

## CAPÍTULO 15

### AS BARREIRAS À LUDICIDADE NO ENSINO: PERSPECTIVAS DOCENTES

*Elyse Cardozo Nunes*

*Elaine Conte*

#### 1 INTRODUÇÃO

Não é novidade que o mundo está mudando e que com isso os estudantes também passam por transformações, considerando toda a bagagem cultural que carregam através do tempo (SOBRINHO, 2010). Os estudantes de hoje carregam 'influxos culturais' próprios da sociedade contemporânea e a escola, a partir de então, tornou-se, um 'espaço ecológico de cruzamento de culturas', passando a contar, de forma cada vez mais desafiadora, com a presença de uma nova e diferenciada 'cultura experiencial' dos alunos (GOMEZ, 2001). Sacristán (2005, p. 17) afirma que o mundo mudou, e os alunos também, por isso temos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos, bem como nossas práticas.

Da mesma forma, os processos de ensino e de aprendizagem também precisam seguir tais transformações, e para que seja capaz de contemplar tais estudantes, a metodologia de ensino também precisa passar por esse processo de mudança. Sobrinho (2010) analisa que os principais passos metodológicos para alcançar de forma significativa o atual público-alvo educacional são: a escuta sensível; o agir pedagógico comunicativo; e a ressignificação reflexiva dos saberes. Considerando as necessidades para que a escola seja capaz de contemplar seus estudantes é relevante seguir as indicações de Gadotti (2000). O autor compreende que cabe à escola amar o conhecimento enquanto espaço de realização e emancipação humana, de alegria e de contentamento cultural, para que seja capaz de selecionar e rever criticamente a informação, formular hipóteses, ser criativa e inovadora e deixar de ser puramente receptora para que consiga produzir, construir e reconstruir os conhecimentos.

Sabemos que com o excesso de informações disponíveis, os educandos não sabem encontrar conteúdos confiáveis, pois encontram na internet muitas informações numa hiperestimulação dispersiva, sendo necessário direcioná-los para a construção efetiva do seu conhecimento. Atualmente, ouvimos com frequência sobre a importância do lúdico para a Educação Infantil e da importância por manter características da infância vivas por mais tempo, assim como de sua relevância para o desenvolvimento humano. Entretanto, acabamos não levando em consideração a ludicidade como estratégia pedagógica de ensino, mas como um simples ato de deixar que a criança brinque por mais tempo, entendendo erroneamente que ao chegar no Ensino Fundamental já não terá essa possibilidade. Há quem diga ainda que ao chegar no Ensino Superior todo o encantamento pela ludicidade já deverá ter sido perdido. E esse tipo de pensamento impregnado há décadas no sistema escolar brasileiro nos leva a um ensino precário e ainda que saibamos a eficácia de ensinar de forma atrativa ao educando, ainda assim, insistimos em métodos tradicionais de transmissão de conhecimento.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como problematização a análise de quais são as barreiras à ludicidade encontradas no cotidiano escolar, dando foco aos principais obstáculos encontrados, de acordo com as perspectivas docentes, tendo em vista um ensino lúdico além da Educação Infantil, que motive a aprendizagem e a torne mais prazerosa aos estudantes de todas as faixas etárias. Objetivamos analisar as dificuldades que os professores encontram na hora de transformar suas aulas em algo atrativo e prazeroso ao estudante, visando o melhor aproveitamento acadêmico na visão de professores de diferentes áreas de formação. Abordamos também a investigação de como é

vista essa abordagem de ensino e aprendizagem, bem como observamos se o pensamento sobre a temática se modifica em relação à prática e com o tempo de docência.

A presente pesquisa realiza um levantamento, de caráter etnográfico, sobre as percepções dos professores quanto às barreiras ao lúdico, constituída por intermédio da técnica de um questionário semiestruturado *on-line*. A fundamentação teórica compreende os estudos de autores como Jean Piaget (1970, 1975), conhecido pela sua teoria do desenvolvimento humano, tal como Sant’Anna e Nascimento (2011), que apontam alguns teóricos que igualmente contribuíram para que o lúdico possa ser reconhecido na educação. Assim como outros interlocutores que contribuíram para explicar a problematização da pesquisa. O estudo está organizado nos seguintes tópicos: Inicialmente elaboramos o referencial teórico embasado na importância e no real significado do lúdico em diferentes áreas e níveis de ensino do contexto escolar. Posteriormente, apresentamos o método de pesquisa utilizado para a elaboração do estudo, seguido da análise e discussão dos dados levantados e, por fim, as considerações finais, apontando os resultados e em quais aspectos a pesquisa foi significativa para o âmbito educacional.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para uma melhor compreensão, precisamos analisar melhor o termo ludicidade. A expressão lúdico vem do latim *ludus* que significa brincar, já a palavra brincar vem de *vinculu*, portanto, constitui-se numa atividade de ligação ou elo com algo em si mesmo e com o outro, como acontece na brincadeira. Dessa forma, Silva e Gonçalvez (2010) consideram que o lúdico é o que propicia ao homem o divertimento, como no caso dos jogos e das brincadeiras. Apesar de semelhantes os termos *jogos* e *brincadeiras* são defendidos por Kishimoto (2000) como distintos, ainda que se integrem.

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2000, p. 21).

Dessa forma, Kishimoto (1994, p.108) fala sobre as diferenças entre os dois termos utilizados na ludicidade, cita que diferindo do jogo, “[...] o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. A brincadeira está mais ligada ao brinquedo como um objeto facilitador para o brincar, mas sem ser o centro da ação. Já o jogo tem com mais frequência o uso de regras, implícitas ou explícitas. Wittgenstein (1975) caracteriza os jogos como pertencentes a uma *família* já que não são iguais, mas todos têm coisas em comum e em incomum uns com os outros. O autor explica que o jogo, assim como a linguagem, não é algo delimitado como *isto é, e isto não é*, pois não há como explicar o que exatamente é classificado como jogo, pois são jogos plurais.

Como poderíamos, então, explicar para alguém o que é um jogo? Creio que descreveríamos para ele jogos, e poderíamos acrescentar à descrição: “Isto, e coisas semelhantes, chamamos de ‘jogos’”. E nós mesmos saberemos, então, mais coisas? Poderíamos, talvez, só ao outro não dizer exatamente o que é um jogo? – Mas isso não é ignorância. Não desconhecemos os limites devido ao fato de que nenhum foi traçado. Como já foi dito antes, podemos – para uma finalidade particular – traçar um limite. Somente por causa disso tornamos o conceito utilizável? Absolutamente, não! A não ser para esta finalidade em particular (WITTGENSTEIN, 1975, p. 58).

