportamental inspirado na neurociência para estudantes universitários	2017	MEDLINE PUBMED

108	HUTCHINSON, Julia K.; HUWS, Jaci C.; DORJEE, Dusana	Exploring experiences of children in applying a school-based mindfulness programme to their lives / Explorando experiências de crianças na aplicação de um programa de atenção plena na escola em suas vidas	2018	WEB OF SCIENCE
109	JACKMAN, Monica M. *et al.*	Feasibility, Acceptability, and Preliminary Effectiveness of the OpenMind (OM) Program for Pre-School Children / Viabilidade, aceitabilidade e eficácia preliminar do Programa OpenMind (OM) para crianças em idade pré-escolar	2019	WEB OF SCIENCE
110	JALON, Carmen *et al.*	Implementing a training program to promote mindful, empathic, and pro-environmental attitudes in the classroom: a controlled exploratory study with elementary school students / Implementando um programa de treinamento para promover atitudes conscientes, empáticas e pró-ambientais na sala de aula: um estudo exploratório controlado com alunos do ensino fundamental	2020	WEB OF SCIENCE
111	JULIANO, Anthony C. *et al.*	Feasibility of a school-based mindfulness program for improving inhibitory skills in children with autism spectrum disorder / Viabilidade de um programa de atenção plena na escola para melhorar as habilidades inibitórias em crianças com transtorno do espectro do autismo	2020	WEB OF SCIENCE
112	KANG, Y. *et al.*	Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents / Diferenças de gênero em resposta a uma intervenção de treinamento de atenção plena na escola para adolescentes iniciais	2018	MEDLINE PUBMED
113	KANTROWITZ-GORDON, I. *et al.*	Online prenatal trial in mindfulness sleep management (OPTIMISM): protocol for a pilot randomized controlled trial / Ensaio pré-natal online em mindfulness sleep management (OPTIMISM): protocolo para um ensaio piloto randomizado controlado	2020	MEDLINE PUBMED

114	KEATING, Noel	Children's spirituality and the practice of meditation in Irish primary schools / Espiritualidade infantil e prática da meditação nas escolas primárias irlandesas	2017	WEB OF SCIENCE
115	KEATING, Noel	How Children Describe the Fruits of Meditation / Como as crianças descrevem os frutos da meditação	2018	WEB OF SCIENCE
116	KEMPER, K. J. *et al.*	Online Training in Mind-Body Therapies: Different Doses, Long-term Outcomes / Treinamento on-line em terapias mente-corpo: diferentes doses, resultados em longo prazo	2017	MEDLINE PUBMED
117	KHALSA, S. B.; BUTZER, B.	Yoga in school settings: a research review / Yoga em ambientes escolares: uma revisão de pesquisa	2016	MEDLINE PUBMED
118	KHOURY, Bassam; GREGOIRE, Simon; DIONNE, Frederick	The interpersonal dimension of mindfulness / A dimensão interpessoal da atenção plena	2020	WEB OF SCIENCE
119	KIANI, Behnaz; HADIANFARD, Habib; MITCHELL, John T.	The impact of mindfulness meditation training on executive functions and emotion dysregulation in an Iranian sample of female adolescents with elevated attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms / O impacto do treinamento de meditação mindfulness nas funções executivas e desregulação emocional em uma amostra iraniana de adolescentes do sexo feminino com sintomas elevados de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	2017	WEB OF SCIENCE
120	KIM, D. H. *et al.*	Family stress and youth mental health problems: Self-efficacy and future orientation mediation / Estresse familiar e problemas de saúde mental juvenil: autoeficácia e mediação de orientação para o futuro	2019	MEDLINE PUBMED
121	KIM, Jeongil; KWON, Miyoung	Effects of mindfulness-based intervention to improve task performance for children with intellectual disabilities / Efeitos da intervenção baseada em mindfulness para melhorar o desempenho de tarefas para crianças com deficiência intelectual	2018	WEB OF SCIENCE

122	KLEINPELL, R. *et al.*	The Critical Nature of Addressing Burnout Prevention: Results From the Critical Care Societies Collaborative's National Summit and Survey on Prevention and Management of Burnout in the ICU / A natureza crítica do tratamento da prevenção do Burnout: resultados da Cúpula Nacional e da Pesquisa sobre Prevenção e Tratamento do Burnout na UTI do Critical Care Societies Collaborative	2020	MEDLINE PUBMED
123	KORTERINK, J. J. *et al.*	Yoga Therapy for Abdominal Pain-Related Functional Gastrointestinal Disorders in Children: A Randomized Controlled Trial / Terapia de ioga para distúrbios gastrointestinais funcionais relacionados à dor abdominal em crianças: um ensaio clínico randomizado	2016	MEDLINE PUBMED
124	KWON, J. H. *et al.*	Feasibility of a Virtual Reality Program in Managing Test Anxiety: A Pilot Study / Viabilidade do Programa de Realidade Virtual no Gerenciamento da Ansiedade em Testes: Um Estudo Piloto	2020	MEDLINE PUBMED
125	LAU, N. *et al.*	Android and iPhone Mobile Apps for Psychosocial Wellness and Stress Management: Systematic Search in App Stores and Literature Review / Aplicativos móveis para Android e iPhone para bem-estar psicossocial e gerenciamento de estresse: pesquisa sistemática em lojas de aplicativos e revisão de literatura	2020	MEDLINE PUBMED
126	LAWLER, Jamie M. *et al.*	A Preliminary, Randomized-Controlled Trial of Mindfulness and Game-Based Executive Function Trainings to Promote Self-Regulation in Internationally-Adopted Children / Um teste preliminar e randomizado de treinamento de funções executivas com base em jogos para promover a autorregulação em crianças adotadas internacionalmente	2019	WEB OF SCIENCE

127	LEE, M. S. *et al.*	Efficacy of the 'Children in Disaster: Evaluation and Recovery (CIDER)' Protocol for Traumatized Adolescents in Korea / Eficácia do Protocolo 'Crianças em Desastre: Avaliação e Recuperação (CIDER)' para Adolescentes Traumatizados na Coréia	2020	MEDLINE PUBMED
128	LIBERALI, Rafaela	Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Major depressive disorder - systematic review and metanalysis / Terapia cognitiva baseada em atenção plena no transtorno depressivo maior - revisão sistemática e meta-análise	2017	SCIELO
129	LIMA, Cássio de Almeida *et al.*	Integrative and complementary practices: use by community health agents in self-care / Práticas integrativas e complementares: uso do agente comunitário de saúde no autocuidado	2018	SCIELO
130	LLAPA RODRIGUEZ, Eliana Ofelia *et al.*	Uso de prácticas integradas y complementarias en el tratamiento del estrés ocupacional: una revisión integradora / Uso de práticas integradas e complementares no tratamento do estresse ocupacional: uma revisão integrativa	2015	SCIELO
131	LOPEZ-HERNAEZ, Lara	Mindfulness techniques in the schools. Academic and personal development of its participants / Técnicas de meditação nas escolas. Desenvolvimento acadêmico e pessoal de seus participantes	2016	WEB OF SCIENCE
132	LOREE, A. M.; ONDERSMA, S. J.; GREKIN, E. R.	Toward Enhancing Treatment for Pregnant Smokers: Laying the Groundwork for the Use of Complementary and Alternative Medicine Approaches / Rumo à melhoria do tratamento para fumantes grávidas: lançando as bases para o uso de abordagens de medicina alternativa e complementar	2017	MEDLINE PUBMED
133	LU, S. C.; AKANJI, A. O.	Leptin, Obesity, and Hypertension: A Review of Pathogenetic Mechanisms / Leptina, obesidade e hipertensão: uma revisão dos mecanismos patogenéticos	2020	MEDLINE PUBMED
134	MADALOZ, Rodrigo Jose	Transformações pessoais: no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser	2016	CAPES

135	MALBOEUF-HURTUBISE, C. *et al.*	Mindfulness-based Intervention in Elementary School Students With Anxiety and Depression: A Series of n-of-1 Trials on Effects and Feasibility / Intervenção baseada na atenção plena em alunos do ensino fundamental com ansiedade e depressão: uma série de testes n-de-1 sobre os efeitos e a viabilidade	2017	MEDLINE PUBMED
136	MALBOEUF-HURTUBISE, C. *et al.*	A Mindfulness-Based Intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students With Severe Learning Difficulties: Effects on Internalized and Externalized Symptoms From an Emotional Regulation Perspective / Um estudo de viabilidade piloto de intervenção baseado em mindfulness para alunos do ensino fundamental com graves dificuldades de aprendizagem: efeitos sobre os sintomas internalizados e externalizados de uma perspectiva de regulação emocional	2017	MEDLINE PUBMED
137	MALBOEUF-HURTUBISE, Catherine *et al.*	Effects of a Mindfulness-Based Intervention on the Perception of Basic Psychological Need Satisfaction among Special Education Students / Efeitos de uma intervenção baseada na atenção plena na percepção da satisfação das necessidades psicológicas básicas entre alunos de educação especial	2018	WEB OF SCIENCE
138	MANFROI, Miraíra Noal *et al.*	Pain: the impulse in the search for health by means of integrative and complementary practices / Dor: o impulso na busca pela saúde por meio de práticas integrativas e complementares	2019	SCIELO
139	MARTÍNEZ-SAN MIGUEL, Yolanda	Colonialismo y decolonialidad archipielágica en el Caribe / Colonialismo e descolonialidade arquipelágica no Caribe	2018	SCIELO
140	MARUSAK, H. A. *et al.*	Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents / Mindfulness e conectividade neural funcional dinâmica em crianças e adolescentes	2018	MEDLINE PUBMED
141	MASSONNIE, Jessica *et al.*	Scientific Collaboration with Educators: Practical Insights from an in-Class Noise-Reduction Intervention / Colaboração científica com educadores: percepções práticas de uma intervenção de redução de ruído em sala de aula	2020	WEB OF SCIENCE

