

**MOTRICIDADE LÚDICA, CONSTRUTIVISMO E ESCOLA BÁSICA:  
DIAGNÓSTICOS E PROBLEMATIZAÇÕES**  
**MOTILITY, PLAYFULLNESS, CONSTRUTIVISM AND SCHOOL: DIAGNOSTICS  
AND PROBLEMATIZATIONS**

Fagner Henrique Guedes Neves<sup>28</sup>

Sueli Soares de Sá Mancebo<sup>29</sup>

Paulo Pires de Queiroz<sup>30</sup>

**RESUMO**

Explorando debates entre a motricidade lúdica, o construtivismo e a educação escolar, a investigação busca analisar o papel da motricidade lúdica em atividades educativas construídas nos ciclos iniciais em escola da rede municipal de ensino no Grande Rio. Por meio de enfoques teóricos, documentais e empíricos, a pesquisa aponta como lacunar a influência do construtivismo e da motricidade lúdica sobre as práticas pedagógicas. Fatores como a cultura escolar e a qualificação profissional docente são obstáculos a enfrentar para se estimular e favorecer aprendizagens. Se a natureza do desenvolvimento infantil é lúdica, assim também poderia ser o processo educativo que é oferecido à criança na escola.

**Palavras-chave:** Motricidade. Ludicidade. Construtivismo. Escola Básica.

**ABSTRACT**

This work explores debates between playful motility, constructivism and school education. In this context, the research analyzed the role of motility and playfulness in educational activities built in the initial cycles in a school of the municipal school system of the Grande Rio. Through theoretical, documentary and empirical approaches, the research identified that the debate remains as an underrated matter at school. Factors such as school culture and teacher qualification are obstacles to be faced. It is mainly important to rearrange these structures in order to stimulate learning. If the nature of child development is playful, the school educational process should be so.

**Keywords:** Motility. Playfulness. Constructivism. School.

---

<sup>28</sup> Filósofo e Cientista Social. Doutorando em Ensino de Biociências e Saúde na Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Servidor do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense – UFF. Contato: fagnerneves@id.uff.br. Página virtual: <https://uff.academia.edu/FagnerNeves>.

<sup>29</sup> Fisioterapeuta e Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Servidora do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Contato: sueli.mancebo@ig.com.br.

<sup>30</sup> Cientista Social. PhD em Filosofia e Humanidades pela Pacific Columbia University – USA. Professor e Pesquisador Adjunto do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento – SSE, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense – UFF. Contato: ppqueiroz@yahoo.com.br. Página Virtual: <https://uff.academia.edu/PauloPiresdeQueiroz>

## Introdução

Não é de hoje que a pedagogia tradicional está sob crítica no debate acadêmico (MONTEIRO, 2006). Nesse âmbito, tem sido cada vez mais questionada a perspectiva de um ensino o qual, à semelhança da cultura acadêmica clássica, se mantém essencialmente intelectualista, livresco, conteudista, verticalizado e insensível às diversas características subjetivas e culturais do alunado. Dentre os diversos enfoques possíveis nesse campo, consideramos que a psicologia construtivista oferece importantes subsídios em prol de práticas de ensino que alavanquem aprendizagens mais significativas, dialógicas e plurais.

Em especial, o construtivismo chama as nossas atenções à centralidade da “motricidade lúdica” no processo de desenvolvimento psicogenético da criança em idade escolar (BRUNER, 1988 e 2007; PIAGET, 1977 e 1978; VYGOTSKY, 1998 e 2005; WALLON, 1995). Por “motricidade lúdica” nesse contexto, podemos definir a atividade lúdica de natureza corporal que contribui à construção de esquemas cognitivos, laços afetivos, sistemas motores e significados culturais e éticos.

No jogo e na brincadeira, a criança de sete a onze anos, aproximadamente, poderia explorar, com relativa liberdade e motivação, o ambiente, criando e experimentando alternativas e construindo significados. Nos jogos e brincadeiras, ela poderia ser incentivada a imaginar, pensar, criar e viver de um modo mais autônomo e agradável. Trabalhando corpo, mente e emoção, a criança poderia tornar-se, cada vez mais, um novo ser.

Entendemos o construtivismo como uma teoria cuja apropriação é possível e desejável na escola básica. Entretanto, como a proposta tem sido recebida e apropriada pelos professores dos ciclos iniciais da educação básica, etapas capitais do desenvolvimento infantil? Especificamente, em que sentido os professores dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental desenvolvem atividades motrizes lúdicas quando propõem as suas práticas pedagógicas? Este artigo relata o percurso de uma pesquisa que, desenvolvida em 2017, partiu desta última pergunta para alavancar importantes achados e reflexões.

A investigação procurou analisar o papel da motricidade lúdica em atividades educativas multidisciplinares construídas nos ciclos iniciais de uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Para tanto, foi adotado um desenho metodológico que permitiu articular enfoques teóricos, contextuais e subjetivos concernentes ao problema, a partir de dados obtidos mediante entrevistas com professores, observações de espaços escolares e práticas de ensino, bem como análises de diretrizes normativas e curriculares.