O jogo possui características particulares que interdependem das regras criadas pelos participantes, o que também dificulta a caracterização do jogo como definitivo. De acordo com Pedroza (2005), o termo lúdico refere-se ao jogo, ao brincar e permeia tanto o universo infantil como o adulto.

[...] há uma concordância presente em diferentes autores de diversas áreas do conhecimento em

relação ao jogo como sendo um fenômeno cultural, muito antigo, que ocorre tanto na criança como no adulto, de formas diferentes e com funções diferenciadas. O jogo pode ser visto como uma forma básica da comunicação infantil a partir da qual as crianças inventam o mundo e elaboram os impactos exercidos pelos outros (PEDROZA, 2005, p. 63).

O ser humano já nasce com o brincar em seu íntimo, a brincadeira tem um papel fundamental para o seu desenvolvimento, como afirmam Silva e Gonçalvez (2010). De acordo com Dias (2013), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até desinteresse pelo que é considerado socialmente como sério. Mas com o passar do tempo, o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, sendo que os termos brincar, jogar, atividades lúdicas e atividade práticas aparecem como sinônimos.

Nessa perspectiva, o ato de brincar é parte integrante da vida do ser humano, e tem sua história marcada desde a vida intra-uterina. O primeiro brinquedo da criança é o cordão umbilical da mãe, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, apertos, puxões, o bebê começa a criar uma relação dessa ordem (DIAS, 2013, p. 5).

Winnicott (1975), a partir dos seus estudos na clínica infantil defende a tese de que é necessário estudar o brincar como um fenômeno que ocorre tanto com a criança como com o adulto nas suas formas diferenciadas. Nessa perspectiva, Lira (2011, p. 875) destaca a importância histórica do jogo, em suas palavras, “os jogos sempre foram instrumentos importantes nas sociedades como elemento de socialização, inclusive quando o trabalho não tinha a importância que adquiriu na sociedade industrial, quando adultos, crianças e jovens viviam, trabalhavam e jogavam juntos em celebração”.

Reverendo o lúdico em forma de jogos no tempo, podemos notar que o jogo aparece na história inclusive no período anterior a Cristo. Esta concepção é apontada por Araújo (1992, p. 13):

Reverendo a história do jogo, certificamo-nos de que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança. Desde a época anterior a Cristo já havia uma preocupação em discutir o valor proeminente do jogo na vida das crianças. Nos escritos de Leis, Livro VII, Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de dar à criança a liberdade do jogo somente até os seis anos de idade.

A expressão *Jogo* vem de *Jocus*, palavra em latim que significa diversão. Sua prática não é nem um pouco contemporânea, pois através de pesquisas foram reconhecidos registros onde indicam que os jogos e brincadeiras existem desde antes da época de Cristo. Para Huizinga (2000), o jogo é anterior a própria cultura, desta forma, o ser humano está a gosto de se relacionar com o imprevisível, ou seja, o jogar. Silva e Gonçalvez (2010) afirmam que a introdução das brincadeiras e dos jogos no contexto infantil iniciou-se com as propostas de Froebel (1782-1852), com a criação dos jardins de infância, quando se desperta nas crianças as capacidades e interesses mediante vários estímulos.

Para Piaget (1975), o jogo é classificado em: Jogos de exercício – são meros exercícios de repetição; Jogos simbólicos – exercitados por meio da imaginação, do pensamento, da brincadeira do faz de conta e jogo social / de regras – principalmente observado dos 7 aos 11 anos, desenvolve-se durante toda a vida, tornando-se complexo até chegar nos esportes, jogos de cartas, jogos de xadrez. Nessa perspectiva, Albrecht (2009, p. 14) assinala que “é fundamental considerar que desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos”.

No estudo de Carvalho (1996), foram feitas constatações sobre o desaparecimento do lúdico na vida adulta do sujeito, levando em consideração o mundo capital e a revolução industrial, acarretando o ajustamento do indivíduo ao sistema de produção, visando apenas sua produtividade, sem levar em conta suas preferências e aspirações. Carvalho (1996, p. 301) assevera que “o produto de seu trabalho se transformou em mercadoria, sua

força de trabalho adquire aspectos e é tratada como mercadoria. Trabalhar deixa de ser prazer, para tornar-se necessidade e obrigação, onde na maioria das vezes o poder de criação é menosprezado”. O estudo afirma também que após passado o período da revolução industrial, a escola assumiu a posição de *formação de mão de obra*, caracterizando esse processo como *desumanização e dessensibilização do homem*.

Por conseguinte, o lúdico passou a tornar-se conveniente apenas às crianças que não estavam inseridas no sistema educacional, já que ainda não produziam, não apresentando serventia para a indústria. Assim que atingiam a idade escolar eram impostos *padrões escolares* e rotinas, dentre as quais constavam as práticas de sentar, repetir e abstrair o conhecimento que o professor transferia de forma impositiva. Carvalho (1996, p. 303) aponta que,

Ao ingressar na escola a criança sofre um processo de ruptura muito grande entre seu mundo lúdico infantil [...] e o mundo das coisas impostas. Seu tempo, até então disponível para jogar e brincar, passa, a partir daquele momento, a ser controlado pela escola; seu corpo fica preso a uma cadeira muitas vezes inadequada a seu tamanho, executando tarefas estéreis que pouco ou quase nada tem a ver com o seu ser criança.

Trazendo o tema para os tempos atuais, Santaella (2012) percebe que o cérebro age impulsionado pelo lúdico, fato depreendido de pesquisas neurocientíficas. Cita a *décima Conferência Internacional em Neuroestética*, realizada na Califórnia, em 2012, que teve como temática principal o comportamento lúdico, afirmando que esse tipo de comportamento está intimamente ligado ao nosso cérebro. Santaella (2012, p. 187) diz que,

Os neurocientistas estão começando a revelar como o jogo afeta a maturação cerebral, a competência social, o impulso do controle e da redução do stress; como ele engendra emoções positivas ao estimular a endorfina e a dopamina. As pesquisas incluem o papel dos neurônios-espelho na atuação da alegria, ou o efeito das brincadeiras turbulentas no desenvolvimento da arborização dendrítica no córtex órbito-frontal, envolvido na cooperação e competência social.

