**O CORPO E O LÚDICO NA ESCOLA:**

**EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NA ÁREA DE HUMANIDADES**

***Camila O. Louro Machado[[1]](#footnote-1)***

***Carla Verônica Cesar Trigo[[2]](#footnote-2)***

***Mariana da Costa Paixão[[3]](#footnote-3)***

***Vania Moura Bizoni[[4]](#footnote-4)***

***Marco A. Santoro Salvador[[5]](#footnote-5)***

**1 Introdução**

As brincadeiras e os jogos oferecem às crianças amplas possibilidades para expressarem seus sentimentos e suas formas de pensar e de agir. Suas expressões variam de acordo com suas culturas locais e experiências acumuladas de seus ancestrais, além da influência de culturas diversificadas em razão do fenômeno da Globalização[[6]](#footnote-6).

 Entretanto, observamos, em algumas práticas escolares, alunos sendo privados de brincar e de se movimentar. O brincar, em diversos momentos, é substituído por atividades dirigidas com o objetivo de que não se “perca” tempo, já que se entende comumente que a brincadeira e a aprendizagem são processos desconectados um do outro.

Segundo Gomes, “ao entrarem na escola, segunda agência formadora, para se escolarizarem, que quer dizer, também, letrarem-se, formarem-se, instruírem-se, aprender, entre outros predicados, as crianças deixam no pause a sua ludicidade.” (2009, p.115). O que observamos como resultado deste cerceamento do lúdico é um corpo tolhido em suas possibilidades de manifestação. De acordo com Oliveira:

Ao analisar as práticas corporais na escola, percebemos um grande esforço de negação do corpo [...], todavia, esse esforço de negação do corpo na escola não é algo descolado do contexto amplo, pois contém os traços de uma sociedade marcada pela história da dominação. (OLIVEIRA, 2006, p.57).

 Sendo assim, a virtude reside no poder de controlar os impulsos e necessidades do próprio corpo em nome de uma disciplina para aprender, como se possível fosse aprender amplamente de forma dicotômica, ou seja, separando-se corpo e mente. Desse modo, a escola torna-se uma espécie de fábrica de corpos disciplinados, um lugar previsível, sem encantamento, onde a liberdade para as atividades lúdicas tem hora marcada, pois, segundo Gomes (2009), as crianças, “quando entram no ‘terreno sagrado da escola’, [...] sofrem uma espécie de apartheid de seu *ethos* lúdico”.

De acordo com Piaget, a aprendizagem é parte do desenvolvimento, que, por sua vez, pressupõe a interação com o outro (FREITAS; DIAS apud GRANDO, 2009). Sendo assim, o desenvolvimento depende da relação com o outro, no qual só é possível pela troca de experiências. Ao planejar atividades que envolvam a ludicidade, o professor oportuniza os alunos a construírem o seu conhecimento através da percepção do seu corpo, da cooperação e da criatividade. A questão da experiência pelo corpo torna-se, então, cada vez mais necessária quando se pensa em uma Educação crítica e reflexiva.

Segundo Huizinga:

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere* [...]. Sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim da não-seriedade, e particularmente na da “ilusão” e da “simulação”. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. (HUIZINGA, 1980, p. 41).

De acordo com a definição de Huizinga (1980), podemos entender que a ludicidade não está restrita apenas ao universo infantil, porém, a brincadeira e o jogo são comumente vistos pelos adolescentes como práticas exclusivas das crianças pequenas. Chateau (1987 apud BARBOSA; GOMES, 2010), também compartilha da definição de Huizinga (1980) quando define “conduta lúdica” como aquela situação em que se escapa, independentemente da idade, de tudo que nos engessa, nos permitindo ingressar em um ambiente de fantasia, destacando a questão da seriedade do jogo, como característica da verdadeira conduta lúdica, tanto para a criança quanto para o adulto.