O estudo admitiu como recorte atividades pedagógicas multidisciplinares. Partiu-se da pressuposição da multidisciplinaridade como ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum (JAPIASSÚ, 1976). Não se ignorou, certamente, o significativo debate em torno da necessidade de um ensino interdisciplinar nas escolas, mas, em virtude do espaço facultado à realização do estudo, preferiu-se reservar o enfoque a futuras investigações.

Frente aos aspectos levantados, o artigo explora debates entre o desenvolvimento psicogenético da criança, o pensamento construtivista e a prática pedagógica escolar como espaço e processo de exercício profissional docente, ressaltando neles o papel da motricidade lúdica. Após traçarmos as bases teóricas e metodológicas do estudo, registraremos as análises, problematizações e conclusões mais significativas da pesquisa.

### **Motricidade Lúdica, Construtivismo e Escola Básica**

O lúdico e a motricidade, fenômenos estruturantes da vida social, nem sempre tem sido considerado como uma dimensão relevante à formação das crianças. A educação lúdica motriz, recorrente nos primórdios da civilização humana, é, geralmente, compreendida pela visão de mundo ocidental como um “paradoxo”. Não haveria como unir o ensino ao jogo e à brincadeira, pois seriam domínios distintos e inconciliáveis. Ainda que tal perspectiva tenha se consagrado como um cânone desde a constituição da instituição escolar no Ocidente, há alguns séculos, diversas linhas de pensamento têm questionado essa tradição em debates políticos, acadêmicos e

escolares. Certamente, o construtivismo é uma delas e, em nosso ponto de vista, precisa ser mais explorado nos cursos de formação docente.

Sem dúvida, a abordagem donexo entre motricidade lúdica e educação básica não se inicia no construtivismo. Em variadas culturas antigas, era comum o entendimento dos jogos e das brincadeiras como uma educação do corpo e da mente que favoreceria aprendizagens dos patrimônios histórico-culturais e a integração social (HUIZINGA, 1980). O ideário é particularmente importante nas filosofias educacionais platônica e aristotélica, sendo bastante influente no Ocidente até a ascensão da perspectiva medieval de mundo. Nesse paradigma, cada vez mais o corpo e a mente foram sendo afastados e a motricidade lúdica, considerada indesejável ao cultivo do intelecto. A consolidação do que chamamos de “pedagogia tradicional” (MONTEIRO, 2006), discurso ainda influente em muitas escolas, ratifica esse ponto de vista. É certo que, retomadas do pensamento clássico no período moderno, significaram uma efervescência de problematizações e propostas pedagógicas lúdicas (vide os casos de Rabelais, Erasmo de Roterdã, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e Froebel), contudo elas foram apenas pontuais.

É no construtivismo que a motricidade lúdica efetivamente emerge como uma perspectiva importante no pensamento educacional (MONTEIRO, 2006). Essa perspectiva admite os jogos e brincadeiras corporais como cruciais ao desenvolvimento infantil e na docência democrática.

Na Psicologia Educacional, o debate do construtivismo é travado com duas teorias surgidas entre o final do século XIX e o começo do século XX: o *inatismo* e o *ambientalismo*. Estas concepções do “dom natural” e da supremacia da “organização do espaço” sobre a livre expressão e produção da subjetividade ensejam, respectivamente, paradigmas psicopedagógicos espontaneístas e behavioristas ainda marcantes no cotidiano escolar (MONTEIRO, 2006).

Tanto a educação espontaneísta quanto o ensino behaviorista não conferem atenções ao lúdico e à motricidade em grande escala. Em geral, essas concepções recusam o jogo e a brincadeira como espaços educativos construtivos ou, excepcionalmente, empregam essas linguagens de maneira irrefletida e acrítica sobre

os seus potenciais. O pensamento construtivista se apresenta como uma alternativa à controvérsia entre inatistas e ambientalistas. Contra o inatismo, são colocadas as noções de desenvolvimento e interação. Contra o ambientalismo, a importância do aparato biológico. Criticando ambos, afirma-se que a psicogênese deve favorecer a autonomia individual, em proveito de uma sociedade democrática. O lúdico tem centralidade no desenvolvimento da criança e deve também a mesma centralidade ter no processo pedagógico.

Pensadores como Jean Piaget [1896-1980], Lev Vygotsky [1896-1934], Henri Wallon [1879-1962] e Jerome Bruner [1915-2016] firmam compromisso com um corpus teórico psicogenético comum, basicamente norteado por estas proposições:

- (1) O desenvolvimento psíquico é fruto de interações entre a estrutura orgânica da criança e o patrimônio sociocultural do mundo que a cerca e
- (2) As práticas de ensino e aprendizagem na escola são as instâncias privilegiadas do desenvolvimento psíquico onde a ludicidade e a motricidade desempenham papel fundamental.

Piaget (1977 e 1978) lança as bases de uma proposta construtivista, fundando um campo de análise que, para além da especulação filosófica, examina empiricamente o desenvolvimento infantil. Em termos gerais, a sua proposta caracteriza a psicogênese como uma *lenta e gradual passagem* do egocentrismo ao pensamento lógico e à moralidade, por meio de um sociointeracionismo cooperativo, a ser empreendido em diversas esferas sociais, dentre elas a escola.