142	MATHIS, E. T.; DENTE, E.; BIEL, M. G.	Applying Mindfulness-Based Practices in Child Psychiatry / Aplicando práticas baseadas em mindfulness na psiquiatria infantil	2019	MEDLINE PUBMED
143	MATOS, Andityas Soares de Moura Costa	Walter Benjamin em Gotham City: sobre a violência pura	2016	SCIELO
144	MAVRANEZOULI, I. *et al.*	Research Review: Psychological and psychosocial treatments for children and young people with post-traumatic stress disorder: a network meta-analysis / Revisão de pesquisa: Tratamentos psicológicos e psicossociais para crianças e jovens com transtorno de estresse pós-traumático: uma rede meta-análise	2020	MEDLINE PUBMED
145	MCDONALD, S. E. *et al.*	The role of callous/unemotional traits in mediating the association between animal abuse exposure and behavior problems among children exposed to intimate partner violence / O papel dos traços insensíveis/não emocionais na mediação da associação entre a exposição ao abuso de animais e problemas de comportamento entre crianças expostas à violência do parceiro íntimo	2017	MEDLINE PUBMED
146	MCGUIRE, J. F. *et al.*	Integrating evidence-based assessment into clinical practice for pediatric anxiety disorders / Integrando avaliação baseada em evidências na prática clínica para transtornos de ansiedade pediátricos	2019	MEDLINE PUBMED
147	MELLO E SOUZA, Cecilia de	Mente e Awareness nos Tantras Indianos: fundamentos da Meditação, do Hatha Yoga e do Ayurveda	2019	SCIELO
148	MENEZES, Carolina Baptista *et al.*	Brief Meditation and the Interaction between Emotional Interference and Anxiety / Meditação breve e a interação entre interferência emocional e ansiedade	2016	SCIELO
149	MENEZES, Carolina Baptista; BIZARRO, Lisiane	Effects of a Brief Meditation Training on Negative Affect, Trait Anxiety and Concentrated Attention / Efeitos de um breve treinamento de meditação sobre o efeito negativo, o traço de ansiedade e a atenção concentrada	2015	SCIELO

150	MENEZES, Joas de Souza	A espiritualidade resiliente: um caminho a ser percorrido pelos membros da Igreja Presbiteriana do Brasil	2013	CAPES
151	MEPPELINK, R.; DE BRUIN, E. I.; BÖGELS, S. M.	Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized controlled trial / Meditação ou medicação? Treinamento de mindfulness versus medicação no tratamento do TDAH na infância: um ensaio clínico randomizado	2016	MEDLINE PUBMED
152	MICHEL, Gregory *et al.*	Mindfulness effects on anxiety, well-being, and mindfulness abilities among students in 3rd Grade to 5th Grade / Efeitos da atenção plena na ansiedade, bem-estar e habilidades de atenção plena entre os alunos da 3ª à 5ª série	2019	WEB OF SCIENCE
153	MIGUEL, Sebastião Brandão	Execuções	2005	CAPES
154	MODI, Shruti; JOSHI, Uma; NARAYANAKURUP, Dinesh	To what extent is mindfulness training effective in enhancing self-esteem, self-regulation and psychological well-being of school going early adolescents? / Até que ponto o treinamento de mindfulness é eficaz para aumentar a auto-estima, a autorregulação e o bem-estar psicológico dos primeiros adolescentes na escola?	2018	WEB OF SCIENCE
155	MOELLER, Corina; ASCHERSLEBEN, Gisa	The Effect of a Short-Term Mindfulness Program on Memory Performance in School-Aged Children / O efeito de um programa de atenção plena de curto prazo no desempenho da memória em crianças em idade escolar	2020	WEB OF SCIENCE
156	MOLARINHO, Paula Alves *et al.*	Education in values and health promotion: a quantitative study on the use of psychotherapeutic techniques using guided imagination / Educação em valores e promoção da saúde: um estudo quantitativo sobre o uso de psicoterapêuticas por imaginação guiada	2017	WEB OF SCIENCE
157	MOLINA, Diego A.	A Meditação de Gonçalves Dias. A natureza dos males brasileiros	2016	SCIELO

158	MÖLLER, C.; ASCHERSLEBEN, G.	Die Wirkung achtsamkeitsbasierter Kurzzeitinterventionen auf das Kurz- und Langzeitgedächtnis im Grundschulalter / The Effect of a Short-Term Mindfulness Program on Memory Performance in School-Aged Children / O efeito de um programa de atenção plena de curto prazo no desempenho da memória em crianças em idade escolar	2020	MEDLINE PUBMED
159	MONTEIRO, Rosana Maria	Meditação como aperfeiçoamento das funções cognitivas, relações sociais e afetivas no estudante de medicina	2016	CAPES
160	MORAES, Maria Regina Cariello	O desencantamento da meditação: da união mística ao fitness cerebral	2019	SCIELO
161	MORENO-CUEVA, Luz Ángela *et al.*	Integración de un sistema de neuroseñales para detectar expresiones en el análisis de material multimedia / Integração de um sistema de neurossinal para detectar expressões na análise de material multimídia	2015	SCIELO
162	MORENO-GOMEZ, Alfonso-Jose; CEJUDO, Javier	Effectiveness of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children / Eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional com base na atenção plena em ajuste psicossocial e maturidade neuropsicológica em crianças do jardim de infância	2019	WEB OF SCIENCE
163	MORRISON WYLDE, C. *et al.*	Mindfulness for Novice Pediatric Nurses: Smartphone Application Versus Traditional Intervention / Mindfulness para iniciantes em enfermagem pediátrica: aplicativo para smartphone versus intervenção tradicional	2017	MEDLINE PUBMED
164	MOSINI, Amanda Cristina *et al.*	Neurophysiological, cognitive-behavioral and neurochemical effects in practitioners of transcendental meditation - A literature review / Efeitos neurofisiológicos, cognitivo-comportamentais e neuroquímicos em praticantes de meditação transcendental - uma revisão da literatura	2019	SCIELO
165	MOURA, Adriana Ferreira	Panorâmicas Oníricas: Uma Visão luminosa sobre o fluxo dinâmico da criação	2005	CAPES

166	MURATORI, P. *et al.*	Exploring the Efficacy of a Mindfulness Program for Boys With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder / Explorando a eficácia de um programa de atenção plena para meninos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno desafiador de oposição	2020	MEDLINE PUBMED
167	MUSSE, Ricardo	As aventuras do marxismo no Brasil	2015	SCIELO
168	NANTHAKUMAR, C.	The benefits of yoga in children / Os benefícios da ioga em crianças	2018	MEDLINE PUBMED
169	NANTHAKUMAR, Chandra	The benefits of yoga in children / Os benefícios da ioga em crianças	2018	BVS (BIREME)
170	NARAGON-GAINEY, K. *et al.*	A Comparison of Decentering across Demographic Groups and Meditation Experience: Support for the Measurement Invariance of the Experiences Questionnaire / Uma comparação de descentramento entre grupos demográficos e experiência de meditação: Suporte para a invariância de medição do Questionário de Experiências	2020	MEDLINE PUBMED
171	NASCIMENTO, Maria Valquíria Nogueira do; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de	As práticas integrativas e complementares grupais e sua inserção nos serviços de saúde da atenção básica	2016	SCIELO
172	NASCIMENTO, Marilene Cabral do *et al.*	Formação em práticas integrativas e complementares em saúde: desafios para as universidades públicas	2018	SCIELO
173	NATALE, P. *et al.*	Psychosocial interventions for preventing and treating depression in dialysis patients / Intervenções psicossociais para prevenir e tratar a depressão em pacientes em diálise	2019	MEDLINE PUBMED
174	NEWCOMER, A. R. *et al.*	Higher Childhood Peer Reports of Social Preference Mediates the Impact of the Good Behavior Game on Suicide Attempt / Relatos de preferência social por pares na infância medem o impacto do jogo do bom comportamento na tentativa de suicídio	2016	MEDLINE PUBMED
175	NGUYEN, A. J. *et al.*	Mental health interventions in Myanmar: a review of the academic and gray literature / Intervenções de saúde mental em Mianmar: uma revisão da literatura acadêmica e cinzenta	2018	MEDLINE PUBMED

176	NUNES, Marcelo Alves	Crença e vontade em Descartes	2007	CAPES
177	NUSBAUM, K. *et al.*	Assessing and responding to stress related to pulmonary function testing in cystic fibrosis through quality improvement / Avaliação e resposta ao estresse relacionado ao teste de função pulmonar na fibrose cística através da melhoria da qualidade	2020	MEDLINE PUBMED
178	OBERLE, E. *et al.*	Afternoon cortisol provides a link between self-regulated anger and peer-reported aggression in typically developing children in the school context / O cortisol da tarde fornece um elo entre a raiva autorregulada e a agressão relatada por colegas em crianças com desenvolvimento típico no contexto escolar	2017	MEDLINE PUBMED
179	OLIVEIRA, Charlise Pasuch de *et al.*	Spiritual care performed in a drug user clinic / Cuidado espiritual realizado em clínica de usuários de drogas	2020	SCIELO
180	OLIVEIRA, Sharon Shyrley Weyll *et al.*	Spirituality in coping with pain in oncological patients: systematic review / Espiritualidade no enfrentamento da dor em pacientes oncológicos: revisão sistemática	2020	SCIELO
181	ONISHI, Ektor Tsuneo *et al.*	Tinnitus and sound intolerance: evidence and experience of a Brazilian group / Zumbido e intolerância a sons: evidências e experiência de um grupo brasileiro	2018	SCIELO
182	PANDRYA, Samta P.	Yoga, Emotional Awareness and Happiness in Children: A Multi-City Study of the Chinmaya Bala Vihar Programme / Ioga, consciência emocional e felicidade em crianças: um estudo multicidades do programa Chinmaya Bala Vihar	2019	WEB OF SCIENCE
183	PANDYA, S. P.	Meditation program mitigates loneliness and promotes wellbeing, life satisfaction and contentment among retired older adults: a two-year follow-up study in four South Asian cities / O programa de meditação atenua a solidão e promove o bem-estar, a satisfação com a vida e o contentamento entre os idosos aposentados: um estudo de acompanhamento de dois anos em quatro cidades do sul da Ásia	2019	MEDLINE PUBMED

