

Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades

Corporeality and playfulness in initial series of elementary school: beliefs, doubts and possibilities

*Lucia Helena Pena Pereira**

Universidade Federal de São João Del-Rei

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender dificuldades encontradas para que a corporeidade e a ludicidade possam ser mais vivenciadas em sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo de cunho qualitativo teve a colaboração de quatro professoras de escolas públicas de Minas Gerais. Constatou-se que a corporeidade e a ludicidade são aspectos relevantes na realidade do educador desta etapa e que se faz necessária nova compreensão destes aspectos. As atividades lúdicas se apresentam como possibilidade valiosa de trabalhar a corporeidade, a criatividade e a expressividade tanto do educando quanto do educador. Também se mostram como uma contribuição para o fortalecimento dos laços afetivos professor-aluno e para o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e motora da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Corporeidade; Ludicidade; Séries iniciais do ensino fundamental.

Abstract

This study aimed to understand the difficulties found in the way that corporeality and playfulness may be more experienced in the classroom from the initial series Elementary school. The qualitative field research had the collaboration of four teachers from public schools of Minas Gerais. It was found that corporeality and playfulness are important aspects of the educators' reality in this step and it is necessary a new understanding of these aspects. The play activities are presented as a valuable opportunity to work the corporeality, the creativity and the expressiveness for both, the student and the educator. They also appear as a contribution to the strengthening of teacher-student bonding and development affective dimensions, cognitive and child motor skills.

KEYWORDS: Corporeality; Playfulness; Initial series of elementary school.

Introdução

Esta investigação teve como objetivo compreender dificuldades encontradas por professores do primeiro segmento do ensino fundamental para que a ludicidade e a corporeidade sejam mais vivenciadas em suas práticas. A partir das dúvidas de meus alunos da Pedagogia, de contradições quanto a esta temática, das experiências trazidas durante estágios, e das pesquisas da Pós-Graduação em Educação orientadas, fui percebendo distorções quanto às possibilidades de aulas lúdicas e nas quais o corpo pudesse se expressar. A saída era ir a campo averiguar e aprofundar questões teóricas.

Muitos são os estudos sobre corporeidade e ludicidade, assim como se ampliou a inserção destas temáticas nos cursos de formação de professores, entretanto, ainda há uma distância entre a teoria e a prática. Por quê? Como mostram pesquisas como as de Gomes (2007) e Pereira (2005), o desejo de oferecer uma prática educativa lúdica é inquestionável, mas não há apenas dificuldades com cobranças institucionais, tempo insuficiente, problemas de disciplina, mas também aquelas relacionadas ao próprio profissional – insegurança, inconsistência teórica, dificuldade de contato com sua própria ludicidade. Que razões geram dificuldades para vivenciar o lúdico? Que dificuldades estão relacionadas ao trabalho com a corporeidade? É o que busco analisar a partir dos estudos teóricos e de campo.

Considerar a corporeidade e a ludicidade no espaço educacional significa dar uma nova conformação ao processo ensino-aprendizagem, rompendo com o esquema, que ainda se apresenta com frequência, em que há ênfase na transmissão de conteúdos, em que a dimensão cognitiva é privilegiada (PEREIRA, 2011). Entretanto, como enfatiza Bomfim, “o conhecimento do mundo não se faz somente pela via cognitiva, mas também pelas sensações, sentimentos, cinestesia e vivência” (2000, p. 72), tornando relevantes as reflexões trazidas.

Ludicidade e corporeidade: configurando conceitos

Falar de corporeidade e ludicidade e de suas relações traz a necessidade de situar o leitor quanto aos conceitos utilizados, pois não há consenso quanto a sua definição. Corporeidade vai além da visão de corpo como um conjunto de ossos, músculos e órgãos, traz uma visão da totalidade do ser humano e de suas relações com o mundo:

A compreensão do termo corporeidade vem unir o que a ciência durante séculos dicotomizou (corpo e mente). [...] é buscar entendê-lo [o ser humano] dentro da complexa teia de relações, que nos constitui e marca nossa existência no mundo; é valorizar igualmente todas as dimensões presentes na nossa história; é com elas encontrar-se, percebendo suas interações e relações na construção dos indivíduos e, principalmente, compreender que nossa existência se dá a partir de nossa corporeidade. (SOUSA, 2001, p. 195).