O universalismo, o reducionismo ao componente cognitivo e o caráter necessariamente linear do projeto piagetiano levaram Wallon (1995) a propor uma alternativa. O autor tece argumentos em favor da psicogênese como um *processo não linear*, historicamente situado e multidimensional, articulando aspectos cognitivos, afetivos e motrizes inerentes ao psiquismo. Para Wallon, existe uma relação entre tónus muscular, afetividade e cognição que, se fosse explorada pedagogicamente mediante jogos e brincadeiras, poderia render benefícios psicogenéticos às crianças.

Também numa vertente materialista dialética, a Psicologia Histórico-Cultural desenha a sua interpretação. Nos trabalhos de Vygotsky (1998 e 2005) e seus companheiros, é dominante a ideia da psicogênese como uma *interação dialética entre o indivíduo e a cultura*, sempre mediada pelos signos culturais e a participação do adulto. Nesse processo, a criança vai percorrendo o que o pensador denomina como “zona de desenvolvimento proximal” com a colaboração de professores e outros profissionais, bem como com outras crianças de estágio psicogenético distinto. Essas mediações funcionam como “andaimes” pedagógicos que propiciam aquisições científicas e semânticas, cada vez mais inserindo o sujeito em formação na cultura.

Bruner (1988 e 2007) amplia o enfoque vygotskyano, abordando, em uma longa produção teórico-prática, os impactos positivos do jogo infantil na educação escolar. Segundo o autor, o jogo facilita a construção de padrões gramaticais complexos, além de uma socialização dialógica, cooperativa e colaborativa. Sob estes fundamentos, Bruner propõe o “currículo em espiral”: a abordagem dos mesmos objetos no decorrer da trajetória escolar, indo do básico ao complexo, tendo o jogo como um formato que aglutine todos os andaimes pedagógicos utilizados. Mais do que um reprodutor de ideias, o pensador acrescenta contribuições ao construtivismo.

No caminho psicogenético, portanto, o indivíduo gradualmente é capaz se apropriar mais lógica e criticamente do mundo social e de sua experiência, formulando uma identidade subjetiva, autêntica e inserida na sociedade. Esse caminho não pode ser trilhado “fora” do lúdico. A natureza da criança é lúdica, pautada pela diversão e pelo movimento, e o mesmo se pode falar sobre os seus processos de aquisição mental, afetiva e motora. Deste modo, o construtivismo pode traduzir-se numa contribuição teórico-conceitual muito valiosa à escola básica.

Efetivamente, nos últimos quarenta anos o construtivismo tem ganhado as pautas da educação como política pública e debate acadêmico no país. Frentes político-pedagógicas reivindicam, com relativo êxito, a edição de normas e diretrizes curriculares congruentes com o construtivismo, dentre elas a organização do ensino em ciclos. Estudos e pesquisas se multiplicam em torno do assunto (ALMEIDA, 1998; KISHIMOTO, 1993 e 1996; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2009). E a teoria tem se tornado, até mesmo,

um “modismo” entre muitos professores nas escolas (CHARLOT, 2005). Contudo, estariam eles preparados para estruturar suas atividades profissionais de acordo com a proposta? A literatura acadêmica permite inferir que ainda não.

Segundo um antigo debate (LISTON e ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; PIMENTA e GHEDIN, 2005; TARDIF, 2005), a formação docente tem sido dirigida pelo *tecnicismo*. Em linhas gerais, o paradigma prioriza a reprodução de técnicas pedagógicas abstratas e modelos específicos de aulas, supondo que eles caberiam, inequivocamente, em qualquer circunstância ou contexto educativo. Numa espécie de resignificação pós-moderna da famosa *Didática Magna* de Comênio, fomentada em grande medida pelo Mercado, desvaloriza-se a educação escolar como fonte criativa e crítica de socialização e saberes. Se considerarmos que o ensino é uma prática concreta e voltada ao atendimento de demandas concretas, resulta evidente que profissionais formados a partir de um olhar tecnicista não poderão responder de forma eficaz às necessidades demandadas pelos contextos escolares quando desenvolvem as suas propostas pedagógicas.

Compreendemos que o “mentalismo” e o “sociologismo” (TARDIF, 2005) são os dois padrões tecnicistas de conduta docente que dificultam o jogo e a brincadeira construtivista na escola. Por um lado, o professor elabora seu exercício profissional arbitrariamente, ao sabor dos seus interesses, inclinações e crenças a cada momento. Por outro lado, diretrizes vigentes nos espaços social e escolar são seguidas pelos docentes à risca, sem qualquer questionamento sobre as suas implicações. Não surpreende que, num quadro como esse, os professores se apropriem acriticamente de princípios construtivistas em sua atuação profissional. Algumas vezes por simples arbítrio outras por “modismo” e, conseqüentemente, desperdiçam os potenciais pedagógicos da motricidade lúdica. Convém evitar ambas as posturas.

A educação básica precisa de uma urgente requalificação docente. Uma capacitação *crítico-reflexiva*, que torne a formação e a carreira docente escolar um único contexto de investigação dos diversos determinantes dessa profissão, de experimentação de alternativas pedagógicas, de avaliação, deliberação dialógica de resultados e novos encaminhamentos práticos. Nesse sentido, a motricidade lúdica

poderia assumir outro significado na escola. De prática reservada ao recreio, ela poderia ganhar o terreno da prática de ensino em termos construtivistas.

