

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**RÓGER COSTA FONSECA**

**O USO DA LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DINAMIZADORA  
DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

RÓGER COSTA FONSECA

O USO DA LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DINAMIZADORA DO  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Ferreira da Silva.

SÃO MATEUS -ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

F676u

Fonseca, Róger Costa.

O uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem / Róger Costa Fonseca – São Mateus - ES, 2021.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. José Geraldo Ferreira da Silva.

1. Ludicidade. 2. Processo educacional. 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Ambiente de sala de aula. 5. Metodologia de ensino. I. Silva, José Geraldo Ferreira da. II. Título.

CDD: 371.337

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

**RÓGER COSTA FONSECA**

**O USO DA LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DINAMIZADORA DO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 31 de maio de 2021.

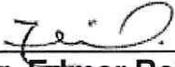
**COMISSÃO EXAMINADORA**

JOSE GERALDO FERREIRA DA SILVA:28531973600 Assinado de forma digital por JOSE GERALDO FERREIRA DA SILVA:28531973600  
Dados: 2021.06.16 18:44:20 -03'00'

---

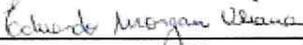
**Prof. Dr. José Geraldo Ferreira da Silva**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientador**

---



**Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**

---



**Prof. Dr. Eduardo Morgan Uliana**  
**Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho,  
À minha família e,  
A todos os professores que colaboraram e  
acreditam na proposta da pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido essa rica oportunidade de vida e de poder concluir mais uma importante etapa profissional, dotando-me com capacidades de superar as dificuldades de todo o percurso.

Secundariamente, agradeço aos meus familiares de modo geral, em especial, meus pais, Gemilson Silva Fonseca e Ivanete Costa Fonseca, e minha esposa, Amanda Ferreira Garcia, que suportaram meus desgastes psicológicos e sempre prestaram seus preciosos apoios em todas as esferas físicas possíveis. Minha gratidão também às demais pessoas da minha família, que torcem, respeitam e acreditam em meus sonhos.

Agradeço muitíssimo ao meu orientador, Professor Doutor José Geraldo, por toda a paciência e empenho em estabelecer contato nos momentos mais difíceis dessa dissertação, apoiando-me de maneira integral, dando-me contribuições pertinentes e ricas na argumentação desse trabalho. Aos demais professores e professoras da Faculdade Vale do Cricaré, agradeço os ensinamentos e a responsabilidade em todo esse percurso, sendo fundamentais em minha vida acadêmica, assim como os meus colegas de turma, com suas presenças marcantes nos debates em sala de aula e on-line, via aplicativo.

Por último, quero agradecer, de modo amplo, aos meus amigos pelo apoio, visto que são muitos e eu me torno uma pessoa a cada dia mais rica por tamanho tesouro. Quero que aqui fique registrada essa minha gratidão, como reconhecimento de força, conselhos e superações, capazes de romper o entendimento da razão. Com a força de todos vocês eu aprendi e acreditei que tudo isso seria possível.

## RESUMO

FONSECA, Róger Costa. **O uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem.** 2021. 122f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

A ludicidade na educação é uma ferramenta pedagógica que contribui no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita o professor proporcionar aos seus alunos um ambiente prazeroso que estimule a criatividade, a interação social por meio do relacionamento entre o grupo e a aquisição do conhecimento necessário, desenvolvendo, assim, seu potencial cognitivo, motor e social. Vale ressaltar que a ludicidade tem sido inserida nos documentos que norteiam o processo educacional em todo o Brasil, dentre eles a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), firmando suas concepções teóricas de adoção, que enaltecem sua eficácia como uma realidade presente integralmente em todo o país. Na verdade, não se sabe ao certo se o processo lúdico, voltado para um ensino prazeroso por meio de integração, jogos e brincadeiras no ato da mediação de conhecimento, é de fato conhecido pelos professores e aplicado no cotidiano de suas salas de aula. Baseada na necessidade de investigação do uso e recorrência dessa prática dinamizadora, a presente pesquisa visa verificar quais são os principais aspectos de sua real adoção nas salas de aula dos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, analisando, inicialmente, o grau de conhecimento docente sobre o assunto por meio de uma pesquisa de campo, em forma de questionário aplicado com o auxílio da ferramenta virtual Google Forms. A pesquisa investiga também a validação e a aceitação da ludicidade como uma proposta recorrente no processo de mediação do conhecimento, discorrendo sobre sua frequência como ferramenta de apropriação pedagógica em todo o percurso educacional após a etapa da Educação Infantil, argumentando seus dados obtidos com os materiais acadêmicos já existentes, expondo a realidade de seus resultados e fornecendo subsídios necessários para fomentar a discussão sobre sua aceitação e aplicação na realidade das salas de aula dos municípios supracitados, fixando-se a tentativa de estimular a recorrência de tal prática no planejamento docente por meio da cartilha informativa produzida como produto final desta análise, de maneira a efetivar a prática lúdica como proposta pedagógica indispensável no contexto escolar, fazendo com que os discentes ampliem seu conhecimento através de um ambiente prazeroso por meio de um bom convívio social e afetivo com os demais agentes da sociedade ao qual ele está inserido.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Processo Educacional. Ensino-aprendizagem. Sala de aula. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

FONSECA, Róger Costa. **The use of playfulness as a pedagogical practice that streamlines the teaching-learning process.** 2021. 122f. Dissertation (Master's Degree) - Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

Playfulness in education is a pedagogical tool that contributes to the teaching-learning process, as it allows the teacher to provide their students with a pleasant environment that encourages creativity, social interaction through the relationship between the group and the acquisition of the necessary knowledge, thus developing their cognitive, motor and social potential. It is noteworthy that playfulness has been inserted in the documents that guide the educational process throughout Brazil, among them the new Common National Curriculum Base (BNCC), establishing its theoretical conceptions of adoption, which extol its effectiveness as a reality that is fully present throughout the country. In fact, it is not known for sure whether the playful process, aimed at a pleasurable teaching through integration, games and games in the act of knowledge mediation, is in fact known by teachers and applied in the daily lives of their classrooms. Based on the need to investigate the use and recurrence of this dynamic practice, this research aims to verify the main aspects of its actual adoption in the classrooms of the municipalities of Presidente Kennedy, Marataízes and Itapemirim, initially analyzing the degree of teacher knowledge on the subject through a field research, in the form of a questionnaire applied with the help of the virtual tool Google Forms. The research also investigates the validation and acceptance of playfulness as a recurring proposal in the knowledge mediation process, discussing its frequency as a pedagogical appropriation tool throughout the educational path after the Early Childhood Education stage, arguing its data obtained with the materials existing academics, exposing the reality of their results and providing the necessary subsidies to encourage the discussion about its acceptance and application in the reality of the classrooms of the aforementioned municipalities, establishing the attempt to encourage the recurrence of such practice in teacher planning through of the informative booklet produced as the final product of this analysis, in order to make the playful practice effective as an indispensable pedagogical proposal in the school context, making students expand their knowledge through a pleasant environment through a good social and affective relationship with others agents of the society to which he is inserted gone.

**Keywords:** Playfulness. Educational Process. Teaching-learning. Classroom. Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos professores participantes da pesquisa por nível de ensino.....	53
Figura 2 - Resposta dos professores quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula .....	56
Figura 3 - Resposta dos professores quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula no Ensino Fundamental 1 .....	57
Figura 4 - Resposta dos professores quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula no Ensino Fundamental 2.....	58
Figura 5 - Resposta dos professores quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula no Ensino Médio .....	59
Figura 6 - Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula.....	60
Figura 7 - Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula no Ensino Fundamental 1 .....	62
Figura 8 - Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula no Ensino Fundamental 2 .....	63
Figura 9 - Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula no Ensino Médio .....	65
Figura 10 - Resposta dos professores, quanto o seu entendimento referente ao apoio que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula .....	66
Figura 11 - Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente ao grau de incentivo que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 1.....	68
Figura 12 - Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente ao grau de incentivo que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 2.....	69
Figura 13 - Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente ao grau de incentivo que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Médio .....	70
Figura 14 - Resposta dos professores, quanto o seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula .....	73

Figura 15 - Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 1 .....	75
Figura 16 - Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 2 .....	76
Figura 17 - Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Médio .....	77

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ES – Espírito Santo  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIB – Produto Interno Bruto

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 JUSTIFICATIVA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....	14
1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	19
<b>1.2.1 Objetivo geral</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>19</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
2.1 CONCEITO DE LÚDICO .....	20
2.2 CONCEITOS DO APRENDIZADO LÚDICO .....	23
2.3 LÚDICO ESSENCIAL E INSTRUMENTAL.....	25
2.4 A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO .....	27
2.5 INSTRUMENTALIZAÇÃO DIDÁTICA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA.....	29
2.6 OS ASPECTOS RELEVANTES À LUDICIDADE NO COTIDIANO DOCENTE ..	33
2.7 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS PARÂMETROS DOCUMENTAIS ESTABELECIDOS .....	38
<b>2.7.1 Os parâmetros documentais estabelecidos para o Ensino Fundamental</b> .	<b>40</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>45</b>
3.1 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	45
<b>3.1.1 Município de Presidente Kennedy - ES</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1.2 Município de Marataízes – ES</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1.3 Município de Itapemirim - ES</b> .....	<b>49</b>
3.2 PÚBLICO ALVO .....	50
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	51
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>

APÊNDICES .....	89
-----------------	----

## 1 INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação é um termo usado para se referir às práticas docentes que estimulam a aprendizagem discente ao se prevalecer de ações voltadas ao imaginário do aluno, aguçando suas fantasias e relacionando-as de forma prazerosa aos objetivos pretendidos em sala de aula. A ludicidade é uma ferramenta instrumental auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem, cotidiano da realidade das salas de aula, que frequentemente está relacionada à submissão dos educandos aos movimentos espontâneos que fazem no processo de aquisição do conhecimento, normalmente por meio de jogos, brincadeiras ou afins.

A ludicidade está presente nas principais bases da sociedade desde a pré-história, sendo identificada e diretamente ligada à afetividade, ao lazer e à cultura social. Nas últimas décadas, essa temática tem ganhado grande notoriedade também nos meios acadêmicos, pois se apresenta como uma proposta inovadora no processo educacional, em diferentes segmentos de estudos educativos, principalmente nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O processo lúdico no decorrer do ato de mediação de conhecimento, torna a aula mais produtiva e prazerosa aos alunos, possibilitando-os alcançar maior rendimento escolar, além dos ganhos sociais e afetivos (SANTOS, 2001). Seus aspectos de adoção por parte dos docentes, bem como sua recorrência na oferta da Educação Básica nos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, de maneira efetiva e coerente ao cumprimento das propostas curriculares dos parâmetros nacionais legais, são passíveis de verificação neste trabalho, no que diz respeito à validação de sua práxis.

É importante destacar que a ludicidade é compreendida como um agente somativo do processo ensino-aprendizagem em diferentes campos do saber, em diversas faixas etárias, sendo uma ferramenta potencial para o desenvolvimento do aluno quando aliada à proposta didática, dando-lhe autonomia intelectual para a resolução de problemas cotidianos.

De acordo com Vygotsky (1989):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1989, p. 130).

Os aspectos do uso correto da ludicidade no decorrer da aquisição de conhecimento discente em toda modalidade da Educação Básica é extremamente importante para suas potencialidades vindouras, uma vez que a prática lúdica tende a alcançar resultados mais rápidos e satisfatórios no percurso, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de outras habilidades, fundamentais para sua formação integral, as quais o preparam para a vida em sociedade. A ludicidade deve ser inicialmente vivenciada pelos professores, mediadores de conhecimento, nos quais são os agentes responsáveis por executá-la em sala de aula, de acordo com a realidade de vida do aluno, fazendo com que o mesmo amplie seus ganhos intelectuais por meio da alegria e do prazer de construir (ALMEIDA, 1992).

Atualmente a ludicidade é utilizada no ambiente de sala de aula como ferramenta que visa despertar o interesse e a participação da criança pelo conteúdo exposto, atraindo-a não apenas à leitura e a escrita, mas também a todas as demais competências possíveis e disponíveis na proposta curricular de sua série. Dessa forma, prima-se pela formação do autoconceito positivo, ocasionando, conseqüentemente, o desenvolvimento integral da criança (MENDONÇA, 1989).

O processo lúdico implica algumas questões que merecem análise, tais como o entendimento docente acerca do assunto, bem como a maneira e o momento oportuno de sua condução nas aulas, compreendendo seu papel de incentivador do processo. Vale ressaltar que para o professor desempenhar um bom trabalho através da ludicidade é preciso haver incentivo por parte das redes educacionais e das escolas as quais atua que, por suas vezes, necessitam oferecer frequente capacitação profissional para melhor desenvolver o entendimento das metodologias a serem aplicadas, assim como oferecerem um ambiente equipado e adequado à proposta em apreço (MOYLES, 2002, p.100).

Segundo Santos (1997),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Para alcançar os resultados estimados, o professor precisa trabalhar alinhado à proposta lúdica, tendo pleno conhecimento de seus reais conceitos, empregando suas forças na execução correta e harmoniosa da prática com a realidade de cada aluno, de maneira sutil e aprazível, de modo a não causar grandes impactos de desconfiança e confusão no aluno. Os atos de pensar previamente e planejar corretamente as propostas são primordiais, pois evita os contratemplos normalmente ocorridos no percurso metodológico de práxis, tais como o excesso de brincadeiras ou a falta de afinidade do “brincar” com o conteúdo pretendido.

Brandes e Philips (1997), destaca em sua obra que ações como jogar e brincar no ato da apropriação do conhecimento ocasiona a interação do aluno de maneira natural e prazerosa, proporcionando o interesse pelo o que está realizando, desenvolvendo também outras ações concernentes a outras atividades de sua competência. Essa ação lúdica, porém, precisa ser direcionada e supervisionada para que não haja um desvio da proposta inicial, sendo uma atividade direcionada e eficiente dentro de seus parâmetros que objetivam a aprendizagem.

Assim, ao respeitar todos os aspectos que serão verificados e apontados por este trabalho no âmbito das salas de aulas, a ação lúdica ganha oportunidade de ocorrer naturalmente e alcançar êxito em sua proposta, atenuando os estigmas educacionais deixados pelo pragmatismo tradicional que possivelmente ainda permeia em muitas instituições, não somente em hipótese nos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, mas em grande parte do país, sendo um recurso utilitário e viável, desde que seja executado com bom entendimento e objetividade por todas as partes envolvidas.

## 1.1 JUSTIFICATIVA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A ludicidade, desde os primórdios, está presente em extensa parte das manifestações humanas no decorrer da história, bem como em outras espécies animais, predominando durante a infância do indivíduo, sendo caracterizada como um processo de desenvolver a criatividade e os saberes por meios mais razoáveis, aprazíveis e espontâneos, tais como jogos, danças, músicas e brincadeiras. A atividade lúdica faz parte do contexto de aquisição do conhecimento, estando inserida em diferentes realidades como uma necessidade para o contexto social.

Nas últimas décadas esta prática ganhou grande notabilidade em discussões acadêmicas, sendo interpretada e adotada por renomados pensadores da educação, tais como Vygotsky (1989), Piaget (1986), Freire (2004) e Kishimoto (1996), firmando-se como um importante instrumento pedagógico, essencial e notável no cotidiano escolar, que, quando aliada corretamente à proposta curricular, torna-se um pilar de sustentação para o desenvolvimento intelectual e social do discente.

De acordo com Nhary (2006) as atividades lúdicas são importantes no desenvolvimento do sujeito, pois durante as atividades lúdicas todos são vistos como capazes de realizá-las coletivamente, dentro das suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. É relevante ainda a percepção e aplicação da ludicidade na interdisciplinaridade da aquisição dos conteúdos curriculares, em comum acordo com a política de estímulo às diferentes culturas locais, comumente atreladas a um ambiente extremamente favorável também ao desenvolvimento da construção sociocultural dos discentes.

Cabe ao professor, em trabalho conjunto com a equipe pedagógica da instituição, compreender e reconhecer a necessidade de aderir à proposta lúdica em seu planejamento, de maneira a avaliar o cotidiano e as experiências adquiridas pelo aluno em seu contexto social, identificando seus pontos fortes de conhecimento e áreas que precisam ser apresentadas e trabalhadas, propondo-lhe ferramentas lúdicas que acionam o conhecimento empírico prévio no que diz respeito às propostas da disciplina e seus respectivos usos, fazendo a relação imediata, despertando, assim, sua atenção em assimilá-la (VILLA SANCHES & ESCRIBANO, 1999).

Santin (1994) explicita que a ludicidade ocasiona “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos” (SANTIN, 1994, p. 03).

Dessa forma, percebe-se que as experiências subjetivas dos alunos, que proporcionarão o uso da ludicidade no cotidiano escolar, estão associadas a algo prazeroso e satisfatório, associando-se também as características básicas que os levam as suas valorizações interpessoais, à sua liberdade de expressão, flexibilidade e questionamento do método, possibilitando descobertas relevantes ao progresso do produto final estimado.

A ludicidade está presente em todos os tipos de brincadeiras infantis, podendo ser notada também através dos desenhos feitos pela criança e as pequenas

construções textuais que a mesma explicita no processo inicial de apropriação de sua escrita, não havendo limites para seu imaginário. Assim sendo, cabe aos professores, mediadores de conhecimento, buscarem constantemente o aprimoramento de sua prática por meio de capacitações recorrentes, para ganharem ainda mais autonomia sobre o processo lúdico de maneira a aplica-lo de forma correta, estando plenamente aptos para desenvolver as relações necessárias para o êxito de seus alunos por intermédio da proposta.

Baseado nessa premissa, Friedmann (2002, P. 55) assegura que “A aprendizagem depende grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade”. Assim, o docente que se apropria da prática lúdica como ferramenta pedagógica e recorrente em seu planejamento, alcança maior adesão na mediação do conhecimento dos alunos e nos objetivos curriculares propostos.

Friedmann (2002) assegura ainda que:

Para não considerar a atividade lúdica como único e exclusivo recurso de ação, já que essa seria uma postura ingênua: o jogo é uma alternativa significativa e importante (FRIEDMANN, 2002, p. 55).

É importante ressaltar que os jogos não podem ser encarados pelos professores como a única vertente da ludicidade, mas sim como mais um dos inúmeros métodos que norteiam tal prática. Suas potencialidades são normalmente notadas na forma prazerosa da criança desenvolver a proposta, misturando o imaginário com os reais objetivos de apropriação do conhecimento da aula.

Almeida (2000) acredita que:

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) como uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso (ALMEIDA, 2000, p. 60).

Assim, considerando ainda a ludicidade como ferramenta didática de grande valia nos processos educacionais, percebe-se a importância de sua aplicabilidade, principalmente, em todas as séries do Ensino Fundamental, pois se compreende que nessa etapa escolar todas as possibilidades vindouras surgem e criam sustentáculos perenes para a vida adulta, ampliando-se em outros campos do saber discente, que

facilitarão e acompanharão os alunos em todo o curso, inclusive no Ensino Médio e Superior.

O processo da aquisição de conhecimento dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental, bem como suas respectivas buscas pela apropriação das propostas disciplinares, merece uma atenção especial no que diz respeito aos percursos a serem traçados pelos professores, uma vez que se trata de um processo progressivo e motivacional, sendo pilares fundamentais e obrigatórios para a continuação das etapas seguintes na vida escolar dos alunos, além de extremamente importante serem trabalhadas de forma integral e prazerosa. Tal aquisição depende das relações do sujeito com o objeto, que, observadas algumas estruturas cognitivas e relacionais dessa etapa, foi denominado por Piaget como adaptação, sucedida pelas etapas seguintes, assimilação e acomodação (PIAGET, 1996).

A ressignificação das ações cotidianas da proposta pedagógica do professor é o sustentáculo para alcançar o êxito mútuo na sala de aula, uma vez que se faz necessário buscar meios e ferramentas fundamentais para o dinamismo na continuação da proposta, evitando o desgaste e o desinteresse discente pela busca do conhecimento.

Assim sendo, o que se observa de maneira geral nas escolas são as dificuldades no processo de aprendizagem, talvez pelo desconhecimento dos professores acerca de tal ressignificação de aprendizagem, talvez pela falta de incentivo da rede de ensino a qual se está inserido, ou simplesmente pela falta de recursos pedagógicos disponíveis nas escolas para alcançar os objetivos planejados (MARCELLINO, 2007).

Marcellino (2007) pondera ainda que a instituição que nega a prática lúdica está de amplamente desrespeitando a cultura do seu aluno. É necessário que a escola considere a identidade do educando, baseada em seu contexto social e em sua cultura, sem se esquecer de que não trabalha somente com um tipo de cultura, mas sim com culturas diferentes, de acordo com cada aluno.

Dentre as muitas ferramentas pedagógicas disponibilizadas por estudos no decorrer do curso, destaca-se a proposta lúdica como uma das principais, tendo em vista sua importante eficácia em todo o curso escolar, sendo compreendida como circunstâncias de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento integral, sendo canal facilitador da aquisição de conhecimento, uma vez que se prevalece do imaginário infantil, usando as oportunidades interacionistas de jogos, danças e

brincadeiras, que tanto aguça o desejo humano em permanecer dentro da proposta quanto também aproxima o conteúdo programático à realidade vivida no dia a dia (MARIA, et al. 2009).

Maria *et al.* (2009) afirmam também que:

A ludicidade na educação possibilita situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, mas deve haver uma dosagem entre a utilização do lúdico instrumental, isto é, a brincadeira com a finalidade de atingir objetivos escolares, e também a forma de brincar espontaneamente, envolvendo o prazer e o entretenimento, neste último, o lúdico essencial (MARIA et al, 2009, p. 8).