Trabalhar a corporeidade significa trabalhar as várias dimensões do ser: corporal, afetiva, cognitiva e social. Significa tratar o ser como alguém que pensa, sente, age, que se relaciona com o outro e com seu ambiente.

Embora muitas vezes desconsiderado, o corpo é um aspecto essencial da condição humana como ressaltam Benetti et al (2002), pois “corpos humanos são impregnados de impressões e sensações que fazem da nossa cognição uma subjetividade, baseada na afetividade, na socialização e na interpretação de situações concretas de vida” (p. 126).

Não é apenas a mente que aprende como mostram os estudos de Damásio (1996), que comprovam que o ser humano se constitui numa totalidade indivisível. Segundo o neurocientista, o corpo permite não apenas a manutenção da vida, mas também o funcionamento da mente normal. Maturana (1998), também, defende esta totalidade, afirmando que “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (p. 15).

A teoria de Wallon nos dá condições de ver de forma mais ampla as necessidades das crianças, e o quanto o ambiente escolar tem desfavorecido seu desenvolvimento integral, causando limitações ao processo educativo. Wallon (2008) enfatiza a relação indissociável entre o desenvolvimento psíquico e biológico do indivíduo, e a importância de a escola considerar a integralidade do ser.

As pesquisas que venho desenvolvendo apontaram que as atividades lúdicas permitem que trabalhem a corporeidade. Mas o que é ludicidade?

Há diferentes definições de ludicidade, portanto, diferentes maneiras de compreendê-la. Alguns a veem restrita a jogos e brincadeiras; outros a consideram de forma mais ampla, visão aqui eleita.

Olivier (2003) apresenta algumas características que podem nos ajudar a compreender melhor a **ludicidade** em seus aspectos fundamentais da maneira aqui apresentada. A ludicidade é um fim em si mesma, não é um meio para alcançarmos outro objetivo: “seu objetivo maior é a vivência prazerosa de sua atividade [...] O lúdico não tem motivos, ele é” (p. 21). Como segundo ponto, destaca-se que a atividade lúdica é espontânea, portanto, não pode ser imposta ou obrigatória. A autora destaca mais um aspecto significativo: o lúdico ocupa-se do aqui e do agora, ou seja, o que vale é a vivência do momento presente.

Considerando estas três primeiras características lúdicas, compreendemos melhor a proposta trazida por Pereira (2011) de que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de alegria, entrega e integração dos envolvidos, que são aquelas, como observa Luckesi (2002), que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro.

Outros aspectos da ludicidade considerados fundamentais por Olivier (2003) são o seu pertencimento à dimensão da magia, do sonho e da sensibilidade, o que significa que os princípios da racionalidade não são os mais enfatizados. Aponta, também, que a criatividade, a inventividade e a imaginação são privilegiadas no lúdico pela sua ligação com o prazer.

Diante dessas definições, podemos compreender que ludicidade abrange atividades diversas, incluindo jogos e brincadeiras, que permitem que os envolvidos se entreguem ao momento vivido, o que propicia que cognição, afetividade e motricidade se integrem, que se estabeleçam relações, enfim, que a corporeidade seja trabalhada.

Os estudos de Vygotsky e Wallon apontam que brincar é fundamental ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vygotsky (1989) afirma que brincar é uma atividade humana criadora, em que imaginação, fantasia e realidade interagem para que a criança formule novas possibilidades de interpretar seu entorno, se expressar, agir e interagir. Wallon (1975) aponta que, quando a criança se movimenta, explorando seu corpo, suas possibilidades de ação, também explora sua atividade psíquica, pois não somos formados por partes dissociadas, somos uma totalidade em movimento.

A ludicidade traz para a criança, assim como para o adolescente, possibilidades de

lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômodo, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis. (EMERIQUE, 2004, p. 4).