Compreendendo a ludicidade como ferramenta importante para a aprendizagem, como ficou evidenciado tanto na visão empírica quanto científica, podemos analisá-la em cada uma das etapas de ensino. Na Educação Infantil vemos o lúdico não só como um recurso, mas como uma metodologia apropriada para a faixa etária, onde, de acordo com as fases do desenvolvimento infantil de Piaget (1970), as crianças passam pelos períodos sensório-motor (de 0 a 2 anos), utilizando da aprendizagem através de ensaio e erro, de forma que ainda não conseguem supor ou prever algo, e o estágio pré-operatório (de 2 a 6/7anos), momento em que passam a compreender de maneira representativa e pensam de maneira simbólica. Tratando de etapas do desenvolvimento, Vygotsky (1988) afirma que a aprendizagem é algo externo e o brincar tem um papel importante nesse processo, pois auxilia a criança a passar de uma etapa para outra no seu desenvolvimento. Por sua vez, Dias (2013) menciona a importância da ludicidade, mas ressalta para o cuidado de não recair em uma brincadeira sem fundamentos, já que é uma atividade rica em significados e situações de aprendizagem para as crianças nesta idade.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem-sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa porque desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem (DIAS, 2013, p. 3).

A brincadeira é uma maneira encontrada pela criança para reproduzir atitudes e comportamentos observados no seu cotidiano, em uma forma de imagem e imitação da vida real, partindo de exemplos de suas experiências vividas. Por tal razão, é importante viabilizar oportunidades para que as crianças sejam despertadas pelo brincar e possam expressar-se integralmente em atividades lúdicas, permitindo que desenvolvam seu interesse pelo aprender, pelo processo de humanização na vida em sociedade. (DIAS, 2013). Na visão de Vygotsky (1988), humanizar-se é desenvolver-se como homem social e histórico e a produção das potencialidades humanas resulta desse processo de humanização, em que a força mediadora se torna propulsora.

Ao brincar, a criança está experimentando o mundo adulto, além de formar situações a partir

da criatividade e imaginação, sendo assim, de fundamental importância prestar atenção nas brincadeiras das crianças, pois elas comunicam os processos de desenvolvimento, pensamentos, desejos e experiências do cotidiano (CORNETO, 2015, p. 93).

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59), “o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”. Tratando-se de primeira infância, Fonseca (2003) afirma que aprender através de jogos e da contação de histórias é uma das melhores maneiras da criança construir o seu conhecimento. Rocha (2005, p. 66-67) reconhece que “a atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico”. Nessa linha de raciocínio, Corneto (2015) aponta que é preciso voltar à essência do brincar, do prazer, da ludicidade, dos jogos como recurso pedagógico imprescindível ao desenvolvimento integral das crianças e atividade principal da infância. Entretanto, a criança ao entrar na escola de ensino fundamental passa por um processo demasiado de adultização, onde é incitada a ter comportamentos de menos liberdade e mobilidade, chegando ao momento que habituar-se a controlar-se e apenas sentar-se em suas classes enfileiradas, de forma a *abstrair* o conhecimento. Na obra *A ludicidade como ciência*, Santos (2001, p. 50) assegura que “tornar as aulas mais atraentes e motivadoras é uma variável fundamental que interfere diretamente no resultado do processo de aprendizagem”. Tudo leva a crer que,

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção (DIAS, 2013, p. 15).

Bachelard (1988, p. 93-137) também mostra “que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação”. O autor contempla a infância como a abertura para a vida, onde as lembranças e as experiências cooperam para a formação cultural do adulto. Nesse contexto, a poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Dessa forma, há nos adultos uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam, pois, “[...] o brincar é essencial em todas as fases do desenvolvimento do indivíduo” (WEYH, 2001, p. 165).

A partir disso, vemos a importância da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente na infância. Nesse cenário, os estudos também mostram a relevância do lúdico (ou da aula prática) em diferentes idades e etapas de ensino. Um exemplo disso são os jogos de empresa que são uma forma de simulação, com o intuito de desenvolver um aprendizado e competência para uma determinada finalidade. O uso de atividades práticas e lúdicas com adultos em âmbitos empresariais e acadêmicos vem sendo intensificado com mais frequência na atualidade, sendo tomado como estratégias lúdicas para um melhor desempenho empresarial (ROUCO; RESENDE, 2003). De acordo com Keys e Wolfe (1990, p. 309), “os primeiros usos de jogos para a educação e desenvolvimento de habilidades teriam ocorrido na China e na Índia por volta de 3000 a.C.. O uso dos jogos empresariais, data dos anos 50 nas universidades americanas”. Também, os jogos colaborativos são muito usados em todas as idades, sendo comumente explorados em aulas de Educação de Jovens e Adultos para introduzir e explicar os conteúdos, em empresas e até mesmo em lar de idosos, por sua aceitação e seus benefícios evidentes. Os jogos propiciam a todas as idades momentos de reflexão entre os participantes, favorecendo práticas de respeito, fraternidade, solidariedade, igualdade, inclusão e coletivismo. Ou seja, “o homem nunca perde o desejo de brincar e sua manifestação o acompanha em toda a sua vida” (LORDA; SANCHEZ, 1998, p. 34).

Ainda, para ambientes adultos, temos a recreação corporativa que é uma técnica que visa a diminuição do estresse cumulativo dos funcionários e à melhoria de sua relação interpessoal, por meio de atividades de socialização, tornando o ambiente de trabalho favorável a uma maior produção, como destacam Silva e Gonçalves (2010). A partir das diferentes idades e diferentes âmbitos para o uso do lúdico, observamos também sua importância em diversos contextos, como o social, o cognitivo e o afetivo, já que pode envolver o diálogo entre

culturas, oportunizando o contato e as relações sociais, bem como despertando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. Dito isso, atingimos a análise do lúdico como um todo, percorrendo seus benefícios para compreender a importância de tal abordagem em diferentes contextos com o propósito de verificar a usabilidade desse recurso pedagógico nas instituições de ensino na atualidade.

É necessário, como afirma Carvalho (1996), nos despir da racionalização extrema que passou a nos dominar, para que possamos por meio do lúdico resgatar nossa humanidade e sensibilidade, deixando um pouco de lado o homo *faber* que teima em nos dominar, para deixar aflorar, mais intensamente, o homo *ludens* que reside em nós. De Masi (2000) trata também dessa concepção citando-a como uma conjuntura para que seja encontrada uma reconciliação do trabalho e da ludicidade, de forma a integrar a vida do trabalho ao divertimento ao mesmo tempo, encontrando assim, a plenitude e a felicidade da vida humana.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

Temos observado várias pesquisas citando o lúdico como importante para o processo de ensino e de aprendizagem, entretanto, essa realidade permanece distante do cotidiano escolar. Por esse motivo, levantamos a questão sobre o que os professores das licenciaturas encontram de barreira na hora de trabalhar de forma lúdica seus conteúdos, partindo da análise de como as mudanças de concepção ocorrem a partir do tempo de experiência, envolvendo a questão da cultura docente.