A partir da colocação de Chateau (1987 apud BARBOSA; GOMES, 2010), percebe-se a importância do resgate da ludicidade não só das crianças, mas também do adolescente, gradativamente silenciada ao longo do processo de escolarização.

Nesse sentido, a partir do desenvolvimento da pesquisa proposta, apresentamos relatos de atividades e experiências desenvolvidas através da ludicidade durante as aulas de Dança, Educação Física e Artes Visuais em diferentes escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

O objetivo central destes relatos é demonstrar possibilidades de superação de paradigmas educacionais com características conservadoras, que se utilizam do excesso de controle, limitador das capacidades das crianças e dos jovens a desenvolverem uma construção do conhecimento em que professores e estudantes possam ser protagonistas.

De acordo com Salvador:

É importante que os professores redimensionem suas ações e possam incluir neste processo não só a condição de desenvolver a habilidade cognitiva dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação e o respeito, para poder lidar com a frustração, com os seus limites e com o limite da coletividade. (SALVADOR, 2007, p. 250)

Nesse sentido, o estudo coletivo em questão apresenta experiências escolares, em diferentes áreas de ensino e aprendizagem, em que buscamos demonstrar existir possibilidades de desenvolver métodos nos quais os estudantes construam e internalizem os seus conhecimentos por intermédio de experiências lúdicas e corporais. Assim, por meio da vivência dessas experiências, as aprendizagens dos estudantes se tornam mais significativas em relação às suas diferentes realidades e expectativas.

**2 Possibilidades e experiências que convidam o corpo a entrar na escola**

As experiências que serão relatadas neste trabalho são exemplos de práticas pedagógicas nas quais o corpo é abordado de forma lúdica em diferentes linguagens, como Artes Visuais, Dança e Educação Física, e em diferentes segmentos da Educação Básica.

Nossa proposta consiste em apresentar experiências vivenciadas no campo escolar por docentes que atuam em diferentes áreas de conhecimento das Humanidades, nas quais se privilegiou a questão do fazer lúdico e corporal do educando, a fim de apontar possibilidades para o diálogo entre teoria e práxis.

Através desses relatos pretendemos refletir a respeito do corpo lúdico e da sua importância no processo de aprendizagem em diversos segmentos da Educação Básica e convidar o leitor a refletirmos juntos sobre as possibilidades e modificações que podemos implementar nas escolas.

**2.1 Possibilidades e experiências 1 - O objeto lúdico no ensino de Dança para a Educação Infantil: o corpo brinquedo**

A seguinte experiência foi vivida com os alunos do “Projeto Dança Criança!”, desenvolvido desde 2017 no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II. Este projeto de ensino atende a crianças dos grupamentos IV e V (faixa etária de 4 a 6 anos), em encontros uma vez por semana, com duração de 45 minutos.

Almeida (2011) determina a noção corporal como um princípio da Dança para a Educação Infantil. Citando Fonseca (1995; 2008), a autora explica que a noção corporal une dois conceitos: o esquema e a imagem corporal.

Ambos os conceitos influenciam e somam-se um ao outro, já que o esquema corporal envolve o conhecimento e a consciência do próprio corpo e de suas partes em relação ao meio envolvente e que a imagem corporal, por sua vez, é a percepção que o sujeito possui do seu corpo em relação ao espaço, como ele se vê.

As vivências do esquema corporal através da estimulação e do conhecimento da estrutura e da consciência do corpo proporcionam a apropriação e a atualização da imagem corporal pela abstração e representação mental do corpo (ALMEIDA, 2011). A atividade “corpo brinquedo” teve como objetivos estimular, de forma lúdica, a conscientização do esquema corporal e da relação parte/todo e a apropriação da imagem corporal da criança.