É relevante que os professores, pedagogos e demais funcionários envolvidos com o processo educacional no Ensino Fundamental analisem suas práticas cotidianas de maneira a validar a ludicidade como essência da sala de aula, de maneira a ser vivenciada sem perder suas referências instrumentais (PASSOS 1995). A importância dessa apropriação docente está explícita na perspectiva de melhorias sociais e culturais do Brasil.

O uso da ludicidade nas salas de aula dos municípios em análise tem sido questionado na comunidade escolar, uma vez que suas propostas têm se apresentado pouco consistente nos planejamentos dos professores, sendo necessário um levantamento acerca dos aspectos da adoção – ou não adoção – da prática supracitada por parte dos mesmos, havendo uma necessidade de verificação dos motivos operacionais que fundamentam as respostas obtidas.

Assim sendo, diante das benesses da ludicidade para o progresso educacional e da necessidade de apuração dos seus aspectos de adoção na realidade das salas de aula dos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, faz-se necessária esta pesquisa para fundamentar e caracterizar tais aspectos, a fim contribuir na validação da ludicidade também na realidade do município e de tornar conscientes os professores e futuros professores sobre a sua utilização como prática cotidiana em seus planejamentos pedagógicos, trazendo a lume o seguinte questionamento:

“Quais são os principais aspectos no uso da ludicidade como ferramenta dinamizadora do processo ensino-aprendizagem nos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim?”

## 1.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa tem os seguintes objetivos que serviram para a organização e encaminhamento do mesmo:

### 1.2.1 Objetivo Geral

Realizar uma discussão sobre uso da ludicidade como ferramenta dinamizadora do processo ensino-aprendizagem nos municípios de Presidente Kennedy, Maratáizes e Itapemirim.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os principais aspectos que propiciam a adoção da ludicidade como proposta pedagógica nas salas de aula da Educação Básica;
- Identificar os principais aspectos que impedem a adoção da ludicidade como proposta pedagógica nas salas de aula da Educação Básica;
- Investigar a recorrência da ludicidade no planejamento pedagógicos dos professores que atuam nas escolas dos municípios de Presidente Kennedy, Maratáizes e Itapemirim;
- Confeccionar uma cartilha informativa sobre a importância da ludicidade como proposta central nas salas de aula da Educação Básica.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre tantas definições dadas à ludicidade no decorrer de sua compreensão teórica e histórica, as que melhores lhe cabem são, sem dúvidas, liberdade, criatividade, imaginação, participação, interação e autonomia, completando-se ricamente em suas qualificações e totalizando uma importante prática inovadora, capaz de abrir fronteiras no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizado. A ludicidade não pode estar atrelada a regras, interesses, doutrinações ou imposições sociais, uma vez que se desprende dos padrões mecanicistas e funcionalistas do mundo contemporâneo (SANTIN,1996).

A ludicidade como ferramenta pedagógica na aprendizagem dos alunos de Ensino Fundamental contribui e estimula o processo educativo e o desenvolvimento integral do discente, uma vez que traz para a sala de aula uma forma espontânea e divertida de aceitar e aderir ao que o professor/mediador propõe, em comum acordo com os parâmetros estabelecidos pelo currículo. Tendo a consciência de que a aprendizagem é “fruto da adaptação do aluno, manifestando-se através de respostas novas, que são a prova da aprendizagem” (BROSSEAU, 1996, p. 49), pode-se aplicar a prática lúdica como ferramenta metodológica que privilegia a construção de conhecimentos a partir da realidade social de cada aluno, interagindo com a sua prática cotidiana e demonstrando pertencimentos mútuos entre o sujeito e o mundo de maneira aprazível e que alcance melhores resultados.

### 2.1 CONCEITO DE LÚDICO

O lúdico é compreendido, em campos do senso comum, como uma atividade aleatória de entretenimento, estando intimamente relacionado com a prática pedagógica nas escolas, de maneira a ser uma ferramenta facilitadora do processo de mediação do conhecimento, principalmente quando relacionado com o ato de brincar. Sua constância como objeto de estudo é facilmente notada em diversas áreas, tais como a Sociologia, Psicologia, Antropologia, Lingüística, História, Educação, dentre outras, sustentando no decorrer dos anos diversas concepções peculiares em sua construção teórica.

No decorrer dos anos, essa construção teórica de apropriação conceitual tem sido amplificada devido aos inúmeros materiais produzidos no meio acadêmico,

expandindo também suas vertentes práticas no que tange ao processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar. De acordo com o *Dicionário Latino/Português* o termo “lúdico” é descrito de maneira bem parecida com o termo atual, ou seja, apropriando-se da linguagem do século XX, sendo provido do adjetivo francês *ludique*, que, por sua vez, é derivado do latim *ludus*, *ludere* (TORRINHA, 1942, 402).

Em observação ao termo “*ludus*”, verifica-se que:

O lúdico é uma palavra de origem latina: “*ludus*”, que significa “jogo”. Poderia significar somente jogar, mas com a sua evolução tornou-se o que hoje podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas (ALMEIDA, 2009 apud VENTURINI, 2016, p.13).

Se a observação for feita apenas em sua origem, o termo estaria se referindo somente ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, porém a evolução semântica da palavra, entretanto, não se limitou apenas às suas raízes etimológicas, mas seguiu as pesquisas de Psicomotricidade, passando a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, de modo a não ser apenas uma simples definição sinônima dos verbos “jogar” e “brincar” (HECKLER, BACK & MASSING, 1984).

Na realidade, o conceito de lúdico é muito mais amplo do que apenas brincar espontaneamente, pois, em prática, sua significação abrange uma necessidade básica da personalidade humana, do corpo e da mente. Suas implicações se estendem também às atividades essenciais da dinâmica humana, que caracterizam sua eficácia no processo social e funcional, propiciando ganhos significativos na identidade do educando, bem como em sua educação.

Para Santos (1999) o processo lúdico é uma forma que o sujeito tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Através da ludicidade o ser humano assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Assim, também o indivíduo aprende a apoderar-se de suas responsabilidades sociais e busca mais rápido sua inserção, melhor estimulando seu raciocínio de maneira a agregar mais conhecimento através do desenvolvimento de sua motivação pessoal.

Para Luckesi (2000, p. 97) a instrumentalização didática do processo lúdico “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”.

Para Lucci (s/d):

Afirmação central da valorização do brincar encontra-se em Santo Tomás de Aquino: *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae* – o brincar é necessário para a vida humana. Esta recreação pelo brincar – e a afirmação de Tomás pode parecer surpreendente à primeira vista – é tanto mais necessária para o intelectual, que é por assim dizer, quem mais desgasta as forças da alma, arrancando-a do sensível. E sendo os bens sensíveis naturais ao ser humano, “as atividades racionais são as que mais querem o brincar”. Daí decorre importantes conseqüências para a filosofia da educação; o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o *fastidium* é um grave obstáculo para a aprendizagem (LUCCI, s/d, p. 3).

O lúdico é compreendido também como uma atividade “não-séria”, sendo facilmente assimilado à alegria, ao riso, a vivacidade e a frivolidade, sendo também uma atividade que designa ordem, pois cria características estéticas, de maneira distante do cotidiano, do trabalho e do lucro, sendo bom, aprazível e satisfatório.

Segundo Huizinga (2007), o lúdico é:

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não- séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Para Château (1987), o processo de ludicidade está intimamente inclinado ao universo infantil, não havendo espaço para a realidade adulta, uma vez que este seria outro contexto de vivência, pois através da ludicidade a criança cria sua autonomia social e constrói sua personalidade própria por meio do imaginário. Ainda nessa premissa, observa-se a influência da visão histórica e social do desenvolvimento da humanidade, que, desde o princípio, apropriava-se do processo lúdico como ferramenta de aquisição cultural e psicológica, parte de um processo de cognição, usando os jogos e as brincadeiras como fontes estimuladoras do desenvolvimento da aprendizagem. O ato de usar brincadeiras para fins de aprendizagem é uma atividade humana, que proporciona a interação da imaginação (fantasia) docente com a realidade das relações da sociedade, com o coletivo e individual que a compõe (VYGOTSKY, 1989).

Portanto, são notórias as diversas definições para a palavra ludicidade, porém é unânime as suas variantes que a condicionam sua aplicação à proposta pedagógica, sendo chamada por Luckesi (2000) de estado interno do sujeito que vivencia uma

experiência de forma plena, observada, por fim, como sinônimo de plenitude experimental em sua máxima expressão da não divisão entre pensar/ sentir/ fazer.

## 2.2 CONCEITOS DO APRENDIZADO LÚDICO

O conceito de lúdico está presente na origem latina da palavra “*ludus*” e está voltado, em visão inicial, para uma interpretação de jogos e brincadeiras, extendendo-se posteriormente à interpretações voltadas aos movimentos espontâneos que a criança faz enquanto a desenvolve e, sucessivamente, com o avançar do tempo, ganhou traços comportamentais firmados na essência da psicologia do comportamento humano, ultrapassando suas raízes etimológicas e alcançando implicações que vão muito além do que somente submeter-se a jogar e/ou brincar de modo aleatório.

De acordo com o entendimento de Neves (2002), o processo lúdico possui valores direcionados as especificidades das fases de vida dos seres humanos, sendo mais observado na infância e adolescência, quando sua aplicação se faz mais presente para ganhos especialmente pedagógicos. Nessas etapas os agentes submetidos ao processo, inicialmente, não estão passíveis em aderi-lo, pois apresentam oposição à escola e ao meio tradicional ao qual estão inseridos, firmando suas concepções em um ambiente que proporciona prazer.

A criança necessita das propostas contidas nos jogos aos quais estão submetidas para equilibrarem suas emoções e interesse pelo mundo real, fazendo assimilações subjetivas. Dessa forma, a ludicidade expressa seus valores educacionais por meio de sua apresentação como eficaz percurso pedagógico, e valores sociais no que tange às trocas realizadas na convivência diária e necessária com os valores coletivos.

Sua importância pauta-se na incursão da noção discente que aprender pode ser um ato prazeroso e natural, de acordo com suas potencialidades intelectuais, culturais e sociais, proporcionando significado e êxito através de iniciativas que estimulam sua criatividade e contribuem para seu desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY et al., 1998).

De acordo com Vygotsky (1998), a criança utiliza naturalmente o conhecimento de sua realidade e da realidade do que está a sua volta para criar inúmeras possibilidades, utilizando também o seu contexto de vida coletiva e preferências

pessoais como fontes de transformação e crescimento cognitivo. Ainda de acordo com a visão de Vygotsky (1998), é através das interações proporcionadas pelo processo lúdico que a criança encontra possibilidades de se desenvolver integralmente, não descartando suas necessidades de criança, tais como brincar, movimentar-se, experimentar, sentir, explorar, criar, descobrir, conhecer e interagir com os demais.

Para Modesto e Rubio (2014):

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 3).

A partir da ludicidade no processo educacional, o relacionamento no processo ensino-aprendizagem pode ser melhorado e/ou fortalecido, possibilitando a criação de várias oportunidades para que eles aprendam a interagir de maneira mais eficaz, aprendendo a aceitar as regras comuns à sociedade e as respeitá-las por meio do reforço dos conteúdos aprendidos. Além disso, a criança se torna apta aprender a compartilhar e tomar decisões através de jogos e brincadeiras, constituindo experiências e validando sua cidadania de integrante social (KISHIMOTO, 1993).

Para Kishimoto (1993):

Em meados de década de 1930 que os jogos educativos começaram a ser inseridos nas instituições infantis. Naquela ocasião, o Brasil conheceu personalidades importantes no campo da Psicologia, como Claparède, Pierre Janet, Mira e Lopes, André Reis e outros que auxiliaram na disseminação de estudos na área da psicologia infantil, inclusive sobre o jogo. O sentido do jogo era considerado como uma manifestação dos interesses e necessidades das crianças e não apenas como distração. A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava (KISHIMOTO, 1993, p. 23).

Assim, acredita-se que o conceito do aprendizado lúdico vai além das expectativas de jogos, pois está inserido na formação integral do educando, ganhando significado e notoriedade a partir das necessidades que lhe competem. Dessa forma, fica notória não somente a necessidade de conhecer a proposta lúdica, de maneira a aplica-la corretamente ao planejamento docente, mas também de revalida-la constantemente, a fim de adequar a expectativas curriculares à realidade social dos alunos.

### 2.3 LÚDICO ESSENCIAL E INSTRUMENTAL

O ser humano, por meio da ludicidade, tende a estabelecer um estreitamento cultural entre sua criatividade e o seu entretenimento, representando em sua prática de “brincar” a manifestação do seu psicológico através de sua formação cultural (BROUGÈRE,1998). Assim sendo, são notórias as duas possibilidades de aplicar e validar o processo lúdico: O lúdico essencial e o lúdico instrumental.

Conhece-se por ludicidade essencial as brincadeiras naturais da criança, que ocorrem de forma espontânea, com prazer e entretenimento, possibilitando aos educandos uma forma mais divertida de participarem e corresponderem à proposta central traçada pelo professor. Há escolas que possuem o processo pedagógico de ensino emancipatório, onde o lúdico essencial é um fundamento, tem sua essência e é compreendida como indissociável à formação do aluno, oportunizando uma troca de papéis no momento da mediação de conhecimento, transitando dentro e fora do reconhecimento da identidade do indivíduo, estimulando o afloramento de sua cultura, a espontaneidade, a interação, a imaginação, a criatividade e o prazer (FONSECA; MUNIZ, 2000).

Neste enfoque, percebe-se que o lúdico essencial é um recurso viável e utilitário ao meio pedagógico, e, assim como a aprendizagem instrumentalizada, necessita fazer parte da proposta escolar através de iniciações partidas do professor/mediador, estimulando o discente usar sua própria inteligência através da conscientização de suas capacidades intelectuais, decidindo usá-las quando necessário. Fonseca e Muniz (2000), acreditando na possibilidade de encontrar escolas que têm o processo pedagógico de ensino emancipatória onde o lúdico essencial é um fundamento, ainda reiteram:

[...] é tido como sério e indispensável na formação do aluno, possibilitando-o transitar dentro e fora do seu eu, trocando papéis e até vivenciá-los como próprio de sua pessoa, estimulando o afloramento de sua cultura, espontaneidade, interação, imaginação, criatividade e prazer (FONSECA; MUNIZ, 2000, p.112).

O lúdico instrumental, por sua vez, fundamenta seus princípios na construção da autonomia e na formação do aluno, ofertando possibilidades e ferramentas para a realização do ato, tais como jogos e brincadeiras direcionados, que possuem finalidades específicas de atingir objetivos escolares reais, validando a proposta

curricular do planejamento docente e assimilando-se, em partes, ao lúdico essencial, porém não é parte dependente da essência da aula – muito pelo contrário – é tido como um meio/possibilidade de melhor atingir os fins pensados pelo professor, tais como: aplicação de fundamentos, técnicas, regras (PIAGET, 1998).

Piaget (1976) acredita que o lúdico instrumental também é uma ferramenta primordial e essencial para que a criança se aproprie de uma aprendizagem significativa, e não um aprendizado superficial, sem significância para sua vida. Através da instrumentalização da prática a criança faz assimilação de regras de convivência, se desenvolve fisicamente e mentalmente, fazendo também relação entre o simbólico e o real.

Para uma melhor decorrência prática da atividade lúdica na sala de aula, é preciso recorrer imediatamente ao atrelamento das suas formas (essencial e instrumental), porém é preciso salientar a importância de que não se deve perder a sua referência durante a instrumentalização (PASSOS, 1995). Ambas as formas contribuem para uma aprendizagem significativa e possuem objetivos afins, tais como o de criar um ambiente acolhedor enquanto ocorre a mediação do conhecimento em sala de aula.

Vale ressaltar que, embora se encontrem atreladas aos mesmos fins, a ludicidade essencial se diverge da instrumental, principalmente, nos quesitos direcionamento das atividades de brincadeiras e jogos, dando aos discentes maiores espaços para construir os seus próprios padrões de aprendizagem, no tempo e momento em que sua organicidade propõe, com um olhar mais distante de seu mediador de conhecimento e de seus fins. Já o lúdico instrumental necessita de uma maior aproximação docente e de seus mecanismos pedagógicos, pois oportunizam regras que colaboram para seus objetivos em momentos propícios e acolhedores no ato da aprendizagem, ocasionando a construção de um ambiente de encantamento e motivação de todas as partes envolvidas (GADOTTI, 2011).

Logo, é notória a necessidade do professor aderir à instrumentalização da prática lúdica no decorrer do seu planejamento cotidiano, tendo em vista os diferentes ganhos para o seu dia a dia e de sua sala de aula, permitindo-se ser inovador e estimulador de uma aprendizagem significativa e prazerosa, provocando a natureza de cada aluno, a fim de realizar com suas obrigações curriculares sem imposições ou opressões desgastantes. Necessita-se, porém, diagnosticar as considerações que

tornam essa prática possível e cotidiana ao professor, expondo os empecilhos e/ou as dificuldades de adoção do aspecto lúdico no cotidiano do professor.

#### 2.4 A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

O uso da prática lúdica como ferramenta pedagógica, facilitadora e expoente na aprendizagem, é um questionamento já há muito debatido nos meios acadêmicos, sendo validado por inúmeros materiais disponíveis. Sua influência no desenvolvimento do pensamento humano é uma das questões que ampliam a discussão de tal colaboração, sendo também uma das formas de expressão do sujeito inacabado socialmente, apto a receber o conhecimento necessário por meio de processos psicológicos (VIGOTSKY et al., 1988).

Segundo Fantacholi ([s/d], p. 5), “por meio da ludicidade a criança começa a se expressar com maior facilidade atos comuns, tais como: ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança”.

De acordo com Murcia et al (2005), as propostas lúdicas apresentadas no processo de apropriação do conhecimento, de maneira central a proposta pedagógica, objetivam promover a distração, educação e recreação do aluno, além do seu entretenimento enquanto cumpre as ações apresentadas por seu professor. A ação de brincar está intimamente ligada a toda a etapa biológica da criança, sendo facilmente relacionada ao cumprimento de sua tarefa, porém de maneira espontânea, que exercita e fortalece os seus potenciais intelectuais, físicos e morais.

Em outras palavras, no decorrer do crescimento do indivíduo, seu organismo responde de diversas maneiras, em diferentes etapas no decorrer do curso, utilizando distintas maneiras para seu desenvolvimento intelectual integral, afetivo e físico, adaptando-se a períodos críticos de seu ciclo biológico.

Ortega (1992) argumenta que o desenvolvimento da capacidade lúdica está ligado intimamente ao desenvolvimento de algumas estruturas, tais como as psicológicas globais (cognitivas, afetivas e emocionais), baseadas na vivência da criança através de sua realidade social.

Segundo Piaget (1970) a inteligência da criança ou adolescente está ligada ao epistemológico essencial de uma natureza de conhecimentos, são consequências da realidade em que vivem ou um legado das transformações sociais sofridas. O

conhecimento é oriundo de influências externas e, por sua vez, influencia diferentes técnicas ou metodologias para se ensinar, assim, defende Piaget, o ato de apropriar-se de um conhecimento tem ligação direta à associação dos contextos, de maneira a desenvolver inteligências.

Assim, em contraponto às ideias de Piaget, Micotti (1999) considera que a aprendizagem exige a interpretação subjetiva do educando, ou seja, não passível de transferência pronta com a informação. Entretanto, o aprender, tem características pessoais e de ordem sociais.

O saber compreende informações e conhecimento; nele prepondera o aspecto social. Não basta alguém interpretar as coisas a seu modo para que sua interpretação seja reconhecida como válida, para isso é preciso que outros abonem esse conhecimento ou essa interpretação – a comunidade científica, a sociedade (MICOTTI, 1999, p. 155).

Outro fator relevante da ludicidade é o fato de proporcionar o aprendizado dos conteúdos propostos pelo currículo através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos, por exemplo, proporcionam aprendizagem maneira prazerosa e significativa, agregando mais rapidamente os conhecimentos necessários. Segundo Ribeiro (2013), o lúdico é parte integrante da experiência de vida de todo ser humano, não podendo ser interpretado apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na fase da infância.

Segundo Carvalho et al. (2003, p.14), a ludicidade “é de fundamental importância no desenvolvimento do pensamento, pois o discente explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, sem se sentir obrigada ou coagida pelo adulto, apropriando-se do sentimento de liberdade”.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

Vygotsky (1991), Leontiev (1988) e Elkonin (1998), acreditam que a atividade lúdica ou jogo é responsável, principalmente no período infantil, pela apropriação da

cultura e, conseqüentemente pelo desenvolvimento integral da criança, ampliando seus campos de conhecimento e contribuindo diretamente para sua formação.

Sendo assim, observa-se que a ludicidade é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, alcançando importantes ganhos psicológicos e sociais, influenciando em toda a base do pensamento ao aluno, de maneira a contribuir para sua formação integral.

## 2.5 INSTRUMENTALIZAÇÃO DIDÁTICA DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA

A instrumentalização da ludicidade na sala de aula consiste em propor e subsidiar instrumentos de trabalho que provoquem na criança a vontade de aprender no decorrer da proposta de mediação do conhecimento (MOYLES, 2002). Suas incorporações se voltam para a utilização de caminhos metodológicos no planejamento docente, de maneira diária, efetiva e coerente com a proposta curricular, sendo executada com a presença do professor em qualquer hipótese do percurso, de maneira a direcionar, auxiliar, incentivar e propor direção do que for pretendido.

Tal proposta didática é percebida como válida desde a inicialização da aprendizagem, sendo observada nas salas de aula da Educação Infantil, não sendo descartada no Ensino Fundamental e outras etapas seguintes. Seu emprego necessita ser coerente e oportuno ao planejamento do professor de acordo com algumas possibilidades biológicas e sociais (WALLON, 1981), sendo também fundamental, relevante e indispensáveis ao desenvolvimento integral do educando.