Assim, se possibilita à criança interagir melhor com suas emoções, com seu próprio corpo, com situações inesperadas, com o novo, enfim, com sua realidade, a buscar formas de se adaptar a novas situações e a tomar iniciativas, o que favorece sua autonomia.

O universo lúdico é dotado de flexibilidade, de plasticidade, se molda às necessidades dos seres brincantes, pode ser explorado e utilizado de múltiplas formas. É fácil a quem se entrega às atividades adequá-las a sua realidade e necessidades que, na experiência lúdica, se encontram mais vivas pelo fato desta experiência proporcionar ao ser maior contato consigo mesmo. Mas, para que as propostas sejam feitas pelo educador, este precisa também ser dotado de flexibilidade para aproveitar a riqueza desse universo.

Gomes (2007) acredita que “o contato de professores com uma formação lúdica, pautada numa educação do sensível, pode se constituir no desvelar de caminhos que tragam à sua atuação profissional uma qualidade mais próxima à organicidade da vida” (p. 120). Por educação do sensível a autora compreende não apenas o exercício da sensibilidade, mas a abrangência dos saberes do cotidiano, dos saberes científicos e das dimensões múltiplas da vida, o que inclui não só a razão, mas a emoção e o corpo.

Isso nos ajuda a refletir sobre as dificuldades de muitos professores de vivenciarem a ludicidade. Muito mais que teorias, técnicas de ensino, metodologias ou uma parafernália lúdica (jogos, brinquedos, objetos,...), a presença da ludicidade exige envolvimento afetivo do profissional, sua crença nas possibilidades da sua ação para que não se prenda a uma visão utilitária das atividades lúdicas. A vivência destas ativi-

dades precisa se dar de forma prazerosa, precisam ser propostas de modo que as crianças se envolvam ao realizá-las, e que não sejam somente um recurso didático para a aprendizagem de um conteúdo específico, o que pode se tornar um exercício cansativo, sem sentido para a criança.

Mesmo uma aula expositiva pode se tornar lúdica se educador e educandos se encontrarem entregues e envolvidos com o momento, se estiverem prazerosamente integrados. Como enfatiza Freire (2002), a seriedade docente, o rigor e a alegria podem caminhar juntos, mais que isto, a atividade docente precisa ser uma atividade alegre.

A ludicidade, que se relaciona ao prazer e ao não imposto, especialmente com a influência da visão capitalista de produtividade, se coloca em oposição a trabalho, sendo considerada, então, como tempo perdido, passatempo, como não séria. Isto justifica muito da dificuldade de ser incorporada aos processos de formação humana e de construção do conhecimento. Para validá-la, os professores se sentem obrigados a lhe atribuir um caráter utilitário, a usá-las como meios para alcançar objetivos determinados.

Definidas corporeidade e ludicidade, passemos à pesquisa de campo e ao que pôde ser e observado e constatado.

Um pouco do visto e do ouvido na escola

A pesquisa de campo se realizou durante o segundo semestre letivo de 2011, em duas turmas do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, séries onde dificuldades de manter um trabalho corporal e lúdico se tornam mais frequentes. Contou com quatro professoras de diferentes escolas da rede pública de uma cidade mineira. Foram escolhidas escolas que não primam pela rigidez, uma vez que sabemos, especialmente através de nossos estagiários e mestrandos, que isso dificulta o trabalho com a ludicidade e a corporeidade em sala de aula. As professoras que se dispuseram a participar da pesquisa tinham idade entre 25 e 32 anos, e eram graduadas em Pedagogia. Todas elas afirmaram ser professoras por opção, e desejar continuar a lecionar.

Os dados colhidos através das observações e entrevistas semiestruturadas foram organizados em duas categorias que me ajudaram a ter uma visão mais clara de algumas dificuldades quanto ao trabalho com a corporeidade e a ludicidade vividas pelas professoras participantes desta pesquisa (que receberam nomes fictícios) e daquilo que podemos chamar de seu potencial lúdico.

Crenças sobre o corpo na prática pedagógica

As questões apresentadas na entrevista procuravam saber como as professoras viam o corpo de seus alunos e o movimento na sala de aula, e como sentiam o seu próprio corpo. O corpo dos alunos é percebido como responsabilidade da Educação Física ou como “algo” que tem espaço no recreio, e deve manter limites na aula.