Chateau (1987) ressalta a importância da atividade lúdica no comportamento e na natureza infantil, e seu papel no estímulo às condutas superiores da criança através da autoafirmação e da construção da personalidade (BARBOSA; GOMES, 2010 apud TRIGO, 2020, p. 366). De forma quase poética, explica a relação da criança com o objeto lúdico, dizendo que “apenas o que está em primeiro plano na cena aparece nitidamente na consciência; o fundo se esfumaça a ponto de, às vezes, desaparecer completamente [...]” (CHATEAU,1987 apud BARBOSA; GOMES, 2010, p. 21). Assim, o jogo constitui-se em um mundo à parte, um outro universo, diferente da realidade.

A partir dos objetivos definidos, surgiu a proposta de utilizar um boneco articulado como objeto lúdico. Para construir os bonecos, utilizaram-se caixas de papelão recicladas, das quais foram recortados pedaços que representavam a cabeça, o pescoço, o tronco, os membros, as mãos e os pés.

As partes de papelão foram cobertas com fita durex colorida. Utilizou-se barbante para que as articulações pudessem ser amarradas e atrás de cada parte foi colado um papel com o seu respectivo nome.

De acordo com Chateau (1987, apud BARBOSA; GOMES, 2010), o jogo para a criança é coisa séria. Ele se aproxima do trabalho pela realidade, e do sonho pela delimitação do espaço cognitivo. Sendo assim, represa toda a sua atenção e mobiliza todas as suas forças. Quando brinca, “tudo se passa como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando do ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto” (CHATEAU, 1987 apud BARBOSA; GOMES, 2010, p. 21).

Feitas as partes, apresentou-se o material às turmas com a proposta inicial de montar um quebra-cabeças. Coletivamente, as crianças tinham que montar o corpo do boneco observando os tamanhos das partes e as suas proporções em relação ao todo.

Após montar o quebra-cabeças, as crianças puderam virar as partes e ler, com a ajuda da professora, o que estava escrito nelas, confirmando o nome da parte e se aquele era o lugar correto.

Na aula seguinte, o boneco retornou já com suas partes amarradas e foi apresentado à turma. Um aluno era convidado a dizer as palavras mágicas para dar vida ao boneco, que, a partir de então, começava a se movimentar. Nesse momento, o boneco tornava-se o “mestre” e todos deveriam imitar seus movimentos...

Em outra aula, foram inseridos palitos de picolé amarrados com barbante na cabeça, nos pés e nas mãos do boneco, para que as crianças pudessem manipulá-lo fazendo-o dançar por detrás de uma cortina. A atividade foi realizada em grupos de três alunos manipuladores enquanto os outros assistiam.

Em um momento seguinte, questionados sobre o que faltava nos bonecos, os alunos, em geral, responderam que lhe faltava um nome, as partes do seu rosto e a roupa. Foi proposto, então, que eles dissessem qual deveria ser o sexo do boneco e, depois, que eles sugerissem um nome para ele, eleito através de votação. Depois disso, formamos pequenos grupos de trabalho para completar as partes do rosto e confeccionar a roupa.

Com o desenvolvimento desse projeto, as crianças “[...] puderam compreender, coletivamente, que o conjunto das partes forma o corpo como um todo e ainda como tais partes se articulam” (TRIGO, 2020, p.377). Foi possível, também, experimentar e descobrir as possibilidades de movimento de cada parte de forma isolada e depois da parte com o todo, explorando a sua relação com o espaço, abordando noções fundamentais como a localização da parte (em cima, em baixo, na frente, atrás, ao lado), os níveis de execução do movimento no espaço pessoal, as direções e sentidos do movimento do corpo no espaço global.

Descobrir o que estava escrito atrás de cada parte do corpo desafiou as crianças a repensarem o lugar daquelas que ainda não estavam se encaixando no todo. Além disso, para descobrir os nomes foi necessário o esforço de identificar letras e sílabas das palavras.

Uma estratégia para o desenvolvimento da imagem corporal foi propor às crianças que comparassem o seu tamanho com o tamanho do boneco, percebendo-se maior, menor ou do mesmo tamanho que ele.