Baseado nessa ideia, Wallon (1981) afirma:

Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque o creia redutíveis entre si, mas porque eles, me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas (WALLON, 1981, p. 8).

Fazer a reciprocidade da premissa e a aquisição de conhecimento enquanto se brinca é uma fundamental ação de harmonia entre a teoria e prática lúdica, tornando-se significativa na sala de aula e determinante na vida do aluno, pois se acredita que o educando está em constante desenvolvimento e em um alto poder de absorção das propostas mediadas, o que facilita a aplicação dos conceitos e atingem-se melhor os objetivos (VYGOTSKY, 2007). Um dos pontos chave desse processo de

desenvolvimento é a instrumentalização da proposta lúdica através da compreensão do imaginário infantil, possibilitando ao discente satisfazer seus desejos primários e imaginários através de recursos oferecidos pelo professor e disponíveis no espaço escolar, estimulando, conseqüentemente, o desenvolvimento escolar.

Esse contexto imaginário que a criança cria de acordo com o ilusório é uma adesão à proposta de instrumentalização lúdica na sala de aula, pois o discente satisfaz suas necessidades de criança através do que lhe é disponibilizado, o que Vygotsky (2007) denomina brinquedo. É somente através da imaginação que a criança desenvolve o brinquedo, que ela inventa coisas inatingíveis e momentâneas para satisfazer suas vontades de forma fantasiosa.

Em seu livro: *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, Kishimoto (1996) detalha melhor e exhibe alguns acréscimos ao conceito desse “brinquedo”, proposto por Vygotsky. Segundo a autora, essa definição do ato de brincar nada mais é do que uma “situação imaginária” infantil, que está em constante mudança, estando também sujeita às necessidades momentâneas da criança, de acordo com sua determinada faixa etária. A autora ainda afirma ainda que:

[...] Um brinquedo que interessa a um bebê deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades é de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como atividade singular. As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. [...] Como a criança pequena não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados (KISHIMOTO, 1996, p.60).

Assim, acredita-se que situações imaginárias ocorrem excepcionalmente na idade pré-escolar, sendo alcançadas de maneira consciente e refletindo na aprendizagem de toda uma vida, sendo observados seus ganhos significativos já na etapa seguinte do Ensino Fundamental. Dessa forma, acredita-se que a imaginação não é um fruto conseqüente de todos os desejos da criança, mas sim um dos muitos instrumentos que a brincadeira possibilita através da ludicidade, de maneira a reverter situações negativas do percurso.

Vygotsky (2007) relata ainda que o experimento que a criança se apropria no decorrer da realização de uma hipótese imaginária induz a dirigir seu comportamento. O autor pondera:

Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã.

Entretanto no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo; elas se vestem como, falam como, enfim, tudo aquilo que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos e estranhos (VYGOTSKY, 2007, p. 125).

Assim, fica evidente, a partir do ponto de vista do autor, que as situações imaginárias são comumente atreladas às regras impostas pelas brincadeiras, e que no início do processo normalmente não são notadas por ainda estarem ocultas. Muitas vezes, essas situações, mesmo estando presentes, são suprimidas pelas situações que a criança vivencia, de maneira a surgir regras e comportamentos com o passar do tempo, conforme a criança se desenvolve, o que vai de pouco a pouco tornando clara a sua predominância.

Desta forma, pode-se afirmar que as regras são o modo pelo qual a criança reconhece suas ações e seleciona mentalmente seu comportamento, tornando o brinquedo como um canal facilitador do desenvolvimento real infantil, ocasionando a criação de seu estilo e sua personalidade. Enfim, a brincadeira de papéis pra ela hoje, no futuro tende a ser tornar autonomia na maneira de lidar com as situações cotidianas, fazendo com que ela descubra, através das brincadeiras, formas de agir coletivamente.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 2007, p.131).

Os jogos e as brincadeiras não somente instrumentos de conteúdo com relevância para as crianças, mas também veículos que proporcionam a motivação e a satisfação em aprender. A atividade de brincar necessita está impregnada ao ato de aprender, cabendo ao professor fazer essa mediação e tornar a sala de aula mais produtiva, estimulando o pensamento de valorização da criança de maneira a refletir em seu rendimento individual e coletivo no dia a dia.

Segundo Froebel (2010), autor responsável pela introdução dos brinquedos e brincadeiras no jardim de infância, o ato de brincar permite o estabelecimento de relação entre os objetos do mundo cultural e a natureza, sendo uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral cognitivo, e os dons ou

brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis. Froebel também defende que a criança precise de orientação para realizar tal desenvolvimento, sendo indissociáveis os processos de ensino-aprendizagem (FROEBEL, 2010 apud SANTOS, 2001).

Baseada nessa orientação de novas informações no processo educacional, a neurociência (campo da medicina que estuda o sistema nervoso central do ser humano) empregou esforços nos últimos anos de maneira a contribuir com as pesquisas no que se refere às novas informações agregadas pelo cérebro, de maneira a explicitar o que acontece com o referido órgão no processo de apresentação e mediação de novas informações:

Situações emocionantes, como jogos e brincadeiras, ativam o sistema límbico, parte do cérebro responsável pelas emoções”. Ocorre então a liberação de neurotransmissores. Com isso, os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando a armazenagem de informações e o resgate das que estão guardadas (GENTILE, 2005, p.54).

Através dessa premissa, percebe-se que proposta de abordagem lúdica contribui com a aquisição do conhecimento formal, tendo sua ação educativa voltada para a busca do êxito em múltiplas tentativas e erros, a persistência e a segurança de que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

A aprendizagem por ensaio-e-erro é uma modalidade de aprendizagem caracterizada por uma eliminação gradual dos ensaios ou tentativas de comportamentos que levam ao erro e à preservação daqueles que acarretam o efeito desejado (MOREIRA, 2006, p.57).

Nessa perspectiva, é fundamental que o docente, mediador do processo de ensino-aprendizagem, não somente crie possibilidades de aprendizagem significativa, mas também desenvolva sua continuação no decorrer da proposta, de maneira a incentivar a associação do aprendizado ao prazer. A instrumentalização dessa proposta não pode se perder no decorrer do percurso, de maneira a causar o efeito contrário nos alunos, desestimulando o discente por insuficiência de agregação informativa.

Assim, reconhece-se que a instrumentalização da proposta lúdica na sala de aula não compreende apenas em trazer para o contexto escolar jogos, brincadeiras e músicas, que trazem dinamismo e prazer aos alunos, mas também uma nova postura de aceitação e aplicação por parte dos docentes, estando diretamente ligada a uma

atitude inovadora que tornam as aulas mais divertidas e prazerosas no processo de ensino-aprendizagem. Aderir uma postura inovadora, repensar sua prática todos os dias, de maneira a assumir mudanças interna e externa, que promovam transformações cognitivas e afetivas, romper padrões tradicionais já construídos e internalizados pela sociedade no decorrer dos anos e aplicar em seu planejamento são os maiores desafios de professor em sua sala de aula, pois somente assim garante-se a efetividade da proposta (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Não existe institucionalização ou internalização da prática, pois as atividades lúdicas não são estão relacionadas ao estereótipo, aprazível e desejado, mas sim na interpretação da singularidade de cada sujeito presente na sala de aula, de maneira a interpretá-lo de acordo com sua necessidade e realidade. Dessa forma, a ludicidade instrumentalizada não é somente o simplesmente brincar, dançar e jogar, mas sim uma postura assumida por professores e alunos, com finalidade de estimular novas experiências que proporcionam bem-estar físico e cognitivo, troca de vivências e formação de identidades através de uma proposta espontânea, criativa e desprendida dos padrões, fomentando a busca por novos conhecimentos por meio de diversos instrumentos.

## 2.6 OS ASPECTOS RELEVANTES À LUDICIDADE NO COTIDIANO DOCENTE

A ludicidade é um meio de desenvolvimento didático que estimula o aluno a discernir realidade e imaginação, de maneira a expressar, inicialmente, suas emoções e fantasias por meios convencionais e pertinentes ao seu desenvolvimento pleno. Através dessa diferenciação o discente agrega, não somente conhecimentos necessários a sua formação, mas também valores sociais e culturais, capazes de interagir com seu semelhante, assumindo, de maneira integral, a vocação utópica da educação, fundamentada na criatividade da dimensão lúdica (PASSOS, 1995).

Existem diversos aspectos relevantes à adoção da ludicidade na realidade do cotidiano docente, sendo passíveis de verificação no que tange as possibilidades da implementação, ou não implementação, da prática na sala de aula. Aprender brincando, é um grande desafio para todos, pois se necessita bem mais do que força de vontade de executar a prática, é preciso subsídios que caracterizam e possibilitam que a teoria da ludicidade se transforme em prática recorrente.

Para Marinho (2012):

A presença da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância, principalmente quando se trata de criança. Podemos dizer que ela envolve o universo da brincadeira, do jogo, do brinquedo e da própria atividade lúdica (MARINHO, 2012, p. 89).

O lúdico é uma excelente oportunidade de mediação entre o aprendizado e o prazer, apresentando-se como proposta de progresso educacional, sendo necessário, portanto, habilitar educadores para que a prática possa ser corretamente inserida no âmbito das salas de aula do Brasil, como aspectos indispensáveis no relacionamento e na vivência dos envolvidos na esfera pedagógica (VYGOTSKY, 2007). É preciso esclarecer que tal prática depende não somente do preparo profissional, mas também das políticas de incentivo das redes educacionais, de maneira a dar suporte não somente teórico e documental, mas também físicos, que gozem de plenitude em sua execução final.

Feijó (1992) encara a ludicidade como uma realidade necessária ao desenvolvimento da dinâmica humana, corpo e mente, afirmando que o indivíduo precisa do contato com essa realidade para ser parte integrante das relações sociais. Por meio dessa premissa, a ludicidade é imprescindível ao cotidiano de uma sala de aula, sendo necessário que o professor/mediador aplique a ludicidade à essência de sua classe, aperfeiçoando seu trajeto pedagógico a cada dia.

Transformar o ambiente de sala de aula em um ambiente aprazível e produtivo, de maneira a aguçar a vontade do aluno em aprender e permanecer aprendendo, não é tarefa tão fácil. Cabe ao professor fazer as adequações da realidade de seus alunos à proposta das brincadeiras direcionadas e intencionadas, de forma a atingir seus objetivos quanto agente dessa transformação educacional e social do educando.

Segundo Piaget (1975),

[...] o conhecimento se dá a partir das constantes interações do sujeito com seu meio externo e por isso não é concebido como sendo uma simples cópia da realidade. Ao contrário, conhecer o objeto é agir sobre ele. Conhecer é modificar, é transformar o objetivo, o objeto e entender os processos desta transformação (PIAGET, 1975, p. 45).

Através dessa visão construtivista de Piaget, nota-se que é possível aplicar em sala de aula uma proposta pedagógica que cause impacto na educação de maneira geral, e que, obedecendo aos critérios que compõem a prática lúdica, oportunizam o crescimento integral do educando. Tal proposta necessita ser recorrente no planejamento dos professores, contínua e direcionada, sendo passível de verificação,

no que tange ao seu uso, nas escolas dos municípios de Presidente Kennedy, Maratáizes e Itapemirim.

De acordo com Campos (1986):

A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula (CAMPOS, 1986, p. 10).

Conforme defende o autor acima, constata-se a necessidade da busca constante do professor pela apropriação da prática lúdica, resgatando o prazer discente em aprender os conteúdos propostos pelo currículo a todo tempo, inserindo-a em seu planejamento diário de maneira a fluir na proposta pedagógica de maneira natural, visando à interligação entre o prazer discente e a aprendizagem. Assim, acredita-se que o brincar é a melhor e principal expressão da infância, que a constitui como sujeito de cultura própria, disposto a desenvolver-se uma vez mais através de suas brincadeiras (KISHIMOTO, 1993).

Para que a ludicidade venha ter o resultado esperado em sala de aula, o docente – mediador do processo – necessita conhecer os aspectos relevantes à proposta supracitada, demonstrando apropriação da ferramenta ao executar os jogos e brincadeiras de cunho educativo, dando-lhes significado e eficácia no processo pretendido.

A educação pela via ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirando uma concepção de educação para além da instrução. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais da educação reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender (SANTOS, 2001, p. 24).

Outro aspecto que talvez possa impedir a adoção da ludicidade como prática recorrente na realidade da sala de aula é a falta de recursos metodológicos disponibilizados pelas escolas, tais como materiais concretos que incentivam e facilitam a condução do momento instrumental, desenvolvendo o raciocínio do aluno a partir de suas vivências próprias, alcançando conquistas e capacidades educacionais de acordo com a proposta apresentada no decorrer da aula.

O fundamental dentro do processo ensino-aprendizagem é a alteração de “como ensinar” para “como os alunos aprendem e o que faço para favorecer

este aprendizado”. Para isso, devemos entender que os conteúdos direcionam o processo ensino-aprendizagem onde se priorizam a construção individual e a coletiva. Com isso, oportunizamos situações em que os educandos interagem com o objeto de conhecimento e estabelecem suas hipóteses para que estas sejam, posteriormente, confirmadas ou reformuladas (CHAGAS, 2002, p. 75).

Alguns recursos podem estar em falta no contexto da sala de aula, tais como o brinquedo, por exemplo, que está presente com frequência no imaginário e/ou na realidade da criança, pois a criança normalmente o tem como ferramenta que possibilita imaginar e criar outras possibilidades, evidenciando sua necessidade no dia a dia da escola. Além disso, a criança assimila sua ação de brincar ao ambiente de aprender, melhorando a reciprocidade da proposta lúdica. KISHIMOTO (1996) também afirma a respeito da utilização do brinquedo na sala de aula:

A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe oferece um novo significado. [...] Esse significado precisa de um “pivô” que comporte um gesto que se assemelhe a realidade, pois para Vygotsky, o mais importante não é similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto. Dessa forma, no brinquedo o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto (KISHIMOTO, 1996, p.62).

De certa maneira, além de brinquedos, todos os recursos lúdicos ofertados ao discente no processo de apropriação de conhecimento na sala de aula, incluindo-se a resolução de problemas cotidianos, são passíveis de observação constante, pois não podem perder sua característica de estímulo a autonomia da formação de sua identidade, possibilitando, assim, situações que desafiam e estimulem seu pensamento crítico.

Todo processo mental é, pela sua estrutura, um ato orientado para a solução de uma determinada tarefa ou de um determinado problema. Este problema atribui uma finalidade à atividade mental do indivíduo, a qual está vinculada às condições em que o problema se apresenta. Todo ato mental de um indivíduo é derivado de um motivo qualquer. O fato inicial do processo mental é, em regra, a situação problemática. O homem começa a pensar ao sentir a necessidade de compreender. O pensar começa normalmente com um problema ou com uma questão, com algo que despertou a admiração ou a confusão ou ainda com uma contradição. Todas estas situações problemáticas levam a iniciar um processo mental e este está orientado para a solução de qualquer problema (RUBINSTEIN, 1973, p. 120-121).

Além dos aspectos citados anteriormente, fundamental também é compreender que o espaço disponibilizado para a ação lúdica é de extrema importância, necessitando ser muito além de uma simples sala de aula, pois agrega a motivação

do aluno em aprender, estimulando seu imaginário e instigando-o ao prazer de aprender. Neste sentido, Silva (2002) corrobora ao afirma que:

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se como o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do “designer” de “software” interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo [...]. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz (SILVA, 2002, p. 23).

Em análise às condições do espaço físico disponibilizado para o exercício da prática lúdica, é necessário refletir também sobre suas condições plenas para o desenvolvimento cultural dos alunos no decorrer da proposta, haja vista metodologias intrínsecas na proposta lúdica que descaracterizam a proposta que aluno traz de sua vivência, promovendo, assim, uma “deformação cultural”, que causa divisões nas percepções pedagógicas do professor. Chama-se ainda mais atenção para a investigação do lúdico aplicado na escola, local que:

Divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são ‘acadêmicos’ ou ‘pedagógicos’, outros não. O poder de a escola em dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo (ILICH, 1973, p.54).

É possível, também, além das limitações dos espaços e recursos já citados anteriormente, que algumas escolas realmente estejam dando pouca importância a ludicidade, talvez por desqualificarem seus meios de alcançarem os fins, talvez por apego ao tradicionalismo. Essa possibilidade não somente desqualifica as potencialidades da proposta, seja a ludicidade instrumental ou a essencial, como notadamente desvaloriza a aquisição das manifestações populares e simbólicas de identidade étnica e regional de cada comunidade e sociedade, desfavorecendo sua essencialidade (PASSOS, 1995).

Para que esse processo lúdico ganhe notoriedade e se torne mais significativo para os alunos, é necessário adequá-lo ao currículo de maneira a repensar práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes errôneas no curso da história educacional, tais como as repetições de textos e números sem reflexão, por exemplo. Assim, outro

aspecto que impede a adoção da ludicidade como ferramenta facilitadora no processo educacional pode ser a renitência docente em repensar sua proposta didática, ficando preso aos métodos tradicionais convenientes, mesmo que as escolas ofereçam espaços e ferramentas inovadoras (PASSOS, 1995)

É preciso também um acompanhamento diário por parte do grupo pedagógico da escola, de maneira a dar maior atenção e suporte ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças submetidas à proposta lúdica, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (VYGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, é preciso considerar a ludicidade como um ato natural e espontâneo do aluno na fase infantil, tendo também a ciência de que a escola, devidamente supervisionada por uma junta pedagógica comprometida, nada mais faz do que cumprir os direitos do aluno, assegurado e reconhecido em declarações e leis, tais como: a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, não deixando de cumpri-los integralmente.

Por conseguinte, mediante a exposição de alguns aspectos relevantes à pesquisa, é possível destacar a importância de conhecer alguns dos fatores que impendem à ação lúdica integral no planejamento de ação dos professores nas instituições de ensino, sendo oportuno observar, principalmente, as relações de tais aspectos com a modalidade de Ensino Fundamental, de maneira a agregar a ludicidade na formação do aluno.

## 2.7 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS PARÂMETROS DOCUMENTAIS ESTABELECIDOS

O Brasil, desde o processo de redemocratização e elaboração de sua nova e permanente Constituição – 1988, tem voltado sua atenção para a orientação documental que norteia as estratégias educacionais nacionais, fomentando as iniciativas acadêmicas de tratar sobre o assunto em apreço, valorizando as produções investigativas de diversos autores especialistas da área correspondente, ampliando o campo de concentração para validação de um progresso significativo e contínuo. O país, assim, dá um importante passo no ano de 1996, período do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, quando se propõe a iniciar uma nova era a

partir da criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/1996), iniciando um processo chamado por Ciavatta e Ramos (2012) de “A era das diretrizes”.

Posterior à iniciativa da criação da referida Lei, o Brasil avança significativamente no decorrer dos anos em estabelecer padrões para as escolas brasileiras, fato observado já no ano seguinte (1997), com a proposta de ampliação da compreensão de alguns pilares não percebidos no ano anterior com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento que também enfatizava as necessidades de um trabalho mais consistente e significativo. Ainda no período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), observa-se a dualidade entre as diretrizes estabelecidas e os suportes dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, quando os documentos elaborados passam a serem compreendidos como reguladores e formadores da educação brasileira, pois legitimaram e propagaram os conhecimentos também produzidos em outros meios, tais como os acadêmicos.

Quase duas décadas depois, nos anos de governo da então presidente da República Dilma Rousseff (2011 – 2016), o país estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), levando em consideração os avanços trazidos com o passar dos anos, tais como as novas tecnologias que se faziam presentes nas salas de aulas e a liberdade dos diálogos, assim como os reajustes das lacunas deixadas na elaboração dos documentos anteriores, quando as ações refletiram-se em defazagens. As normas pensadas para a aplicação dos dispositivos previstos em lei continuaram sendo obrigatórias para a Educação Básica, tendo as DCNs o a previsão de orientar e nortear o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, sendo discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Atualmente, a proposta de melhorar e fundamentar legalmente os padrões da sala de aula brasileira ainda continua, haja vista a discussão e atual implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza os aspectos da ludicidade como uma realidade a ser experimentada em sala de aula, não sendo, em hipótese alguma, negligenciada por seus executores. É de seu conteúdo a maneira pela qual o professor planeja e conduz suas aulas, oportunizando igualdade de oportunidades no que diz respeito aos instrumentos utilizados nas assimilações de sua realidade, inserindo o educando no contexto da proposta didática a partir de sua realidade cotidiana, não ignorando os objetivos da estratégia docente.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 19).

A BNCC, fundamentada a partir da observação dos princípios da DCN, preocupa-se com estratégias que normatizam as aprendizagens essenciais (conhecimentos e competências) de maneira a promover o desenvolvimento integral do educando, reforçando os princípios éticos, estéticos e políticos de cada etapa pensada, deixando claro sua intencionalidade de melhorias para os brasileiros em diversas áreas do conhecimento, ao longo de todo o percurso educacional, compreendido como educação “básica”. A Base Nacional Comum Curricular defende também os direitos infantis de aprendizagem e desenvolvimento, linearmente equiparados aos direitos de conviver participar, explorar, comunicar e conhecer-se, que caracterizam o uso da ludicidade em sala de aula.

### **2.7.1 O lúdico nos parâmetros documentais estabelecidos para o Ensino Fundamental**

Pensando na proposta lúdica, a BNCC estabelece que as crianças devem

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2018, p. 36).

Segundo KISHIMOTO (1996):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 1996, p. 1).