Paula: *Não tenho espaço nem tempo pra essa coisa de corpo. Na Educação Física, trabalham o corpo. Com movimento não há concentração.*

Helena: *Sei que é importante, que o corpo precisa se expressar, mas não sei como trabalhar isso.*

Joana considerava, prioritariamente, o aspecto disciplinar: *Eu não tenho essa consciência de corpo, tenho de comportamento, das regras. O aluno pode se expressar, mas tem que respeitar limites.*

Carla: *Eles precisam extravasar suas energias no recreio e na Educação Física para estarem menos agitados na sala. Não tenho como me preocupar com isso. Imagina se soltarem, vira bagunça, confusão. Perco o controle.*

A visão dicotômica corpo e mente ainda é bastante evidente na escola como nos mostram as falas e minhas observações. Os corpos eram reprimidos, e deles se pedia controle e quietude por tempo demais para crianças de oito a dez anos. A fala de Paula aponta para a crença bastante difundida de que o movimento impede a atenção, o que os estudos de Wallon desmentem. A Educação Física e o recreio são vistos como o momento em que o movimento pode acontecer como expressam claramente as respostas de Carla e de Paula. Esta corta qualquer possibilidade de pensar sobre o assunto, enquanto aquela faz um comentário bastante repetido pelas professoras que tenho pesquisado: o movimento serve pra descarregar a energia.

Freire (1989) observa que corpo e mente são uma totalidade e ambos atuam para a emancipação. E complementa: “Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará” (p. 13-14). É o corpo que nos sustenta na vida, que nos possibilita a inserção no mundo, mas se presta pouca atenção a ele.

Outras falas deixaram claro que o corpo deve ser considerado, que ele se expressa, mas que é necessário que se tenha uma aprendizagem ainda não obtida para entendê-lo. Penso ser natural que surjam dificuldades em considerar o corpo, pois a escola tem contido sua expressividade. Pereira (2005) analisa o quanto nossos corpos são refreados no seu processo de escolarização. E, ao assumirmos uma sala de aula, procuramos a segurança no que nos ficou como modelo, como o conhecido: corpos quietos, calados, submissos.

Carla aponta sua preocupação de que o movimento possa gerar “bagunça, confusão” e a perda do controle. O corpo aprisionado atrás de carteiras enfileiradas, domado, contido, assegura, pelo menos como se acredita, a “autoridade” do professor (PEREIRA, 2011). As respostas mostram, ainda, que a contenção corporal está presente também nos cursos de formação de professores, uma vez que nenhuma de nossas entrevistadas foi preparada para lidar com os corpos de seus estudantes, sequer para percepção de seu próprio corpo. Helena e Carla, as mais jovens, afirmam que tiveram uma disciplina na faculdade em que isto era discutido e teorizado. Helena observa que isto lhe havia despertado o interesse e a atenção, mas não sabia bem o que fazer. Carla disse que achou interessantes as aulas da graduação, mas diz:

As aulas foram interessantes, falava de teorias, mas a prática é diferente. Como fazer alguma coisa em uma sala deste tamanho? Não dá!

Fica claro pelo exemplo e pelas conversas informais que falar em movimento e espontaneidade traz ideia de balbúrdia e desordem. A imagem que têm é correria, confusão e, especialmente, perda de controle. Há dois aspectos importantes a pontuar: primeiro que movimento não implica necessariamente um grande espaço ou movimentação excessiva. Atividades diversas, como as artísticas (recorte e colagem, pintura, jogos cantados, dramatizações, entre outras), atividades lúdicas por excelência, trabalham o movimento e a corporeidade (PEREIRA, 2011).

Em segundo lugar, o movimento e a espontaneidade da criança fazem com que a escola as perceba como transgressoras de uma ordem preestabelecida, que é tida como disciplina. Um corpo em movimento se torna sinônimo de desobediência, de perda da autoridade do professor, que, neste caso, nada mais é que repressão. Permitir que os alunos se expressem não significa deixar de colocar limites, que são necessários à aprendizagem.