Para manipular o boneco e fazê-lo dançar, as crianças precisaram interagir e também perceber o movimento no seu próprio corpo, descobrir diferentes possibilidades e executá-lo dentro de um ritmo determinado. Os que assistiam a apresentação do boneco também podiam fazer estas descobertas pela observação.

A partir dessa experiência, compreendemos que o objeto pode vir a tornar-se uma estratégia lúdica no processo de construção do conhecimento na Educação Infantil, na medida em que o professor busque explorar o interesse e a atenção mobilizada pela criança a fim de estimular suas descobertas e potencialidades.

**2.2 Possibilidades e experiências 2 - Educação Física: resgatando a ludicidade através de jogos e brincadeiras populares**

O que observamos, atualmente, na Educação Física escolar, em especial para o Ensino Médio, é o reforço, através de suas práticas e conteúdos, da Cultura Corporal[[7]](#footnote-7) difundida de forma comercializada e espetacularizada pelos meios de comunicação de massa. Podemos citar a presença “obrigatória” do Futebol nas aulas como um exemplo. Além disso, devido a uma esportivização precoce no Ensino Fundamental, os alunos no Ensino Médio demonstram certa resistência às práticas corporais que não contemplem os esportes. Contudo, é fundamental salientar que não estamos afirmando aqui que o futebol ou o esporte negam a questão da ludicidade, mas que, ao contrário, a ludicidade deve estar presente em toda e qualquer manifestação corporal abordada na escola.

Em vista dessa realidade, consideramos necessário refletir acerca do resgate do lúdico no ensino da Educação Física. Sendo assim, iremos relatar aqui o tema Jogos e Brincadeiras Populares, que foi vivenciado com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, no Município de São João de Meriti. Este tema teve como objetivos resgatar a Cultura Popular dentro do âmbito escolar e desenvolver aulas mais lúdicas, visto que os estudantes sinalizaram ao professor, após uma avaliação diagnóstica, que os conteúdos desenvolvidos no ano anterior contemplavam pouco a ludicidade e estavam mais direcionados à proficiência motora, ao ensino de regras, técnicas e táticas de esportes de quadra, de forma mecânica e repetitiva, tornando-se desinteressante e sem relevância social para grande parte do grupo.

De acordo com Oliveira e Daólio (2011), os estudantes ativos são os que sempre fazem todas as atividades propostas com empenho e dedicação, os que só participam quando o tema é do seu interesse são os chamados flutuantes e os que nunca se interessam pelas aulas e estão sempre fazendo outras coisas são considerados os não praticantes. Com base nessa visão do autor, podemos entender que a diversificação dos conteúdos é de suma importância para a maior inclusão de todos nas aulas, e a ludicidade ocupa lugar de destaque para atrair o interesse desses alunos “não praticantes” ou “flutuantes”.

Dentro da avaliação diagnóstica, constatou-se que os alunos deste grupo, mesmo sem habilidade motora desenvolvida, buscavam conteúdos em que somente os mais habilidosos se destacavam e a participação dos demais estudantes ficava em segundo plano, pois os jogos desportivos eram sempre os temas das aulas. Estes eram desenvolvidos com base nas regras oficiais, o que dificultava muito a adesão de todos os alunos, pois existe um número de participantes pré-determinado para cada modalidade, tempo específico, habilidades motoras etc.

Segundo Gonçalves (1994), o desporto escolar acaba acentuando as diferenças, pois marginaliza um grupo e exalta o outro. Além disso, o exercício de criação fica restrito, pois o professor é quem comanda os “treinos-aula”, o que dificulta o processo de inclusão e reforça a competitividade.

 De acordo com Neira:

[...] Agir propositalmente a favor dos grupos em desvantagem nas relações de poder é algo absolutamente fora dos planos dos currículos tecnicistas, historicamente voltados para a validação dos níveis elevados de desenvolvimento e dos padrões de excelência nos domínios do comportamento humano, o que contribui para o afastamento e a exclusão dos diferentes.” (NEIRA, 2011, p.86)

A Educação Física pode contemplar, portanto, os conteúdos que contribuam para a formação do sujeito, de forma que todos possam usufruir desses conhecimentos dentro e fora da escola, conforme a sua livre escolha, tornando, desta forma, a sua prática mais democrática.