Na BNCC (2018), a concepção de jogos e brincadeiras, presente inicialmente nas proposições para a Educação Infantil, estendendo-se significativamente as propostas para o Ensino Fundamental, está presente não apenas na disciplina de Educação Física, mas também em todas as outras disciplinas de sua oferta – Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Inglês e Arte – sendo inserida nas matrizes estéticas e culturais de cada região, explícitas por meio de expressões populares que caracterizam e/ou definem diferentes tipos de grupos sociais presentes nas inúmeras localidades brasileiras. Tal concepção é validada a partir do princípio da assimilação, conforme descreve Piaget (1970):

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 1970, p.30).

Piaget (1970) afirma ainda:

Conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um objeto, conhecer um acontecimento, não é somente experienciar realidade. Conhecer um objeto, conhecer um acontecimento, não é simplesmente olhar para ele e fazer uma cópia ou imagem mental dele. Conhecer um objeto é agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto e entender o processo dessa transformação; e, como consequência, entender como o objeto é construído (PIAGET, 1970, p. 176).

Dessa forma, observa-se que a ludicidade tem papel fundamental e utilitário na proposta curricular, desde que seja usado com consciência e objetividade pela escola, sendo de grande valia para professores do Ensino Fundamental. Para Machado (2006), uma ação essencial do professor se constitui em mapear relevâncias, indicando caminhos e percursos a serem seguidos na ampliação das redes de significação dos alunos, uma vez que seus interesses vão seguir diferentes sentidos e muitas descobertas poderão ser feitas, é necessário pontuar o que é mais relevante dentro da proposta.

Mediante a essa necessidade de implicação da ludicidade como ferramenta potencial no processo de ensino, os Referenciais Curriculares Nacionais enfatizam que:

A brincadeira favorece a auto - estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p.27).

A cada elaboração dos documentos supracitados nos parágrafos anteriores, foram levados em conta diversos fatores que propiciaram suas validações, dentre os mais perceptíveis estão o contexto histórico e social de cada época de elaboração, bem como os embates e condicionantes políticos e econômicos, e também as lutas ideológicas que posicionaram o poder regimentado do Brasil. Suas elaborações buscaram regulamentar o ensino do país, assegurando-lhe sua identidade de desenvolvimento, sem desvalorizar o uso da criatividade pessoal do professor, bem como suas estratégias e técnicas convencionais.

Dito de outro modo: há momentos em que se confrontam novas determinações legais, sobretudo impostas por reformas educacionais, e práticas pedagógicas já consolidadas. Essas são ocasiões propícias para o surgimento de debates e polêmicas no âmbito escolar. Relativamente à análise dessas situações de disputa, do mesmo modo que no âmbito da produção científica, tem-se a possibilidade de compreender como as partes procederam para estabelecer suas posições, como construíram seus argumentos e de que modo buscaram convencer outras pessoas. No que diz respeito às disciplinas escolares, isso poderia ser traduzido pela análise de como o cotidiano escolar se apropriou de determinações legislativas do ensino, na transformação de suas práticas pedagógicas. Assim, fica patente a importância que deve ser dada à análise de controvérsias também no meio escolar (VALENTE, 2003, p. 223).

Ou seja, não se pode abandonar o material conceitual já existente e estabelecido pelo sistema de ensino no passado, antes é preciso observar cautelosamente seus resultados no decorrer de seu período de eficácia e aproveitamento, de maneira a serem fundamentais para a elaboração das etapas posteriores, coerentes à realidade atual, respeitando e valorizando as situações vividas pelos educandos, de maneira a transformar positivamente o processo pedagógico.

Utilizar exercícios cotidianos dentro do contexto temático proposto pela ludicidade também é um importante e eficaz caminho que abrange diversas possibilidades para o educando, pois insere o aluno em uma proposta real de sua vivência e estimula sua reflexão de opiniões adquiridas acerca dos conteúdos expostos. Através desse contexto o aluno cria pertencimento pelo aprendido na

escola, de maneira a elaborar outras possibilidades de aprimorar seus estudos, sendo capaz de formar em sala de aula grupos heterogêneos para a resolução das propostas e troca de experiências, de maneira a desenvolver também seus aspectos sociais, tais como a solidariedade e relacionamentos interpessoais, necessários para sua vivência coletiva (D'AMBRÓSIO, 2001).

Para ensinar a Matemática, por exemplo, o professor necessita empregar alguns sentimentos como o amor, a paixão e o carisma, de maneira a sucumbir às dificuldades de lidar com os números em tom de seriedade através de brincadeiras, a fim de atrair o aluno para o objetivo proposto pela aula e possibilitar um bom convívio na relação ensino-aprendizagem.

Baseado nessa premissa, D'Ambrósio (2001) afirma também:

Propomos uma abordagem holística da educação, em particular da Educação Matemática. Falar em uma abordagem holística sempre causa alguns arrepios no leitor ou no ouvinte. Assim como falar em transdisciplinaridade, em etnomatemática, em enfoque sistêmico, em globalização e em multiculturalismo (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 105).

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, estima-se que, por ser a disciplina que lida diretamente com o aprendizado e as regras da língua nativa do Brasil, expressada naturalmente em seu dia a dia, mesmo que não seja gramaticalmente ensinada corretamente na realidade do aluno, havendo um maior incentivo à sua construção e apropriação, de modo se preocupar apenas com sua aplicação correta e de uso. Caberá ao professor dessa disciplina aplicar a proposta lúdica de jogos, brincadeiras e expressões cotidianas do conhecimento de maneira que seja possível que o aluno continue aprendendo-a e agregando valores de desenvolvimento e autonomia (FREIRE, 2004).

Na disciplina de Ciências, assim como exposto nos parágrafos anteriores que elucidam a disciplina de Matemática, não é interessante que os alunos apenas decorem nomes e processos científicos de maneira a não refletí-los e enxergarem em seu dia a dia, mas sim assimilar cada fenômeno aprendido a uma situação vivida, ampliando suas possibilidades de conhecimento.

Acerca dessas possibilidades, Lemke (1997) argumenta:

Ao ensinar ciência, ou qualquer outra matéria, não queremos que os alunos simplesmente repitam as palavras como papagaios. Queremos que sejam capazes de construir os significados essenciais com suas próprias palavras

e em palavras ligeiramente diferentes como requer a situação. As palavras fixas são inúteis, as palavras devem transformar e serem flexíveis para cumprir as necessidades do argumento, problema, uso, ou aplicação do momento (LEMKE, 1997, p. 78).

As demais disciplinas que compoem a grade curricular obrigatória do Ensino Fundamental, tal como Geografia, História, Artes, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês, acompanham esses mesmos parâmetros no que se refere à ludicidade, de modo à apreosentar ao aluno os recursos necessários à aquisição prazerosa do conhecimento através de instrumentos necessários para que seja possível a ele continuar aprendendo no decorrer de sua vida, primando por seus valores sociais e auxiliando no desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de pesquisa independente (Art. 22. Lei Nº. 9394/1996).

Assim, é notória a necessidade da inserção da ludicidade na proposta documental do planejamento dinâmico do professor, bem como é também notório o ganho documental brasileiro acerca da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem no decorrer de sua história democrática, sendo evidente a fundamentação sistêmica acerca da prática em documentos atuais que norteiam a educação do Brasil, ganhando abrangência e liberdade no decorrer dos anos de elaboração e reelaboração de seus parâmetros, de acordo com o volume de pesquisas e comprovações de eficácia.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesse capítulo é apresentada a metodologia utilizada para conduzir a investigação desenvolvida com o propósito de verificar os aspectos da adoção da ludicidade na realidade das salas de aula do município de Presidente Kennedy, bem como sua recorrência nos planejamentos docentes, pondo em discussão sua validade de estudos, objetivando uma reflexão para a elaboração de uma prática educacional municipal própria e mais eficaz. Com a finalidade de atingir os objetivos propostos neste trabalho, realizou-se, inicialmente, uma abordagem conceitual fundamentada nas produções acadêmicas disponíveis, fornecendo subsídios necessários para a elaboração das etapas seguintes, de uma pesquisa de caráter qualitativo, necessária aos campos educacionais do município em apreço.

Levando-se em conta os materiais acadêmicos existentes e a relevância do que essa investigação propõe, em específico para as redes públicas municipais dos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, nota-se seu caráter educacional e contributivo ao processo ensino-aprendizagem, pois permite a aproximação do pesquisador com a realidade da qual se investiga. Aplicar ao profissional docente um questionamento acerca dos aspectos que permitem – ou não – a adoção da ludicidade na realidade das salas de aula, sendo sucedida de uma reflexão teórica acerca dos resultados, é uma prática metodológica que segue o curso desse trabalho.

A fim de elencar um questionamento coerente e verídico sobre prática lúdica, de maneira a contribuir para pesquisas vindouras, esse trabalho preocupa-se também com a observação orientadora dos desníveis de aplicação da ludicidade nas salas de aula, investigando e analisando os dados levantados de maneira a principiar sua propagação – para os profissionais que ainda não a conhece efetivamente – e/ou verificação dos motivos de sua não adoção como proposta cerne na prática docente da educação básica, tendo em vista que o educador precisa se comprometer com o sucesso de seu aprendente, respeitando sua individualidade (NEVES, 2010).

#### 3.1 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa trata-se da abrangência em três municípios do estado do Espírito Santo – Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim – em uma perspectiva

histórica que também abrange suas respectivas economias, políticas e populações. Embora a abordagem tenha sido ofertada a cerca de 1000 professores que atuam na região em análise, somente 153 deles responderam e, portanto, participaram da pesquisa, atendendo às expectativas quanto ao entendimento amostral do conteúdo exposto às análises finais deste trabalho.

### **3.1.1 Município de Presidente Kennedy - ES**

O município de Presidente Kennedy firma sua trajetória histórica no ano de 1581, quando, vindo do Rio de Janeiro, o padre José de Anchieta empreendeu a construção de uma igreja de madeira na Planície denominada Muribeca, localizada às margens do rio Itabapoana e já habitada por índios Puris e Botocudos. Nessa mesma região, devido a construção da igreja de madeira, foram também construídas algumas instalações que configuravam um pequeno povoado, com pequenas residências, oficinas, enfermaria, horto, pomar, criadouro de peixe, casa de farinha e usina de açúcar.

No ano de 1702 a região da Muribeca já compreendia um grande território, sendo legalizada e oficializada pelo padre jesuíta André de Almeida como fazenda Muribeca. A propriedade contava com 9 léguas e meia de frente por 8 léguas e meia de fundo e foi uma das maiores fazendas pecuárias do Brasil, possuindo demarcações no sul do estado do Espírito Santo e norte do estado do Rio de Janeiro, até a região de Campos dos Goytacazes-RJ (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY, s/d).

Neste mesmo período, entre os anos de 1694 e 1750, a igreja de madeira foi ampliada e um novo templo foi erguido pela mão-de-obra de índios catequizados e escravos da fazenda, originando ao findar da obra a igreja católica de Nossa Senhora das Neves, em homenagem a imagem da santa que veio como um presente dos portugueses ao templo no dia de sua inauguração, em 05 de agosto de 1750. Foi através desse contexto que o território se expandiu e ocasionou a vinda de outros fazendeiros vizinhos, baseados nas benesses do rio Itabapoana e da terra fértil ao redor de um imponente templo religioso, que resultou no crescimento da área e sua agregação ao município de Itapemirim.

Assim seguiu o crescimento da região, denominada “Batalha”, de acordo com os sobrenomes de muitas famílias que vieram morar nela, sendo desmembrada do

município de Itapemirim com a emancipação em 30 de dezembro de 1963 através da Lei Estadual nº 1918. A lei estadual de criação/fundação da cidade entrou em vigor no dia 4 de abril de 1964, assim conseguindo a sua autonomia administrativa, a chamada emancipação política, que agregou a substituição do nome de Batalha para Presidente Kennedy, em homenagem ao presidente americano John F. Kennedy, assassinado nesse mesmo ano (PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY, s/d).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), o município, localizado no litoral sul do estado do Espírito Santo, possui cerca de 11.658 habitantes, em um território de 583 932 km<sup>2</sup>. Sua economia está inclinada à agricultura, representando cerca de 70% de sua arrecadação própria, tendo o poder público municipal como maior empregador de sua população, com cerca de 1,8 mil servidores.

Segundo A Gazeta (2020), em dados relativos ao ano de 2018, o município possui o maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, sendo um município relativamente rico em recursos externos, advindos da exploração de petróleo em seu litoral. Segundo a mesma fonte, seu PIB corresponde a R\$ 583.171,85 por habitante, representando 17 vezes mais do que a média nacional de (R\$ 33.593,82). (IBGE 2020).

Mesmo diante de tantos recursos, Presidente Kennedy ainda enfrenta muitos desafios, sendo a parte educativa um dos principais, uma vez que a população, em sua maioria, ainda encontra-se evidentemente em situação precária e com alto índice de analfabetismo e exclusão social, mesmo com tantos recursos financeiros captados. O município conta com existência de 21 escolas municipais, 1 escola estadual e nenhuma escola particular, totalizando 22 escolas, nas quais apenas 2 – uma estadual e uma municipal, estão em perímetro urbano.

Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ainda se encontra abaixo da média estimada pelo PDE, sendo atribuída a nota de 5,9 para o Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) e 4,0 para o Ensino Fundamental 2 (Séries Finais). (IBGE, 2020)

### **3.1.2 Município de Marataízes - ES**

O município de Marataízes possui íntimas similaridades com o município de Presidente Kennedy, pois, além de serem vizinhos em sua extensão territorial, ainda

contam com características econômicas e sociais bem parecidas. A “Pérola Capixaba”, assim apelidado por seus moradores, é um município localizado na região litorânea do sul do estado do Espírito Santo, distando 127 km da capital Vitória, possuindo, além de suas lindas e famosas praias, lindas lagoas, ilhas e monumentos históricos, que fortalecem o turismo local e atraem pessoas de todos os cantos do Brasil.

Sua trajetória histórica se firma juntamente com o município de Itapemirim, no ano de 1539, quando Pedro da Silveira construiu sua fazenda às margens do rio Itapemirim, com intuito de escoar as suas produções e receber mercadorias com maior facilidade através das embarcações. Por esta mesma via, denominada “Porto da Barra”, entraram também os demais colonizadores, que traziam consigo suas famílias e máquinas, trazendo progresso e civilização cultural ao povoado que se formava. No ano de 1852, essa mesma via fluvial recebia uma estrada de ferro para escoamento de toda a produção de açúcar, aguardente e café, que fortaleceram a economia local e expandiram o território da então Barra de Itapemirim (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATAÍZES, s/d)

Politicamente emancipada do município de Itapemirim em 14 de janeiro de 1992, Marataízes, de acordo com dados do IBGE (2020), possui uma população de aproximadamente 36 mil habitantes, sendo o maior município em população no litoral sul do estado, embora possua um pequeno território, de cerca de 135000 km<sup>2</sup>. Suas atividades econômicas estão voltadas para a agricultura (plantação de seu famoso abacaxi) e a pesca oceânica, tendo o turismo como a terceira atividade econômica mais presente em sua receita, devido suas inúmeras belezas naturais, tendo seu PIB chegado ao valor de R\$66.685,28 perca pita. (IBGE, 2020)

Atualmente, neste ano de 2021, segundo a expectativa de sua Prefeitura Municipal, Marataízes se prepara para também ganhar notoriedade econômica por meio de maiores repasses de royalties, que subsidiarão seu crescimento em todas as esferas econômicas e sociais possíveis (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATAÍZES, s/d)

Segundo o IBGE (2020), seu IDEB no Ensino Fundamental 1 consta em nota 5,7, sendo a classificação do segmento de Ensino Fundamental 2 representada pela nota 4,3, estando ainda abaixo dos índices, segundo o PDE, que é de 6,0. Marataízes conta com 34 escolas municipais, 2 escolas estaduais e 2 escolas particulares, totalizando 38 escolas em seu território.

### 3.1.3 Município de Itapemirim - ES

O município de Itapemirim é uma das referências territoriais da região sul do estado do Espírito Santo, pois, além de compreender atualmente uma extensa área de cerca de 557.156 km<sup>2</sup>, ainda consistia, no ano de 1539, na enorme fazenda Itapemirim, propriedade do senhor Pedro Silveira, que apontam os primeiros indícios de povoamento na região e abrangia toda a costa do rio Itapemirim, alcançando as fronteiras territoriais com o estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro. O nome Itapemirim possui origem Tupi – tribo que habitava as terras antes da chegada dos colonizadores – e significa “pedra pequena”, no qual os índios faziam menção quando queriam descrever sua localização, devido a sua formação rochosa acentuada.

Com o passar dos séculos, a área da fazenda Itapemirim foi pouco a pouco sendo desmembradas em outras propriedades, ocasionando a criação outras áreas de fazendas, posteriormente compreendidas em municípios, tais como Cachoeiro de Itapemirim, Rio Novo do Sul, Iconha, Presidente Kennedy, Marataízes, dentre outros. O município de Itapemirim foi definitivamente reconhecido como município no ano de 1815, quando estimulou sua produção e escoamento de cana-de-açúcar e ampliou suas relações comerciais, chegando a construir estradas ferroviárias e portos no rio que leva seu nome, o que também fez a quantidade de pessoas que vieram trabalhar nas propriedades de engenhos e, conseqüentemente, trouxeram suas respectivas famílias, expandindo sua população e comércio (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEMIRIM, s/d)

Logo se formou a Vila de Itapemirim, assim chamada por ser um povoado que concentrava a maior atividade comercial do município, onde também foi construída uma igreja católica que servia como referência religiosa e social para todos. Sua principal fonte de renda se concentrava na agricultura, principalmente na produção de cana-de-açúcar, sendo definitivamente ampliada e modernizada com a implantação da imponente Usina açucareira localizada na região de Paineiras – interior de Itapemirim – que incentivou, e ainda incentiva, uma importante parte de seus produtores (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEMIRIM, s/d).

Atualmente, sua economia consiste na produção de cana-de-açúcar, de leite, atividade pesqueira, chegando a possuir em um de seus distritos a empresa de exportação de pescados “Atum do Brasil”, que beneficia cerca de 2000 famílias através de suas atividades, além do turismo realizado em suas belas praias das

localidades de Itaoca e Itaipava, somadas as demais belezas de montanhas e lagoas. Outra importante arrecadação do município são os repasses dos royalties, que permitem aos seus moradores diversos ganhos de infraestrutura municipal e particular, por meio da geração de empregos (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEMIRIM, s/d)

De acordo com IBGE (2020), seu PIB é de R\$167.624,34 per capita, tendo em vista que sua população foi estimada em 30.988 habitantes, de acordo com o último censo realizado. Sob seu território está o número de 44 escolas municipais, 4 escolas estaduais e nenhuma escola particular, totalizando 48 escolas, sendo o seu IDEB classificado 5,6 para o segmento de Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) e 4,3 para o segmento de Ensino Fundamental 2 (Séries Finais), estando ainda abaixo dos 6,0 estimados como expectativa nacional.

### 3.2 PÚBLICO ALVO

O público alvo desta pesquisa consistiu em professores que atuam nas redes educacionais dos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, alcançando os profissionais de escolas municipais, estaduais e particulares.

Antes de se iniciar as atividades de distribuição dos questionários, foi realizado um levantamento do número de professores que atuam em cada um destes municípios. Estes dados foram alicerçados em informações pessoais, ou seja, fornecidos por funcionários administrativos de cada Secretaria de Educação. Esta pesquisa se preocupou em alcançar todos os professores que ocupam vaga, seja estatutária ou em designação temporária, das redes educacionais destes municípios.

O contato desses professores foi possível por meio de articulações em redes sociais, prevalecendo-se do período de distanciamento social devido à pandemia de COVID-19, quando professores trabalhavam em casa com seus dispositivos eletrônicos e participavam de grupos do aplicativo WhatsApp, tornando possível o acesso rápido e prático ao questionário proposto. Considerando essa condição de contato remoto, foi enviado o questionário do Apêndice A para cerca de 1.000 professores, porém apenas 153 deles responderam e, portanto, são a parte da amostra que será que analisada.

Para alcançar este número de profissionais, contou-se com o apoio dos pedagogos e diretores de algumas das escolas, que publicaram o link da pesquisa,

em seus respectivos grupos de aplicativo de WhatsApp, todos de cunho pedagógico, compostos apenas por professores da rede de ensino dos respectivos municípios.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Ao receber a mensagem via aplicativo de *Whatsapp* e ao clicar no link dessa mensagem, o professor era conduzido instantaneamente ao questionário por meio da ferramenta digital *Google Forms*, no qual respondia as questões solicitadas e forjavam dados instantâneos à pesquisa por meio de gráficos. A ferramenta *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, onde os usuários podem pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

Após finalização da coleta de dados, estes foram transferidos para uma planilha do Excel de forma a agrupar as respostas por segmento da educação Básica escolar, compará-las e discuti-las cientificamente. Desta forma, favoreceu-se a análise criteriosa de cada dado levantado, de acordo também com os segmentos educacionais, fazendo tanto uma análise mais ampla, a partir das médias finais de cada item do apêndice A, quanto uma análise específica de cada caso e segmento em questão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ludicidade está presente no cotidiano das pessoas, pois através de jogos e brincadeiras está sempre presente em diferentes situações dos contextos sociais. Por meio de seus recursos, as crianças criam suas possibilidades de se desenvolverem em diferentes situações de enfrentamentos da realidade, permitindo-se participar de um processo dirigido e planejado por seus mediadores, de forma a agregar os recursos de ludicidade à proposta educacional.

Na Tabela 1 tem-se o resultado do levantamento realizado junto às Secretarias de Educação de cada município, relativo ao número de professores que atuam em suas escolas. Observa-se nesta tabela que o município com maior número de professores é o município de Itapemirim com aproximadamente 50% do total de professores identificados, isto se deve ao fato deste município possuir o maior número de escolas. O menor número de professores está em Presidente Kennedy.