184	PANDYA, S. P.	Meditation Program Enhances Self-efficacy and Resilience of Home-based Caregivers of Older Adults with Alzheimer's: A Five-year Follow-up Study in Two South Asian Cities / Programa de meditação aumenta a autoeficácia e resiliência de cuidadores domiciliares de idosos com Alzheimer: um estudo de acompanhamento de cinco anos em duas cidades do sul da Ásia	2019	MEDLINE PUBMED
185	PANDYA, Samta P.	Spirituality for Wellbeing of Bereaved Children in Residential Care: Insights for Spiritually Sensitive Child-Centred Social Work Across Country Contexts / Espiritualidade para o bem-estar de crianças enlutadas em instituições de cuidado residencial: percepções para o trabalho social centrado na criança espiritualmente sensível em contextos nacionais	2018	WEB OF SCIENCE
186	PARK, E. R. *et al.*	A Virtual Resiliency Intervention Promoting Resiliency for Parents of Children with Learning and Attentional Disabilities: A Randomized Pilot Trial / Uma intervenção de resiliência virtual que promove a resiliência para pais de crianças com deficiências de aprendizagem e atenção: um ensaio piloto randomizado	2020	MEDLINE PUBMED
187	PASQUINI, Henrique Adam	Correlatos eletroficiológicos de modeificações da atenção em longo prazo	2013	CAPES
188	PERRY-PARRISH C. *et al.*	Mindfulness-Based Approaches for Children and Youth / Abordagens baseadas na atenção plena para crianças e jovens	2016	MEDLINE PUBMED
189	PERRY-PARRISH, C. *et al.*	Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy / Melhorando a autorregulação em adolescentes: evidências atuais para o papel da terapia cognitiva baseada na atenção plena	2016	MEDLINE PUBMED

190	PIERCE, B. *et al.*	A Summer Health Program for African-American High School Students in Baltimore, Maryland: Community Partnership for Integrative Health / Um Programa de Saúde de Verão para Alunos Afro-Americanos do Ensino Médio em Baltimore, Maryland: Parceria Comunitária para Saúde Integrativa	2017	MEDLINE PUBMED
191	PINAZO, Daniel; GARCIA-PRIETO, Laura T.; GARCIA-CASTELLAR, Rosa	Implementation of a program based on mindfulness for the reduction of aggressiveness in the classroom / Implementação de um programa de mindfulness para redução da agressividade na sala de aula	2020	WEB OF SCIENCE
192	PIOTROWSKI, Stephanie A.; BINDER, Marni J.; SCHWIND, Jasna Krmpotic	Primary Teachers' Perceptions of Mindfulness Practices With Young Children / Percepções dos professores primários sobre as práticas de atenção plena com crianças pequenas	2017	WEB OF SCIENCE
193	PITRE, Renee; MAYOR, Christine; JOHNSON, David Read	Developmental Transformations short-form as a stress reduction method for children / A versão curta das Transformações do Desenvolvimento como método de redução do estresse para crianças	2016	WEB OF SCIENCE
194	PLATT, R.; WILLIAMS, S. R.; GINSBURG, G. S.	Stressful Life Events and Child Anxiety: Examining Parent and Child Mediators / Eventos de vida estressantes e ansiedade infantil: examinando mediadores parentais e infantis	2016	MEDLINE PUBMED
195	POBLETE CHRISTIE, Octavio; VIDAL MELLA, Ximena; GALLARDO PENA, Veronica	Meditation and the teaching-learning process. An educational experience with deaf children / A meditação e o processo ensino-aprendizagem. Uma experiência educacional com crianças surdas	2016	WEB OF SCIENCE
196	POISSANT, H. *et al.*	Behavioral and Cognitive Impacts of Mindfulness-Based Interventions on Adultos with Attention-Déficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review / Impactos comportamentais e cognitivos de intervenções baseadas em atenção plena em adultos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: uma revisão sistemática	2019	MEDLINE PUBMED

197	PORTOCARRERO, Paula Amine Fogaca	Intervenção de treinamento breve da mente – meditação baseada em mindfulness nos níveis de qualidadae da autoestima e consciência plenas: estudo piloto	2016	CAPES
198	PRÄTZLICH, M. *et al.*	Impact of short-term meditation and expectation on executive brain functions / Impacto da meditação de curto prazo e expectativa nas funções cerebrais executivas	2016	MEDLINE PUBMED
199	PRINDS, C. *et al.*	Prayer and meditation among Danish first time mothers-a questionnaire study / Oração e meditação entre mães dinamarquesas pela primeira vez - um estudo por questionário	2016	MEDLINE PUBMED
200	QIN, C. *et al.*	The Protection of Taurine on Abnormal Expression of Deiodinase 3 Induced by BDE 209 in JEG Cells Under the Normal Culture Conditions / A Proteção da Taurina na Expressão Anormal de Deiodinase 3 Induzida por BDE 209 em Células JEG Sob o Normal Condições de cultura	2019	MEDLINE PUBMED
201	QUACH, D.; JASTROWSKI MANO, K. E.; ALEXANDER, K.	A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents / Um ensaio clínico randomizado que examina o efeito da meditação mindfulness na capacidade de memória de trabalho em adolescentes	2016	MEDLINE PUBMED
202	QUACH, Dianna; MANO, Kristen E. Jastrowski; ALEXANDER, Kristi	A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents / Um ensaio clínico randomizado que examina o efeito da meditação mindfulness na capacidade de memória de trabalho em adolescentes	2016	WEB OF SCIENCE
203	RANGASAMY, V.	The effect of a one-time 15-minute guided meditation (Isha Kriya) on stress and mood disturbances among operating room professionals: a prospective interventional pilot study / O efeito de uma meditação guiada única de 15 minutos (Isha Kriya) no estresse e distúrbios do humor entre profissionais de sala de cirurgia: um estudo piloto de intervenção prospectivo	2019	MEDLINE PUBMED

204	REICHOW, Jeverson Rogério Costa	Processos de significação em estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística: estudos de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre	2002	CAPES
205	RENSHAW, Tyler L.; COOK, Clayton R.	Introduction to the special issue: mindfulness in the schoolshistirical roots, current status, and future directions / Introdução à questão especial: atenção nas raízes históricas da escola, estado atual e direções futuras	2017	WEB OF SCIENCE
206	REVELEY, James	Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsibilizes young people / Meditações neoliberais: como o treinamento de mindfulness medicaliza a educação e responsabiliza os jovens	2016	WEB OF SCIENCE
207	RITTER, Anne; ALVAREZ, Isabel	Mindfulness and Executive Functions: Making the Case for Elementary School Practice / Mindfulness e funções executivas: defendendo a prática do ensino fundamental	2020	WEB OF SCIENCE
208	RODREIGUES, Catarina *et al.*	Com dor todos vão ao médico, só alguns meditam: comparação transcultural Portugal/EUA	2020	SCIELO
209	RODRIGUES, Carla; HADDOCK-LOBO, Rafael; MORAES, Marcelo José Derzi	Specters of Colonialidade: A Forum on Jacques Derrida's Specters of Marx after 25 Years, Part V / Espectros da Colonialidade: Um Fórum sobre os Espectros de Marx de Jacques Derrida após 25 anos, Parte V	2020	SCIELO
210	ROGES, Andrea Loureiro	Intervenção de enfermagem com a meditação para adolescentes com estresse diante o bullying, à luz de Martha Rogers	2019	CAPES
211	ROSSA, Marina Muniz	Pensando sobre o pensamento	2001	CAPES
212	ROSTAMI, Khatereh; GHODSBIN, Fariba	Effect of Yoga on the Quality of Life of Nurses Working in Intensive Care Units. Randomized Controlled Clinical Trial / Efeito do Yoga na Qualidade de Vida de Enfermeiros que Trabalham em Unidade de Terapia Intensiva. Ensaio clínico controlado randomizado	2019	SCIELO

213	SACRISTAN-MARTIN, O. *et al.*	A mindfulness and compassion-based program applied to pregnant women and their partners to decrease depression symptoms during pregnancy and postpartum: study protocol for a randomized controlled trial / Um programa baseado em atenção plena e compaixão aplicado a mulheres grávidas e seus parceiros para diminuir os sintomas de depressão durante a gravidez e pós-parto: protocolo de estudo para um ensaio clínico randomizado	2019	MEDLINE PUBMED
214	SAMPAIO, Cynthia Vieira Sanches	Eficácia da meditação healing na redução da ansiedade dos indivíduos em fase de manutenção do peso corporal: ensaio clínico randomizado	2015	CAPES
215	SAMPAIO, Daniela Dias Furlani	Cultura de Paz, Educação e Meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza - Ceará	2012	CAPES
216	SANTONASTASO, O. *et al.*	Clinical Application of Mindfulness-Oriented Meditation: A Preliminary Study in Children with ADHD / Aplicação Clínica da Meditação Orientada à Atenção Plena: Um Estudo Preliminar em Crianças com TDAH	2020	MEDLINE PUBMED
217	SANTOS, Danilo Nascimento Rolim dos	Percepção ambiental, afetos e atenção plena em estudantes universitários	2016	CAPES
218	SANTOS, Gildete Rodrigues dos	Formação humana integral e processos grupais: uma experiência com grupo de formação transpessoal	2016	CAPES
219	SANTOS, José Carlos Valentim dos	A espiritualidade resiliente: um caminho a ser percorrido pelos membros da Igreja Presbiteriana do Brasil	2012	CAPES
220	SANTOS, Rafael Jose da Costa	A militarização da escola pública em Goiás	2016	CAPES
221	SANTUCCI, N. R.; SAPS, M.; VAN TILBURG, M. A.	New advances in the treatment of paediatric functional abdominal pain disorders / Novos avanços no tratamento de distúrbios de dor abdominal funcional em crianças	2020	MEDLINE PUBMED