A primeira etapa da experiência vivida com os alunos foi realizar uma pesquisa na qual os alunos deveriam entrevistar os seus pais e responsáveis, a fim de saber quais eram as brincadeiras e jogos populares de sua infância.

Em um segundo momento, cada aluno trouxe o resultado da sua pesquisa e, com isso, iniciou-se um debate (alunos-professor); a partir daí, definiu-se, de forma dialógica e democrática, através de votação, quais os jogos e brincadeiras seriam mais significativos para as práticas em aula.

Analisando os dados, observamos que, em alguns casos, as mesmas brincadeiras tinham nomes diferentes e formas diferentes, de acordo com a região de origem de cada um, tornando evidente a sua diversidade cultural.

Partindo para a fase prática, as aulas foram divididas em seis encontros de uma hora e vinte minutos. As experiências aconteceram da seguinte forma:

a) Aula 1: piques diversos;

b) Aula 2: pular corda, elástico, carniça e amarelinha;

c) Aula 3: bafo-bafo, adedonha, jogo da velha, verdade ou desafio;

d) Aula 4: passa anel, pega varetas, bola de gude e fôrca;

e) Aula 5: diferentes tipos de queimada, taco e estátua;

f) Aula 6: piques diversos, pião e pipa.

Em todas as aulas, os alunos trouxeram a explicação de como os seus pais jogavam ou brincavam de determinado jogo/ brincadeira e depois jogávamos do jeito que os alunos conheciam. Em algumas brincadeiras/jogos, as regras se mantinham as mesmas com relação aos pais/alunos, mas em outras percebeu-se que os alunos nem conheciam o jogo/brincadeira apresentado.

Durante esse processo de pesquisa, percebemos que a adesão nas propostas apresentadas foi grande, devido à existência de um significado para os alunos, pois eles estavam trazendo a cultura da sua família para o âmbito escolar e podendo se expressar criativamente e ludicamente nas aulas. Em diversos momentos, quando as regras das brincadeiras/jogos dos pais eram as mesmas dos alunos, eles tinham que pensar, em grupos, de que maneira poderíamos estar jogando/brincando com novas regras. Houve nitidamente um processo de ressignificação em relação ao que foi apresentado ao longo dessas seis aulas, visto que as diferentes formas do brincar tiveram que ser reelaboradas pelo grupo.

A partir dessa experiência, percebeu-se que, através do resgate do lúdico nas aulas de Educação Física, é possível estimular uma maior adesão dos alunos em relação à sua participação nas aulas, através da qual podem abandonar o papel de meros reprodutores de gestos sem reflexões de suas práticas e assumir o papel de protagonistas no processo de construção do conhecimento que possua significado com as suas realidades e identidades.

**2.3 Possibilidades e experiências 3- O lúdico nas aulas de Artes Visuais: uma experiência com o primeiro segmento escolar**

O movimento corporal e a ludicidade sempre estiveram presentes nas manifestações artísticas. Desde o seu nascimento, a criança utiliza o corpo para se expressar. Segundo Martins (1998), “a criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa… Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento”. É através de seus movimentos corporais que ela percebe e se comunica com o mundo.

As aulas de Artes Visuais proporcionam, através da experimentação visual e corporal, a ampliação do repertório imagético das crianças através de atividades que envolvam o corpo, a imaginação e a sua criação artística. O lúdico está sempre presente.