Ainda com relação à Tabela 1, verifica-se que 93,1% dos professores de Presidente Kennedy pertencem à rede municipal, em Marataízes e Itapemirim, possuem respectivamente 82,7% e 87,8% dos professores pertencendo à rede municipal. Observa-se ainda que apenas 1,2% do total de professores atuam na rede privada de ensino a qual existe apenas no município de Marataízes. Os demais professores estão nas escolas estaduais os quais correspondem a 11,4% do total. Estes 2.238 professores estão distribuídos em 2 escolas particulares e 106 escolas públicas municipais e estaduais.

Tabela 1 - Número de professores que atuaram nas escolas municipais, estaduais e particulares de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim no ano de 2020

	Presidente Kennedy		Marataízes		Itapemirim		TOTAL	
<b>Municipais</b>	431	93,1%	542	82,7%	983	87,8%	1.956	87,4%
<b>Estaduais</b>	32	6,9%	86	13,1%	137	12,2%	255	11,4%
<b>Particulares</b>	0	0,0%	27	4,1%	0	0,0%	27	1,2%
<b>TOTAL</b>	463	100,0%	655	100,0%	1.120	100,0%	2.238	100,0%

Informações Pessoais.

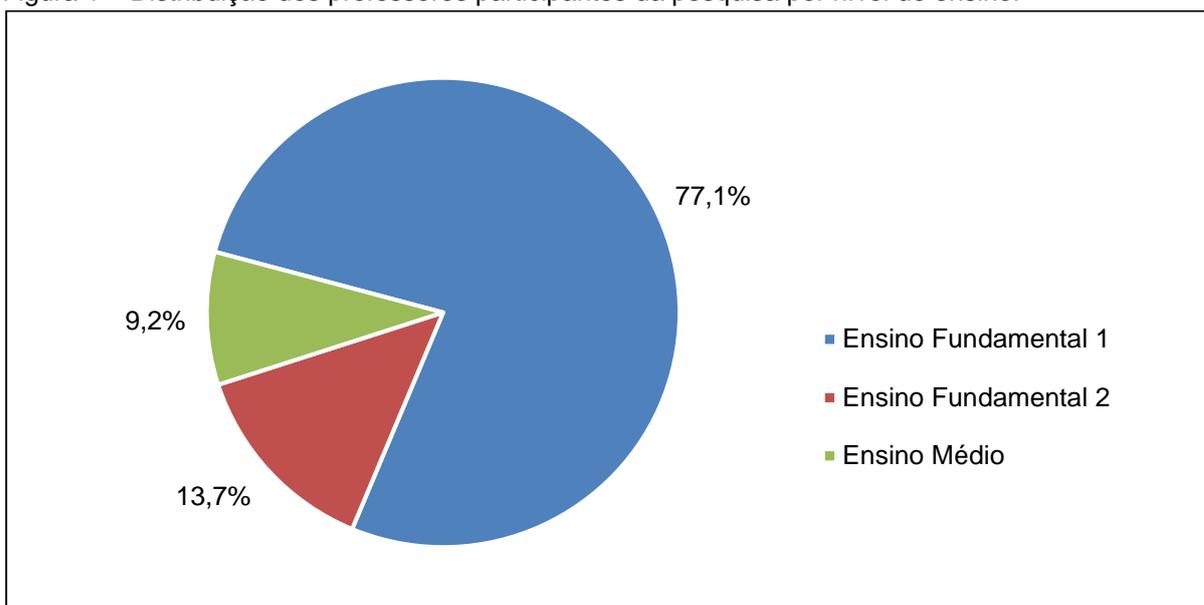
Com relação aos 153 professores que se dispuseram a responder ao questionário, identificou-se que 96,7% deles são de escolas públicas e 3,3% do restante são professores das escolas particulares. Conforme a Tabela 1 identifica-se

que 98,8% dos professores são das escolas públicas e apenas 1,2% são das escolas privadas. Assim, podemos dizer que existe certa proporcionalidade entre total de professores da rede pública e privada com o total de professores que responderam os questionários.

Assim, fica validada toda a veracidade dessa oferta de participação docente na pesquisa, atingindo desde o quociente micro (proposta particular com menos escolas, menos professores e menos alunos), até a quociente macro (proposta pública, de competência das prefeituras e do estado do Espírito Santo, com mais escolas e mais alunos), caracterizando significativas participações em ambas às iniciativas.

A Figura 1 elucida melhor a compreensão dos números representativos dessa pesquisa através da observação das séries de atuação de cada professor que se dispôs a participar da pesquisa, enfatizando o campo de pesquisa do Ensino Fundamental 1 (Séries iniciais – 1º ao 5º ano), Fundamental 2 (Séries finais – 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (etapa sequente ao Ensino Fundamental 2, compreendida em 3 anos). Foi descartada a representação de professores da Educação Infantil, uma vez que, por sua natureza legal e prática, supostamente já insere obrigatoriamente a ludicidade em seus planejamentos pedagógicos, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular.

Figura 1 – Distribuição dos professores participantes da pesquisa por nível de ensino.



Fonte: Dados do autor.

Desta forma, na Figura 1 tem-se o percentual de professores que responderam ao questionário por nível de ensino, ou seja, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Como se pode observar nesta figura, a participação de professores que atuaram no Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) no ano de 2020 foi a mais expressiva dentre os demais segmentos, alcançando um número de 118 participantes, que expressam 77% do total da pesquisa. Esse número corrobora diretamente com o cerne deste trabalho, pois demonstra sua importância representativa na etapa seguinte à Educação Infantil, quando alunos firmam suas progressões educativas de maneira lúdica.

Observa-se ainda a presença de 14% de professores que afirmaram atuar no Ensino Fundamental 2 (Séries Finais) no ano de 2020, abrangendo uma maior diversificação do público alvo da pesquisa, pois os professores que lecionam nesse segmento são professores graduados para trabalharem somente com disciplinas específicas, não possuindo um amplo espaço de tempo no decorrer de suas aulas para a aplicação da proposta lúdica. Essa compreensão é necessária nessa pesquisa, pois elucida um cenário totalmente diferente do habitual Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais), cujo professor possui maior espaço temporal de aproximação do aluno para a aplicação dos seus objetivos pedagógicos, tornando mais fácil a aplicação e a condução da prática da ludicidade. Verifica-se também que 9,2% de professores que responderam ao questionário proposto lecionam no Ensino Médio, ou seja, etapa sequente ao Ensino Fundamental 2, no qual os alunos possuem faixa-etárias de 15 a 17 anos.

Vale ressaltar as dificuldades de implantação do processo lúdico nesse segmento para alunos e professores do ensino médio, uma vez que, para estes, o espaço temporal continua sendo curto, assim como no Ensino Fundamental 2 (Séries finais), no qual os professores continuam nos moldes de graduação para trabalharem somente com disciplinas específicas, além da grande demanda de conteúdo a ser aplicado e revisado, tendo em vista os exames pertinentes à essa fase.

Ao serem questionados se eles tinham conhecimento do que seja ludicidade no ensino, observou-se que 1,3%, ou seja, 2 dos professores afirmaram não saber do que se trata, sendo um fator preocupante por se tratarem de professores que lecionam no Ensino Fundamental 1 (Séries iniciais). Assim a maioria massiva tem conhecimento, mesmo que pequeno do que seja este assunto, tornando mais fácil a

condução das etapas seguintes da pesquisa.

Partindo do indicativo amostral correspondente ao número quase que total de conhecedores da prática lúdica, fez-se necessário verificar também o uso dessa prática no dia a dia de seus planejamentos docentes. Na verdade, há a possibilidade de não se conhecer de fato quais são as propostas metodológicas que a ludicidade oferece, ou, talvez, compreender quais são os aspectos que impedem essa adoção recorrente no planejamento docente.

É importante destacar que o planejamento docente é instrumento didático-pedagógico, sendo realizado periodicamente nas instituições com acompanhamento de seus supervisores/pedagogos. O planejamento é uma forma de pensar e organizar as atividades a serem ministradas nas próximas aulas, em conformidade com os conteúdos pretendidos pelos norteadores documentais de cada rede de ensino, sendo uma forma de esboçar as intenções do professor para com sua a sua turma, no que diz respeito aos seus objetivos pedagógicos, explicitando também as metodologias escolhidas para a consecução do objetivo de tornar a aprendizagem dos estudantes efetiva e eficiente.

O planejamento pedagógico não é apenas uma importante ferramenta do cotidiano docente, mas também um instrumento obrigatório de sua profissão. Assim como previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, em seu Artigo 13, que define:

Artigo 13: Os docentes incumbir-se-ão de:

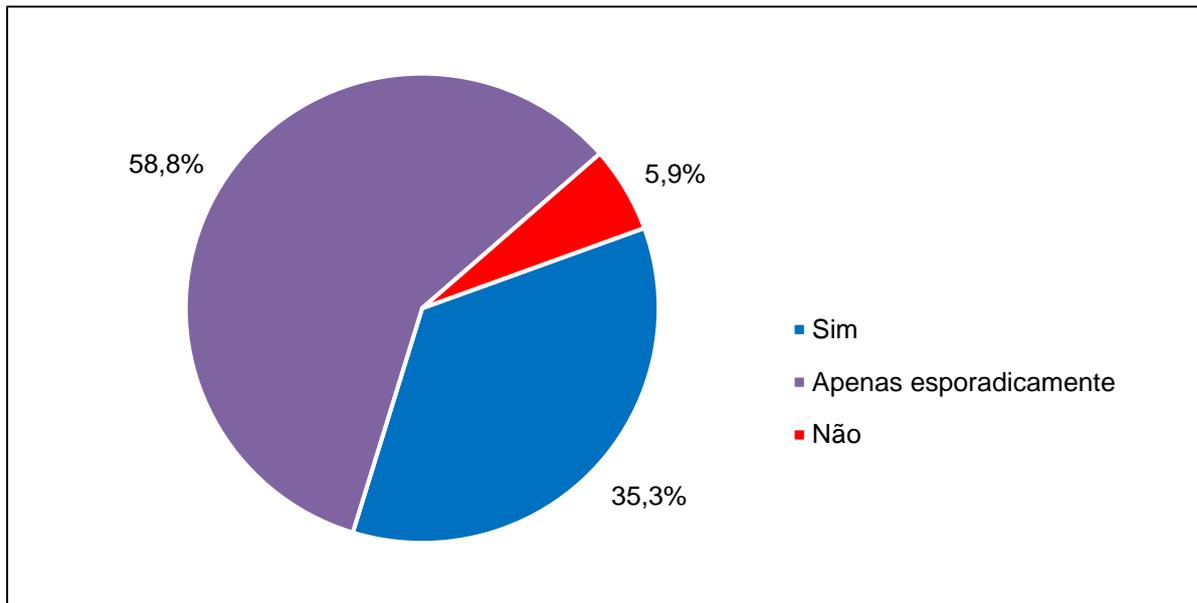
- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Sendo assim, muito mais do que conveniente, é também dever do professor elaborar previamente as suas aulas, de modo a pensá-la dentro dos moldes de uma execução que garanta uma melhor qualidade no percurso didático, visando ser mais eficaz ao atingir seus objetivos pedagógicos, agindo sob sua iniciativa, porém aos

cuidados da instituição de ensino. Esse ato de planejar as aulas precisa fazer parte do dia a dia do profissional docente.

A Figura 2 expressa essa inserção da ludicidade como ferramenta metodológica no planejamento docente. Como se pode observar nesta figura, 35,3% dos professores afirmaram inserir a proposta lúdica como ferramenta metodológica em seus planejamentos pedagógicos e que 58,8% dos participantes da pesquisa, responderam que utilizam desta prática pedagógica apenas esporadicamente. Aqui vale ressaltar que 77,1% dos professores participantes desta pesquisa são professores do Ensino fundamental 1, onde esta prática pedagógica deveria ser aplicada com mais frequência. Assim sendo, pode-se inferir que apenas uma parte destes professores afirmou incisivamente que utilizam desta prática pedagógica e que o restante deles o faz, porém esporadicamente, ou seja, de tempos em tempos, sem definição de datas estipuladas.

Figura 2 – Resposta dos professores quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula.



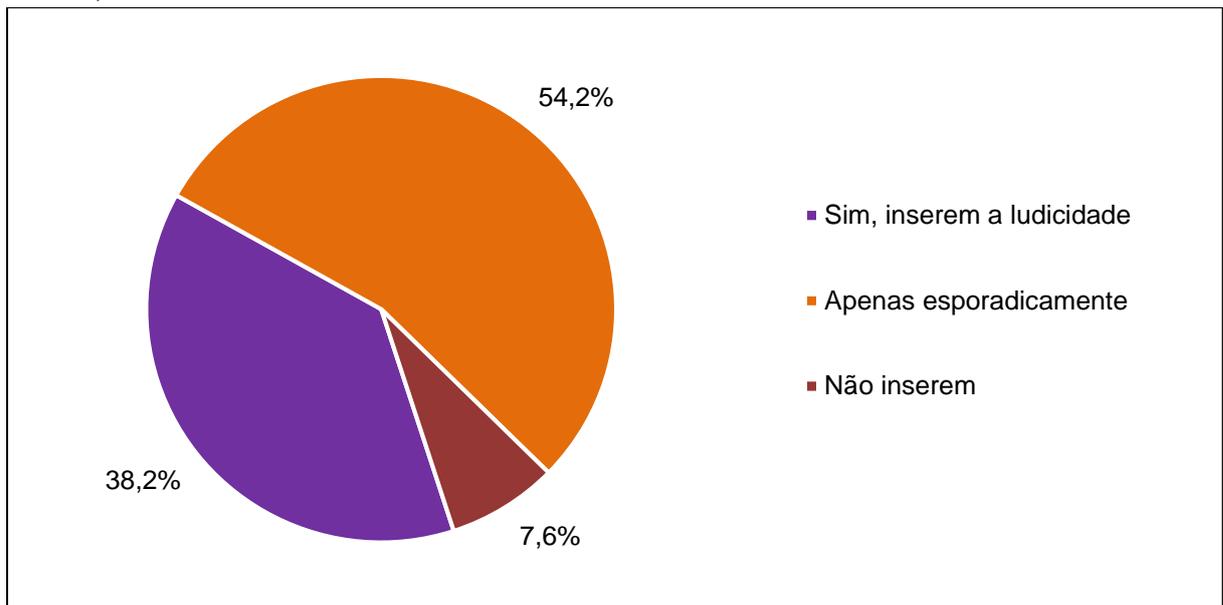
Fonte: dados do autor.

Essas quantidades representativas apontam para uma defasagem na recorrência da prática lúdica, uma vez que mais da metade do total de participantes da pesquisa afirmaram inseri-la apenas esporadicamente, sendo necessário ser contundente na compreensão da palavra esporadicamente. As Figuras 3, 4 e 5 apontam justamente para esta representação, fazendo um detalhamento dos dados por segmento de ensino, observado as respostas dos professores quanto ao uso da

ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, indicando especificamente as respostas de cada segmento.

Conforme observado na Figura 3, concernente à amostra de 118 professores do Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais), percebe-se que 38,2% deles sempre inserem o processo lúdico em suas aulas, sendo compatível com as realidades do segmento em questão, principalmente no 1º, 2º e 3º anos, normalmente composta por alunos de 9 anos. A maior preocupação destes dados fica para as amostras de 54,2%, concernentes aos professores que afirmaram incluir a ludicidade em suas aulas apenas esporadicamente, sendo agravada a situação quando observada a quantidade de 7,6% que afirmam não incluir a ferramenta lúdica em nenhum momento de suas aulas, sendo passível de verificação, uma vez que a ludicidade uma recomendação documentada pela base curricular que norteia o ensino nacional (BNCC).

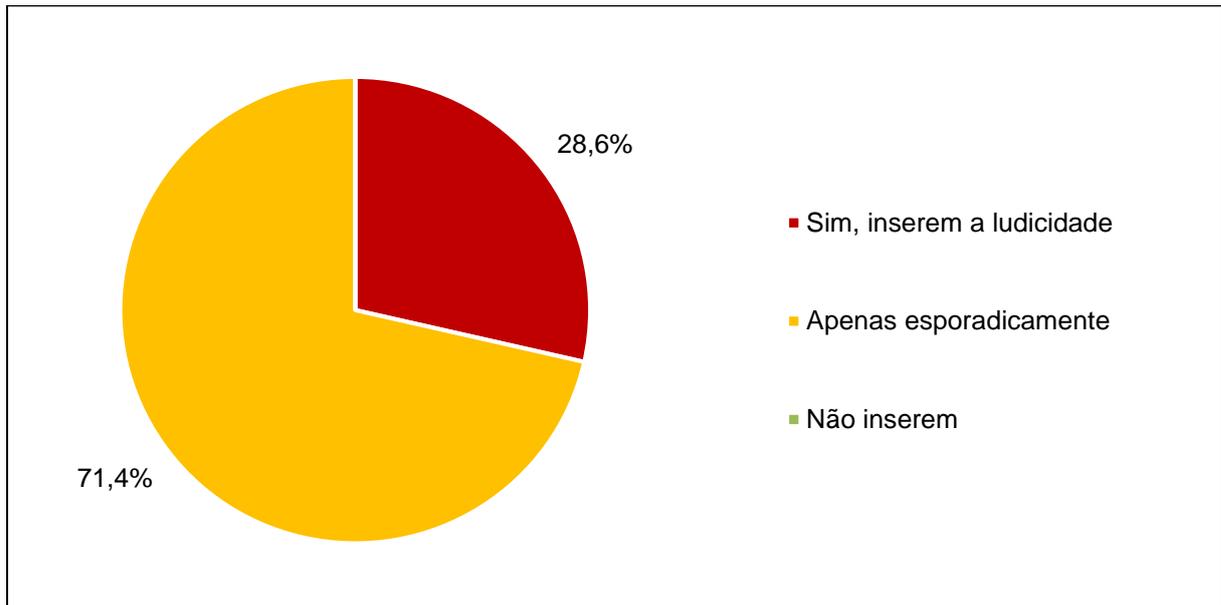
Figura 3 – Resposta dos professores, quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 1.



Fonte: dados do autor.

A Figura 4 aponta para uma melhor compreensão dos dados referentes às respostas da porção total coletada de 21 professores que atuam no Ensino Fundamental 2 (Séries Finais), ofertando uma compreensão mais detalhada da realidade educacional deste segmento. Vale ressaltar a importância de levar em conta essa observação, uma vez que o Ensino Fundamental 2 é normalmente integrado por alunos com faixas etárias de 11 a 14 anos, ou seja, crianças e adolescentes.

Figura 4 – Resposta dos professores quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 2.



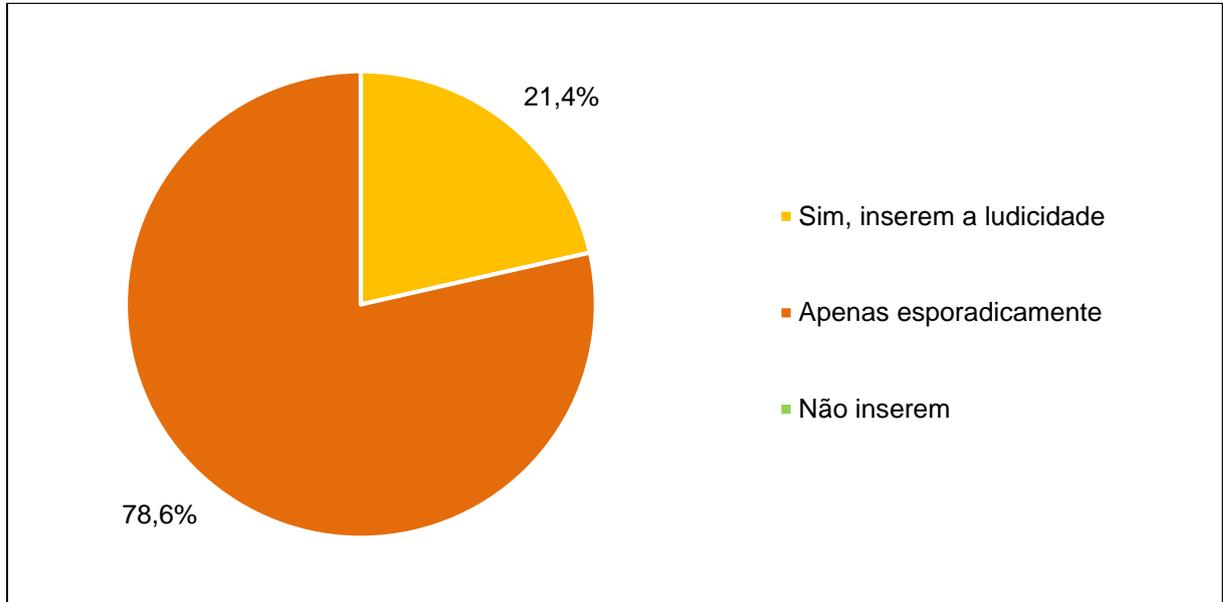
Fonte: dados do autor.

Conforme observado, a Figura 4 traz a lume a inexistência de professores que não inserem a ludicidade em seus planejamentos didáticos, fato relevante à pesquisa, pois mesmo mediante a um segmento que faz a oferta de um professor específico para cada disciplina, tendo menos tempo de contato diário com o aluno, porém necessitando acelerar a oferta de conteúdos devido aos inúmeros objetivos a serem cumpridos, ainda assim é possível encontrar a presença da ludicidade em algum momento escolhido por estes. Outro dado que ganha notoriedade nessa observação é a representação de 28,6% de professores que afirmaram inserir a ludicidade em suas aulas, sendo superado pela maioria numérica de 71,4% de professores que apontaram o uso da ludicidade em suas aulas apenas esporadicamente.