Sendo assim, a pesquisa está respaldada pela teoria construtivista acerca da motricidade lúdica e os estudos sobre o professor crítico-reflexivo. Trata-se de um debate que merece ser pautado pela investigação acadêmica e é nesse panorama que desenhamos a pesquisa.

### O Desenho Metodológico

Em um espaço sempre aberto à subjetividade, à reflexividade e à criatividade dos investigadores, elaborou-se um desenho metodológico compatível com o alcance do objetivo geral da investigação: *Analisar o papel da motricidade lúdica em atividades educativas multidisciplinares construídas nos ciclos iniciais de uma rede pública municipal de ensino fundamental*. A meta se desdobra em três objetivos específicos cujo alcance pressupõe uma ação respectiva, de acordo com o Quadro nº 1:

Quadro nº 1: Relação entre objetivos específicos e ações metodológicas

<b>Objetivo específico</b>	<b>Ação metodológica</b>
Identificar as concepções pedagógicas sobre a motricidade lúdica desenvolvidas por professores atuantes numa rede municipal de ensino fundamental situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.	Entrevista individual semiestruturada.
Observar os modos como a motricidade lúdica tem sido trabalhada nas práticas de ensino propostas pelos sujeitos participantes nas escolas.	Observação livre de espaços escolares e práticas pedagógicas.
Problematizar a importância da motricidade lúdica ao processo de ensino-aprendizagem, bem como ao desenvolvimento psíquico da criança.	Triangulação de dados subjetivos, contextuais e teórico-conceituais pertinentes ao problema em análise.

Fonte: Os autores.

Primeiramente, foram empreendidas entrevistas individuais semiestruturadas com professores atuantes nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental,

consideradas para isso duas escolas situadas em diferentes realidades socioespaciais. Esse tipo de entrevista pode estimular o entrevistado a se expressar, com certa liberdade sobre o roteiro, que tinha em pauta aspectos como “Experiência Profissional”, “Educação Lúdica Escolar” e “Currículo e Prática Pedagógica”.

Realizaram-se, ao todo, doze entrevistas, cifra definida de acordo com a “regra de saturação”. Participaram seis professores de cada escola selecionada. Antes de cada entrevista, foi solicitado aos docentes que preenchessem formulário de dados sobre aspectos como formação acadêmica, anos de carreira profissional e nível socioeconômico, procurando assim acrescentar dados importantes à análise. A participação e a gravação do depoimento foram condicionadas à expressa concordância do entrevistado, registrada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Garantiu-se o anonimato ao participante, a submissão da gravação à escuta do entrevistado para que este julgasse se a mesma correspondia ao que disse, assim como o envio da transcrição de seu depoimento por correio eletrônico.

Observar espaços, processos, relações e práticas que marcam o cotidiano escolar pode oferecer, por outro lado, mais dados favoráveis à análise. A ferramenta pode permitir reflexões sobre imaginários compartilhados por uma dada coletividade através da descrição de seus espaços, atores, atividades, comportamentos e relações. O método pode significar um potente meio de confrontação dos discursos das instituições e dos sujeitos às suas práticas concretas, algo bastante contributivo a reflexões sobre a questão de pesquisa e a forma como os instrumentos metodológicos estão sendo empregados. Sendo assim, na investigação optou-se pelo uso de observações livres, não participantes e registradas em diário de campo. As observações foram realizadas sob a autorização das autoridades competentes, da Secretaria Municipal de Educação e das Direções das respectivas escolas.

Procedeu-se, assim, ao emprego da técnica da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987). Os achados obtidos nas entrevistas e observações foram analisados em interface com diretrizes normativas e curriculares referentes à organização do ensino fundamental, da rede de ensino de referência e das escolas selecionadas. Cotejaram-se esses conteúdos com os pressupostos teórico-conceituais da investigação.

A escolha alavancou problematizações sobre a motricidade lúdica, o construtivismo e a educação escolar, nos termos abordados a seguir.

### **Interagindo com sujeitos e realidades escolares: diagnósticos e problematizações**

Num esforço que alia o descritivo ao analítico, a abordagem permitiu identificar discursos docentes e escolares favoráveis ao construtivismo e à motricidade lúdica, quanto ao ensino e ao desenvolvimento infantil. A investigação revelou um cenário onde o construtivismo ainda exerce pouca influência efetiva, um lugar em que os potenciais pedagógicos das brincadeiras e dos jogos nem sempre são identificados como relevantes pelos adultos.

Em média, os sujeitos da pesquisa foram pessoas do sexo feminino (nove entrevistadas), com idade de aproximadamente quarenta e dois anos, que se denominaram como “brancos” (cinco entrevistados) e casados (cinco entrevistados). Sobre a trajetória acadêmica, somente uma professora não se declarou portadora de um ou mais diplomas de pós-graduação, sejam estes na sua área específica de formação, em ensino ou em educação. Quanto à experiência profissional docente na educação básica, os sujeitos ministram aulas de sua respectiva disciplina há, em média, cerca de quinze anos, sendo que somente três professoras, todas atuantes na escola há mais de duas décadas, ocupam ou ocuparam cargo de direção em algum colégio da rede municipal de ensino. Os depoimentos e observações não possibilitaram estabelecer uma relação clara e regular entre alguma das categorias da ficha de dados e as ideias e práticas desenvolvidas.