A atividade relatada a seguir foi realizada em uma Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro. Ao longo de uma gincana proposta pela escola, foi sugerida uma atividade relacionada à disciplina de Artes Visuais. Nessa atividade, os alunos participantes foram selecionados por suas professoras regentes e pertenciam às turmas do 1º, 2º e 5º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com as Orientações Curriculares de Artes Visuais do município do Rio de Janeiro, umas das habilidades que os professores devem desenvolver em seus alunos é "Dramatizar e improvisar, a partir de imagens, utilizando-se de seu imaginário e recursos expressivos na exploração do universo imagético." (RIO DE JANEIRO. Orientações Curriculares: Artes Visuais, 2010). Para alcançar o desenvolvimento dessa habilidade foi apresentada uma atividade aos alunos cujo objetivo era a ampliação das suas movimentações corporais, da sua autonomia e da sua imaginação criadora. Inicialmente, foi proposta a divisão dos alunos participantes em três grupos. Cada grupo foi composto por quatro alunos do 5º ano, dois alunos do 2º ano e um estudante do 1º ano. Todos os grupos receberam um *kit* contendo cinco tesouras sem ponta, três colas brancas, um rolo de durex largo e transparente, um rolo de fita crepe fina e diversas sobras de papéis coloridos, barbantes, cartolinas, jornais, revistas e fitas coloridas.

O objetivo do jogo era a criação de um figurino no corpo do estudante escolhido do 1º ano. Os demais alunos do grupo eram responsáveis pela confecção coletiva desse figurino, utilizando somente os materiais disponíveis no *kit*. O figurino deveria ser diferente e criativo. O tempo destinado à elaboração da vestimenta coletiva foi de dez minutos.

Com o intuito de desenvolver uma melhor relação inter e intrapessoal entre todos os alunos da escola, os estudantes participantes eram motivados positivamente pelos demais alunos que observaram a atividade. Assim, a atividade transformou-se em um momento de integração agradável e divertido não só para os grupos participantes, mas para todos da escola.

Em nenhum momento da gincana foi incentivada a competição. Além de estimular a imaginação criadora, explorar o lúdico e a consciência corporal dos alunos, a atividade também tinha como finalidade valorizar o conhecimento estético que as crianças já possuíam. Segundo as pesquisadoras Ferraz e Fusari:

Ao brincar e jogar, a criança explora e desenvolve a sua percepção, fantasias e sentimentos. A brincadeira favorece a apreensão de signos sociais e culturais e nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experienciar o mundo cultural e estético. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.123)

Durante a atividade, foram observadas as atitudes de cada participante para que houvesse conversa e troca de ideias sobre o que era vivenciado. Os estudantes sabiam que só pelo fato de realizarem as atividades receberiam a mesma pontuação. Logo, foram criativos e brincaram muito com as possíveis formas estéticas que poderiam criar no momento da confecção dos figurinos.

Percebeu-se, ao longo da atividade, a interação entre os estudantes, que experimentaram diversas possibilidades de cores, formas e materiais para o figurino. Com o incentivo dos professores que passavam entre os grupos para dar sugestões, os estudantes demonstraram confiança e respeito com os demais. Ao final da atividade, realizamos um desfile para exibir os figurinos dos estudantes, que foram fotografados, filmados e aplaudidos. Também foi observado que os alunos-modelos das turmas do 1° ano se sentiram acolhidos e importantes para a realização da proposta coletiva.

Com o intuito de dinamizar as aulas de Artes nas turmas do ensino fundamental I, buscamos investir em uma proposta que estimula a criança a interagir, respeitar, criar e aprender através da brincadeira. No artigo “O lúdico como recurso metodológico para o ensino de Arte”, os pesquisadores Petrausk e Diaz mencionam que:

Segundo FERRAZ e FUSARI (1993), considera-se importante a inclusão do brinquedo e da brincadeira como parte integrante dos métodos e procedimentos, incorporadas às aulas de Arte, pois as experiências com brincadeiras, quando estruturadas adequadamente, podem motivar processos construtivos e expressivos dentro dos conteúdos da disciplina. (PETRAUSKI, M.P; DIAZ, M. (s/d, p.17)