Há ainda um aspecto que merece ser salientado, que diz respeito ao próprio corpo do professor, do qual, pela fala de Paula, se espera também controle e “postura”. Emoções devem ficar de fora, a racionalidade deve imperar:

Tenho que manter uma postura adequada para sala de aula, né? Não posso ficar rindo. Como vão me respeitar e me obedecer?

Como Freire (2002), Moraes (1986) contesta um verdadeiro mito criado na escola de que seriedade e alegria se opõem: “para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo” (p. 28, grifos no original).

Três professoras falaram de suas ansiedades e dificuldades vividas corporalmente no cotidiano da sala de aula, e da vontade de mudar ou da necessidade de aprender mais sobre o próprio corpo:

Carla: *Quantas vezes percebo, quando saio da sala de aula, que estou tensa, sentindo dores que antes de entrar não sentia...*

Joana: *Fico com os ombros duros, sei que é tensão, mas não sei o que fazer...*

Helena: *No início foi mais difícil. [...] Hoje trabalho mais dinâmicas, fico menos cansada e eles também. A aula rende mais, acho que aprendem mais também. Lembro-me das aulas da faculdade, da necessidade de trabalhar a corporeidade. Aí vou tentando improvisar...*

A fala de Helena deixa claro o que pode observar: sua expressão corporal tem maior espontaneidade, faz melhor uso de sua corporeidade – as emoções mais bem conduzidas, os movimentos mais fluidos, as relações afetivas mais fáceis, maior agilidade mental. Tudo isso se traduz nas palavras “vou tentando improvisar”.

Quando investimos na visão de totalidade do ser, ou seja, na corporeidade, estamos investindo em um processo mais rico de ensino e aprendizagem. Como afirmam Pereira e Bonfim (2006),

buscar nos estudos da corporeidade a ressignificação das ações corpóreas no espaço escolar significa reconstruir conceitos e vivências do corpo, ampliando as possibilidades de professores e alunos no diálogo com o mundo, permitindo várias descobertas a partir de sua própria experimentação. (p. 46).

Joana denota preocupação com o aspecto formativo dos seus educandos, o que me pareceu, nas observações, ser percebido pelos alunos, que estabeleciam uma relação mais próxima com ela:

Os alunos hoje têm uma postura muito diferente do que foi a minha educação, e compreender isso é importante. Saber lidar com eles. O que passa na cabeça deles, o porquê de determinadas atitudes... há valores que precisam ser cuidados, pois são alicerces. Os corpos parecem mais agitados... é difícil!!!

E isso, nem sempre, é considerado, especialmente à medida que a idade dos alunos aumenta, até pelo acúmulo de cobranças e de dificuldades como maior número de alunos em sala e volume de conteúdos. Acredito que esta carência, que se agrava com uma preocupação quase compulsiva com conteúdos, é um dado que não podemos desconsiderar, uma vez que inviabiliza uma educação voltada para a vida e uma relação mais sensível com os educandos.

Domingo (2003) expressa com muita sensibilidade a percepção dessa “falta” que se manifesta no cotidiano da sala de aula: “Há algo na intensidade do viver que é necessário para educar, mas que deve ser captado, entendido e assimilado vitalmente”, algo que se aprende com a experiência, com a vivência. “O melhor, só podemos aprendê-lo ao nos sentirmos atingidos por algo que nos chega vivo e se mantém vivo em nós, afetando a forma como queremos encarar o viver” (p. 20, tradução pessoal). E essa apreensão não é alcançada apenas racionalmente, é uma apreensão de “corpo inteiro”.

Embora, inicialmente, tenham afirmado que mantinham uma boa relação com seus corpos e o de seus alunos, ausência de dificuldades se “traduzia” como possibilidade de manter a disciplina, de “impor respeito”. Mas expressaram que ainda enfrentavam dificuldades e que gostariam de superá-las ou minimizá-las, embora não soubessem como fazê-lo.