A pesquisa em pauta caracteriza-se como etnográfica, já que tem por foco o estudo relacionado ao comportamento docente e às concepções culturais referentes ao uso do lúdico como abordagem pedagógica. Como mencionam Boni e Quaresma (2018), as percepções levantadas pela entrevista têm como vantagem o alcance de significados objetivos, subjetivos e sociais. Além disso, abarcam o processo de ressignificação em relação a práxis cotidiana, trazendo como forma de coleta de dados uma entrevista semiestruturada composta por perguntas diretas e pré-estabelecidas. O estudo também utilizou a técnica de questionários *on-line*, que tem a vantagem de garantir o anonimato dos participantes e atingir um maior número de pessoas simultaneamente e que queiram responder de maneira voluntária. Os resultados foram analisados hermenêuticamente, buscando interpretar as concepções dos participantes a partir das respostas fornecidas. A pesquisa foi composta por 40 entrevistados e o critério para a escolha dos participantes foi ser formado em alguma licenciatura e já ter atuado como professor titular, independentemente de área, etapa de ensino ou faculdade de formação. Para manter o anonimato dos participantes, os mesmos serão citados neste estudo por números e letras. A numeração foi aleatória, de 1 a 40 e todos receberam a letra “D”, de Docente. Dessa forma, citaremos D1, D2, D3 e assim sucessivamente, correspondendo a “Docente 1”, “Docente 2”, “Docente 3”, respectivamente.

Todos os resultados serão coletados simultaneamente e registrados em forma de gráficos, apresentando as porcentagens de opiniões e reflexões, enfatizando e lançando luz às cinco principais barreiras apontadas pelos entrevistados ao uso do lúdico na educação, estabelecendo assim uma predominância de concepção entre os participantes. Pontuamos também depoimentos dos entrevistados, com o intuito de considerar os motivos e percepções em relação ao lúdico no contexto educacional. Os resultados foram abordados com base na abordagem hermenêutica e etnográfica, na perspectiva de interpretar os resultados obtidos e compreender as concepções culturais da docência. Foram elaboradas perguntas objetivas e discursivas.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de um questionário elaborado de forma digital e enviado por e-mail e também por meio de um aplicativo de conversa (Whatsapp), pudemos ter um envolvimento mais abrangente e proximal com o nosso

público-alvo da pesquisa. Para isso, contamos com a participação de quarenta professores, de diferentes etapas de ensino e formação inicial, sendo questionados quanto às suas experiências pedagógicas na condição de atuação em sala de aula.

A primeira pergunta usada na pesquisa é de natureza objetiva, indagando se *o entrevistado acredita que o lúdico possa ser um diferencial no processo ensino/aprendizagem, e se ele pode ser usado em diferentes etapas de ensino*. Com o objetivo de analisar a compreensão e a concepção do participante quanto à ludicidade. Logo após, o questionamento é sobre a possibilidade de o conceito lúdico ter mudado em relação ao seu tempo de docência em sala de aula. A finalidade da pergunta é compreender como o tema abordado é compreendido pelos profissionais da educação em diferentes estágios de sua carreira. E, por último, quais são as maiores barreiras para o uso do lúdico em sala de aula, com o objetivo de analisar as barreiras que se apresentam ao ensino lúdico nas diferentes etapas de ensino, a partir das visões dos professores. Averiguando então o porquê de muitas vezes o lúdico não ser aproveitado como metodologia de ensino, mesmo sendo compreendido como fundamental para o trabalho pedagógico e para uma aprendizagem significativa.

Após conhecer o questionário utilizado, passamos para a análise dos dados e a seus resultados. Como já dito anteriormente, a abordagem lúdica é aceita como básica nas interações formativas, mas pouco utilizada em algumas etapas do ensino. Tal fato nos fez projetar o questionamento sobre quais as barreiras que os professores encontram acerca do uso do lúdico, e a resposta obtida foi extremamente significativa, pois com os resultados somos capazes de analisar os principais motivos dessa metodologia não ser explorada com mais proveito no cotidiano escolar.

No início do estudo é indagada a opinião do entrevistado quanto ao uso da metodologia lúdica como um diferencial positivo e sobre a possibilidade do seu uso em todos os níveis de ensino. O resultado é 100% positivo em ambas as possibilidades e níveis de ensino, como visto nos gráficos apresentados pela figura 01.

**Figura 01:** Questões sobre o lúdico, seu diferencial e seu uso



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Com base nas respostas podemos perceber o quanto a ideia de ludicidade vai sendo fortalecida através da prática, bem como a importância dessa metodologia no cotidiano escolar para auxiliar na construção de um conhecimento de uma forma significativa, tanto para o estudante quanto para o professor. O participante D27, confirmando essa ideia, respondeu ao questionário: “[...] *antes pensava ser perda de tempo*”, ideia que alguns professores ainda possuem sobre a metodologia, mas Silva (2016) contrapõe que o ato de brincar, além de ser um direito da criança garantido por lei, não é perda de tempo, mas uma ferramenta indispensável na educação. Drummond (*on-line*) confirma tal posição quando diz que “brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o participante D34 respondeu: “*No início trabalhava com anos iniciais e o lúdico era restrito à educação física, me envergonho dessa fase*”. Isso nos mostra o quanto a prática colabora para um melhor entendimento e domínio das metodologias abordadas. Scalabrin (2013) refere que o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência, das descobertas realizadas durante o jogo e na prática

lúdica o conhecimento é assimilado com mais eficácia. A resposta evidencia também o quanto o professor precisa estar focado a construir um conhecimento junto do estudante, sendo este estimulado a ser o autor/protagonista de seu aprendizado. Almeida (2009, *on-line*) traz a ludicidade para a sala de aula por meio de uma *atitude lúdica* do educador e dos educandos, como forma de assumir uma postura sensível, que implica o envolvimento de uma mudança cognitiva, afetiva, interna e externa ao mesmo tempo. Esta questão vai ao encontro das respostas dos participantes, que percebem as mudanças que ocorrem a partir do momento em que o professor reflete sobre seu exercício profissional. À medida que é instigada a possibilidade do conceito de lúdico ter mudado em relação ao seu tempo de docência, com o intuito de observar se o tempo de serviço difere em termos de opinião sobre a temática, os resultados avançaram afirmativamente. Já que a maioria dos participantes responderam que mudaram de opinião com o passar do tempo, como visto no gráfico exibido pela Figura 02.