222	SATOH, R. *et al.*	Requirement of Stat3 Signaling in the Postnatal Development of Thymic Medullary Epithelial Cells / Requisito de Sinalização Stat3 no Desenvolvimento Pós-natal do Tímico Células epiteliais medulares	2016	MEDLINE PUBMED
223	SAXENA, K. *et al.*	An Evaluation of Yoga and Meditation to Improve Attention, Hyperactivity, and Stress in High-School Students / Uma avaliação de ioga e meditação para melhorar a atenção, hiperatividade e estresse em alunos do ensino médio	2020	MEDLINE PUBMED
224	SCHUURMANS, A. A. T. *et al.*	Game-Based Meditation Therapy to Improve Posttraumatic Stress and Neurobiological Stress Systems in Traumatized Adolescents: Protocol for a Randomized Controlled Trial / Terapia de meditação baseada em jogos para melhorar o estresse pós-traumático e sistemas de estresse neurobiológico em adolescentes traumatizados: Protocolo para um ensaio clínico randomizado	2020	MEDLINE PUBMED
225	SCHWIND, J. K. *et al.*	Mindfulness practice as a teaching-learning strategy in higher education: A qualitative exploratory pilot study / Prática de mindfulness como uma estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior: Um estudo piloto exploratório qualitativo	2017	MEDLINE PUBMED
226	SCOTTON, Paolo	Thinking together, living fully. Experiencing philosophy with children / Pensando juntos, vivendo plenamente. Experimentando filosofia com crianças	2020	WEB OF SCIENCE
227	SEMPLE, R. J.	Review: Yoga and mindfulness for youth with autism spectrum disorder: review of the current evidence / Revisão: Yoga e atenção plena para jovens com transtorno do espectro do autismo: revisão das evidências atuais	2019	MEDLINE PUBMED

228	SEO, J. *et al.*	The Mediating Effect of Depressive Symptoms on the Relationship between Adverse Childhood Experiences and Problematic Internet Use in Children and Adolescents / O efeito mediador dos sintomas depressivos na relação entre experiências adversas na infância e o uso problemático da Internet em crianças e adolescentes	2020	MEDLINE PUBMED
229	SERRÃO, Carla; ALVES, Sílvia	Exploração da autocompaixão no contexto de um programa de mindfulness-based cognitive therapy	2018	SCIELO
230	SHAH, K. *et al.*	Mind-body treatments of irritable bowel syndrome symptoms: An updated meta-analysis / Tratamentos mente-corpo dos sintomas da síndrome do intestino irritável: Uma meta-análise atualizada	2020	MEDLINE PUBMED
231	SHANNAHOFF-KHALSA, D. *et al.*	Kundalini Yoga Meditation Versus the Relaxation Response Meditation for Treating Adults With Obsessive-Compulsive Disorder: A Randomized Clinical Trial / Meditação Kundalini Yoga versus Meditação de Resposta de Relaxamento para o Tratamento de Adultos com Transtorno Obsessivo-Compulsivo: Um Ensaio Clínico Randomizado	2019	MEDLINE PUBMED
232	SHEFFIELD, K. M.; WOODS-GISCOMBÉ, C. L.	Efficacy, Feasibility, and Acceptability of Perinatal Yoga on Women's Mental Health and Well-Being: A Systematic Literature Review / Eficácia, viabilidade e aceitabilidade do Yoga perinatal na saúde mental e bem-estar das mulheres: uma revisão sistemática da literatura	2016	MEDLINE PUBMED
233	SHIN, H. S. *et al.*	Associations among dispositional mindfulness, self-compassion, and executive function proficiency in early adolescents / Associações entre mindfulness disposicional, autocompaixão e proficiência em funções executivas em adolescentes iniciais	2016	MEDLINE PUBMED
234	SIBINGA, Erica M. S. *et al.*	School-Based Mindfulness Instruction: An RCT / Instrução de Mindfulness Baseada na Escola: Um RCT	2016	WEB OF SCIENCE
235	SILVA, Daniel do Nascimento e	Brahma Kumaris: A Construção Performativa de Identidades de Gênero	2005	CAPES

236	SILVEIRA, Anderson Donelli da; STEIN, Ricardo	Evidence-Based Alternative Therapies that “Touch the Heart” / Terapias alternativas baseadas em evidências que “tocam o coração	2019	SCIELO
237	SILVER, J. *et al.*	Mindfulness Among Genetic Counselors Is Associated with Increased Empathy and Work Engagement and Decreased Burnout and Compassion Fatigue / A plena atenção entre os conselheiros genéticos está associada ao aumento da empatia e do envolvimento no trabalho e à diminuição do esgotamento e da fadiga da compaixão	2018	MEDLINE PUBMED
238	SIMOES, Claudia Pestana	Poéticas e Poli(est)éticas de Si: a performance e o yoga na produção de subjetividades dissidentes	2017	CAPES
239	SINGH, N. N. *et al.*	A Component Analysis of the Mindfulness-Based Positive Behavior Support (MBPBS) Program for Mindful Parenting by Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder / Uma Análise de Componentes do Programa de Apoio ao Comportamento Positivo Baseado em Mindfulness (MBPBS) para Pais Atentos por Mães de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	2020	MEDLINE PUBMED
240	SINGH, Nirbhay N. *et al.*	Effects of Samatha Meditation on Active Academic Engagement and Math Performance of Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder / Efeitos da meditação de Samatha no envolvimento acadêmico ativo e no desempenho em matemática de alunos com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade	2016	WEB OF SCIENCE
241	SINGH, Nirbhay N. *et al.*	Samatha Meditation Training for Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Effects on Active Academic Engagement and Math Performance / Treinamento de meditação Samatha para alunos com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: efeitos no engajamento acadêmico ativo e desempenho matemático	2018	WEB OF SCIENCE

242	SIRIPORNPANICH, Vorasith *et al.*	Enhancing Brain Maturation Through a Mindfulness-Based Education in Elementary School Children: a Quantitative EEG Study / Melhorando a maturação do cérebro por meio de uma educação baseada na atenção plena em crianças do ensino fundamental: um estudo EEG quantitativo	2018	WEB OF SCIENCE
243	SOTOODEH, M. S. *et al.*	Effectiveness of yoga training program on the severity of autism / Eficácia do programa de treinamento de ioga na gravidade do autismo	2017	MEDLINE PUBMED
244	SOUZA, Thiago Henrique Almeida	Efeito da meditação Natural Stress Relief na ansiedade de estudantes universitários com transtorno de ansiedade social: ensaio clínico randomizado e controlado	2017	CAPES
245	SOZO, Martha Luci Maria	Educação e Espiritualidade um estudo de caso ressignificando lideranças	2014	CAPES
246	STOODLEY, I. *et al.*	Evidence for lifestyle interventions in asthma / Evidence para intervenções de estilo de vida na asma	2019	MEDLINE PUBMED
247	TARRASCH, Ricardo	Mindfulness for education students: addressing welfare as part of the professional training / Mindfulness para alunos de educação: abordando o bem-estar como parte da formação profissional	2019	WEB OF SCIENCE
248	TEIXEIRA NETO, José	A "mística do logos" e o fundamento da filosofia da linguagem de Nicilau de Cusa	2015	SCIELO
249	TERZI, Alex Mourão *et al.*	Mindfulness in Education and Paulo Freire: a reflective approach / Mindfulness na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva	2020	SCIELO
250	THANISSARO, Phra Nicholas	The role of frequent personal religious practice in Buddhist teen religiosity / O papel da prática religiosa pessoal frequente na religiosidade budista adolescente	2017	WEB OF SCIENCE
251	THIERRY, Karen L. *et al.*	Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance / Impacto de dois anos de um programa baseado em atenção plena na autorregulação e no desempenho acadêmico de pré-escolares	2016	WEB OF SCIENCE

252	THIERRY, Karen L. *et al.*	A Self-Oriented Mindfulness-Based Curriculum Improves Prekindergarten Students' Executive Functions / Um currículo auto-orientado baseado em mindfulness melhora as funções executivas dos alunos do jardim de infância	2018	WEB OF SCIENCE
253	THOMPSON, A. *et al.*	Qualitative analysis of the Meals, Mindfulness, & Moving Forward (M3) lifestyle programme: Cultivating a 'safe space' to start on a 'new path' for youth with early episode psychosis / Análise qualitativa do programa de estilo de vida Meals, Mindfulness e Moving Forward (M^3): Cultivando um 'espaço seguro' para iniciar um 'novo caminho' para jovens com episódios iniciais de psicose	2020	MEDLINE PUBMED
254	THRELFALL, J. M.	Mental Health and School Functioning for Girls in the Child Welfare System: the Mediating Role of Future Orientation and School Engagement / Saúde mental e funcionamento da escola para meninas no sistema de bem-estar infantil: o papel mediador da orientação para o futuro e envolvimento escolar	2017	MEDLINE PUBMED
255	TOBIN, J. *et al.*	A Community-Based Mindfulness Intervention Among Latino Adolescents and Their Parents: A Qualitative Feasibility and Acceptability Study / Uma intervenção de mindfulness baseada na comunidade entre adolescentes latinos e seus pais: um estudo qualitativo de viabilidade e aceitabilidade	2020	MEDLINE PUBMED
256	TODD, Charlotte *et al.*	Mixed-methods evaluation comparing the impact of two different mindfulness approaches on stress, anxiety and depression in school teachers / Avaliação de métodos mistos comparando o impacto de duas abordagens diferentes de atenção plena no estresse, ansiedade e depressão em professores de escola	2019	WEB OF SCIENCE
257	TRAVIS, Frederick	Transcending as a driver of development / Transcender como um motor de desenvolvimento	2016	WEB OF SCIENCE