O entendimento de ludicidade e sua vivência

As perguntas giraram em torno do que entendiam por ludicidade, se atividades lúdicas eram significativas na sala de aula e se eram utilizadas em sua prática. Todas tinham a compreensão do lúdico relacionado aos jogos e brincadeiras e, conseqüentemente, a prazer e alegria. Interessante atentar para a relação imediata criada entre ludicidade e aprendizagem.

Helena: O lúdico é importante, aprendem sem perceber, se relacionam com os outros, comigo também. Ficam mais receptivos, mais integrados.

Joana: *Faço jogos, eles acham que estão brincando. Eles pedem: “vamos brincar?” Pra eles é uma brincadeira, pra mim não, eles estão aprendendo.*

Paula: *Ludicidade é brincar. O papel do professor é fazer o jogo se transformar num jogo educativo, que não seja só pelo prazer.*

A visão de ludicidade ainda está restrita, sempre associada ao trabalho com os conteúdos, mesmo que a maneira de considerá-la apresente algumas diferenciações. Apresenta-se, basicamente, como *meio* para atingir objetivos determinados e parece ser aceita somente se for para facilitar a aprendizagem. Como enfatiza Olivier (2003), “a dificuldade que muitas vezes encontramos em levar o lúdico para a sala de aula decorre do fato de que seu exílio foi longo. Desde o início foi repellido, em benefício de tarefas mais racionais, que tivessem maior utilidade social” (p. 22). Mas como Wallon (2007) aponta, a brincadeira deve ter finalidade em si mesma, não significando um meio para atingir um fim, pois pode deixar de ser significativa.

Paula tem preocupação em apontar que a atividade desenvolvida “não seja só pelo prazer”, o que nos permite refletir sobre o peso que a produtividade, o “trabalho sério” tem para as professoras, o que percebo muito claramente, também, no acompanhamento dos estágios e dissertações. Como ressalta Bustamante, ainda existe a concepção de que

O tempo deve ser integralmente útil e, para isso, deve ser ocupado com tarefas sérias e pré-determinadas. A seriedade, neste caso, diz respeito a tudo que difere da diversão, da brincadeira, dos jogos, pois estas vivências são compreendidas como tempo não sério, improdutivo, de desordem e indisciplina. (2004, p. 61).

É importante salientar que podemos usar a ludicidade para facilitar a aprendizagem, que isto traz benefícios para educadores e educandos, mas não podemos permitir que suas características principais se percam ou o caráter lúdico também se perderá. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento de múltiplas capacidades que, por si sós, já se tornam significativas como a autoestima, a interação, a criatividade, a atenção e a expressividade.

Pude observar que, mesmo preocupadas em justificar a presença da ludicidade, três das professoras conseguiam despertar o interesse das crianças nas atividades e, conseqüentemente, o seu envolvimento. O que se evidenciava era a entrega da professora ao seu fazer e na relação com as crianças, o que chamo de potencial lúdico. Apenas Paula, extremamente rígida com o controle do tempo e do conteúdo, não conseguia se envolver, causando a dispersão das crianças e o conseqüente desinteresse. Para melhor explicar esta questão, trago um dos fatos ocorridos.

Paula junto com a turma, depois de cantar um trecho do Hino Nacional, fez um texto coletivo a partir de um fato histórico e pediu fizessem uma ilustração. Imediatamente, as crianças, envolvidas na produção, tomaram seus lápis de cor e começaram a atividade, demonstrando criatividade e autonomia. “Não foi assim que aconteceu!!!” – falou Paula irritada. “Onde está a espada? E o riacho? Vocês não prestam mesmo atenção!” A atividade que a professora pretendia que fosse lúdica acabou

se tornando uma atividade imposta, nada criativa, que não acolheu a imaginação e a fantasia das crianças, e que acabou por tirar-lhes o estímulo inicial. Se não ocorre o mergulho naquilo que está sendo feito, o fazer se torna mecânico, um fazer por fazer.

Como considera Olivier (2003), a imaginação e a sensibilidade são aspectos fundamentais da ludicidade. Isso implica uma leitura menos linear da realidade, que cada um possa ter a sua forma de se expressar criativamente.