A participação em atividades que envolvam jogos e brincadeiras é muito importante para o desenvolvimento das crianças. O jogo estimula a criatividade e a imaginação dos alunos, além de proporcionar momentos de cooperação e afetividade entre eles. A imaginação, a sensibilidade e a criatividade são habilidades que estão sempre presentes nas aulas de Artes Visuais e utilizar jogos ou brincadeiras para desenvolver essas habilidades é uma forma de estimular a expressividade artística das crianças e sua imaginação criadora. As autoras Ferraz e Fusari (2009, p.129) orientam que “todas as vivências com jogos e brincadeiras, quando estruturadas adequadamente, podem originar processos de apreciação estética e construções expressivas nas várias linguagens artísticas, assim como outros saberes”.

 A atividade desenvolvida na gincana proporcionou aos alunos essa vivência de construção expressiva citada pelas autoras. Os alunos, ao serem provocados a construir coletivamente um figurino, puderam explorar diferentes conceitos estéticos e ampliar a sua autonomia e suas movimentações corporais através de uma experiência significativa para eles.

**3 Considerações sobre as possibilidades, experiências e reflexões acerca do corpo na escola**

Ao buscarmos experimentar e desenvolver aprendizagens de forma integral com a criança, em que os aspectos como a percepção pessoal, a valorização e a utilização de todos os sentidos, a integração coletiva de forma solidária, o respeito às diversidades e a valorização da cultura de suas localidades são contempladas, é notório o resgate do uso da ludicidade no cotidiano escolar.

O diálogo entre a fundamentação teórica e as experiências educacionais aqui apresentadas demonstra a importância da utilização da expressão corporal nas práticas pedagógicas quando buscamos possibilidades para uma experiência de aprendizagem significativa para o aluno.

Mesmo na Educação Infantil, quando a ludicidade é vista e aceita como natural e, portanto, participante do processo de construção do conhecimento, muitas vezes é exigido da criança uma disciplina corporal socialmente adequada aos parâmetros e conceitos da escola que nem sempre elas estão condicionadas. Assim, percebemos que, aos poucos, este corpo começa a criar couraças e limitações, perdendo parte de suas características lúdicas.

 No decorrer do processo de escolarização, o que observamos no cotidiano escolar é um corpo significativamente aprisionado de suas criatividades e possibilidades. Entretanto, não é objetivo desta experiência escolar execrar o controle coletivo no ambiente escolar, pois sabemos que é necessário haver limites e regras coletivas para que possamos desenvolver e formar as gerações que administrarão a sociedade no futuro. O que buscamos ofertar aqui neste ensaio é a possibilidade de que controles e administrações coletivas não necessitem tolher as capacidades e possibilidades dos que estão em formação. Nesse sentido, o corpo pode estar presente na construção do conhecimento e na formação das individualidades.

Observamos que, não raro, os corpos, gestos, movimentos autônomos são represados em excesso no ambiente escolar em que este quase não atua nas atividades cotidianas, sendo relegada a secundarização ao conhecimento estático, previsível e obediente.

Ressaltamos a necessidade de se refletir até que ponto o excessivo controle do corpo pela instituição escolar contribui para o interesse e a motivação, para que se viva experiências de aprendizagem mais profundas e significativas.

A partir das experiências e reflexões aqui desenvolvidas, podemos concluir que o corpo e a atividade lúdica não são questões exclusivas de uma determinada área de conhecimento e nem mesmo das práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A escola pode convidar o corpo a penetrar os seus muros e não ter medo de que este venha a movimentar a hierarquia que talvez esteja excessivamente podando as capacidades dos jovens.

Assim, ao final deste ensaio acadêmico/pedagógico, podemos compreender que corpo e ludicidade são aspectos que não devem ser negligenciados no processo de aprendizagem. Pelo contrário, são aspectos que precisam ser resgatados e valorizados pela instituição escolar em todos os segmentos da Educação Básica, de modo a proporcionar aos educandos experiências que contribuam para uma melhor e mais profunda compreensão do mundo em que vivem.