Explorando os depoimentos, pode-se apontar que, em geral, os professores se disseram comprometidos com a proposição de um ensino lúdico, a despeito dos variados obstáculos que se interpõem, como a pedagogia escolar clássica e o modelo dominante de formação docente no país.

Inicialmente, foi unânime entre os entrevistados a associação entre as suas trajetórias escolares e profissionais e a pedagogia tradicional. Conforme os entrevistados, a ludicidade e a corporeidade têm sido estigmatizadas até os dias atuais

como “diversão”, algo infrutífero às aprendizagens nas escolas. Um professor da Escola “B” afirma que “a direção do colégio pensa que jogar e brincar são coisas para o recreio ou outros períodos da convivência escolar especificados como ‘lúdicos’”. Na ótica de uma professora da Escola “A”, por sua vez, “os pais ainda pensam que aprendizagem só acontece quando as crianças estão caladas, sentadas e escrevendo”. Os sujeitos convergem à ideia de que há um espaço-tempo demarcado ao lúdico e ele não se confunde com a sala de aula e suas atividades pedagógicas.

Segundo os depoimentos, parece ainda existir um ideário comum que associa o lúdico à brincadeira e à pré-escola e que costuma exercer influência sobre as decisões da escola e dos educadores, contando, inclusive, com o apoio das famílias dos alunos. Quando a criança chega à educação primária, ela “precisaria” passar por algo como um “rito de passagem” que, por meio de um controle pedagógico de comportamentos, faria dela mais “apta” a ser integrada ao mundo adulto, repleto de seriedade e responsabilidades. Nessa etapa de sua formação, as brincadeiras no espaço escolar terminariam circunscritas a horários e lugares específicos. Não obstante, segundo um professor da Escola “A”, “o lúdico é um aspecto que urgentemente deve ser considerado pelos educadores nas escolas como um eixo estruturante do ensino”.

A lacuna, entretanto, começou a ser problematizada por alguns documentos federais no final dos anos 1990. Em um primeiro momento, os “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 1998a), documento decorrente do Parecer nº 04/1998 do Conselho Nacional de Educação e prévio às Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), afirmam que

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não deve constituir uma ruptura brusca com a pré-escola. [...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da educação infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem entre as crianças de seis a dez anos que freqüentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. À semelhança do que é feito na Educação Infantil, o Ensino Fundamental deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças nas salas de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, [...] as suas características e propriedades e os seus impactos sobre outros (BRASIL, 1998a, p. 15).

De nenhuma maneira o lúdico, o motriz e o cognitivo podem estar desvinculados no processo educativo. Defender a garantia da motricidade lúdica como um dos pilares do ensino após a Educação Infantil esteve também entre as preocupações da comissão que redigiu os Parâmetros Curriculares Nacionais. No documento, o lúdico é admitido como um espaço inerente a um ensino interativo e multidimensional, comprometido com o desenvolvimento articulado das potencialidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, sociais e físicas dos estudantes. Neste último campo, não se pode perder de vista que a atividade física, tal como a atividade mental, possibilita construir conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 1999, p. 37) em instâncias diversas, dentre elas os jogos e as brincadeiras. Nos volumes específicos dos *Parâmetros*, direcionados aos variados eixos disciplinares e interdisciplinares do currículo, notam-se evidentes referências à centralidade da motricidade lúdica no ensino fundamental.

O ensino construtivista requer professores capazes de propor e mediar jogos e brincadeiras visando facilitar aprendizagens. Contudo, os professores convergem à ideia de que lhes faltam os instrumentais profissionais necessários para tanto. O construtivismo está presente em todos os cursos de licenciatura, porém, como alguns depoimentos assinalaram, essa é uma teoria que, por vezes, não orienta o trabalho docente. São emblemáticas as seguintes palavras:

Eu acho que existe essa dificuldade [de trabalhar ludicamente o ensino] porque fomos educadas de uma maneira muito segmentada [...] Na verdade, só nos tornamos professores conhecendo os problemas típicos da docência na escola. O problema é que não passamos por essa interação na formação inicial nem na continuada: “caímos de paraquedas” na escola sem conhecê-la e sem ter um referencial teórico bem consolidado, construído em diálogo com a prática (Professora da Escola “B”).

Parece não haver uma interação sistemática entre teoria e prática na docência que possibilite aos professores a construção dos variados saberes necessários de referência ao seu exercício profissional, propondo e experimentando inovações pedagógicas que sejam benéficas aos alunos. Em verdade, muitos professores costumam ser “qualificados” com pouco [ou quase nenhum] conhecimento do espaço

social, político e cultural onde irão trabalhar e isso afeta sobremaneira a qualidade de seus trabalhos frente aos objetivos da educação básica democrática. Conseqüentemente, proliferam-se no espaço escolar o mentalismo e o sociologismo, corporificados em propostas de ensino tradicionais, “bancárias”, que fazem do aluno mero receptor de informações, quando, em face de sua necessidade educativa e social, deveria ser ele o protagonista do processo educativo. É imprescindível à docência uma postura de sensibilidade às diferenças que lhe permita gerir o ensino de forma a que todos os alunos aprendam, cada qual a seus ritmos cognitivos, afetivos e psicomotores, sem procurar padronizar tratamentos e avaliações nem estigmatizar os estudantes que encontrem dificuldades de aprendizagens.