O estímulo ao desenvolvimento dos alunos se dá, especialmente, quando ocorre a interação das crianças entre si, com o que ocorre na sala de aula e com a professora, que deixa de ser apenas um agente de informação e passa a ser uma mediadora das atividades. Quando esta interação acontece, a corporeidade está sendo trabalhada, assim como a ludicidade.

As entrevistadas afirmaram, quando perguntei sobre isto, utilizar pouco as atividades lúdicas em aula, e a finalidade que foi apresentada era a mesma: uma forma mais agradável de trabalhar conteúdos. Entretanto, as três professoras, embora não o percebessem, muitas vezes, desenvolviam aulas lúdicas sim, como enfatizei acima, pois o envolvimento geral era visível.

Entre as interferências para o desenvolvimento das atividades lúdicas, também se mostraram as cobranças de ordem e produtividade das escolas. As falas de Paula e Joana deixam claro, ainda, uma situação que se mostra em pesquisas que venho realizando e nos depoimentos de meus alunos já professores: as cobranças dos pais.

Paula: Os pais não mandam seus filhos à escola pra brincar!! A coordenação cobra resultados!

Joana: A escola cobra, não se pode perder muito tempo com brincadeiras. Os pais querem trabalhinhos nos portfólios.

Helena: Uso atividades lúdicas para que sintam prazer e aprendam, trabalhem a autonomia, a autoestima e se interessem bastante pelo que fazem.

Apenas Helena vislumbrou possibilidades que vão além da visão conteudista, privilegiando as relações da sala de aula e o desenvolvimento de capacidades. Pensar a atividade lúdica como atividade improdutiva e não séria é um equívoco, uma vez que, como destaca Negrine (2000), durante a brincadeira há a apreensão de habilidades já adquiridas assim como a aquisição de novas. Também, ocorre um processo de simbolização, ou seja, a criança representa e incorpora este ou aquele papel, ressignificando suas próprias concepções sobre o mundo e estabelece relações com o outro e com seu entorno. Entretanto, para contemplar esta dimensão proporcionada pela atividade lúdica, é necessário que o educador exerça seu papel de mediador.

Freire (2005) nos lembra que o educador precisa dialogar, interagir com o educando, intermediar os saberes e, assim, ensinar aprendendo. Fala-nos da importância de o educador ser sensível, amoroso, tanto em relação ao cotidiano do educando quanto às atividades desenvolvidas por ele. O conceito de educador amoroso envolve comprometimento e responsabilidade com o aprendizado dos alunos, o que também significa que o educador os respeita e imprime maior leveza às aulas.

Para finalizar...

O educador é o mediador do processo de aprendizagem, o que implica grande responsabilidade. Se desconhecer o sentido da corporeidade, ou seja, se desconsiderar uma educação integradora das dimensões do ser humano, não investirá nesta direção. Os estudos apontam que a corporeidade e a ludicidade são aspectos importantes na realidade do educador das séries iniciais do ensino fundamental e que proporcionar a esses profissionais uma nova compreensão de educação em seu processo de formação inicial ou continuada, pode contribuir para uma prática mais rica, pois, sem conhecimentos adequados, o educador não terá segurança para modificá-la. Nosso envolvimento no processo formativo da criança é fundamental. Observa Keleman que “formar-se, crescer, requer compromisso emocional. Requer uma expressividade em contínua maturação, um estilo de vida que insista na agradabilidade do viver em vez do poder” (1996, p. 87). Este *estar vivo no seu fazer* é, a meu ver, uma das características fundamentais do educador.

Muitas vezes, as professoras não percebiam a ludicidade que perpassava suas aulas e o seu envolvimento corporal com seus alunos, assim como o deles. Isso me leva a concluir que o conceito que se tem de ludicidade e de corporeidade ainda se encontra limitado e que, no ideário das professoras, se referem somente a brincadeiras, jogos e movimento intenso, o que inclui algazarra, desordem, tumulto. Parece-me, também, que acreditam que implementar aulas lúdicas pode significar ir contra o sistema, e isso, segundo temem, poderá resultar em problemas para o professor tanto com colegas de trabalho quanto com superiores e pais de alunos. São crenças arraigadas que precisam ser revistas.