A Figura 5 representa a análise das respostas do total de 14 professores que atuam no segmento denominado Ensino Médio, apontando para a compreensão de uma realidade atípica para sua clientela, uma vez que o referido segmento é normalmente integrado por alunos com faixas etárias entre 15 a 17 anos, ou seja, alunos que estão sendo preparados integralmente para a vida adulta e suas responsabilidades. É importante destacar que, a exemplo do Ensino Fundamental 2 (Séries Finais), o professor tem menos tempo de contato com seus alunos devido a duração de em média 1 hora por aula, específica de cada disciplina, sendo validados os anseios de professores e alunos pelos inúmeros resultados de exames

educacionais de larga escala, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), base para a adesão de bolsas de estudo e ingresso no ensino superior.

Figura 5 – Resposta dos professores, quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Médio.



Fonte: dados do autor

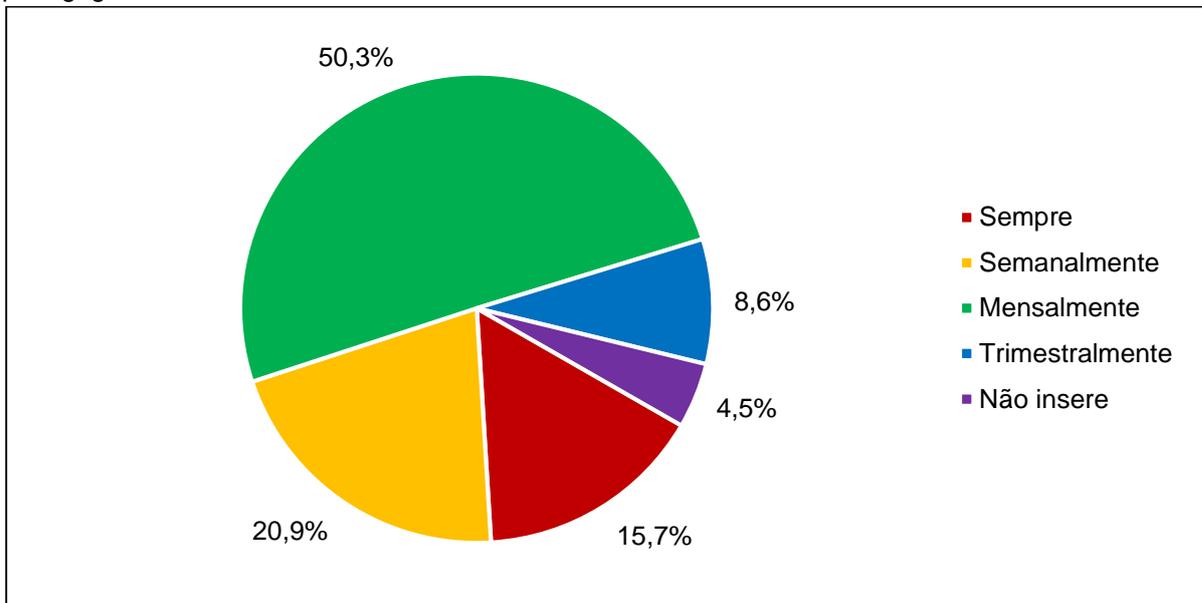
Conforme exposto, foi observada a inexistência de professores que não inserem em hipótese alguma a ludicidade em seus planejamentos didáticos, sendo relevante apontar também a porção numérica de 21,4% de professores que afirmaram em suas respostas inserir a sempre a ludicidade em suas aulas. Esses dados dialogam com uma expectativa favorável ao processo lúdico, uma vez também observadas as características que compõem o segmento em apreço, pois normalmente os jovens têm menor adesão e submissão ao processo devido as suas faixas etárias.

Outro dado apontado pela Figura 5 é a porção de 78,6% dos professores do Ensino Médio que afirmam utilizar a ludicidade apenas esporadicamente em suas aulas, sendo uma maioria, fato que corrobora com o pensamento de presença da ludicidade também no segmento supracitado, mesmo que seja em menor porção. Essa quantidade é bem aproximada do segmento anterior, embora suas faixas etárias de idade sejam diferentes, observando, assim, não somente a presença da ludicidade nesses dois segmentos, mas também uma boa adesão docente no que diz respeito à ferramenta pedagógica.

Ainda sobre o planejamento pedagógico dos professores, a Figura 6 apresenta a resposta destes professores quanto à frequência de uso desta prática pedagógica. Como se pode observar, nesta figura, 50,3% dos professores participantes da pesquisa admitiram incluir a proposta lúdica apenas mensalmente. Essa maioria aponta para uma realidade onde a ludicidade está presente, porém não se apresenta como proposta central do processo educacional, tendo em vista que o mês possui aproximadamente 20 dias letivo, ou seja, baseado na proposta nacional de 200 dias letivos ao ano, pouco se aborda acerca da ferramenta pedagógica no decorrer da mediação.

Verifica-se, também, que 20,9% dos professores afirmaram que a frequência da ludicidade em seus planejamentos pedagógicos ocorre semanalmente, fato que também se destaca quando se compara ao número de dias letivos que compõe uma semana.

Figura 6 – Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula.



Fonte: dados do autor

Ainda mais distante de uma realidade de uso recorrente da ludicidade no contexto da sala de aula está o quantitativo de professores que afirmaram aplicar a proposta lúdica apenas trimestralmente em seus planejamentos pedagógicos. Verifica-se, na Figura 6, que 8,6% do total de participantes da pesquisa. Esse indicativo não é apenas preocupante para os defensores da ludicidade como ferramenta didática, mas também chama atenção para a pouca importância que os

professores dão à iniciativa, uma vez que observada a quantidade de trimestres que compõem um ano letivo.

Verifica-se também que 15,7% dos professores que afirmaram sempre inserir esta prática pedagógica, ou seja, essa quantidade aponta os professores totalmente adeptos à prática, que compreenderam, aceitaram e adotaram a prática como essência de suas aulas, aplicando-a de maneira integral, garantindo ao aluno um grande número de dias letivo do ano como dia lúdico.

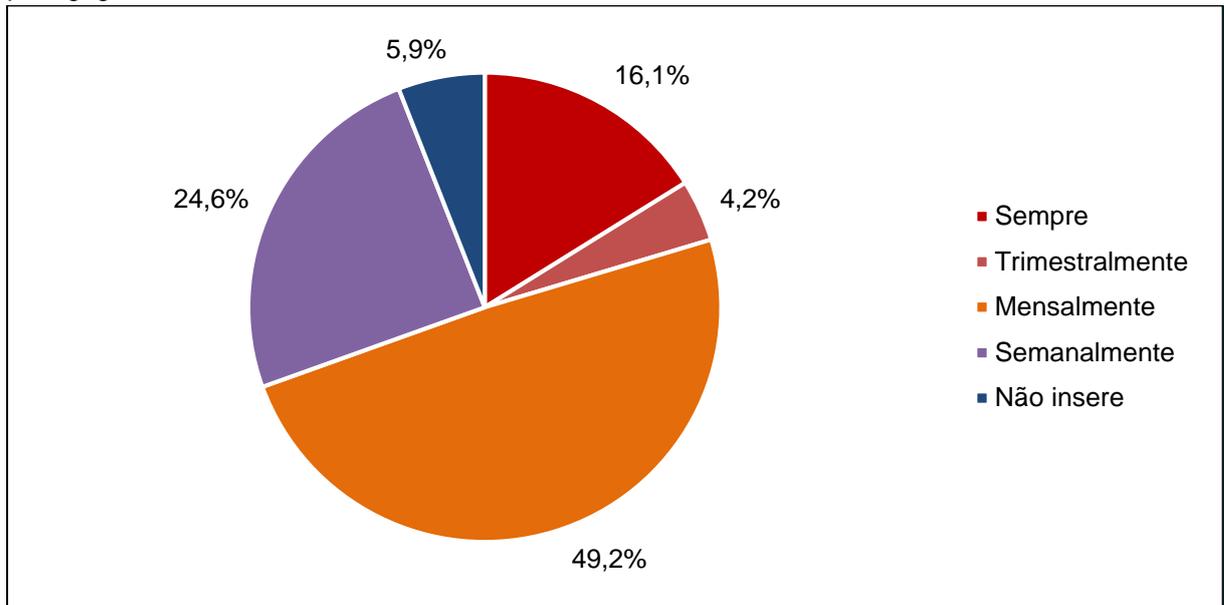
Verifica-se, ainda na Figura 6, que 4,5% dos professores afirmaram que não insere a ludicidade em seus planejamentos pedagógicos, o que, mesmo sendo uma porção pequena em meio ao número total da pesquisa, aponta para a preocupante inexistência da proposta em algum pequeno fragmento do universo da amostra. Pois mesmo no Ensino Médio há a necessidade de uso desta prática pedagógica.

As Figuras 7, 8 e 9 a seguir, traz uma melhor compreensão da realidade observada na Figura 6, uma vez que melhor discrimina as respostas, apontando para a realidade da frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula por segmento de ensino, iniciando pelo Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais), sendo posteriormente representado o segmento de Ensino Fundamental 2 (Séries Finais) e finalizando com o Ensino Médio. Vale ressaltar que coube aos professores que responderam ao questionário apenas uma resposta em relação ao seu segmento de atuação, sendo descartadas as possibilidades de docentes que lecionam em dois segmentos responderem pelos dois, cabendo-lhes escolher e assinalar apenas por um deles em sua própria preferência.

Deste modo, a Figura 7 representa o referido total de 118 professores que afirmaram atuar neste segmento, no qual sua maioria aponta inserir a ludicidade apenas mensalmente em suas propostas pedagógicas, mais precisamente o número de 49,2% de sua amostra.

Representando aqueles que afirmaram inserir a ludicidade em seus planejamentos pedagógicos de modo semanal estão 24,6% dos professores do referido segmento, sendo observados também os 16,1% dos docentes que afirmaram inserir sempre o lúdico no contexto de suas aulas. A grande preocupação neste segmento do ensino fundamental está no grupo de professores que afirmaram não inserir a ludicidade em sala de aula, verifica-se que este grupo representa 5,9% de respostas, superando até mesmo aqueles que afirmaram inseri-la apenas de modo trimestral.

Figura 7 – Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 1.



Fonte: dados do autor

Não adotar a ludicidade como ferramenta pedagógica em suas aulas, bem como não torná-la frequente ao processo educacional, é equivalente a não respeitar aos parâmetros previstos em lei, conforme a previsão da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança do Adolescente), que em seu capítulo II – Art. 15 afirma ser direito da criança e do adolescente à liberdade, o respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O Art. 16 da Lei Nº. 8.069/1990 em seu inciso IV, melhor define os aspectos desse direito à liberdade, apontando para os atos de “brincar, praticar esportes e divertir-se;” como parte dessa garantia.

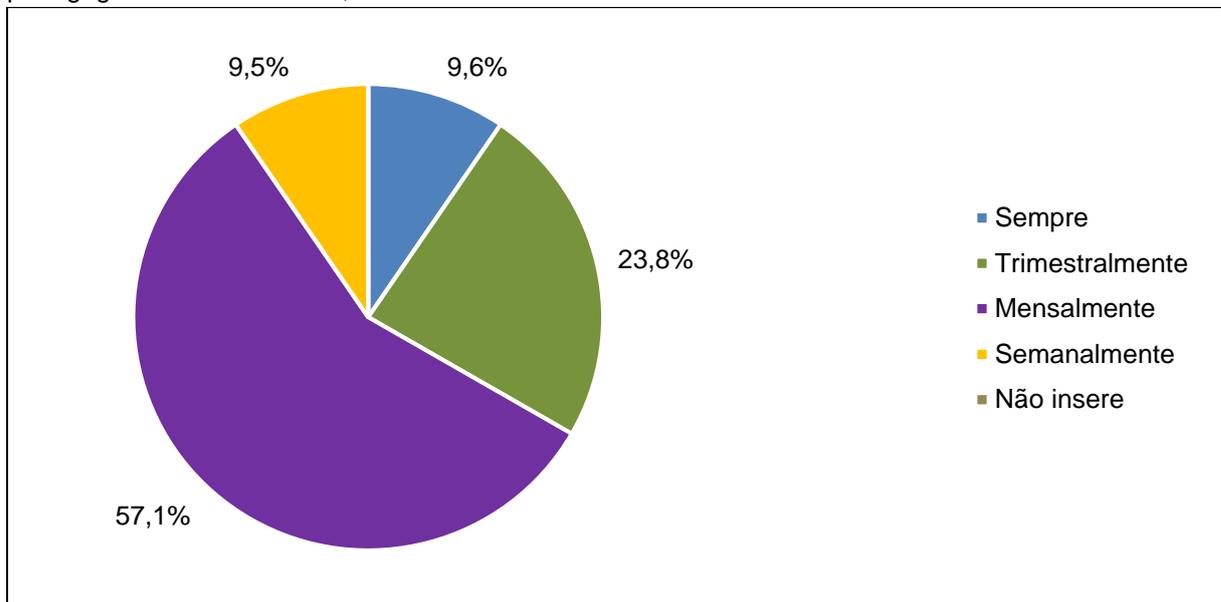
Assim, conforme o previsto no referido inciso, crianças e adolescentes necessitam gozar plenamente de recursos metodológicos que promovam essas situações de jogos e brincadeiras, principalmente no ato de sua formação, não sendo coerente ao profissional de sala de aula negligenciar essa etapa do processo de formação do seu aluno. Não aplicar o recurso lúdico no ato da mediação do conhecimento em sala de aula é incoerente à realidade vivenciada pelo professor, principalmente quando diz respeito a alunos com faixa etária de 6 a 10 anos, discrepando das recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ao tratar da etapa do Ensino Fundamental, destaca:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, 2018, p. 53).

Deste modo, nota-se a valorização das situações de aprendizagem por meio da ludicidade no documento que norteia os parâmetros educacionais do país, primando pelo desenvolvimento progressivo do discente através de suas experiências cotidianas e de seu olhar individual para a sociedade ao seu redor, necessitando ser inserida para cumprir as etapas desejadas no que diz respeito à aprendizagem.

A Figura 8 torna clara uma realidade um pouco diferente da encontrada na Figura 7, pois representa dados quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica no Ensino Fundamental 2 (Séries Finais), demonstrando-se um pouco mais coerente e compatível com suas demandas legais.

Figura 8 – Resposta dos professores quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 2.



Fonte: dados do autor.

Conforme se pode observar, nesta figura, 57,1% dos professores que atuam no Ensino Fundamental 2 (Séries Finais) afirmaram inserir a ludicidade mensalmente em suas aulas, sendo essa representação acompanhada de uma porção de 23,8% de docentes que inserem apenas trimestralmente. Essas quantias dialogam com os

gráficos anteriores e atendem aos anseios desta pesquisa, pois evidenciam a presença da ludicidade em sala de aula, mesmo que não seja todos os dias ou semanal, descartando a possibilidade da prática não ser aplicada em nenhum momento do planejamento, representada pela inexistência de respostas daqueles que não inserem a ludicidade.

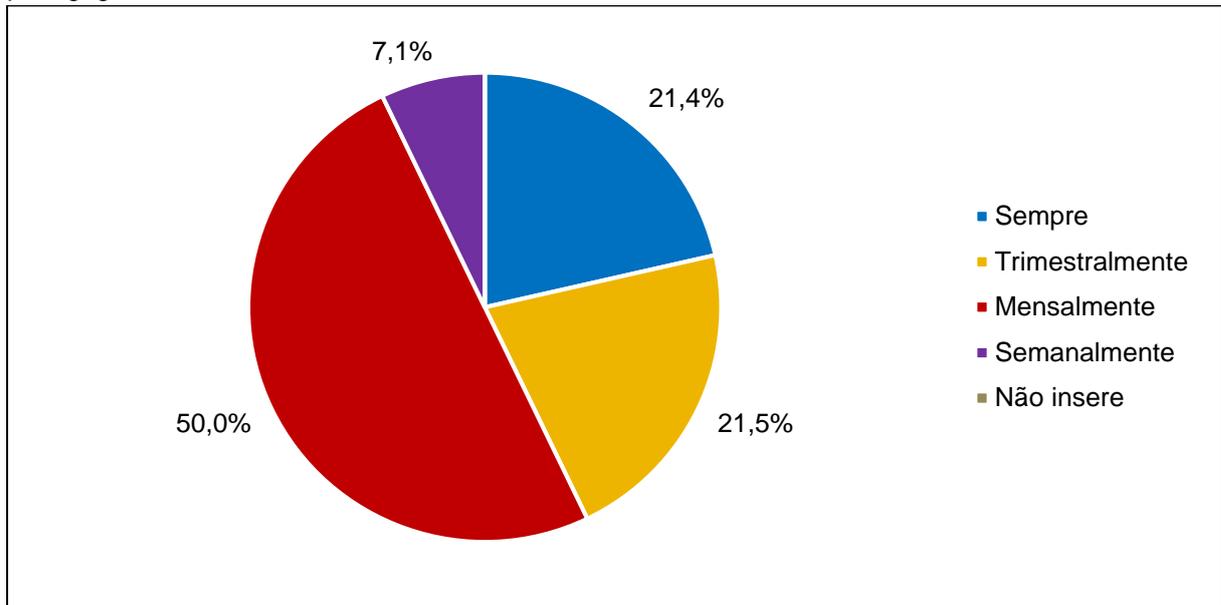
Verifica-se, ainda, que outros 9,6% de professores afirmaram inserir a ludicidade sempre em suas aulas, adaptando as realidades de faixa etária discente e também a grande demanda de conteúdos, superando-se e equivalendo-se aos mesmos 9,53% de respostas que assinalaram incluir a prática lúdica em frequência semanal. Ambas as representações além de estarem em acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme já mencionado anteriormente, principalmente no que diz respeito aos referidos eixos integradores de sua composição, ainda é revalidado por Torres (2016), que afirma:

O lúdico é, portanto, tratado com tal importância que passa a ser denominado eixo integrador entre os diversos conhecimentos, e está presente em todo Ensino Fundamental. O currículo em movimento traz uma nova forma de planejamento e organização da rotina pedagógica dos professores. Ao adotar os pressupostos do currículo em movimento, o professor ao elaborar um plano de aula, primeiramente, define quais objetivos quer atingir, para depois determinar quais conteúdos e estratégias irá mobilizar para concretizar seu planejamento. Esses objetivos e conteúdos se encaixam em eixos integradores, que por sua vez estão contidos em eixos transversais. Os objetivos não fazem conexão a apenas um determinado conteúdo, eles transpassam por diversos conteúdos, e podem estar relacionados a um ou mais eixos transversais (TORRES, 2016, p. 29).

Assim, o professor do Ensino Fundamental 2 (Séries Finais) está também inclinado ao uso da ludicidade em sua prática pedagógica, necessitando ser recorrente para estabelecer diálogos, não apenas entre seu próprio eixo, mas também entre as demais disciplinas, em processo transdisciplinar.

Ainda baseando-se no modelo de vários professores lecionando disciplinas específicas em tempos determinados por aula, está o Ensino Médio, composto normalmente por 3 anos, cujos dados são representados na Figura 9, que diz respeito as porcentagens de professores que atuam neste segmento e responderam ao questionário quanto ao uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula:

Figura 9 – Resposta dos professores, quanto à frequência de uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Médio.



Fonte: dados do autor

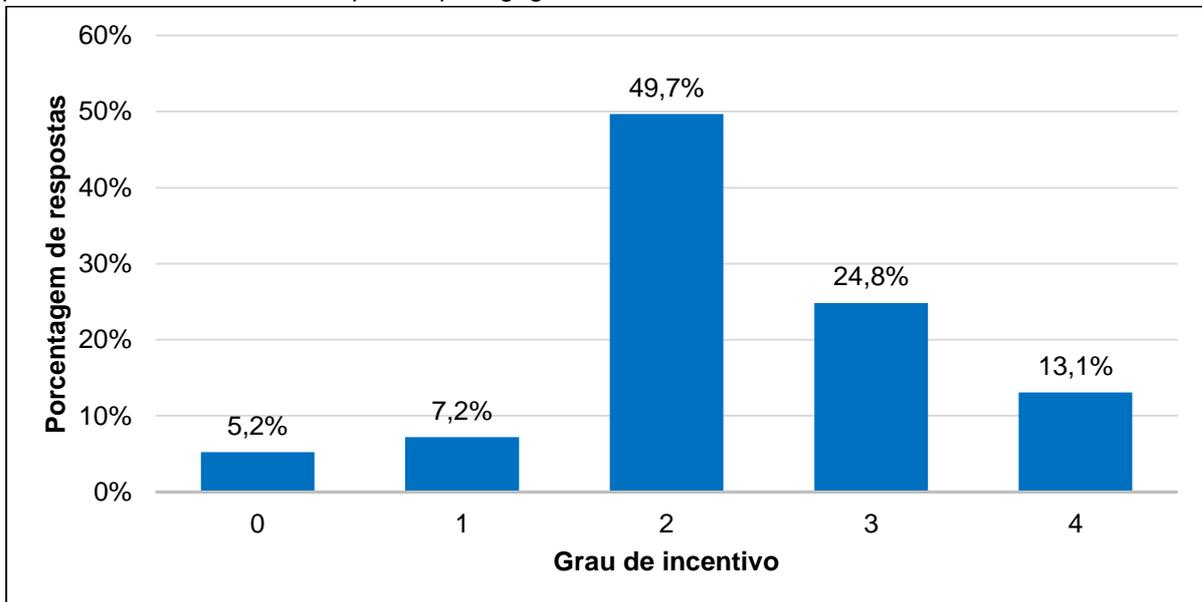
Novamente ganha notoriedade a inexistência de respostas quanto a não inserção do uso da ludicidade nos planejamentos pedagógicos dos 14 professores participantes da pesquisa e que atuam nesse referido segmento, alcançando a compreensão, através da porção amostral em questão, de que a prática lúdica não somente está presente em alguma ocasião do percurso educacional deste segmento como também não é negligenciada. Verifica-se, também, que 50,0% dos professores afirmaram inserir mensalmente a ludicidade em seus planejamentos pedagógicos, e que 21,5% dos docentes utilizam o lúdico trimestralmente. Verifica-se que estes resultados são semelhantes os encontrados na Figura 8, referente ao Ensino Fundamental 2 (Séries Finais).