Diante do exposto, nove entrevistados se disseram comprometidos com a promoção da educação lúdica construtivista. Os depoimentos, porém, permitiram identificar uma variação semântica significativa nesse âmbito: sete destes professores enfatizaram a ludicidade e a corporeidade como “algo a utilizar” no processo educativo, enquanto que outros dois docentes compreenderam os aspectos como dimensões inerentes à aprendizagem da criança, em sentido mais convergente ao proposto pelo construtivismo. Por um lado, a motricidade lúdica não seria somente um “recurso”, que se possa decidir empregar ou não. Por outro lado, ela emerge como uma instância onde fundamentalmente o ensino deve se desenrolar:

Os jogos ajudam vivenciar diversas sensações, percepções, emoções, para que possa descobrir suas possibilidades e, assim, ampliar suas linguagens: corporal, gestual e oral, expressando-se de diversas formas na sua relação com adultos e outras crianças, conversando, dramatizando, imitando, cantando, desenhando, jogando. Assim, a criança irá gradativamente incorporar essas vivências e tomar consciência de si e de seu corpo (Professor da Escola “A”).

Nos parâmetros construtivistas, não há como pensar numa psicogênese forjada fora da interação social, processo por meio do qual o indivíduo pode internalizar significados, elaborar esquemas mentais, afetivos e motores e construir ideias, valores e atitudes. E a motricidade lúdica é o espaço que mais pode propiciar essa realização.

Nesse sentido, os depoimentos expressam um vasto conjunto de possibilidades quanto a jogos, dramatizações, contações de histórias e outras práticas corporais. Jogos

simulam situações-problema, fomentando a lógica, o raciocínio, interatividade, a corporeidade e a formação de valores. Contações de histórias e dramatizações permitem ao aluno colocar-se no lugar do Outro, internalizando e problematizando, num nível elementar, significados culturais. Segundo muitos professores entrevistados, quanto mais lúdica a situação vivida, maiores o prazer experimentado e o interesse pela atividade; logo, mais significativas seriam as probabilidades de que esse sujeito elabore mais acelerada e eficazmente as suas capacidades psíquicas e sociais. O que fica evidente, por outro lado, é que, nesse universo de sujeitos, somente dois deles reconhecem a motricidade lúdica como aspecto *essencial* à prática pedagógica.

Em contraposição à pedagogia tradicional, as observações permitiram verificar alguns exemplos de práticas pedagógicas com o emprego de jogos e brincadeiras nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. No entanto, a abordagem revelou a tendência a uma apropriação pontual e acrítica da motricidade lúdica no ensino. Seria este fato um efeito de diferenças infraestruturais e político-pedagógicas existentes entre as escolas? Nosso empreendimento permitiu inferir que *não*. Trata-se, sim, de um desdobramento de um modelo hegemônico de educação escolar que dificulta a plena emergência da educação lúdica construtivista.

As observações subsidiaram a construção do seguinte quadro comparativo:

Quadro nº 2: Comparação entre as realidades escolares consideradas

<b>Escola "A"</b>	<b>Escola "B"</b>
Infraestrutura conservada	Precariedade infraestrutural
Ampla equipe pedagógica	Escassez de pessoal docente
Ideb acima da meta escolar	Ideb abaixo da meta escolar
Projeto Político-Pedagógico (PPP) afeito ao construtivismo e à motricidade lúdica	Não há Projeto Político-Pedagógico (PPP)
Alta centralização administrativa	Baixa centralização administrativa
Participação da escola em projetos acadêmicos de formação inicial e continuada docente	A escola não participa de projetos acadêmicos de formação inicial e continuada docente
Episódios recorrentes de violência e indisciplina discente	Episódios recorrentes de violência e indisciplina discente

Fonte: Os autores.

Certamente, a infraestrutura pode facilitar o trabalho docente e processo educativo como um todo, mas a organização, a cultura e a filosofia educativa da escola é que desempenham um papel mais relevante nos seus rumos. Em termos ideais, o elo entre essas esferas, o PPP, consistiria no “discurso oficial” da escola, apontando os princípios e diretrizes político-pedagógicas com os quais ela se identifica, frente à sociedade em que se insere. Nesse âmbito, a Escola “A” formulou tal “discurso”, ao passo que a Escola “B” não.

Num ideário permeado por princípios como horizontalidade, cooperatividade e dialogicidade, o coletivo da Escola “A” acena à adoção de variadas linguagens e formas de expressão escritas, orais, artísticas e corporais nos processos educativos, em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse espaço, considera-se que o lúdico deva desempenhar um papel imprescindível, sobretudo nos ciclos iniciais do ensino fundamental: “[...] se a criança é um ator lúdico, então, é por meio do jogo e da brincadeira que ela pode conhecer o mundo, a sociedade, o outro e a si própria, elaborando autonomamente a sua identidade” (ESCOLA “A”, PPP, p. 2).