258	TROWBRIDGE, K. *et al.*	Preliminary Investigation of Workplace-Provided Compressed Mindfulness-Based Stress Reduction with Pediatric Medical Social Workers / Investigação preliminar da redução do estresse com base em mindfulness comprimida fornecida no local de trabalho com assistentes sociais médicos pediátricos	2017	MEDLINE PUBMED
259	TUNNEY, C. *et al.*	Comparing young people's experience of technology-delivered v. face-to-face mindfulness and relaxation: two-armed qualitative focus group study / Comparando a experiência de jovens de atenção plena e relaxamento face a face: estudo de grupo de foco qualitativo com dois braços	2017	MEDLINE PUBMED
260	VALERO, Gabriel González *et.al*	Use of Meditation and Cognitive Behavioral Therapies for the Treatment of Stress, Depression and Anxiety in Students. A Systematic Review and Meta-Analysis / Uso da meditação e terapias cognitivo-comportamentais para o tratamento do estresse, depressão e ansiedade em alunos. Uma revisão sistemática e meta-análise	2019	MEDLINE PUBMED
261	VAN DER ZWAN, J. E. *et al.*	Physical activity, mindfulness meditation, or heart rate variability biofeedback for stress reduction: a randomized controlled trial / Atividade física, meditação consciente ou biofeedback da variabilidade da frequência cardíaca para redução do estresse: um ensaio clínico randomizado	2015	MEDLINE PUBMED
262	VERGEER, I. *et al.*	Participant characteristics of users of holistic movement practices in Australia / Características dos participantes de usuários de práticas de movimento holístico na Austrália	2018	MEDLINE PUBMED
263	VIETEN, C. *et al.*	Future directions in meditation research: Recommendations for expanding the field of contemplative science / Direções futuras na pesquisa de meditação: recomendações para expandir o campo da ciência contemplativa	2018	MEDLINE PUBMED

264	VON VISGER, T. T. *et al.*	Intervention fidelity monitoring of Urban Zen Integrative Therapy (UZIT) for persons with pulmonary hypertension / Monitoramento da fidelidade à intervenção da Terapia Integrativa Urban Zen (TIUZ) para pessoas com hipertensão pulmonar	2019	MEDLINE PUBMED
265	WAELDE, L. C. *et al.*	A Pilot Study of Mindfulness Meditation for Pediatric Chronic Pain / Um Estudo Piloto de Meditação de Atenção Plena para Dor Crônica Pediátrica	2017	MEDLINE PUBMED
266	WANG, C. *et al.*	Use of complementary and alternative medicine in children with ADHD: Results from the 2012 and 2017 National Health Interview Survey / Uso de medicina complementar e alternativa em crianças com TDAH: Resultados da Pesquisa Nacional de Entrevista de Saúde de 2012 e 2017	2017	MEDLINE PUBMED
267	WANG, C.; LI, K.; GAYLORD, S.	Prevalence, patterns, and predictors of meditation use among U.S. children: Results from the National Health Interview Survey / Prevalência, padrões e preditores do uso da meditação entre crianças nos Estados Unidos: Resultados da Pesquisa Nacional de Entrevistas de Saúde	2019	MEDLINE PUBMED
268	WANG, Claudia; SEO, Dong-Chul; GEIB, Roy W.	Developing a mind-body exercise programme for stressed children / Desenvolvendo um programa de exercícios mente-corpo para crianças estressadas	2017	WEB OF SCIENCE
269	WIGELSWORTH, Michael; QUINN, Alex	Mindfulness in schools: an exploration of teachers' perceptions of mindfulness-based interventions / Mindfulness nas escolas: uma exploração das percepções dos professores sobre intervenções baseadas em mindfulness	2020	WEB OF SCIENCE
270	WIMMER, Lena; BELLINGRATH, Silja; VON STOCKHAUSEN, Lisa	Cognitive Effects of Mindfulness Training: Results of a Pilot Study Based on a Theory Driven Approach / Efeitos cognitivos do treinamento de atenção plena: resultados de um estudo piloto com base em uma abordagem baseada na teoria	2016	WEB OF SCIENCE
271	WOHL, A.; KIRSCHEN, G. W.	Reading the Child Within: How Bibliotherapy Can Help the Victim of Child Sexual Abuse / Lendo a criança interior: como a biblioterapia pode ajudar a vítima de abuso sexual infantil	2020	MEDLINE PUBMED

272	WORTHEN, Douglas; LUISELLI, James K.	Social Validity Assessment and Intervention Evaluation of Mindfulness Education and Practices with High School Students / Avaliação da Validade Social e Avaliação da Intervenção da Educação e Práticas de Mindfulness com Alunos do Ensino Médio	2017	WEB OF SCIENCE
273	WORTHEN, Douglas; LUISELLI, James K.	Comparative Effects and Social Validation of Support Strategies to Promote Mindfulness Practices Among High School Students / Efeitos comparativos e validação social de estratégias de apoio para promover práticas de atenção plena entre alunos do ensino médio	2019	WEB OF SCIENCE
274	WUTZKE, Egon Alberto	A vivencia da espiritualidade de um pai com seu filho deficiente mental: implicações para uma ação diaconal	2004	CAPES
275	XAYAVONGSA, Dalivone; PHOLPHIRUL, Piriya	Delay of gratificationand business performancein least developed countries Evidence from Lao PDR / Atraso de gratificação e desempenho de negócios em países menos desenvolvidos. Evidência da PDR do Laos	2019	WEB OF SCIENCE
276	XIA, T. *et al.*	The Many Roads to Mindfulness: A Review of Nonmindfulness-Based Interventions that Increase Mindfulness / Os Muitos Caminhos para a Atenção Plena: Uma Revisão das Intervenções Baseadas na Não-Atenção que Aumentam a Atenção Plena	2019	MEDLINE PUBMED
277	XU, R. *et al.*	Parental overweight and hypertension are associated with their children's blood pressure / O sobrepeso e a hipertensão dos pais estão associados à pressão arterial de seus filhos	2019	MEDLINE PUBMED
278	YAARI, M. *et al.*	Early Minds: a pilot randomised controlled trial of a mindfulness program in early learning centres / Early Minds: um ensaio piloto randomizado controlado de um programa de atenção plena em centros de aprendizagem inicial	2019	MEDLINE PUBMED
279	YANG, E. *et al.*	Happier Healers: Randomized Controlled Trial of Mobile Mindfulness for Stress Management / Curandeiros mais felizes: teste controlado randomizado de mindfulness móvel para gerenciamento de estresse	2018	MEDLINE PUBMED

280	YONDER, J.; GRADY, M. D.; PRECHT, M.	Relationships between Early Life Victimization, Antisocial Traits, and Sexual Violence: Executive Functioning as a Mediator / Relações entre a vitimização na infância, traços anti-sociais e violência sexual: funcionamento executivo como mediador	2019	MEDLINE PUBMED
281	YOO, Y. G. *et al.*	The Effects of Mind Subtraction Meditation on Depression, Social Anxiety, Aggression, and Salivary Cortisol Levels of Elementary School Children in South Korea / Os efeitos da meditação de subtração da mente na depressão, ansiedade social, agressão e níveis de cortisol salivar de crianças do ensino fundamental na Coreia do Sul	2016	MEDLINE PUBMED
282	ZABELINA, Darya L. *et al.*	The Role of Mindfulness in Viewing and Making Art in Children and Adults / O papel da atenção plena em ver e fazer arte em crianças e adultos	2020	WEB OF SCIENCE
283	ZANON, Cristian *et al.*	COVID-19: Implications and applications of Positive Psychology in times of pandemia / COVID-19: Implicações e aplicações da psicologia positiva em tempos de pandemia	2020	SCIELO
284	Zeidan, F. *et al.*	Mindfulness Meditation-Based Pain Relief Employs Different Neural Mechanisms Than Placebo and Sham Mindfulness Meditation-Induced Analgesia / O alívio da dor baseado na meditação Mindfulness emprega mecanismos neurais diferentes dos analgesia induzida pela meditação Placebo e Sham Mindfulness	2015	MEDLINE PUBMED
285	ZEIDAN, F. *et al.*	Mindfulness-Meditation-Based Pain Relief Is Not Mediated by Endogenous Opioids / O alívio da dor baseado na meditação da atenção plena não é mediado por opióides endógenos	2016	MEDLINE PUBMED
286	ZEIDAN, F. *et al.*	Neural mechanisms supporting the relationship between dispositional mindfulness and pain / Mecanismos neurais que apoiam a relação entre atenção plena disposicional e dor	2018	MEDLINE PUBMED

287	ZHANG, C. *et al.*	Longitudinal psychosocial factors related to symptoms of Internet addiction among adults in early midlife / Fatores psicossociais longitudinais relacionados a sintomas de dependência de Internet entre adultos no início da meia-idade	2016	MEDLINE PUBMED
288	ZHANG, J.; DÍAZ-ROMÁN, A.; CORTESE S.	Meditation-based therapies for attention-deficit/hyperactivity disorder in children, adolescents and adults: a systematic review and meta-analysis / Terapias baseadas em meditação para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos: uma revisão sistemática e meta-análise	2018	MEDLINE PUBMED

APÊNDICE 4 – CARTAS PARA O MANOLINDO COM AUTODESCRIÇÃO DE ACEITE DAS CRIANÇAS COLABORADORAS DO ESTUDO

4º ano D

Alice

Eu gosto muito de fazer aventuras, não gosto de comer pimentão, eu estou nessa escola a 2 anos e meio, meu sonho é ser uma pessoa histórica, minha melhor amiga é a Maria Nicole, tenho 9 anos, faço aniversário dia vinte de julho, tenho 5 irmãos, quis fazer essa pesquisa porque é diferente.

Ana Beatriz

Eu sou uma menina que gosta de comer carne, gosto também de pular em piscinas de 2 metros, ainda gosto muito de ginástica, tem dias que tá frio eu vou para ginástica. Gosto de comer muito e ainda tem minha irmã que tem 6 anos e o meu irmão tem 12 anos, eu tenho 9 anos, amo mexer no celular, faço aniversário 12/09/2010. Não gosto de salada e suco natural e coisa como vegetais. Decidi entrar porque me acalma.

Gabriel de A.

Eu sou muito legal, eu gosto de conhecer novos lugares, 5 anos que estou na escola, o meu sonho é ir para o Japão e achei muita coisa legal com a professora Mica.