**Figura 02:** Concepção do lúdico através do tempo em sala de aula



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Novamente, evidenciamos o quanto a experiência e a prática docente sofrem transformações de abordagem sobre o assunto. Fragelli (2016) agrega que com a experiência o professor passa a desenvolver saberes que ainda não possuía, mudando assim a sua prática, desde que aprenda a refletir sobre suas ações cotidianamente. Assim como manifesta o participante D26, onde responde ao questionário: “*Leciono há 21 anos e muita coisa mudou. Acredito que o lúdico deveria ser mais explorado nas salas de aula. Antigamente, isso era quase impossível de acontecer. Hoje, exploro bastante atividades lúdicas com meus alunos. Eles assimilam bem melhor com esse tipo de atividade*”. O respondente fala sobre como o tempo de experiência o fez refletir e mudar sua forma de ensino e como isso impacta diretamente nos educandos, concordando com a ideia do participante D13, ao referir que “*A prática sempre faz com que mude a nossa opinião sobre trabalhar com lúdico*”, visto que a prática em sala de aula é um adicional notório à docência do professor. O que reitera e corrobora Fragelli (2016, p. 44):

O saber da experiência, dentro do exercício de sua profissão, acaba tendo, também, um papel de relevância pois por meio desse saber as práticas pedagógicas podem ser resignificadas potencializando assim a busca pela qualidade de ensino dos professores.

Outra resposta que vai ao encontro do pensamento de Fragelli é a D03 quando afirma que “*Somente na prática vemos como o lúdico muda e melhora a aprendizagem do aluno*”. Sousa e Souza (2012) entendem que para preparar os educandos para serem agentes ativos na realidade social que os cerca é necessário que a prática pedagógica do professor seja dinâmica. Concordando com a importância da dinamicidade de estratégias advindas do professor e também da experiência ser fundamental para um melhor entendimento em relação à ludicidade, a respondente D02 afirma que “*no início eu era uma professora tradicional, mas com o passar do tempo, verifiquei que com a utilização de materiais lúdicos, os alunos se sentem mais instigados a aprenderem*”. Donatoni (1995), assim como Castro e Fleith (2008) compreendem a formação docente como ainda frágil, visto que os professores saem de seus cursos de formação despreparados para fazer uma conexão satisfatória entre o que aprendem na teoria e sua prática docente, fazendo com que seja fundamental o tempo de experiência para uma boa prática pedagógica aliada à invenção lúdica.



Dito isso, podemos compreender melhor o fato dos professores, apesar de entenderem o lúdico como essencial à aprendizagem, ainda encontrarem dificuldades para as artes do fazer cotidiano dessa metodologia. Percebemos que muitos dos participantes, talvez até inconscientemente, ressaltam o quanto chegaram despreparados à docência no aspecto prático do ensino, especialmente quando se trata de lecionar através da ludicidade, utilizando gostos, preferências e interesses dos educandos como prioridade. Nesse sentido, Gatti destaca a ideia de que a formação docente ainda está engessada a conteúdos teóricos que pouco se parecem com a rotina da sala de aula.

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino. (GATTI, 2010, p. 1370).

Analisando a importância da experiência pedagógica, considerando a pouca formação prática na formação do docente, é fundamental citar também a resposta do D21, que fala sobre como observa seu desenvolvimento no decorrer de sua experiência, ele diz: *“A cada ano percebemos o que podemos melhorar para alcançar uma aprendizagem mais significativa. Esta que, por sua vez, procuro dinamizar toda proposta curricular ainda mais todos os anos. Uma educação para fora da sala de aula”*. Esta afirmação vai ao encontro das reflexões de Fragelli (2016) acerca de como o professor constrói seu conhecimento.

Ao dominar o conhecimento da sua disciplina, dos conteúdos que lhes são pertinentes, o professor pode e consegue modificar sua prática para um viés mais aberto, libertário. Através desse saber que o professor desenvolve sua segurança ao trabalhar, sua rigorosidade, sua reflexão e pesquisa na ação. Esse saber é parte do pressuposto que o conhecimento é construído e ressignificado, e ao se apropriar do conhecimento que cerca o ato de lecionar, o professor tece um ideário de luta, de reconhecimento, ele toma o conhecimento da sua profissão como próprio, e através do exercício da mesma o legitima, em forma do ato pedagógico (FRAGELLI, 2016, p. 50).

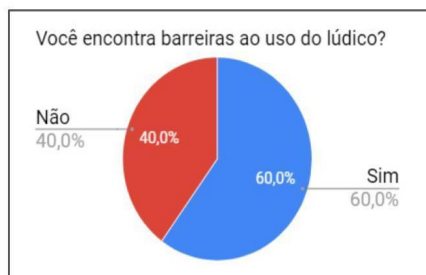
Diante disso, é notório o receio quanto ao uso do lúdico no cotidiano escolar, que converge para o medo de perder o domínio da turma, quando não se têm domínio de tal prática, assim como demonstra o respondente D40: *“Quando iniciamos a lecionar as atividades práticas e lúdicas parecem mais difíceis de serem trabalhadas. Com o passar do tempo e com a experiência vamos aperfeiçoando nosso domínio de classe e essas atividades tornam-se mais fáceis de serem aplicadas”*. Dessa forma, distinguimos que a partir do momento em que o professor reflete sobre suas aulas consegue observar em quais aspectos pode progredir, ganhando confiança e capacidade de reavaliar o quanto seu ensino é significativo ao estudante, tendo a oportunidade de fazer adequações no cotidiano escolar, de acordo com as necessidades sentidas. É importante que o professor tenha conhecimento e saiba fazer uso de diferentes materiais e recursos lúdicos para que consiga atingir as diferentes formas de aprender, perceber, sentir e (re)construir conhecimentos. Borges (2000) menciona que os jogos e artefatos lúdicos promovem um elo entre professor, estudante e conhecimento, que podem ser disponibilizados e acessados aos objetivos propostos.

O participante de número D29, que possui entre cinco e dez anos de experiência, respondeu: *“a lousa vai ficando para trás quando descobrimos novas técnicas de ensino, através do lúdico”*, considerando que quanto mais formas de ensino o professor dominar, mais estudantes conseguirão ser contemplados com uma aprendizagem evolutiva, levando em consideração que existem formas diferentes de cada pessoa aprender. De acordo com Gardner (1983, 1994, 1995) existem nove inteligências múltiplas, que são maneiras, muitas vezes, inconscientes do ser humano assimilar com mais facilidade informações, ou seja, diferentes modos de aprender. Gardner (1995) afirma não existir uma lista completa de todas elas, mas que é possível identificar ao menos oito inteligências diferentes e que todos possuem diferentes inteligências, porém algumas se sobressaem em relação a outras.