Em inobservância ao disposto no Regimento Municipal, a Escola “A” não edita regularmente planos anuais de ação, planos de trabalho relativos a cada ciclo e registra dados sobre o progresso dos alunos nos estudos. Apesar disso, o lúdico tem alguma importância na sua agenda institucional, especialmente através de um projeto multidisciplinar de ensino. O projeto, vinculado a iniciativas fomentadas pelos subprojetos do Programas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) atuantes no colégio, planejava, executava e avaliava coletivamente práticas de ensino em que se incluíam jogos e brincadeiras. Alguns exemplos são as aulas de uma Professora de Arte, que trabalhava com massinhas de modelar para abordar o tema “seres vivos em extinção” e uma Professora de Educação Física, a qual realizava passeios freinetianos pelo bairro, ao invés de adotar os típicos métodos espontaneístas e behavioristas que muitos docentes da área usam.

Entretanto, pareceu-nos que o enfoque lúdico ainda é empregado episódica e assistematicamente no colégio, sem o respaldo cotidiano de planos de aula que articulem temas, objetivos e referenciais teórico-metodológicos de modo crítico-

reflexivo. Uma exceção profícua, porém, é representada pelo trabalho de um Professor de História, bolsista de um subprojeto do PIBID/CAPES na época da investigação.

Esse Professor considera essencial que a escola ajude a desconstruir preconceitos bastante comuns como “a história só estuda o passado” e “a história é uma disciplina inútil e chata”. Cabe à disciplina desenvolver uma percepção da História como processo humano, contextualizado e sempre em transformação. A motricidade lúdica teria um “papel vital na aprendizagem”, como afirma o Professor, tendo espaço importante em seus planos de aula. O recurso está discriminado na metodologia e no cronograma, articulado aos objetivos e às avaliações da aula que o docente faz após cada encontro. Exemplos de práticas desenvolvidas pelo professor e respaldadas por planejamentos como tais são o “dominó histórico” e o “passa a bola”, que despertavam interesses, até incomuns, de muitas crianças pelo estudo da História.

Durante a pesquisa, a prática laboral desse Professor era um fecundo campo de formação para os estagiários do PIBID que acompanham o seu trabalho, resultando num significativo amadurecimento profissional. Eles relatam que a iniciativa lhes ajudava a sair de uma “zona de conforto” pedagógica, atribuindo valor ao aluno e ao contexto escolar como fatores preponderantes no sucesso da educação básica. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras lhes pareciam medidas viáveis e necessárias.

Porém, o caso relatado costuma ser uma exceção. Outros professores dispõem da mesma liberdade na Escola “A”, mas costumam desperdiçá-la, promovendo atividades pedagógicas de cunho tradicional ou apropriando-se do lúdico de forma aleatória e pontual. E a Direção tem influência nisso. No período próximo à Prova Brasil, docentes de Português, Matemática e Ciências se viam constrangidos a desenvolver um ensino conteudista e behaviorista, distante do lúdico. A meta da escola no Ideb e possíveis benefícios impõem caminhos que, por vezes, estão em descompasso com a missão político-pedagógica da escola.

A Escola “B”, por sua vez, abstém-se de editar um PPP, debater os processos escolares com os seus atores e se engajar em iniciativas de desenvolvimento pedagógico. A direção reserva o último tempo de aulas de cada sexta-feira (de manhã e de tarde) a uma espécie de “momento lúdico”, no qual os alunos podem jogar e brincar

livre e não-diretivamente no pátio e na quadra, dentro de alguns limites normativos estabelecidos. Esse *laissez-faire* propicia uma cena de relativa autonomia profissional, no qual cada professor poderia desenvolver práticas de ensino na motricidade lúdica. Isso acontece, certamente, vide os casos de uma Professora de Português que usa contação de histórias para abordar lendas folclóricas nacionais e de um Professor de Matemática que utiliza jogos para facilitar a aprendizagem de operações aritméticas. Novamente, porém, o problema observado é que, quando o lúdico tem lugar no ensino, muitas vezes a escolha não é feita crítica e conscientemente como uma plataforma de trabalho.

Pode-se inferir que *nenhuma das duas escolas têm uma pauta pedagógica lúdica que regularmente articule teoria e prática*, discurso e ação quanto a esta dimensão psicopedagógica. Apesar das diretrizes e regulamentos voltados à tessitura coletiva e democrática de currículos, práticas de ensino e avaliações, no dia-a-dia, esses processos cedem lugar a construções unilaterais, condicionadas às pressões por resultados no Ideb, na Escola “A”, ou à indiferença da direção, na Escola “B”. Em ambos os casos, os arranjos institucionais interferem sobremaneira na identidade profissional docente e nos rumos do ensino, sendo potenciais disparadores de condutas sociologistas e mentalistas, incompatíveis com a educação lúdica. Dentre outras, a violência e a indisciplina discente podem ser consequências indesejadas de uma proposta profissional como essa.

Não raramente, presenciamos nas escolas visitadas episódios conflituosos entre alunos e entre estes e seus professores, caracterizados por xingamentos, *bullying* e vandalismo (especialmente na Escola “B”). Este quadro alarmante tem sido associado por muitos pesquisadores educacionais ao típico caráter padronizador e repressivo da gestão escolar e das práticas pedagógicas (QUEIROZ, 2017). Cremos, com base nas observações que, em alguns contextos, o problema poderia ser mais tributário de um descompasso entre os posicionamentos político-pedagógico discursivos e práticos da escola quanto ao que se pode chamar de “ensino de qualidade”. A aprendizagem e a convivência na escola poderiam ser mais plurais, dialógicas, estimulantes e agradáveis

se o ensino fosse estabelecido *no* lúdico, como uma plataforma coletiva estável em prol de uma educação escolar de melhor qualidade.