Existem ainda as representações de 21,4% de professores que afirmam inserir sempre a ludicidade em seus planejamentos e 7,1% de professores que afirmam inserir semanalmente, que, quando somados, sinalizam quase um terço da amostra. Se observados e acrescidos aos já mencionados 50,0% de professores que usam a ludicidade mensalmente em suas aulas, pode-se constatar a forte presença da ludicidade também no Ensino Médio, apesar da discrepância de idade discente em relação a Educação Infantil e proposta curricular.

A Figura 10 apresenta as respostas dos professores a respeito de suas opiniões quanto ao grau de incentivo por parte da escola para adoção da prática pedagógica em sala de aula.

Verifica-se, nesta figura que, de acordo com a opinião de 5,8% dos professores afirmaram não receber nenhum incentivo externo à sala de aula quanto ao uso da ludicidade em suas escolas. Faz-se necessário citar a gravidade desse número representativo, pois não oferecer incentivo à ludicidade é um indicativo de ensino tradicional e ultrapassado, mecanizado e desprendido da realidade educacional, conforme afirma Rizzo (2001, p. 40): "[...] A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual".

Figura 10 – Resposta dos professores, quanto o seu entendimento referente ao apoio que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula.



Fonte: dados do autor

Não diferente dessa realidade, verifica-se que 7,2% dos professores afirmam que sua escola incentiva muito pouco adoção da ludicidade como proposta pedagógica, validando o discurso de escolas com moldes tradicionais e mecânicos no que diz respeito à aprendizagem de seus alunos, necessitando de uma maior atenção pedagógica de suas redes educacionais. Vale ressaltar que talvez essa falta de incentivo pedagógico seja proveniente, não de suas vontades próprias, mas da falta de recursos disponibilizados pelas Secretarias de Educação ou dificuldades de infraestruturas as quais possam estar enfrentando.

Desta forma, verifica-se que 12,4% dos professores afirmou que suas escolas proporcionam pouco ou nenhum incentivo ao professor em adotar o lúdico como

prática pedagógica, deixando, desta forma, o professor acomodado em suas atividades tradicionais, sem procurar se capacitar para esta atividade.

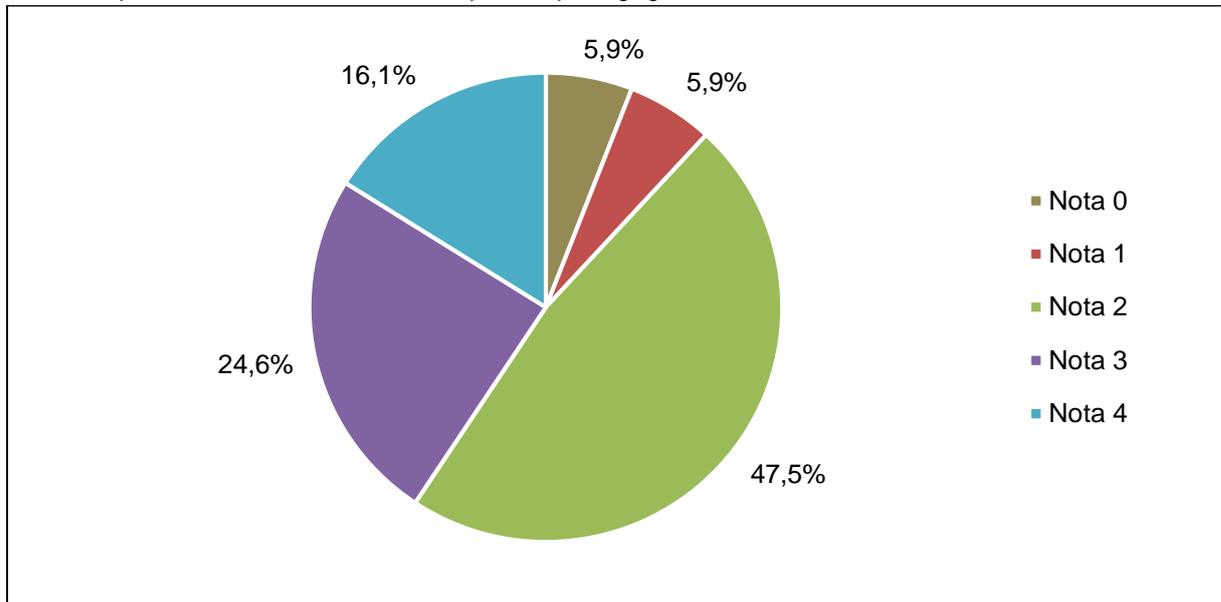
Como se pode observar, nesta figura, 49,7% dos profissionais percebem o incentivo à ludicidade por parte da instituição, porém ainda acreditam não ser o suficiente para classificá-las como adeptas da prática, pois a classificam como apoio mediano. Esse comportamento escolar é mais aceitável, uma vez que, dessa forma, ao menos se encontra a presença mediana do lúdico como recurso pedagógico, ao contrário das classificações anteriores, chegando à compreensão de início no processo de êxito por meio da inovação da ludicidade.

Ainda conforme a Figura 10 verifica-se que 24,8% dos professores reconhecem a prática lúdica no dia a dia da escola como muito presente, classificando o incentivo como muito bom e que 13,1% destes professores afirmaram que suas escolas primam pela inovação da ludicidade como ferramenta pedagógica, pois trata de escolas com total incentivo a prática lúdica, classificando como excelente o apoio oferecido aos professores. Desta forma, pode-se afirmar que 37,8% dos professores entendem que o incentivo por parte de suas escolas para o uso da ludicidade como prática pedagógica é muito bom a excelente.

De acordo com esses dados, é necessário compreender especificamente esse entendimento em cada etapa de ensino, conforme realizado nas figuras anteriores, estabelecendo os percentuais de respostas dos profissionais docentes do Ensino Fundamental 1 (Séries iniciais), Ensino Fundamental 2 (Séries Finais) e Ensino Médio. A Figura 11 representa o início dessa análise.

Conforme se pode observar na Figura 11, 47,46% dos 118 professores que trabalham no Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) classificam de modo mediano o incentivo recebido para o uso da ludicidade como prática pedagógica em suas aulas, outros 24,6% classificaram em médio-bom esse incentivo e 16,1% afirmaram ter total incentivo. Esses números, se somados, alcançam uma margem de mais de 80,0% de incentivo à proposta, corroborando com o pensamento de que, apesar da existência de possíveis dificuldades encontradas no percurso metodológico, ainda assim é possível receber estímulo externo para a realização de tal.

Figura 11 – Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente ao grau de incentivo que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 1.



Fonte: dados do autor.

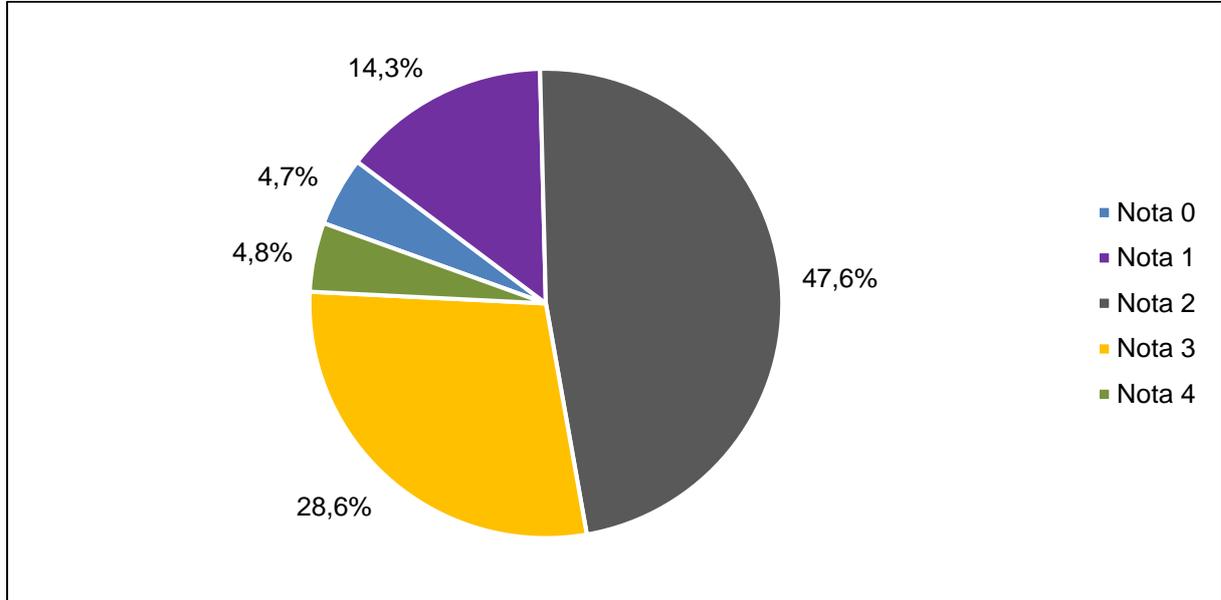
Os fatores representativos que preocupam o cenário de expectativas do Ensino Fundamental 1, de acordo com a Figura 11, são os 5,9% de respostas voltadas para o médio-pouco (classificação 1) incentivo da ludicidade, bem como os 5,9% dos professores que apontados para o não incentivo (classificação 0 na figura). Essas porções, se somadas, alcançam 11,8% dos participantes da pesquisa, ou seja, 12 professores de um total de 118 que trabalham no Ensino Fundamental 1, entendem que a ludicidade não tem sido incentivada ou é minimamente incentivada como prática pedagógica em suas aulas.

Do mesmo modo a Figura 12, representa também as respostas dos professores quanto ao seu entendimento referente ao apoio que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, porém com professores do Ensino Fundamental 2 (Séries Finais).

Assim como observado nas figuras anteriores, quase que a metade dos participantes da pesquisa (47,6%) afirma receber parcialmente o incentivo, por parte da escola, para o uso da ludicidade. Tendo em vista que a classificação de nota 2 é baseada em incentivo médio à ludicidade em sala de aula, essa porção aponta para a sua presença, porém de modo questionável em práxis. Outros 28,6% dos professores classificaram esse incentivo como médio-bom, atribuindo-lhe a nota 3, sendo acompanhado dos 4,7% de respostas que afirmaram incentivo total (nota classificatória 4). Mais uma vez uma parte expressiva dos professores afirma receber

pelo menos o incentivo mínimo à ludicidade em suas aulas.

Figura 12 – Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente ao grau de incentivo que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 2.



Fonte: dados do autor.

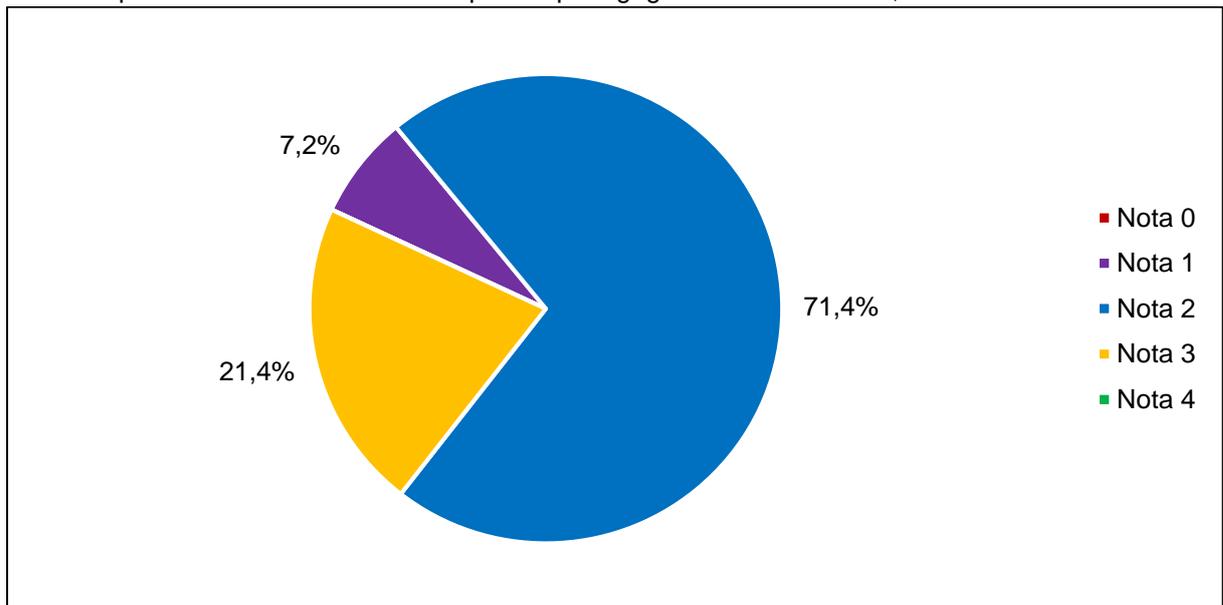
O grande agravante dessa representação é o número de 14,3% de professores que classificaram o incentivo à ludicidade como médio-ruim, atribuindo-lhe a nota 1, tendo esse número aumentando em relação à figura anterior, concernente ao Ensino Fundamental 1, ainda observa-se que 4,76% dos professores entendem não haver nenhum incentivo externo à ludicidade, atribuindo nota classificatória 0 em suas respostas. Esses números apontam de certa forma para um descaso alheio à iniciativa do professor regente quanto ao processo lúdico, representando possível falha institucional ou pedagógica de estímulo à ferramenta didática em questão, mesmo que seja em uso com alunos de idade mais avançada.

A Figura 13 finaliza a compreensão quanto ao entendimento docente referente ao grau de incentivo à ludicidade, considerando as 14 respostas de professores do segmento de Ensino Médio. Mesmo tratando-se de alunos com idade bem próxima a fase adulta, ainda foi possível verificar números aceitáveis ao uso da prática em sala de aula.

Diante dos dados desta figura, verifica-se que a tendência de respostas classificatórias com nota 2 se mantém com a maioria dos professores, também neste segmento, ou seja, 71,4% dos professores que lecionam no Ensino Médio entendem que o grau de incentivo que recebem para o uso da ludicidade como prática

pedagógica em sala de aula é razoável, porém se acentuou mais do que nos outros segmentos. Embora a classificação média seja ainda insuficiente para os incentivos que se espera das escolas ao trabalho docente, é concebível entender como positiva essa representação, uma vez que na medida em que a faixa etária de idade vai avançando, muda-se os conceitos metodológicos das aulas.

Figura 13 – Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente ao grau de incentivo que recebem para uso da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Médio.



Fonte: dados do autor.

Observa-se, também, na Figura 13 a inexistência de professores que atribuíram nota 4 ao incentivo lúdico no Ensino Médio, ou seja, segundo os participantes da pesquisa que trabalham no referido segmento educacional, não há total incentivo ao uso da referida ferramenta pedagógica, porém, verifica-se que 21,4% dos professores deram nota 3, com entendimento de médio-bom para essa questão. Esse fato ainda está de acordo com as figuras anteriores (Figuras 11 e 12), pois se verifica uma migração de resultados de nota 4 para a nota 3, estando ainda em conformidade de essência.

Observa-se, ainda, nesta figura, que 7,2% dos professores responderam que, em seu entendimento, a ludicidade possui um incentivo das escolas como sendo de médio-ruim. Nenhuma resposta voltada para o incentivo 0 foi verificada.

Vale ressaltar que a ludicidade no Ensino Médio pode ser adequada de diversas maneiras, não sendo comparada apenas a brincadeiras de crianças, tendo uma grande extensão de oportunidades de acordo com as diferentes matérias

ofertadas, cabendo aos professores fazerem essa relação, de acordo com o incentivo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (2018), que afirma:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BNCC, 2018, p. 19)

É importante lembrar que as atividades lúdicas nas escolas, de modo geral, não são tidas como simplesmente brincadeiras e jogos sem intenção nenhuma, mas sim como ferramentas pedagógicas facilitadoras e integradoras do processo de ensino-aprendizagem do aluno em quaisquer idades, com propósitos muito além do currículo escolar.

Baseado nesse pensamento, de acordo com Cunha (2007):

Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que estes recursos funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a. Todos os recursos são válidos para estimular a brincadeira. Fantasias, tecidos, chapéus, sapatos, fitas, tintas, pregos e martelos, quanto maior for a variedade de materiais para subsidiar a criatividade e a vontade de inventar, melhor. O valor de um brinquedo para uma criança pode ser medido pela intensidade do desafio que ele representa para ela (CUNHA, 2007, p. 33).

É fundamental que a instituição prime pelas benesses que o ato da ludicidade ocasiona, tornando-se incentivadora desse processo, proporcionando a aquisição de experiências ricas e integrais para a vida coletiva do aluno, através de ações planejadas e que ocasionem também o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do discente.

Estes dados mostram a realidade das instituições de ensino de acordo com o olhar dos seus próprios professores, que, na teoria, deveria ser uma das primeiras fontes incentivadoras de todos os processos que possibilitam e contribuem para o incremento à aprendizagem. É importante ressaltar que a escola possui a incumbência de ensinar seus alunos os conteúdos previstos pelo currículo, de modo a prepara-los para conviverem em sociedade de maneira justa e plena, como cidadãos críticos e reflexivos, estimulados a progredirem culturalmente através de suas vivências.

O caminho prático que os professores devem tomar para alcançarem os objetivos da escola está fortemente ligado às condições adequadas de trabalho, bem como o fácil e possível acesso as ferramentas pedagógicas que melhor proporcionam às assimilações da realidade com a fantasia imaginária da criança, sendo acrescidas também de um ambiente adequado e prazeroso, que facilite o trabalho docente e os resultados na vida do aluno.

Assim, os dados até aqui apresentados permitem considerar que a ludicidade ainda possui um longo caminho para sua aceitação e implantação como ferramenta pedagógica nas escolas dos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, necessitando da abertura de um diálogo local acerca dos fatores que não propiciam o uso da ludicidade como uma realidade de suas salas de aula.

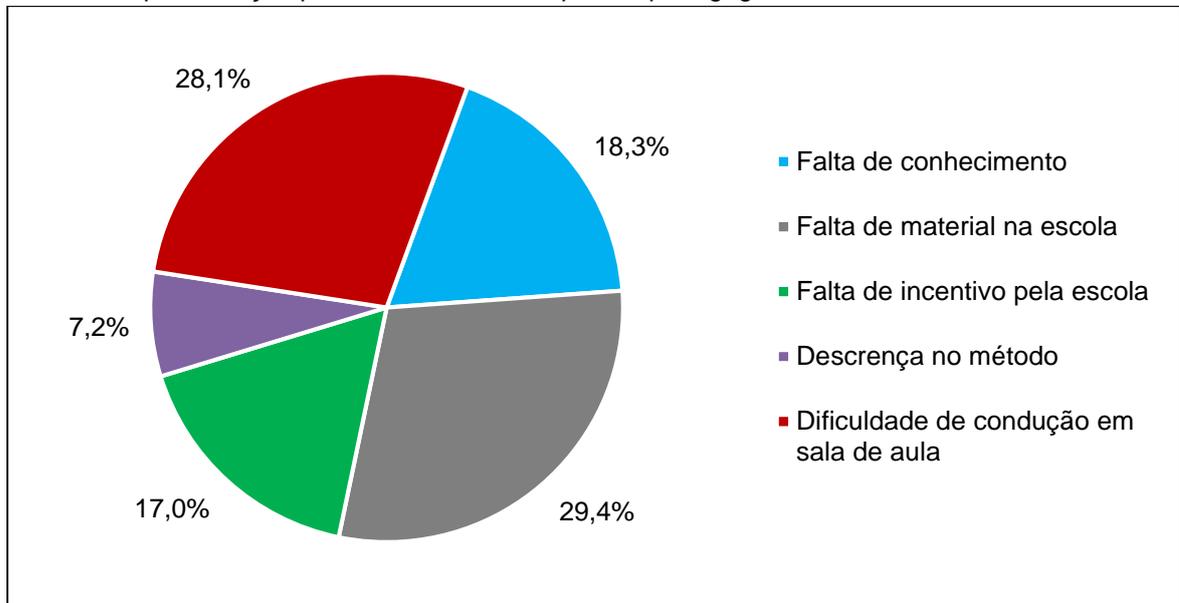
No decorrer das respostas que subsidiaram as figuras anteriores, os professores foram conduzidos a apontarem sua realidade em sala de aula, fornecendo indicativos do seu segmento de atuação docente, adoção ou não da prática lúdica, frequência da ludicidade em seu planejamento pedagógico e até o grau de incentivo da instituição em que trabalha. Todos esses levantamentos corroboram com a existência de obstáculos no decorrer do percurso lúdico, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) firme seus princípios norteadores na ludicidade.

Certamente existem inúmeros fatores que possivelmente impedem a adoção da ludicidade no âmbito das escolas. Todos os professores, de acordo com suas formações e oferta de capacitações anuais, deveriam possuir a consciência do amparo legal no BNCC, bem como das dificuldades encontradas na aplicação da proposta, seja previamente ou no decorrer do percurso, sendo concordantes também da necessidade da ludicidade no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, foi questionada aos professores qual a principal dificuldade encontrada para a adoção integral da ludicidade no planejamento pedagógico dos. As respostas dos professores são apresentadas na Figura 14. Verifica-se nesta figura, que a falta de conhecimento e preparo do docente foi apontado por 18,3% dos professores. Assim, verifica-se que apesar de 98,7% dos professores terem conhecimento do que é ludicidade no ensino, eles não se sentem preparados para utilizar esta prática pedagógica de forma rotineira. Outros 17,0% deles afirmaram como justificativa da não adoção da ludicidade, a falta de incentivo por parte das escolas. É importante considerar que o incentivo por parte da instituição escolar foi

apontada na Figura 10, onde 12,4% dos professores afirmam que o grau de incentivo por parte das escolas é fraco ou inexistente.