Quando compreendermos que a metodologia lúdica é um diferencial no ensino, que cada educando tem uma maneira distinta de aprender e que a prática profissional mostra isso com os saberes da experiência, ficará evidenciada ainda mais a necessidade de explorar essa abordagem na formação e ação pedagógica. Contudo, além

dos obstáculos vistos até aqui enfrentados pelos professores no que tange ao lúdico são encontrados diversos outros que dificultam o uso frequente dessa metodologia. E ao serem questionados como é visto e quais são as barreiras encontradas no uso do lúdico em sala de aula, em todas as etapas de ensino, os resultados apontaram que 24 participantes responderam encontrar barreiras que impedem ou atrapalham o uso do lúdico, enquanto 16 responderam não encontrar nenhum impedimento significativo para o uso da metodologia. Como defendeu o participante D39: “*Não existe barreira! O que falta em alguns educadores é disponibilidade e força de vontade. Quando você sabe o que faz e ama o que está fazendo, não há barreiras!*”. Entretanto, como mostra o gráfico da Figura 03, a maioria dos educadores enfrentam obstáculos ao uso da ludicidade em aula.

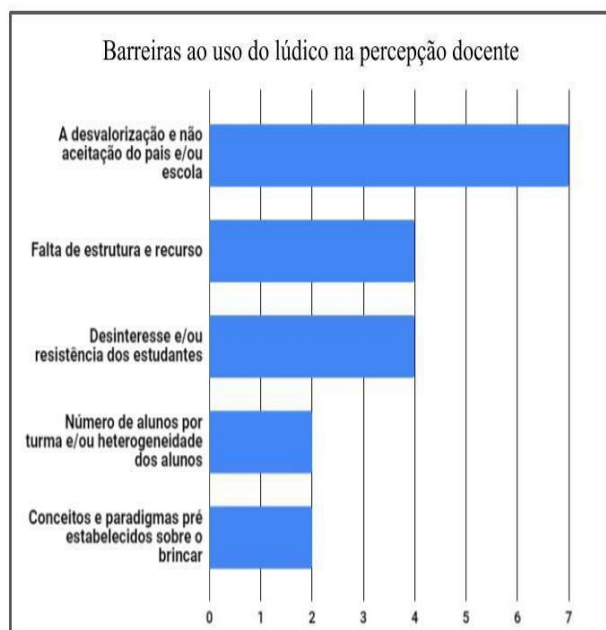
**Figura 03:** Investigação quanto às barreiras ao lúdico



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Entre as barreiras enfrentadas e apontadas na pesquisa estão, respectivamente: A desvalorização e não aceitação dos pais e/ou escola; Falta de estrutura e recurso; Desinteresse e/ou resistência dos estudantes; Número de alunos por turma e/ou heterogeneidade dos estudantes; Conceitos e paradigmas preestabelecidos sobre o brincar; Pouco tempo útil com os alunos; Falta de tempo para planejamento; Comportamento dos alunos; Acompanhamento individual durante a prática; Limitações de alguns alunos para acompanhar o restante da turma. O gráfico da figura 04 apresenta as quantidades.

**Figura 04:** Barreiras ao uso do lúdico identificadas



**Fonte:** Dados da pesquisa, autoria própria (2018).

Ao refletir sobre as cinco barreiras mais apontadas pelos respondentes da pesquisa, é possível analisar o quanto o diálogo entre escola e família é insuficiente para que haja maior compreensão sobre a real importância da

utilização do lúdico em diferentes etapas e conteúdos pedagógicos. Tratando-se dessa falta de diálogo decorrente da comunidade escolar e das instituições de ensino, Freire (1970) diz que a escola precisa deixar de ser culturalmente opressora ante o diálogo, pois uma boa escola é participativa e transformadora, e por isso precisa desenvolver uma constante comunicação ativa interpares. Isso nos faz refletir a insuficiente mudança no contexto escolar ocorrida desde 1970, ano onde Freire apontou a falta de diálogo como situação corriqueira e prejudicial ao ensino.

Em segundo lugar, como obstáculo continuamente encontrado no cotidiano escolar está a falta de estrutura e recursos, tal como o desinteresse e/ou resistência dos estudantes. Isto posto, podemos refletir sobre a influência que a estrutura tem à vivência escolar sobre diferentes aspectos, tanto para estudantes quanto para professores. Assim, como defendem Monteiro e Silva (2015, p. 28),

A sala de aula é o principal espaço escolar que deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula, que ofereça as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado.

Dessa forma, é compreendido que o espaço estrutural da escola pode apontar concepções e perspectivas diferentes a seus usuários. Conjuntamente, no que tange a ideia de Dayrell (1996), a estrutura escolar tem relevância quanto ao aproveitamento acadêmico, tanto de professores quanto de estudantes, visto que influencia em diferentes âmbitos o cotidiano.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função 13 definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 13).

Entretanto, devemos ponderar que estrutura, recursos e qualquer outro auxiliar didático deve ser visto como apenas um reforço ao fazer do professor, já que o processo de ensino e aprendizagem não deve ser reduzido a eles. Souza (2007) diz que recurso é todo material usado pelo professor para auxiliar no ensino de determinado conteúdo e pode fazer um grande diferencial na invenção do cotidiano escolar. O uso de recursos em sala de aula é importante para o processo de ensino e de aprendizagem do estudante, entretanto, não deve ser tomado pelo professor como o *salvador da Pátria*, pois são as interações e diálogos críticos entre o educador e a turma que efetivará ou não os processos aprendentes.

Santos e Molon (2009) expõem a ideia de que o estudante se sente motivado através da relação professor-aluno, evidenciando o quanto a afetividade entre as partes pode gerar ânimo e desejo de aprender ao discente. Assentindo com essa concepção, Penna e Souza (2007) falam sobre como a interação entre docente e discente influencia no processo de aprendizagem, já que a partir do momento em que o estudante deixa de ver o professor como *Sujeito-Suposto-Saber* e passa vê-lo como *Outro*, resulta em uma relação de afetividade, inspirando assim o estudante a querer participar cada vez mais das aulas daquele determinado professor, tornando-se ativo em seu processo de aprendizagem.