**Referências**

ALMEIDA,F. de S. **A Dança e a criança de Educação Infantil:** um caminho de aproximação. São Paulo, 2011. Não paginado.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, O., C., de; Dias, T., L. Desenvolvimento humano e aprendizagem:por uma compreensão “Desses Percursos”. In: GRANDO, B., S. (org.). **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

GOMES, C. F. Brinco, logo existo: o papel da ludicidade na educação escolar.In GRANDO, B., S. (org.). **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NEIRA, M. G. **Educação Física. Col. A reflexão e a prática no ensino – Educação Física**. Vol 8. SP: Blucher, 2011.

|  |
| --- |
| OLIVEIRA, R. C. de; DAÓLIO, J. Na “periferia” da quadra: ducação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Pró-posições**, v.25; n.2 (74); p. 237-254, Maio/Agosto, 2014.PETRAUSKI, J. M.; DIAZ, M. D. **O lúdico como recurso metodológico para o ensino de Arte”.** s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf>. Acessado em: 22 de set. de 2020. |
| RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares: Artes Visuais.** Rio de Janeiro, 2010.SALVADOR, M. A. S. Corpo e controle no cotidiano escolar: desafios na construção do conhecimento. In: ENFEFE, 11., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2007, p. 246-256. |
| TRIGO, C. V. C. Ensino de dança na educação infantil: o corpo e a ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Educação: Corpo em movimento II. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 360-381 (jan/abril, 2020).  |
|  |
|  |
|  |
|  |

1. Mestre em Educação Básica (MPPEB/CPII). Especialista em Ensino da Arte (UVA) e graduada em Educação Artística – Hab. Artes Plásticas (UFRJ). [↑](#footnote-ref-1)
2. Mestre em Práticas da Educação Básica (MPPEB/CPII). Especialista em Educação Física Escolar (UERJ), licenciada em Dança e Educação Física (UFRJ). [↑](#footnote-ref-2)
3. Licenciada em Artes Visuais (UNIGRANRIO). Especialista em História da Arte e Arquitetura no Brasil (PUC-RJ) e em Ensino da Arte (UERJ). Mestra em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII). [↑](#footnote-ref-3)
4. Formada em Educação Física pela UFRJ. Licencianda em dança (UFRJ). Especialista em Pedagogia crítica da Educação Física (UFRJ) e pelo programa de residência docente (PRD/CPII) [↑](#footnote-ref-4)
5. Doutor em Educação Física e Cultura (UGF). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNIRIO) e Educação Física Escolar (UFF). Graduado em Educação Física (UFRRJ). Professor Titular do Colégio Pedro II, atua no Programa de Mestrado Profissional (MPPEB/CPII). Professor Associado (UERJ-IFHT). [↑](#footnote-ref-5)
6. Processo que ocasiona uma integração, ou ligação estreita, entre economias e mercados, em diferentes países, resultando na quebra das fronteiras entre eles. In.: Dicio, **Dicionário** Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/globalizacao/#:~:text=Significado%20de%20Globaliza%C3%A7% C3%A3o,quebra%20das%20fronteiras%20entre%20eles>. Acessado em: 22 de setembro de 2020. [↑](#footnote-ref-6)
7. “Foi a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985) à visão de esporte de alto nível que esse conceito se fez presente. O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do ‘Esporte para Todos’, onde fosse discutida e criada uma ‘nova antropologia’ que colocasse como centro da questão ‘uma cultura corporal própria do povo brasileiro” (SOUZA JUNIOR et al. 2011, p. 395 apud NEIRA.M.G e GRAMORELLI.L.C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações, 2015, p.4. Disponível em:<<http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/neira_gramorelli.pdf>> Acessado em 22 de set. de 2020.

O Coletivo de Autores (SOARES *et al.,* 1992, p. 62) abordou o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. CASTELLANI FILHO, L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2009. [↑](#footnote-ref-7)