Gabriely C.

Eu sou uma menina, meu nome é Gabriely, tenho 2 irmãos, eu moro com minha mãe e minha irmã e tenho um cachorro, o nome dele é Edi, eu amo ele, eu gosto de brincar com minhas amigas ou amigos, eu não gosto que me fale sua gorda sua feia. Meu sonho é cuidar de animais.
Porque a professora Mica é legal e me acalma.

Ivan Carlos

Eu gosto de jogar videogame, eu não gosto de jogar bola, eu sou um menino, eu tenho 8 anos, eu tenho um gatinho, eu moro com minha mãe e o pai e com minha

vó, eu moro no condomínio, o nome é Campo Belo, eu to aqui porque nunca participei.

João José

Eu sou o João, gosto de jogar bola, eu gosto de ir a praia, eu gosto de ir para escola. Eu quero ser o Messi. Eu não gosto de carne e não gosto de suco de couve. Não gosto de lavar a louça, eu não gosto de viajar, não gosto de andar de avião. Eu gosto de pizza.

Eu quero participar da pesquisa.

Julia Vitória

Eu sou a Julia, eu gosto de estudar, brincar, comer e se divertir. O meu talento é ser cantora de funk, o meu sonho é ir para Disney e para Nova Iorque e os Estados Unidos. Eu gosto de comer doritos, carne, salada, macarrão, frango, queijo qualho, chips, batata frita. Eu tenho 5 irmãos, eu moro com a minha avó e eu tenho 3 cachorros.

E sabe por que eu quis fazer o projeto 5 minutos de Meditação? Porque eu me acalmo, consigo fazer minhas lições e me acalmo.

Kaike R.

Eu gosto de ir para a escola e eu não gosto de carne. Meu sonho é ir para França e conhecer o Cristiano Ronaldo e o Lionel Messi. Eu sou o Kaique e quero que você (Manolindo) venha aqui de volta na escola.

Eu gosto de fazer a pesquisa com a professora Mica porque ela é gentil.

Kauã K.

Eu sou o Kauã K. e eu gosto de comer, jogar e estudar. Eu não gosto de tomate e alface. Eu estou na escola há 4 anos, eu tenho 8 anos. Meu sonho é ser Dj e etc. Eu tenho um gato e gosto muito de pipas.

Eu aceitei essa pesquisa porque é muito legal.

Lucas M.

Eu gosto muito de brincar, gosto de jogar futebol, eu não gosto de carne. Gosto de ir a casa dos meus amigos para brincar com eles. Eu não gosto de brigas. Sou um menino, tenho 9 anos, moro com minha mãe e com minha avó, tenho uma irmã e gosto de brincar muito.

Eu participei da pesquisa porque eu gosto de meditar muito.

Luzia C.

Meu nome é Luzia, tenho 9 anos. Eu sou do tipo alegre, nervosa, curiosa e que gosta muito de brincar. Eu gosto de sorvete e não gosto de cebola. Sou uma menina e meu sonho é brincar na neve. Eu estou na escola desde os 6 anos, eu gosto de música e da minha família.

Eu decidi participar da pesquisa porque vai ser bom para mim.

Maria Nicolly

Sou a Maria Nicolly, mais conhecida como Maria, tenho 9 anos, moro com minha mãe e meu pai, tenho uma irmã, gosto de brincar de pega-pega com meus amigos Alice, Vitor e eu gosto de brincar com meus primos, não gosto de mentiras e de brigar por coisa boba, eu estudo há 4 anos na escola. Meu sonho é ir para Paris e Índia.

Porque gosto de Meditar.

Vitor Gabriel

Minhas características, meu cabelo é preto, minha pele é branca misturada com preto, não sei a cor da minha pele. Quem sou eu, Vitor Gabriel. O que eu gosto de fazer, desenhos, pintar, jogar, brincar, estudar. Não sei o que eu não gosto. Eu estou

do 1º ao 4º ano na escola. Meu sonho é ir para Paris, Estados Unidos, etc, e ser um youtuber.

Eu aceitei participar porque é legal a Meditação. Meus amigos são Maria, Alice, Julia, Luzia, Maria Vitoria, Maria Eduarda. Tenho 9 anos.

Vitor J.

Sou um menino e tenho 9 anos, tenho 2 irmãos, moro com meus pais. Meu sonho é ser jogador de futebol quando crescer. Eu gosto de morango, eu não gosto de mandioca.

O motivo de eu estar na meditação é que eu gosto da Meditação.

Winícius M.

Eu sou carnívoro, gosto de carne, e eu sou um menino e tenho 9 anos. Na minha casa mora eu, meu pai e minha mãe. Eu faço aniversário em 7/2 e meu sonho é ter um cabelo blindado.

Eu aceitei participar da pesquisa porque faço Meditação todos os dias.

4º ano E

Allan

Eu sou o Allan e adoro Meditação porque relaxa, acalma e minha mãe, meu pai meditam. Eu não gosto que me incomodem quando eu estou meditando, me cutucam. Agora coisas boas, meu pai e minha mãe fazem meditação e meu avô e minha avó estão aprendendo. Meu sonho é ser professor de jiu-jítsu, meu pai é motoqueiro e minha mãe é mecânica.

Decidi participar porque minha mãe e meu pai meditam, eu nasci dia 8 de abril de 2010.

Brian M.

Eu sou o Brian, uma criança da escola Maringá, eu gosto da minha família, de brincar e brincar com meu cachorro. Eu não gosto de ser magoado. Ainda não sei o meu sonho, mas um dia eu vou descobrir. Eu fiquei na escola de 2015 até 2019.

E eu entrei para a pesquisa porque eu gosto de Meditar.

Daniel

Meu nome é Daniel, hoje é 30/07/2019, eu adoro correr e arrumar o cabelo, não gosto que baguncem meu cabelo quando eu arrumo ele, eu amo avião, urso polar, urso, cobra, tubarão, jacaré e leopardo. Meus games preferidos são GTA, Fortnite, UFC e Marvel x threnk. Eu tenho o cabelo liso e meu olho é castanho. Meu tio morreu de câncer e mais ou menos um mês depois minha tia também morreu de câncer, eu amava eles.

Decidi participar da pesquisa porque eu confio na Michaela e quero que tudo dê certo para a Michaela.

Emanuelly V.

Eu sou a Emanuelly, sou uma menina, gosto de brincar, minha matéria preferida é Língua Portuguesa e Educação Física, tenho 9 anos. Eu sou criança. Minha cor preferida é azul mar. Eu tenho 1,40, tenho olhos castanhos e tenho cabelo meio loiro. Eu moro com meu pai e minha mãe, eu tenho 2 irmãs, uma de 21 e outra de 16, também tenho irmão de 2 anos e meio. Tem uma banda de Kpop que eu gosto, é o Bts.

Eu participei desse projeto porque eu gosto de meditar e meus pais também gostam.

Gabriel Pires

Eu sou o Gabriel, gosto de videogame, da escola, carro, aviões, meios de locomoção, mas principalmente da minha família. Não gosto de: algumas saladas, mas não gosto mesmo de piranha (um tipo de peixe assassino). Gosto de estudar,

minha matéria preferida é a bíblia. Tenho 9 anos, minha mãe e meu pai são separados e eu não gosto disso. A minha tataravó morreu e meu tio quebrou o braço.

Eu decidi participar da pesquisa por que Meditação me deixa tranquilo.

Geovana

Meu nome é Geovana eu nasci em 2010, eu tenho 8 anos. Gosto muito de meditar, eu queria fazer essa pesquisa, mas minha mãe não deixava, mas eu não desisti e fiquei falando:

- Por favor mãe, por favor.

Ai ela deixou e eu fiquei muito feliz, ai eu to aqui.

Eu gosto de brincar, pular, cantar e gosto de correr. Eu não gosto de chocolate e bala de todos os tipos, menos de menta. Meu sonho é morar lá no céu com Deus e ter uma fazenda cheia de cavalos e unicórnios, e eu queria ter um cachorro, mas a minha mãe vai me dar de aniversário. Meu aniversário é dia 20 de dezembro, eu tenho uma marca de nascimento na coxa direita, eu não sou canhota e gosto muito das professoras da escola, mas eu gosto mais da professora Mica, eu amo ela, é bem carinhosa e amorosa. Eu não gosto de carne, eu gosto de salada de frutas, eu amo fruta, amo minha família, minha família. O nome da minha mãe é Denise, o meu pai é Cesar, minha avó é Nazinha e meu avô Ismael, minha tia é Dise e minha irmã é Julia, minha melhor amiga é a Kimberlly.

Isabelly H.

O meu nome é Isabelly, eu gosto de brincar de slime, eu não gosto é de catar coco do cachorro. Estou a cinco anos na escola, sonho em ir para Disney e ganhar um bebê reborne, fazer slime. Eu sou uma menina, eu tenho cabelo enrolado e um pouco liso.

Porque eu decidi participar para me divertir. Ah esqueci, eu tenho 10 aos de idade, eu tenho 5 irmãs e não tenho irmão.

João Vitor

Sou um menino, eu gosto de jogar bola, andar de bicicleta e jogar videogame, eu não gosto de brigar e desobedecer meus pais. Eu gosto muito de estudar e escrever, adoro matemática e caligrafia. Eu gosto das coisas que ganho dos meus pais, eu gosto de ajudar meus amigos e meus pais e eu não gosto de apanhar e ficar sem videogame e celular. Não gosto de ser acusado. Adoro celular.

Decidi ajudar na pesquisa como disse adoro ajudar Michaela.

Kimberlly G.