Bueno (2013) explicita que como não há fórmula para driblar a desmotivação escolar, talvez a melhor alternativa seja ao invés de se preocupar em motivar os estudantes, atentar-se a canalizar esforços para não os desmotivar. Por conseguinte, é possível analisar a existência de meios que contribuem para a motivação interpessoal, possibilitando uma maneira de tentar superar esse obstáculo que vêm sendo uma barreira ao uso de determinadas metodologias em sala de aula, como no caso do lúdico. Outra barreira apontada pelos professores entrevistados está relacionada a estrutura das instituições e também à desmotivação escolar, ao número e à heterogeneidade de alunos por turma, que vem se caracterizando com mais frequência, como mostra a presente pesquisa. Contudo, Vygotsky

(1991) percebe que o professor precisa encontrar subsídios que o auxiliem em suas aulas, encontrando maneiras de manter sua docência atraente aos educandos, condizente com as suas especificidades. Tal como afirma o respondente D16: *A ludicidade aliada a um bom planejamento que contempla as necessidades da turma viabilizada, tornando-a algo prazeroso para o educando.*

No que tange a estratégias de despertar o interesse dos estudantes, o respondente D10 relatou que *é eficaz para o aprendizado a variação de metodologias e o lúdico pode ser um caminho.* Essa abordagem converge com as ideias de Vygotsky (1991) ao falar da necessidade de o professor conhecer seus educandos e se empenhar a encontrar estratégias de ensino que proporcione uma construção efetiva da aprendizagem. Em seguida, é apontado como obstáculo os (pre)conceitos e paradigmas preestabelecidos sobre o brincar, englobando assim toda a comunidade escolar. De acordo com Barbosa e Horn (2008), culturalmente a educação escolar ainda está fortemente ligada ao ensino tradicional e contraditório, sendo determinada e centrada mais no professor do que nas relações estabelecidas no jogo aprendente da aula. Entretanto, é sabido que o estudante precisa ser o protagonista do seu aprendizado e que professor e estudante (re)construem juntos o conhecimento, simultaneamente (ALMEIDA, 2009, *on-line*).

Isto posto, é possível considerar o quanto a cultura está arraigada dentro do contexto escolar, com preconceitos e concepções estabelecidos culturalmente a respeito de metodologias de ensino, que acabam por influenciar o cotidiano escolar de forma negativa, como mostra a fala do participante D07: *A maior barreira na educação infantil [...] é a expectativa que os pais criam em ver a escola já nessa faixa etária, como um ambiente alfabetizador, onde não compreendem que o lúdico é o ambiente mais propício a todo o desenvolvimento infantil, não somente para a alfabetização. Acabam desvalorizando o Brincar na Escola.* Esta resposta ilustra precisamente a situação sociocultural do ensino, lançando luz novamente a questão da falta de diálogo presente nas escolas.

Esta barreira apontada na entrevista está interligada diretamente à primeira acerca da falta de aceitação da comunidade escolar. A vista disso, atentamos o quão importante se faz a interação entre a comunidade escolar, que busca transformar a escola em um ambiente mais aberto, usando a capacidade dialógica para romper paradigmas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que no momento atual é entendida a ludicidade como uma relevante proposta de ensino, posto que as novas gerações, movidas pelas tecnologias, pelo imediatismo e pela hiperestimulação necessitam de abordagens atrativas, que as envolvam de forma prazerosa à construção do conhecimento. No entanto, embora teoricamente seja uma perspectiva extremamente promissora, na prática existem obstáculos que dificultam a realização de cotidianos lúdicos na educação. À vista disso, a presente pesquisa teve como objetivo a análise de quais são as principais barreiras ao uso do lúdico, encontradas pelos professores, partindo de um viés analítico. E para a obtenção de resultados significativos foram entrevistados quarenta professores de áreas e formações diferentes, resultando em uma pluralidade de concepções e conjecturas. Frente aos achados da pesquisa, nos questionamos com Gadotti (2000, p. 9),

O que é *ser professor hoje*? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência e sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros *amantes da sabedoria*, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem *sentido para a vida* das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Este estudo teve como estratégia de pesquisa o uso de um questionário *on-line* com a finalidade de captar as concepções dos docentes quanto à importância da prática docente para o uso de novas metodologias lúdicas,

dado que a exposição feita pelos respondentes da pesquisa, acerca da falta de conhecimento prático que os professores chegam às escolas, foi expressiva. De acordo com Gatti (2010), a formação acadêmica dos estudantes de licenciaturas tem um grande déficit de conteúdos que aborde as metodologias, que ensine de fato o que ensinar e as formas a ser ensinadas, com o intuito de não se tornar um receituário. Entretanto, acaba por não formar o acadêmico de maneira suficiente para uma docência eficaz, como cita a autora, resultando no desnivelamento e na falta de diálogo entre o ensino teórico e o ensino prático.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Dessa forma, a autora evidencia o quanto a experiência docente é fundamental, tendo em vista a insuficiência na formação docente. Assim, como apresenta Almeida (1998), o bom êxito de toda atividade lúdico pedagógica depende exclusivamente do preparo e liderança do professor. Por isso, a ele cabe a tarefa de estimular, orientar, observar e avaliar sem que precise necessariamente participar diretamente do processo de ensino e de aprendizagem. Isto é, a ludicidade, assim como outras metodologias que fogem ao ensino tradicional, necessitam de professores capacitados e preparados para a prática, para que o ensino possa vir a ser um momento prazeroso e (re)construtivo ao aprendizado dos estudantes. Almeida (1998) faz menção sobre a importância do próprio professor resgatar em si o prazer pela brincadeira, buscar nas suas recordações mais profundas as maravilhas que a ludicidade trouxe para a sua formação, mais do que tudo, revigorando a emoção que a mesma lhe proporcionava.

A totalidade dos dados aponta que grande parte das barreiras encontradas pelos docentes têm como entrave a falha na formação prática do professor. E para que possa ser superada essa barreira é importante que o professor busque experiências em metodologias distintas, que possa ressignificar as brincadeiras tradicionais, buscando artificios diversificados para atingir a todo, as diferenças e a heterogeneidade de estudantes e suas especificidades de aprendizagem. Também alcançamos desfechos importantes quanto ao interesse dos professores à temática, tendo em vista o grande número de participantes voluntários da pesquisa. A reflexão a respeito de como vem sendo tratado o ensino lúdico e os conteúdos escolares evidencia o quanto a falta de diálogo está impregnada em nosso contexto escolar vigente. Assim como observam Bueno e Franzolin (2017), mais do que recomendar o diálogo, a atividade lúdico-educativa deveria consistir em uma conversação constante do educador com o educando e ilimitada dos estudantes entre si. Verificando que, por mais que os professores compreendam o quão benéfico pode vir a ser dar visibilidade à perspectiva lúdica nos processos de ensino, ainda assim por motivos socioculturais encontram dificuldades em exercer essa prática, como mostrado na análise de resultados da presente pesquisa.

Portanto, ao analisarmos os resultados expostos no presente estudo, podemos verificar que as duas barreiras vistas como mais influentes para a não efetivação do ensino lúdico em sala de aula, podem ser revolucionadas pelo diálogo. Tendo em vista que, uma boa comunicação entre professores, pode ser o meio de adquirir novas perspectivas pedagógicas, se tratando de transmissão oral de vivências, auxiliando assim a construção de novas experiências que contribuam com a prática pedagógica escolar. Assim como, o diálogo pode, também, ser o facilitador entre escola e comunidade, já que grande parte dos obstáculos enfrentados por professores vêm da não aceitação de novas metodologias pelas comunidades escolar.

