

Bibliografia comentada sobre ludicidade, conhecimento e corpo na educação

Elaine de Almeida Cabral

Mayara Hanyle Bento Gomes da Silva

Mozart Teixeira Braga

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/307/298>>.

225

O estudo buscou compreender a implantação da escola de tempo integral e do ensino fundamental de nove anos no município de Presidente Prudente, estado de São Paulo, e analisar os pontos de vista das crianças de 1º ano sobre as atividades desenvolvidas, com foco na ludicidade. Inseridas no ensino fundamental, as crianças de 6 anos de idade, que antes estariam na educação infantil usufruindo de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) necessárias para o seu desenvolvimento global, encontram-se agora submetidas à legislação que prioriza o processo de alfabetização e letramento. Na pesquisa etnográfica, foram utilizados recursos como fotografia, entrevistas para conhecer os pontos de vista das crianças e observação das atividades desenvolvidas na escola. Concluiu-se que as atividades lúdicas têm a preferência das crianças, mas, como característica da atualidade, em suas casas, os jogos digitais predominam. Dessa forma, entende-se a necessidade de a escola utilizar as mídias digitais para promover a ludicidade, reservando às crianças o tempo do brincar no início da escolarização.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. *Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários*. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3520.pdf>.

O resgate da cultura lúdica de 12 homens e 20 mulheres na faixa etária dos 80 e 90 anos foi realizado por meio de entrevistas, em uma abordagem qualitativa de história oral, e, nas suas narrativas, reviveram o vivido. Na fundamentação teórica, apresentam-se as concepções de jogo e de memória coletiva. A análise dos dados indica que as expressões da cultura lúdica se manifestam ao longo da vida e, na infância, estão relacionadas com a disponibilidade de objetos (brinquedos de confecção própria ou recebidos), com as proibições de pais e mestres, e com o espaço disponível na escola, em casa ou na cidade. Sobre a presença de brinquedos na escola, 31 informaram que nunca os confeccionaram ou receberam no espaço escolar, 18 relataram atividades lúdicas no intervalo das aulas e 8 disseram não haver espaço para jogo no horário de intervalo. Foram mencionadas 41 atividades lúdicas (brincadeira, brinquedo, contos, lutas, ficção etc.) presentes nas décadas de 1920 e 1930. Conclui-se que a transmissão da cultura acontece pela convivência, fator necessário nos jogos tradicionais, e que a oralidade é necessária para resgatar a memória de outros tempos, aproximando as gerações.

226

DIAS, Marina Simone; ESTEVES JÚNIOR, Milton. O espaço público e o lúdico como estratégias de planejamento urbano humano em: Copenhague, Barcelona, Medellín e Curitiba. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 635-663, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cm/v19n39/2236-9996-cm-19-39-0635.pdf>>.

No passado, as crianças brincavam nos espaços onde os adultos trabalhavam. Atualmente, são confinadas em espaços “infantis” reservados a elas: fechados, artificiais, homogêneos, supervisionados e controlados por adultos. Brincar no espaço público fortalece os vínculos comunitários e, também, a construção de uma cultura de paz. Quatro cidades conseguiram transformar seus espaços públicos e são apresentadas como exemplo. Copenhague iniciou sua *renovação* na década de 1960, com ênfase na cidade como lugar de encontro: ciclovias, pedestres no espaço público, realização de atividades ao ar livre. Barcelona, para sediar os Jogos Olímpicos de 1992, sofreu uma *remodelação* orientada por um plano diretor estratégico que priorizou o pedestre e criou uma rede de 700 áreas lúdicas infantis. Medellín, a partir de 2004, contou com a união de forças políticas e sociais para a sua *revitalização*, que resultou de experiências de planejamento urbano e formas participativas de

governo, levando educação, cultura e arte para os espaços públicos. Curitiba passou por uma *reestruturação*, iniciada em 1965, abrangendo mobilidade, espaço público e sustentabilidade; 20 anos depois, era reconhecida como cidade sustentável.