A criança se expressa constantemente, seja através de gestos, de atitudes ou de palavras, e isso faz parte de seu desenvolvimento e crescimento pessoal, pois é a partir daí que ela pode se relacionar com seu entorno e compreendê-lo. Conhecendo sua realidade e aprendendo a lidar com ela, poderá adquirir condições de transformá-la.

Segundo Bustamante (2004), a escola deveria lidar com o aluno como ser em processo de construção de si, que deve viver e desfrutar do presente vivido. A autora enfatiza a importância de se trabalhar com a criança como criança, não a considerando como um adulto precoce, o que a privaria da possibilidade de vivências corporais significativas que trabalhariam sua expressão, suas vontades, seus desejos, seus medos e suas alegrias. Reconhecendo a dificuldade de um ideal lúdico em todos os setores da escola, propõe que a vivência comece nas relações que se estabelecem entre educador e educandos. Cabe ao professor dar o primeiro passo e investir em relações mais lúdicas através de práticas mais criativas, afetuosas e sensíveis.

As atividades lúdicas são uma possibilidade valiosa de trabalhar a corporeidade, o movimento, a criatividade, a flexibilidade e a expressividade tanto do educando quanto do educador. Os laços afetivos e a confiança se fortalecem, interferindo positivamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Possibilitará ao educador conhecer melhor seu aluno e estar preparado para lidar com ele de forma mais aberta e compreensiva. Contribuirá, também, para uma prática pedagógica mais prazerosa para ambos, que abra caminhos para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Referências

- BENETTI, G. M. F. et al. A potencialidade da corporeidade na escola: possibilidades de transformação à potencialidade. **Revista Vydia**, Santa Maria: v. 21, n. 38, p. 125-132, jul./dez. 2002.
- BOMFIM, Z. A. C. Corporeidade e vivências: existe espaço na educação universitária. **Educação AEC**, Brasília, v. 29, n. 116, p.71-81, jul./set. 2000.
- BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência escolar lúdica. In: SCHUARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole, 2004. p. 61.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DOMINGO, J. C. La didáctica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-31.
- EMERIQUE, P. S. Aprender a ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica Lúdica – Novos Olhares**. Barueri: Manole, 2004. p. 3-17.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, D. V. Formação lúdica de professores/as na perspectiva de uma educação do sensível: por uma atuação docente mais orgânica. In: MAHEU, C. A. (Org.). **Educação e Ludicidade: Ensaios 04**. Salvador, BA: GEPEL, 2007, p. 119-135.
- KELEMAN, S. **O corpo diz sua mente**. São Paulo: Summus, 1996.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____. (Org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000. p. 9-41.
- _____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002. p. 22-60.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MORAES, R. de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986.
- NEGRINE, A. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 15-36.
- OLIVIER, G. G. F. Lúdico na escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. p. 15-24.
- PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores** (Tese de Doutorado). Salvador: Faculdade de Educação, UFBA. 2005, 401p.
- _____. **Bioexpressão**. Corpo, movimento e ludicidade. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2011.
- _____; BONFIM, P. V. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. **Contexto e Educação**, Ijuí: UNIJUÍ, ano 21, n. 75, p. 45-68. jan./jun. 2006.

- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Do ato ao pensamento**. Ensaio de Psicologia Comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- SILVA, R. L. Lazer e Gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica Lúdica** – Novos Olhares. p. 111-129. Barueri: Manole, 2004.
- SOUSA, H. H. L. de. **Vygotsky e o brinquedo**: corporeidade e aprendizagem. Comunicações. Piracicaba. v. 8, n. 1, p. 192-196, jun. 2001.

* Professora doutora da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, Minas Gerais, Brasil.

Correspondência

Lucia Helena Pena Pereira – Universidade Federal de São João Del-Rei, Departamento das Ciências da Educação. Praça Dom Helvécio, 74, sala 3.14, Fábricas, CEP: 36301-170 – São João Del-Rei, Minas Gerais – Brasil.

E-mail: luciahelenapp@gmail.com

Recebido em 27 de março de 2015

Aprovado em 11 de maio de 2015