Em vista disso, o diálogo pode potencializar as compreensões e as justificações daqueles professores que têm um bom alicerce teórico e prático quanto aos seus argumentos. Se tornando um adjunto à uma boa convivência escolar, onde familiares tenham confiança na metodologia usada pelo docente e possam assim, incentivar os estudantes a apreciarem a escola, podendo influenciar dessarte a um melhor rendimento escolar e prazer mútuo pelo processo de ensino e de aprendizagem. Podemos, porém, afirmar que a pesquisa suscita estudos futuros, no

sentido de buscar mais dados empíricos sobre a problemática constatada, bem como soluções para um debate profícuo em relação à qualidade da aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. [on-line]. 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- ANDRADE, C. D. de. **O Pensador**. [on-line]. Disponível em: <<http://www.pensador.com/frase/NjI2MzYw/>>.
- ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Disponível em: <<http://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-gaston-a-poc3a9tica-do-devaneio.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MWsTwRj-ICoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ensino+tradicional+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=2dz-j5mpEG&sig=hpqJ4P2tgmPuIO4TOSNGKY-syl4#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 04 jul. 2018.
- BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>>.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>> Acesso em: 14 maio 2018.
- BORGES, G. L. de A. **Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar**. 2000. 440 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- BUENO, K. C.; FRANZOLIN, F. A utilização de recursos didáticos nas aulas de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. **Anais...** Florianópolis, 2017. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2183-1.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BUENO, W. S. **Motivação e desmotivação escolar no ensino fundamental anos finais**. 2013. 50 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8133/1/2013\\_WiltonSilvaBueno.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8133/1/2013_WiltonSilvaBueno.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- CARNEIRO, M. Â. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos, 2007. Disponível em: <<http://midiaomo.fbiz.com.br/locales/pt-BR/download/a-descoberta-do-brincar-livro2008.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- CARVALHO, N. C. Lúdico: Sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 300-307, dez. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5849/20472>>.
- CASTRO, J. S. R. de; FLEITH, D. de S. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a08.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- CORNETO, N. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p. 86-96, jul./set. 2015. DOI: [10.5747/ch.2015.v12.n3.h222](https://doi.org/10.5747/ch.2015.v12.n3.h222)
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

- DE MASI, D. **O ócio criativo**: entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. Disponível em: <<http://www.kennaz.com.br/baixar/arquivos/15-ocio-criativo-arquivo.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2013.
- DONATONI, A. R. A formação do professor de 1ª a 4ª série. **Ensino em Re-vista**, v. 4, n. 1, p. 23-18, jan./dez., 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7807/5162>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- FONSECA, M. L. S. **Adaptação Escolar**: Como viver este momento. UEI, UFCG, 2003.
- FRAGELLI, C. M. B. **Formação do professor universitário em cursos de licenciatura**: a experiência da docência qualifica o ensino? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016. 170 f. disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144550/fragelli\\_cmb\\_me\\_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144550/fragelli_cmb_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 21 jun. 2018
- FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Universidade de Passo Fundo: UPE, 2001.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, Apr./June 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-8839200000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200002)>. Acesso em 11 jun. 2018.
- GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <[http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf)> Acesso: 09 mar. 2018.
- KEYS, J. B; WOLFE, J. The Role off Management Games e Simulations for education and research. **Journal off Management**, USA, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <[https://issuu.com/eltonamorim7/docs/jogo\\_e\\_a\\_educacao\\_infatil\\_kismoto/6](https://issuu.com/eltonamorim7/docs/jogo_e_a_educacao_infatil_kismoto/6)>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=On02DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&ots=u7hMEdUo5p&sig=zpe1WUOesubAHx5kbygNbQhTWGA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- LIRA, A. C. M. Reflexões sobre o jogo, o brincar, as brincadeiras e os brinquedos na contemporaneidade. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, UNICENTRO/PR, 7 a 10 de novembro de 2011. **Anais... EDUCERE**, PUCPR, Curitiba, 2011. p. 1-15 Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542\\_2437.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542_2437.pdf)> Acesso em: 07 mai. 2018.
- LORDA, C. R.; SANCHEZ, C. D. **Recreação na terceira idade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem**: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. Ceará: UFC, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315/pdf>>. Acesso em 04 jul. 2018.
- PEDROZA, R. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFE, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232005000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>.
- GOMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- ROCHA, M. S. **NÃO BRINCO MAIS: A (des)construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Unijuí, 2005.
- SANTAELLA, L. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 185-195, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/24277/17256>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zJQoTbqf9mwJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.2011v6n2p19/21784+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- SANTOS, S. M. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANTOS, B. S. dos.; MOLON, K. S. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Revista "Educação Especial"**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 165-180, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/271/130>>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR.** Centro Universitário de Araras no UNAR, p. 1-12. 2013. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- SILVA, A. F. **BRINCADEIRA: Passa tempo ou direito da criança?.** Guarabira: UEPB, 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11343/1/PDF%20-%20Adjeane%20Farias%20da%20Silva.pdf>>.
- SILVA, T. A. da C.; GONÇÁLVES, K. G. F. **MANUAL DE LAZER E RECREAÇÃO: O mundo lúdico ao alcance de todos.** São Paulo: Phorte, 2010.
- SOBRINHO, A. F. **O ALUNO NÃO É MAIS AQUELE! E AGORA, PROFESSOR?** A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. Belo Horizonte. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- SOUSA, D. R. L. de.; SOUZA, J. G. V. de. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ATUA NAS SÉRIES INICIAIS: Desafios no processo de ensino - aprendizagem.** Parnaíba: Realize, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/92bbd31f8e0e43a7da8a6295b251725f.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. 2018.
- SOUZA, S. E. de. **O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO ESCOLAR.** Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 17 abril. 2018
- WEYH, C. B.; ROSA, D. P. A importância do lúdico na aprendizagem de educação infantil. In: WEYH, Cênio Back (Org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais** - Caderno de Pesquisa. 1. ed. Santo Ângelo/RS: EDIURI, 2001, p. 165-167.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38004593/WINNICOTT\\_O\\_Brincar\\_e\\_a\\_Realidade.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531160338&Signature=y5AGGyr%2Ftv02ZZkce8UG3MOQhK4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DImpresso\\_no.Brasil\\_Printed\\_in\\_Brazil.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38004593/WINNICOTT_O_Brincar_e_a_Realidade.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531160338&Signature=y5AGGyr%2Ftv02ZZkce8UG3MOQhK4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DImpresso_no.Brasil_Printed_in_Brazil.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).