KOPKE, Regina Coeli Moraes. Ensino de geometria descritiva: inovando na metodologia. *REM: Revista Escola de Minas*, v. 54, n. 1, p. 47-50, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-44672001000100008>.

Com base em observações sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes na aprendizagem da disciplina geometria descritiva, a pesquisadora propõe que, para alunos dos cursos de arquitetura e artes, deve-se partir do concreto para o abstrato pela observação de objetos do cotidiano, priorizando a visão espacial. Essa habilidade mental localiza-se no lado direito do cérebro, portanto a aprendizagem da visão espacial será assimilada com maior rapidez por meio de atividades lúdicas. Neste estudo de caso, os alunos foram solicitados a fazer desenhos de observação, com base nos quais teve início o estudo dos conceitos relacionados à geometria, como arestas, vértices, inclinação e perspectiva. A apresentação dos trabalhos em formato de portfólio contribuiu para os alunos aprenderem a organizar informações, pois classificaram os desenhos por assunto e acrescentaram folha de identificação para cada seção, fundamentação teórica, bibliografia e índice.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O jogo no ensino de química e a mobilização da atenção e da emoção na apropriação do conteúdo científico: aportes da psicologia histórico-cultural. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 2, p. 523-540, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n2/1516-7313-ciedu-23-02-0523.pdf>>.

Relato de pesquisa empírica com alunos da disciplina complementos de química, do curso de ciências naturais, que forma professores de ciências para o ensino fundamental. O objetivo foi verificar se um jogo sobre o conteúdo de interações intermoleculares mobilizaria a atenção e a emoção do aluno, favorecendo a aprendizagem de conceitos. A duração prevista foi de quatro horas e os alunos se organizaram em equipes de seis pessoas. A dinâmica do jogo foi registrada por meio de filmagem e gravação de áudio. Após assistir aos vídeos, o pesquisador elaborou uma entrevista para conhecer as impressões dos alunos sobre o jogo. A análise dos dados fundamentou-se na psicologia histórico-cultural. Conclui que a atmosfera lúdica favoreceu a atenção voluntária no conteúdo, que, sendo desafiador, exigiu do aluno foco nos conceitos envolvidos na atividade. Quanto ao processo funcional da emoção, a sua mobilização está relacionada com o nível de consciência do aluno sobre o que sabe e o que precisa saber sobre o conteúdo presente no jogo.

PALMA, Míriam Stock; ALMEIDA, Bruna Góis Soares de; TURCATI, Vanessa Borowski; PONTES, Maicon Felipe Pereira. Jogos tradicionais no contexto educativo. *Kinesis*, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 99-113, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/20726>> .

Ao longo da história, o papel do jogo esteve relacionado com o conceito de criança vigente em cada época: inicialmente visto como recreação; depois, como forma de expressão da infância. Atualmente, brincadeiras e jogos tradicionais não são praticados devido à pouca interação entre pais, filhos e avós, à insegurança nos espaços públicos, às moradias cada vez menores e à expansão dos jogos virtuais. Entretanto, o jogo, a brincadeira e o brinquedo são vistos como suporte para o desenvolvimento das aprendizagens cognitivas. Conclui-se que os jogos tradicionais devem fazer parte dos programas escolares porque ampliam repertórios lúdicos e motores, são instrumento de transmissão cultural e inserem a criança em seu contexto social.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. *A aprendizagem das crianças na cultura digital*. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1441/1/A%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as%20na%20cultural%20digital.pdf>> .

228

Para verificar se o uso cotidiano das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, foi realizado um estudo de caso descritivo-analítico e quanti-qualitativo. Em 2014, entre maio e agosto, 57 crianças do 5º ano do ensino fundamental foram acompanhadas com os objetivos de: a) identificar as estratégias de aprendizagem mediante o uso das TDIC; b) destacar as interfaces mais usadas; c) diferenciar as estratégias de aprendizagem; d) reconhecer as implicações do uso das TDIC na aprendizagem. Na coleta de dados, foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada e planos de aula das professoras da série. Os resultados mostraram a inserção na cultura digital e utilização das TDIC fora da escola, evidenciando que essas tecnologias não dão conta do processo de aprendizagem, quando não orientadas por profissionais da educação, porém são potencializadoras do aprendizado e, por esse motivo, devem estar presentes na escola de forma mais eficiente e eficaz.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, Larissa Michelle (Org.). *Abordagens socioculturais em educação física*. Maringá: UEM, 2010. p. 81-112.