Meu nome é Kimberlly, eu tenho 9 anos. Eu gosto muito de estudar matemática, minha matéria preferida. Meu sonho é ser médica. Minha mãe, meu pai e minha prima fazem Meditação. Eu nasci 20/02/2010, eu tenho cabelo até o ombro, tenho 1 metro e 28 centímetros, tenho olhos castanhos. Gosto de andar de bicicleta e de tênis de rodinha, amo comer bolo de chocolate com granulado. Meus pais se separaram quando eu tinha 3 anos. Moro na casa da minha avó, minha mãe estava grávida de 7 meses e meu irmão nasceu com 38 centímetros, ele vai ter que ficar no hospital Nossa Senhora da Graça até setembro. Tenho 2 irmãs, uma mais velha e uma mais nova. Eu sou evangélica, mais também frequento a igreja católica, minha BFF é a Geovana.

Aceitei participar da Meditação com a Mica porque eu acho que me acalmo muito.

Maria E.

Eu sou a Maria Eduarda, eu gosto de andar de bicicleta, eu não gosto de filme de terror. Estou na escola há 5 anos, meu sonho é ter um irmão(a).

Eu quis participar porque queria saber mais da Meditação.

Maria Vitória

Eu tenho um cabelo cacheado e tenho olho castanho. Eu não gosto que as pessoas gritem perto de mim. Eu gosto de brincar.

Gosto de meditar na escola e minha mãe achou bom de participar da pesquisa. Meu sonho é ter uma família grande, eu nasci no Mato Grosso.

Matheus G.

Meu nome é Matheus G., hoje é dia 30/07/2019. Eu sou muito legal tenho vários amigos e você também. Gosto muito de estudar, fazer Meditação, brincar, jogar videogame, dormir e arrumar o cabelo. Não gosto de ir ao banheiro. Meus sonhos são proteger toda minha família.

Estou no projeto porque acho muito legal a Meditação.

Rafaelly K.

Oi meu nome é Rafaelly eu tenho 8 anos, meu sonho é conhecer você (Manolindo), eu tenho o cabelo preto, meus olhos são castanhos, hoje é dia 30/07/2019. Eu tenho 4 irmãos, eu não gosto de briga e meu irmão, ele faz Meditação. A prima da minha mãe ficou grávida no dia 08/10/2018, ela deu um sapato de bebê para minha bisa descobrir que ela estava grávida, só na casa dela descobriu que ela estava grávida. Eu gosto da minha mãe, eu nasci no dia 05/11/2010.

Eu participo aceitei participar do projeto porque minha já estudou com ela (Mica) e porque eu gosto dela. Te amo Manolindo.

Raul Pablo

Meu nome é Raul eu tenho 9 anos, eu gosto de jogar videogame e andar de bicicleta e eu não sei o que eu não gosto de fazer. Eu gosto também de mini buggy.

Eu aceitei porque meu pai falou que é muito legal e eu sou clarinho, meu sonho é ter uma bicicleta BMX.

Ricardo X.

Meu nome é Ricardo eu tenho 9 anos, meus olhos castanhos e quando olho para o sol ficam verdes, cor da pele morena, eu sinto muito frio. Meus pais se separaram quando eu tinha 5 anos. Eu tenho 4 irmãos, eu não gosto de que me perguntam quando eu estou com sono. Minha madrasta precisa meditar, ela cuida de 5 crianças.

Eu decidi participar por causa da Mica. Eu gosto de comida, de videogame. Eu nasci em 20/01/2010 e meu sonho é ganhar 100.000 de VBUCKS, dinheiro de jogo e acabar com a poluição.

Ryan Pablo

Meu nome é Ryan e tenho 9 anos e tenho cabelo enrolado, olhos castanhos e sinto frio, gosto de estudar, sou alegre e gosto de brincar, ajudar jogar. E não consigo dormir e lavar a louça, e consigo fazer carinho na cachorra e tenho dificuldade de fazer continha de matemática. Não gosto de café e não gosto de feijão. E sou arteiro, mas todo mundo gosta de mim, e gosto de banana e morango. E meu sonho é ir para Marte em uma nave espacial. Eu moro em Curitiba, eu era de Araucária.

Fiz o projeto porque eu queria fazer várias coisas e meu pai falou que era legal, muito legal.

Thiago M.

Oi meu nome é Thiago e eu tenho 8 anos. Eu amo animais, Matemática, games e dormir. Eu sou loiro e tenho o olho verde. Eu nasci dia 18/11/2010 em Tatuquara. Não gosto de cortar o cabelo. Eu tenho muito medo da minha mãe morrer, porque ela tem câncer, e trauma de palhaço.

Eu quis fazer essa pesquisa porque eu quero ajudar a essa experiência.

Victor G.

Eu sou o Victor, gosto de chutar bola, eu não gosto de dançar e correr na rua. Também não gosto de andar de tênis de rodinha. Eu também gosto de celular e tablete e ter XBOX.

Quis participar da pesquisa para realizar o meu sonho.

Vitória P.

O meu nome é Vitória, eu gosto de brincar e dançar e não gosto de ficar com raiva, mas gosto de várias coisas e gosto de meditar porque eu me sinto relaxada. Tenho cabelo preto e olhos castanhos e às vezes falo Meditação com a minha mãe e gosto da professora Mica e eu sou legal.

Eu aceitei Meditação porque eu acho bom para mente. O meu sonho é ser professora, mas para isso tem que estudar muito. Eu gosto de feijão e de café, mas não gosto de cebola, gosto de chocolate.

Yasmim D.

Oi meu nome é Yasmim, eu gosto de brincar com meus irmãos e com meus amigos e outra coisa que eu gosto é do meu cachorro e a coisas que eu não gosto é dormir muito tarde e outra coisa que não gosto é quando os outros me provocam. Eu estou 1 ano e meio aqui na Maringá, o meu sonho é conhecer Paris, eu tenho 9 anos, tenho o cabelo liso e ele é castanho, o meu olho também é castanho e eu gosto de laços e tiarinhas e uma coisa que eu esqueci de falar, eu gosto muito da minha vó e do meu vô e o resto da minha família.

Eu decidi participar porque parecia ser muito legal e porque a profª Mica é bem paciente. Tchau.

APÊNDICE 5 – QUADRO DE APLICATIVOS GRATUITOS PARA MEDITAÇÃO DISPONÍVEIS NA INTERNET

APLICATIVOS GRATUÍTOS PARA MEDITAÇÃO DISPONÍVEIS NA INTERNET		
Nome do aplicativo	**Descrição**	**Páginas**
1. Sattva	Disponível para Android e iOS, o Sattva oferece meditações guiadas que irão facilitar o processo de aprendizado para iniciantes na prática. Ele também oferece uma inovadora ferramenta de timer, que você pode utilizar para medir o tempo de cada sessão de meditação. O app ainda conta com monitoramento de frequência cardíaca, e um grande diferencial: É possível registrar seu humor antes e depois de meditar, para que você possa verificar se a técnica está sendo útil.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Catraca livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.
2. 5 Minutos	Se você busca por momentos de tranquilidade no seu dia, o app disponível para Android e iOS é a escolha perfeita. A proposta é simples: Ele faz você pausar o que estiver fazendo no momento por apenas cinco minutos, a fim de melhorar o seu humor. Isso é feito através de uma trilha sonora agradável, e orientações que envolvem a correção da postura e da forma que respiramos. O usuário tem a possibilidade de agendar o momento em que irá agendar.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.
3. Insight Timer	Um dos principais diferenciais do Insight Timer, é a possibilidade	Site: Minha vida

	de interagir com outros usuários que utilizem o aplicativo, para que todos possam conversar, incentivar e ajudar uns aos outros. São mais de nove mil meditações guiadas em áudio, e você pode escolher de acordo com seus interesses, como por exemplo, dormir melhor ou começar o dia de maneira tranquila. Ele está disponível gratuitamente para Android e iOS.	Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.
4. Medite.se	O Medite.se foi idealizado pelo brasileiro Tadashi Kadomoto e tem o intuito de desmistificar a meditação. O aplicativo disponível para Android e iOS, oferece diversas meditações guiadas por professores na área, e totalmente em português. Os áudios também podem ser baixados, para que você possa escutar quando estiver sem internet.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.
5. Aura	Disponível para Android e iOS, Aura oferece um serviço personalizado. Ao responder um questionário sobre sua rotina e seus níveis de estresse e ansiedade, o aplicativo lhe entrega as melhores formas de praticar a meditação, tendo em vista seus objetivos. É possível ter um serviço de coaching pessoal e receber mensagens de positividade dentro do aplicativo.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.
6. Mindbliss	Além da meditação diária em curtos períodos de tempo, o	Site: Minha vida

	aplicativo oferece práticas meditativas que podem durar de cinco a nove dias, promovendo exercícios profundos e restauradores. O mindbliss, disponível para Android e iOS, traz áudios que irão guiar sua prática, exercícios de respiração, sons em 3D e até mesmo hipnoterapia, que promove um melhor convívio com as marcas de nosso passado.	Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
7. Ferramenta Meditação Momento	O aplicativo está disponível para o sistema Android de forma gratuita, e é recomendado para iniciantes ou pessoas que já estejam familiarizadas com a prática. Isto porque ele disponibiliza mantras budistas e indianos, que podem ser escutados em diversas situações: Em sua aula de Yoga, para dormir ou apenas para relaxar. O app pode ser utilizado em modo offline e oferece o significado e finalidade de cada mantra em sua vasta biblioteca.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.
8. Relax Meditation: Sleep Sounds	Um grande diferencial desse aplicativo para sistemas Android e iOS, é a imensa quantidade de sons disponível para a meditação: São mais de 102, que incluem sons de chuva, pássaros, sapos e até mesmo uma simulação sonora das florestas asiáticas. Também é possível encontrar aulas de respiração, postura e autoconhecimento entre as funções do app.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.