Urge que os professores sejam qualificados, por meio de programas de formação cada vez melhores, para que logrem se afastar dos “lugares-comuns” mentalistas e sociologistas que marcam a docência na escola básica. Numa escola democrática, não é possível que o professor crítico-reflexivo seja somente um caso excepcional: como em qualquer outra profissão, também o professor deve ter a responsabilidade de aperfeiçoar os seus saberes e habilidades a cada dia. Esta é a cultura profissional à qual nos afiliamos e que deveria influenciar mais significativamente a escola, frente aos desafios a ela postos.

No campo construtivista, cabe que os profissionais docentes compreendam a natureza lúdica da criança e de seu processo psicogenético. Corpo, mente e emoção são dimensões vinculadas. Determinadas posturas afetam estados afetivos e mentais: por exemplo, a aula clássica, com os alunos estáticos e silenciosos, gera desinteresse e rejeição à aprendizagem e o desejo de sair imediatamente do ambiente educativo. Descontinuidades emocionais abalam o tônus muscular e repercutem nos modos de apreensão racional da realidade e as crianças de sete a onze anos, ainda muito influenciadas pelo componente afetivo, podem ter dificuldades de engajamento às aulas e aprendizagem. Há ideias que têm o poder de arrebatá-las emocionalmente e corporalmente as pessoas, sobretudo as crianças, e a ideia de aprender brincando pode dispô-las a ter atenção às aulas e a se comprometer afetivamente com os estudos. Ou seja, são variadas as combinações entre as dimensões psíquicas da pessoa e o lúdico é o *lócus* privilegiado onde elas acontecem. Convém que os professores sejam capacitados para compreender e lidar com esses mecanismos, em cada situação e contexto educativo concreto, em favor da psicogênese.

Portanto, a motricidade lúdica como projeto educativo construtivista ainda é pouco recorrente naquela prática escolar investigada. Não obstante, indícios empíricos oferecidos pela pesquisa fazem problematizar uma possível emergência futura dessa proposta no âmbito escolar: as concepções e práticas de alguns entrevistados acerca do fenômeno e a proposição de brincadeiras e jogos educativos.

## Considerações Finais

A pedagogia tradicional tende a abrir uma cisão entre o lúdico e o ensino, o prazer e o desprazer, a criatividade e a passividade, a aprendizagem e a não aprendizagem, os períodos recreativos e as aulas. Apesar disso, é no *lócus* recreativo que a criança dá vazão a seu espírito afetivo, curioso e criativo por meio do jogo, da brincadeira, estabelecendo relações consigo próprios, com os outros e com o mundo que ampliam informações e permitem construir saberes. Desta maneira, a educação escolar e a motricidade lúdica deveriam estar de “mãos dadas”.

Frente à necessidade, em que sentido os professores dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental desenvolvem atividades motrizes lúdicas quando propõem as suas práticas pedagógicas? Reiteramos que é desejável erigir na motricidade lúdica a formação psicogenética. A despeito dos achados, a investigação nos faz crer na possibilidade da emergência dessa proposta no âmbito escolar.

O empreendimento vislumbrado não é nada fácil. Ela pressupõe o enfrentamento de questões que demandam racionalidade, dialogicidade, cooperatividade, energia e perseverança não só aos professores como à escola e à sociedade, como *a redução da distância entre a retórica e a prática* e *a resignificação crítico-reflexiva do papel da docência na qualidade do ensino*. Diante destas questões, não é demasiado reiterar diretrizes práticas cuja viabilização é urgente nos ciclos iniciais do ensino fundamental:

- (1) Questionar os cânones sociais, epistemológicos e pedagógicos que dirigem as práticas educativas escolares;
- (2) Considerar propostas pedagógicas alternativas que possam impulsionar o desenvolvimento infantil nas dimensões cognitiva, afetiva e motriz;
- (3) Compreender o sujeito aprendente em suas especificidades;
- (4) Discutir, experimentar e avaliar inovações pedagógicas nos contextos escolares concretos e
- (5) Partilhar a gestão da educação escolar coletivamente, com todos os atores escolares, familiares e sociais possivelmente contributivos a seu êxito.

*O aluno faz toda diferença* no seu próprio desenvolvimento psicogenético e a motricidade lúdica tem muito a oferecer nesse processo. Se a natureza do

desenvolvimento infantil é lúdica e corporal e, assim, também poderia ser o processo educativo que é oferecido à criança na escola. Acreditamos na viabilidade prática desta proposição no cotidiano escolar.

## Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL. **Subsídios às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1999.
- BRUNER, Jerome. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata, 1988.
- BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KISHIMOTO, Tizuka Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuka Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LISTON, Daniel. ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.
- MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sicol. PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MONTEIRO, António Reis. **História da educação - do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUEIROZ, Paulo Pires de. **Violência e indisciplina enquanto transgressões que excluem o aluno do cotidiano escolar**. In: **RevistAleph**, Niterói, nº 28, Jul 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Portugal: Edições 70, 1995.

Data do envio: 27/03/2019

Data do aceite: 27/11/2019