Como uma coisa má pode ser lúdica? Dada a polissemia do termo lúdico, é possível questionar a suposta natureza positiva que lhe é atribuída e o seu vínculo exclusivo com o lazer. A argumentação apresentada apoia-se em quatro autores:

1) de acordo com Roger Callois, o lúdico está corrompido quando suas consequências são negativas para a pessoa e para a sociedade, porém o jogo com regras condiciona o lúdico a se manifestar de modo positivo e criador; 2) na abordagem psicológica de Mihaly Csikszentmihalyi, o lúdico relaciona-se com a teoria do fluxo e envolve optar entre escolhas boas e más; 3) segundo Chris Rojek, jogos e práticas de lazer excêntricas são considerados anormais e seus praticantes vistos como bizarros e problemáticos; 4) Michel Foucault dá as razões para a “invenção” de sujeitos que recorrem a manifestações lúdicas doentias e aos quais se aplicam sanções disciplinares. Conclui que o lúdico é elemento não controlável, capaz de levar o sujeito a excessos, corrupções, revelações etc. Seu usufruto requer decisões éticas e apresenta formas variáveis, que aguardam estudos etnográficos e análises.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>>.

O papel da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da criança é analisado com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nas sociedades primitivas, as crianças acompanham os adultos nas atividades laborais. Quando, devido à complexidade dos meios de produção, a organização social se modifica e as crianças não são permitidas nos ambientes de trabalho, então, sem preocupações com a sobrevivência, elas criam a brincadeira de faz de conta, que é fundamental para o desenvolvimento humano. Portanto, a brincadeira tem origem social. As situações imaginárias criadas pela criança propiciam a vivência de regras e comportamentos sociais estabelecidos nas relações entre crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e objetos. Segundo Vigotski, a novidade dessa brincadeira é que ela faz surgir a imaginação e o mesmo objeto pode ter vários significados. A autora questiona o direcionamento da escola brasileira de “institucionalizar a infância” e “pedagogizar a atividade do brincar” e sugere o resgate da brincadeira na escola.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. *Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-165848/pt-br.php>>.

Entrevistas formais e conversas informais foram realizadas com estudantes do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) para identificar as circunstâncias em que epítetos verbais e atos não verbais são ofensivos ou cômicos. Jogos de ofensas integram um conjunto de práticas relacionais referentes a processos identitários na intersecção das categorias raça, gênero e classe. Tais jogos são do tipo alterações e contendas, abrangendo simultaneamente insultos estigmatizantes (com base em estereótipos coletivos), galhofas

e zombarias ludicamente aceitas. Três modalidades foram identificadas: 1) no *jogo de insultar*, utilizam-se epítetos e atos ofensivos humilhantes, o que resulta em danos identitários e perdas relacionais entre os envolvidos; 2) no *jogo de brincar*, mistura-se ludicidade com jocosidade e, no limite, uma comicidade conflitiva; 3) no *jogo de insultar e brincar* estão envolvidos ludicidade, comicidade e jocosidade, mas, ao surgir insultuosidade, ocorrem danos identitários e perdas relacionais para os envolvidos. Conclui que, nas dinâmicas relacionais, alguns indivíduos aparecem como sujeitos ou como objetos – há um *Eu* que se beneficia com o que retira dos *Outros* – em processos antinômicos ou polarizados, em que os indivíduos se constroem em termos de semelhanças e diferenças sociais. Pertencer a um microgrupo, e não fazer o que outros integrantes fazem, não significa criticar ou reprovar aquela ação. Passividade consciente e silêncio ativo foram atitudes que alguns adotaram perante microagressões, micropereguições jocosas e atos burlescos contra outros estudantes.