9. Smilling Mind	Disponível para Android e iOS, e criado por um grupo de psicólogos australianos, o app vem com uma abordagem diferenciada dos demais, com foco no mindfulness. O seu perfil é levado em consideração na hora de montar o roteiro da técnica: Se você for um atleta, receberá recomendações específicas de acordo com seu estilo de vida. E as crianças não ficam de fora, já que existem meditações disponíveis no Smilling Mind para quem tem a partir de 7 anos de idade, o que promove a meditação e uma maior qualidade de vida desde cedo.	Site: Minha vida Disponível em: <https://www.minhavida.com.br/bem-estar/materias/32966-9-aplicativos-gratuitos-para-praticar-meditacao>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.
10. Medita	O aplicativo gratuito em português tem 65 meditações guiadas por Mirna Grzich que são divididas em oito temas: relaxando & meditando, mindfulness, orações & mantras, meditações essenciais, insights & reflexões, meditando com tradições espirituais, quem é você e meditações da lua cheia. É o primeiro aplicativo com conteúdo de meditação desenvolvido totalmente no Brasil. Disponível para iOS.	Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.
11. Stop, Breath & Think	O objetivo do aplicativo é que frequentemente você pare, respire e pense por alguns minutinhos, o que trará uma paz de espírito e qualidade de vida sem igual. Você responde a um	Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.

	breve questionário sobre o que está pensando e como está se sentindo e ele recomenda as meditações ideais para esse momento. Disponível gratuitamente para Android e iOS.	
12. Headspace	O aplicativo em inglês foi criado por Andy Puddicombe, que em palestras do TED difunde sobre os benefícios de 10 minutos diários de meditação para alcançar uma vida mais saudável e feliz. Você pode começar pelo Take10 que ensina noções básicas da meditação em 10 minutos. Há a opção de planos mensais para quem quiser se aprofundar no tema. Disponível gratuitamente para Android e iOS.	Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.
13. Calm	O aplicativo em inglês propõe um minuto de calma e meditação no seu dia a dia para você relaxar e melhorar seu humor. Nele você escolhe sessões de 2 a 20 minutos, 10 belas imagens e efeitos sonoros da natureza para te inspirar. Há ainda 16 faixas de música por Kip Mazuy, referência em meditação. É possível escolher meditações para finalidades variadas, tais como: melhorar o sono, ter energia, confiança. mais foco, mais criatividade entre outros. Disponível gratuitamente para Android e iOS.	Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018. Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.

14. Peace Starter Meditation Relax	O aplicativo tem um layout simples, mas funcionalidades muito úteis para te ajudar a dar uma pausa no dia a dia e meditar. Ele inclui sons da natureza e músicas para meditação, temporizador de meditação, frases positivas para você voltar seus pensamentos para coisas boas e meditações guiadas. Disponível para Android.	Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.
15. Zen	Primeiro aplicativo brasileiro de meditações guiadas, o Zen foi criado pela blogueira e YouTuber, Juliana Goes, feito para todas as pessoas que desejam levar uma vida mais equilibrada, ele oferece um conteúdo completo que vai desde reflexões, trilhas sonoras, vídeos para relaxamento e termômetro de emoções, até meditações guiadas que são feitas pela própria Juliana. Cada módulo serve a um propósito diferente, como para ter mais disposição, alívio do estresse ou mesmo para todas as horas, e possui duas meditações que duram aproximadamente 10 minutos cada. Disponível para Android e iOs.	Site: Catraca Livre Disponível em: <https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/equilibre-se/10-aplicativos-para-te-ajudar-relaxar-e-meditar/>. Acesso em: 23/11/2018.
16. Headspace	O app foi criado por Andy Puddicombe, palestrante do TED que fala dos benefícios da prática diária de 10 minutos de meditação. Ele mesmo gravou as sessões de áudio do aplicativo, com base em suas próprias experiências como monge budista no norte da Índia.	Site: Ana Maria Braga Disponível em: <https://anamariabraga.globo.com/acorda-menina/viver-bem/aplicativos-meditacao-controlar-ansiedade-relaxar-mindfulness>. Acesso em: 23/11/2018.

	Dividido em módulos, ele vai te guiar em tarefas diárias com duração de até dez minutos de concentração. A primeira delas já é um convite a continuar a desbravar o mundo do *mindfulness* e afastar aquele tabu de que meditar é entrar em transe. Você pode selecionar diversos "tipos" de meditação, como "para crianças" e "para dormir". Por explicar bem como funciona e o que é a meditação, esse aplicativo é muito recomendado para iniciantes, porém só traz áudios em inglês. Disponível em Android e iOS.	
17. Vivo Meditação	Também lançado recentemente, é um aplicativo da operadora Vivo que ensina a meditar. As sessões são guiadas por Satyanatha (nome monástico do brasileiro Davi Murbach), que foi monge por sete anos em Kauai Aadheenam, um monastério indiano. O aplicativo tem mais de mil meditações exclusivas.	Site: Tecnoblog Disponível em: <https://tecnoblog.net/217811/melhores-apps-meditar-portugues/>. Acesso em: 23/11/2018.
18. Breathe2Relax	O Breath2Relax é um aplicativo pensado para auxiliar no gerenciamento de estresse e ansiedade do dia-a-dia através de exercícios de respiração, fornecendo indicações sobre quando respirar, mas sem incluir sessões de meditação. Graças a esta app (personalizável em função do seu ritmo de respiração) poderá aprender a controlar situações de estresse, ansiedade, emoções negativas ou melhorar o seu bem-estar. Infelizmente, Breath2Relax só está disponível em inglês, de momento – mas de acordo com as opiniões de utilizadores, é bastante intuitiva. Totalmente gratuita!	Site: My Therapy Disponível em: <https://www.mytherapyapp.com/pt/blog/os-melhores-apps-de-meditacao-e-mindfulness-de-2018>. Acesso em: 23/11/2018.
19. Lojong	Mais um app em português! O Lojong, cujo nome significa	Site: My Therapy

	“treinamento da mente” em tibetano, é das apps mais bem classificadas desta lista e já conta com mais de 100 mil downloads. Tem um belo design, permite ao usuário acompanhar o seu progresso e oferece diversas meditações guiadas. A Lojong ajuda verdadeiramente a enfrentar a rotina do dia-a-dia de forma mais relaxada, oferecendo uma série de ferramentas baseando-se no programa Cultivating Emotional Balance da Universidade de São Francisco.	Disponível em: <https://www.mytherapyapp.com/pt/blog/os-melhores-apps-de-meditacao-e-mindfulness-de-2018>. Acesso em: 23/11/2018.
20. Trixie	Grátis para Android e iOs Trixie é um dos poucos aplicativos novos nesta lista. A plataforma conta com uma boa coleção de meditações guiadas, criadas por especialistas em mindfulness. Além disso, tem um recurso de inteligência artificial com uma assistente virtual de meditação que analisa a rotina, humor e padrões de meditação do usuário para encontrar o melhor guia para todos os momentos da vida.	Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
21. Oak	Grátis para iOS Oak propõe meditações e exercícios de respiração e dá dicas de sabedoria diariamente. A melhor parte é a sua experiência personalizável. Em sessões rápidas, entre 10 e 30 minutos, instrutores especializados ajudam na prática.	Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
22. MindFi	Grátis para Android e iOS	Site: Forbes

	MindFi é um aplicativo ideal para quem deseja começar a meditar. A abordagem prática e direta torna possível aprender em qualquer lugar: durante o trabalho, em uma viagem diária ou antes mesmo de uma refeição. O aplicativo funciona como um assistente que ajuda a tornar a meditação um hábito duradouro.	Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
23. Timeless Meditation	Grátis para iOs Adequado para principiantes e para quem já medita, o Timeless Meditation tem um belo design, cursos para vários dias e instruções de profissionais, além de um medidor de progresso e uma comunidade online para se conectar.	Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
24. Sonus Island	Grátis para iOS. As belas animações e sons 3D de alta qualidade criam o ambiente perfeito para relaxar. O aplicativo também oferece meditações guiadas e exercícios de respiração.	Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
25. Now: Meditation	Grátis para iOS. Now: Meditation, da iMoboLife, é dedicado ao fortalecimento da mente, corpo e espírito humano. O aplicativo oferece uma variedade de meditações, além de funcionar sem wi-fi para que o usuário possa usá-lo em qualquer lugar.	Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.
26. ZenFriend	Grátis para Android e iOS. Uma ferramenta simples para Meditação. Não possui nenhum recurso que chama a atenção, mas tem todo o necessário. Adequado para todos os níveis, de principiante a avançado.	Site: Forbes Disponível em: <https://forbes.uol.com.br/fotos/2018/01/10-melhores-aplicativos-de-meditacao-e-mindfulness/>. Acesso em: 23/11/2018.

ANEXO 1 – CERTIFICADOS

Participação no Retiro Essência do Ser

MICHAELA CAMARGO

O Retiro Essência do Ser é um treinamento intensivo de autoconhecimento,com 48hrs de imersão que usa diversas ferramentas como: Arteterapia, Escrita Criativa, Exercícios Sistêmicos, Música, Meditação e dinâmicas específicas, para melhora de qualidade de vida e bem-estar.

22 a 24 de Março de 2019
Campo Alegre - SC

Carlos Mauricio Martins
Fundador do Instituto Essenz

Essenz | INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZACIONAL

República Federativa do Brasil
Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

CERTIFICADO

Certificamos que **Michaela Camargo** participou do Projeto **Meditando na Adolescência**, com apoio de recursos do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UTFPR - **Edital PROREC 01/2018**, como **voluntária**, no período de **01/08/2018** a **01/09/2019**, totalizando **20 horas** neste trabalho.

Douglas Paulo Bertrand Renaux
Pró-Reitor de Relações Empresariais e Comunitárias

UTFPR

a autenticidade deste documento pode ser verificada através da URL:
http://apl.utfpr.edu.br/extensao/validar/6402612F577549FA29EF9D07D115263A

República Federativa do Brasil
Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

CERTIFICADO

Certificamos que **Michaela Camargo** participou do Projeto **Meditando na Infância**, com apoio de recursos do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UTFPR - **Edital PROREC 01/2018**, como **voluntária**, no período de **01/08/2018** a **01/09/2019**, totalizando **20 horas** neste trabalho.

Douglas Paulo Bertrand Renaux
Pró-Reitor de Relações Empresariais e Comunitárias

UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

a autenticidade deste documento pode ser verificada através da URL:
http://apl.utfpr.edu.br/extensao/validar/24CDEB3EB819F0723128A0E332DF6546