SANTOS, Julia de Andrade Henrique dos. *Quando a dança encontra a criança: um estudo acerca da criação em dança contemporânea para criança*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Programa Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-04092017-114723/pt-br.php>>.

230

A dança pode ser entendida porque a informação visual provoca no expectador uma experiência cinestésica (sensação interna dos movimentos do próprio corpo). Nas três obras analisadas, ocorre o convite para a interação: a) direto, em *Dança em jogo* – quando as crianças sobem ao palco para dançarem junto; b) delicado e/ou contemplativo, em *Poemas cinéticos* – quando as crianças passam a seguir ou imitar os deslocamentos e as partituras das intérpretes; c) indireto, em *Pequenas coleções de todas as coisas* – listas são ditas e o público se sente “convidado” a responder sem haver um convite explícito. A parceria se estabelece porque os intérpretes em cena estão inteiros, como a criança no momento da brincadeira, e instaura-se uma estética da presença. O corpo do *performer* está em fluxo, atento a tudo e a si mesmo, e, por isso, a criança se reconhece nesse corpo e quer estar junto, fazer com. Nas três obras, o corpo cênico é o elemento central da criação artística na dança.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/41463/25627>>.

Considerando a necessidade de romper com a metodologia conteudista e instrumental na escola, herdada da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, o artigo resgata os princípios da Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Stein, e os

relaciona com o conceito de ludicidade de Cipriano Luckesi, entendida como uma experiência interna do sujeito que integra seu sentir, seu pensar e seu fazer, e não está necessariamente ligada apenas ao jogo ou à brincadeira. A Pedagogia Waldorf propõe a harmonização do pensar/sentir/agir do educando ao longo de todo o seu desenvolvimento, o que ocorre progressivamente de acordo com os ciclos de sete anos propostos por Rudolf Stein em sua antroposofia. Com esse fim, todos os domínios da aprendizagem podem ser enriquecidos pela atividade artística, sendo a arte uma ferramenta de integração das diversas matérias para a educação integral do ser humano.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Educação Contemporânea). Disponível em: <<http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/expressividade/ginastica/Leitura/Imagens%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20corpo.pdf>>.

O livro divide-se em quatro partes. No capítulo 1, constam “As imagens” coloridas, às quais é feita referência nos capítulos seguintes: a) pinturas, produzidas de 1500 a 1899, que mostram: saltimbancos, espetáculos de circo, jogos infantis, garotos brincando, folguedos populares, carnaval; b) ilustrações de aula de ginástica, exercícios ao ar livre, jogos [de crianças], jogos [de adultos] com bola e batalhão escolar. As imagens que aparecem nos outros capítulos são em preto e branco. No capítulo 2, “Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica”, destaca-se o Movimento Ginástico Europeu e são apresentadas as condições que levaram a ginástica a se desenvolver como produto científico. O capítulo 3, “O corpo moldado: a limpeza e a utilidade”, refere-se à contribuição do coronel Francisco Amoros y Odeano, espanhol que, a partir de 1814, se instala na França, onde se empenhou em tornar a ginástica uma ciência, fundamentada na física e na biologia e com a finalidade de ser útil à sociedade. O capítulo 4, “O corpo adestrado: o indivíduo, disciplinador de si mesmo”, descreve as pesquisas sobre o corpo em movimento de Etienne Jules Marey e George Demeny. Este, com base na fisiologia, desenvolveu um método eclético, conhecido como Escola Francesa. Para Demeny, o trabalhador seria um “capital de energia” e a educação física poderia ensiná-lo a adquirir forças e também uma destreza geral que tanto favorece o uso dos instrumentos de trabalho quanto a utilização das forças física e moral.

Elaine de Almeida Cabral, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho e bacharel em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisadora-tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

elaine.cabral@inep.gov.br

Mayara Hanyle Bento Gomes da Silva, bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB), é bibliotecária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

hanylesilva@gmail.com

Mozart Teixeira Braga, bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB), é bibliotecário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

mozart.braga@inep.gov.br

Recebido em 10 de agosto de 2018

Aprovado em 28 de agosto de 2018