Figura 14 – Resposta dos professores, quanto o seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula.



Fonte: dados do autor

Ainda pode-se observar que 29,4% dos professores responderam a dificuldade para a adoção integral da ludicidade na realidade educacional dos municípios em análise é a falta de material apropriado nas escolas, de maneira a necessitarem improvisar com outros tipos de materiais, adaptando-os de acordo com as necessidades de cada aula. Outros 28,1% dos professores afirmaram que, em sua opinião, a maior dificuldade dessa adoção integral da proposta lúdica está voltada para o momento da condução da prática em sala de aula, no qual se observa a falta de interesse de parte da turma e a falta de apoio familiar em desenvolver a ludicidade no decorrer da aprendizagem.

É válido lembrar que, neste caso, a dificuldade da condução da prática na sala de aula não está relacionada à falta de incentivo por falta do professor, mas sim pela descontinuação do processo no dia a dia. Muitos professores afirmaram em suas respostas subjetivas que nem sempre o trabalho deixado pelos professores dos anos anteriores está inclinado para a proposta lúdica, o que demanda tempo para adaptarem os alunos à proposta, sendo necessária a conscientização docente da maneira de como serão metodologicamente trabalhados os conteúdos propostos, além das vias de como motivar os discentes frente à nova proposta, de maneira que

interajam com o planejamento e respondam adequadamente aos anseios do professor. Normalmente, com as dificuldades individuais de cada aluno, o professor encontra-se desgastado e desmotivado devido à descontinuação da proposta, abandonando-a rapidamente.

Por fim, verifica-se, ainda, na Figura 14, que 7,2% dos professores apontaram como principal fator de impedimento à adoção integral da prática lúdica a descrença no método, mesmo sendo conhecedores da prática. Esse indicativo, quando comparado à Figura 2 (inserção/não inserção da ludicidade no planejamento pedagógico) e à Figura 6 (frequência da ludicidade no planejamento docente), entra em concordância de respostas, pois apontam a presença daqueles profissionais que ignoram a ludicidade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

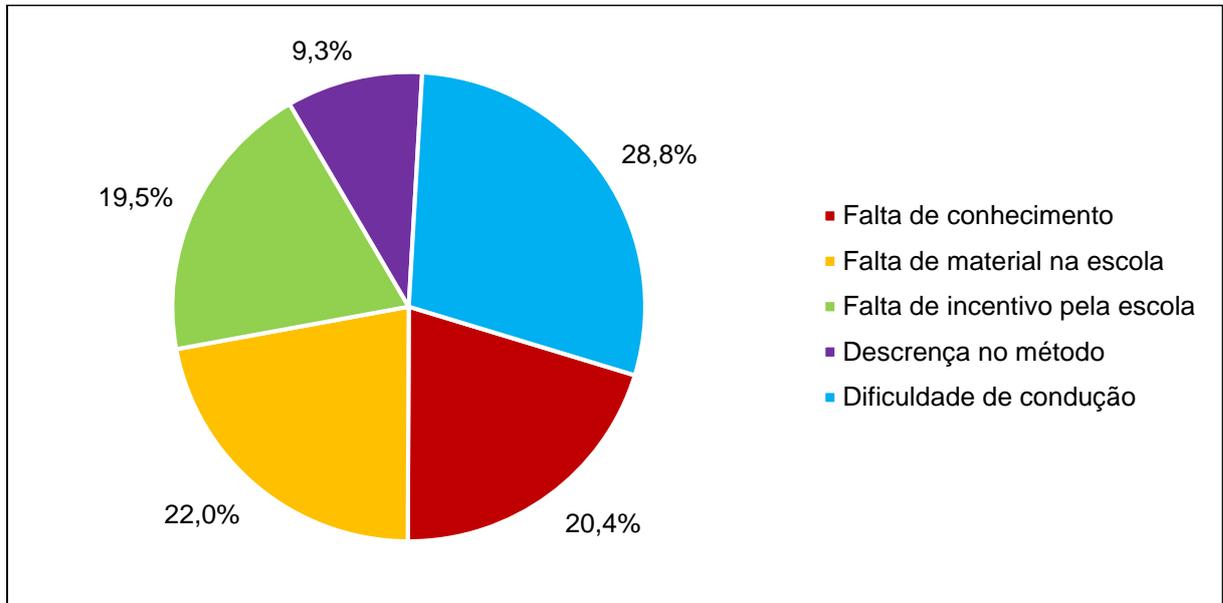
A Figura 15 aponta para a representação de um entendimento mais minucioso acerca do que os professores indicaram ser uma dificuldade para adoção plena da ludicidade como prática pedagógica em sala de aula, verificando as respostas dos profissionais apenas do segmento de Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) e forjando subsídios necessários para a melhor compreensão dessa discussão.

Conforme se pode observar, cerca de 28,8% dos professores entendem que o maior fator de impedimento encontrado para a prática do lúdico em sala de aula é a dificuldade de sua condução, dado ao fato de problemas de cunho diário, na vivência cotidiana da classe, seja, talvez, por indisciplina dos alunos ou por sua não adequação ao conteúdo curricular pretendido. Este número é relevante, pois aponta também para a compreensão de que grande parte dos professores de Ensino Fundamental 1 ainda estão inaptos a conduzirem a prática com seus alunos de acordo com a realidade encontrada, sendo, ainda, incapazes de dominar os anseios de sua prática a partir das necessidades a serem superadas.

Verifica-se, também, que 20,4% dos professores acreditam que a falta de conhecimento docente acerca da prática é o principal fator de impedimento da ludicidade em sala de aula. Essa afirmativa torna-se incoerente aos demais dados apontados por esta pesquisa, tendo em vista que as demais figuras nela contidas, e anteriormente analisadas, apontam apenas para dificuldades de condução e frequência e não a falta de conhecimento do professor. Certamente que alguns professores ainda não dominam a prática, ou até mesmo não conhece, mas a justificativa de 20,3%, dos professores voltada para essa questão, é muito superior

aos subsídios mínimos necessários para a realização de todas as etapas já verificadas.

Figura 15 – Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 1.



Fonte: dados do autor.

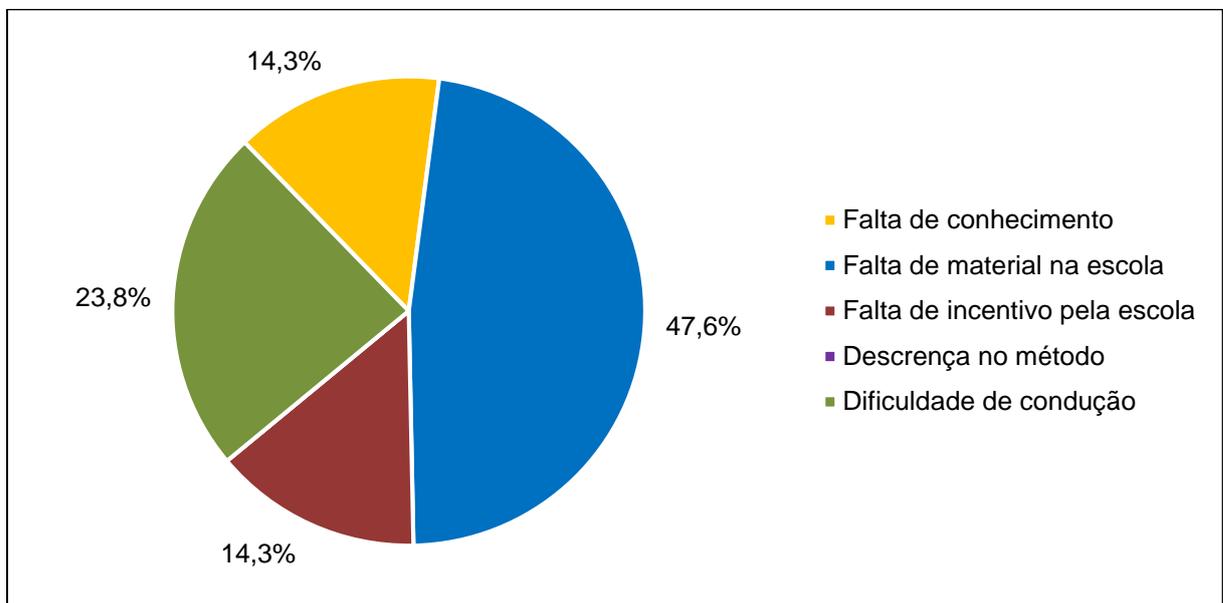
Outros 22,0% de professores afirmaram que a falta de material na escola é o fator de impedimento do processo da aplicação lúdica em sala de aula. Essa representação discrepa de duas realidades para o Ensino Fundamental 1, sendo a primeira o fato da responsabilidade institucional em fazer aquisição dessas ferramentas comuns, necessárias para quaisquer práticas de cunho pedagógico neste segmento, uma vez que o Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) possui faixa etária de crianças de 6 a 10 anos, ou seja, em processo de transição da Educação Infantil e de assimilação inicial dos padrões escolares, com extrema necessidade de desenvolver algumas aptidões motoras, cognitivas e afins. A segunda realidade observada é o fato de que, para iniciar uma prática da ludicidade coerente com o que se supõe, pode-se adotar qualquer ferramenta cotidiana e, assim, transformá-la em material necessário para incentivar o imaginário infantil, descartando as responsabilidades da escola.

Verifica-se, ainda, na Figura 15, que 19,5% de professores do Ensino Fundamental 1 afirmaram que a dificuldade de adoção da prática lúdica está voltada para a falta de incentivo da escola, corroborando com a ideia já discutida na Figura

11, estando em valores numéricos equivalentes, sendo também alinhada em números aproximados àqueles que entendem a falta de material como fator determinante, não sendo descartada nenhuma das hipóteses. Um quantitativo de aproximadamente 9,3% de professores afirmou a descrença na prática.

A Figura 16 aponta para as respostas dos professores de Ensino Fundamental 2 (Séries Finais) quanto ao questionamento das dificuldades encontradas para a adoção do lúdico como prática pedagógica em sua vivência prática.

Figura 16 – Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Fundamental 2.



Fonte: dados do autor.

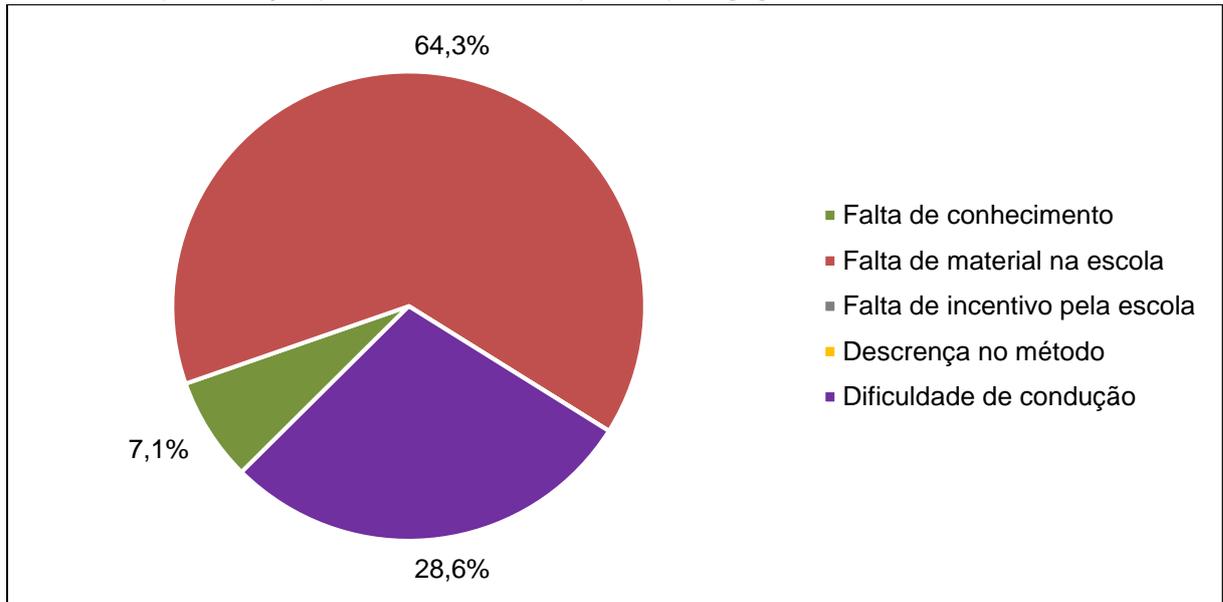
De acordo com esta figura, observa-se que a maioria das respostas quanto às dificuldades de adoção do lúdico no Ensino Fundamental 2 se concentra na falta de material na escola, alcançando 47,6% das respostas, sendo importante ressaltar, também, a porção de 14,3% daqueles que entendem ser a falta de incentivo da instituição escolar o motivo principal da não adoção da ludicidade. Esses valores, se somados, representam 61,7% de respostas, enfatizando, segundo os próprios professores, um problema específico nas escolas.

A dificuldade de condução da ludicidade em sala de aula, a exemplo do que se verificou para o Ensino Fundamental I, foi mencionada por 23,8% dos professores. Outros 14,3% disseram ser a falta de conhecimento o motivo da não adoção plena do lúdico como ferramenta de sala de aula. Nenhum professor do Ensino Fundamental 2

afirmou ser a descrença no método o motivo da não adoção desta prática.

A Figura 17 apresenta as respostas dos professores do Ensino Médio, quanto aos seus entendimentos referentes às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula. Observa-se, também, que nenhum dos 14 professores que atuam neste segmento e participaram da pesquisa, citou a descrença no método como possibilidade de dificuldade para a adoção da ludicidade em sala de aula. Verifica-se, também, nesta figura, a inexistência de afirmativas a respeito da falta de incentivo na escola. Esses dados fomentam a discussão da referida prática como proposta deste segmento, uma vez que tal realidade verificada se torna um viés facilitador para a implantação da ludicidade no Ensino Médio, uma vez que não falta o incentivo escolar e tampouco a crença do profissional nessa ferramenta pedagógica.

Figura 17 – Resposta dos professores, quanto ao seu entendimento referente às dificuldades encontradas para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, no Ensino Médio.



Fonte: dados do autor

Ainda em observação a Figura 17, verifica-se uma expressiva quantidade de respostas de professores que entendem a falta de material na escola como o fator de impedimento à prática em questão, representando 64,3% do total. Mais uma vez esse número caracteriza um problema de investimento institucional, seja por parte das Secretarias de Educação, que fazem com que o material chegue ou não até a escola, seja por parte da própria escola em não aderir a tais materiais ou até mesmo em não apresentá-los aos seus professores. Vale ressaltar, conforme já explícito

anteriormente, que o uso da ludicidade em sala de aula pode ser estimulado de muitas maneiras, dentre as principais estão o improviso de instrumentos e também de espaços físicos.

Ainda com relação a esta figura, verifica-se que 28,6% dos professores afirmaram ser a dificuldade de condução da ludicidade no Ensino Médio o fator que impede a adoção plena de seu uso. Tal afirmação é pautada, de acordo com as respostas discursivas dos próprios professores que participaram da pesquisa (questão 8 – apêndice A), na falta de interesse dos alunos devido às suas faixas etárias. Outros 7,1% dos professores de Ensino Médio, afirmaram que a falta de conhecimento do método é a maior dificuldade de adoção do lúdico como prática pedagógica, concordando com os outros dois segmentos em existência de causa, bem como de problema frequente que atravessa uma grande parte da Educação Básica.

Sendo assim, após análise dos três segmentos educacionais, é notório que, embora muitos métodos possam ser criados e novos recursos tecnológicos disponibilizados para o ambiente em sala de aula, de nada aproveitariam caso o professor, mediador e facilitador do conhecimento, não soubesse ou aceitasse inseri-lo em seu dia a dia, necessitando ser conscientizado a pensar e repensar seus conteúdos e propostas de condução educativa. Da mesma forma, de nada aproveita o conhecimento e disposição do professor em aplicar a metodologia lúdica se não houver iniciativa por parte da escola, ou até mesmo sua facilitação e disponibilização de material prático para a execução da proposta.

Primeiramente o profissional necessita ser motivado pela proposta, para então motivar aos seus alunos, despertando-os a participar da proposta de modo prazeroso e interacional, havendo uma troca de experiências entre os agentes da sala de aula de modo a estabelecer uma ponte de ligação entre suas expectativas e o que o professor pretende.

Diante das razões pelas quais o professor encontra dificuldades para adoção plena do lúdico como prática pedagógica em sala de aula, é preciso trabalhar melhor a divulgação e a discussão da temática em foco, abordando uma defesa consistente da prática para esclarecimento docente, tendo em vista o número de 18,3% do total de professores que afirmaram não possuir conhecimento adequado sobre ludicidade, embora a conheçam e também conheçam os benefícios de sua aplicação no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Esta ação, junto aos professores e instituições,

pode favorecer o surgimento de medidas cabíveis em prol de sua adoção efetiva, rompendo todas as barreiras de dificuldade de sua condução.

Para tal ação, foi elaborada uma cartilha informativa acerca da ludicidade, contando com uma linguagem mais apropriada e fácil ao entendimento de seus leitores, presente no apêndice B deste trabalho, com finalidade de alcançar o número máximo de professores possível. A cartilha foi pensada como produto final dessa discussão de modo a expor diretamente aos professores parte dos dados reais verificados, informando-os acerca da realidade do uso da ludicidade como ferramenta dinamizadora no processo ensino-aprendizagem, bem como de suas benesses ao processo educacional, sendo cuidadosamente elaborada e preparada de acordo com cada porção da análise.

Essa iniciativa de informação por meio de cartilha foi um recurso encontrado para possivelmente sanar todas as barreiras que possam impedir a adoção da ludicidade como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem, uma vez que relata um ambiente de diálogo entre professores e equipe pedagógica, de modo a verificar e orientar a resolução de tais impasses apontados pela Figura 14, aproximando o leitor de sua realidade vivida cotidianamente. A cartilha é um instrumento elaborado e distribuído virtualmente (E-book), o que melhor facilita sua propagação e acesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A totalidade das informações obtidas a partir desta pesquisa possibilitou a plena discussão sobre uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo ensino-aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais), Fundamental 2 (Séries Finais) e Ensino Médio dos municípios de Presidente Kennedy, Marataízes e Itapemirim, pois, através da eficácia da metodologia traçada para alcançar os resultados, foi possível as devidas compreensões acerca do tema, de modo a traçar um diagnóstico paralelo entre as rede educacionais dos três municípios, quer seja privada ou pública, estadual ou municipal. Essa discussão foi pautada nas minúcias estatísticas de cada segmento, representando uma realidade.

Diante das informações obtidas, conclui-se, que de maneira geral, o conhecimento e o uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo ensino-aprendizagem faz parte do cotidiano de uma expressiva parte de professores dos três municípios envolvidos nesta pesquisa, nos três segmentos educacionais verificados. Um fator agravante constatado no campo de observação da pesquisa foi à baixa frequência dessa prática no planejamento dos professores, no qual vários motivos foram registrados, desde a falta de incentivo escolar, falta de material, falta de conhecimento de seus reais significados até a sua dificuldade de condução no ato de sua execução.

Com relação ao Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais), conclui-se que a ludicidade é notavelmente reconhecida pelos professores mas está presente de modo esporádico nas salas de aula, sendo aplicada em uma frequência semanal e mensal nas aulas e que isto ocorre devido a um baixo grau de incentivo por parte dos fatores externos, tais como equipe pedagógica e direção da escola. Conclui-se ainda que, para os professores deste segmento, as dificuldades para a adoção e recorrência da prática lúdica se dão pela já mencionada falta de incentivo das partes que deveriam apoiar a proposta, sendo apontada pelos docentes a falta de material escolar e a dificuldade de condução como principais impedimentos da continuação da proposta.

Um fato relevante aos diálogos dessa pesquisa quanto ao Ensino Fundamental 1 é a crença dos professores de que seus colegas de profissão possuem falta de conhecimento quanto ao lúdico, porém, nenhum dos participantes da pesquisa afirmou ser ele um dos tais que desconhecem a ferramenta metodológica. Para essas questões, recomenda-se o incentivo à capacitação de professores das respectivas

redes educacionais de modo a proporcionar a interação entre os docentes, enfatizando a proposta pedagógica e tornando claro o conhecimento da maioria acerca da ludicidade.

Com relação ao Ensino Fundamental 2 (Séries Finais), conclui-se que todos os seus professores conhecem e aplicam a ludicidade em algum momento de suas aulas, obtendo-se a totalidade das respostas de adoção à prática, porém em frequência mensal e trimestral, em sua maioria. Os maiores desafios da adoção e recorrência da ludicidade em sala de aula, segundo as respostas dos professores, são a falta de incentivo e material na escola, as dificuldades de condução do método e desconhecimento dos profissionais acerca da ludicidade, sendo classificado como razoável o grau de incentivo externo à sala de aula que os profissionais recebem para a recorrência do lúdico.

Com relação ao Ensino Médio, observa-se uma realidade muito parecida com a do Ensino Fundamental 2, no qual todos os professores conhecem e aplicam a ludicidade em algum momento de suas aulas, com frequência mensal e trimestral, sendo analisado um aceitável grau de incentivo diante de suas adversidades, classificado pelos professores como médio e bom. Os docentes desse segmento afirmam que a falta de incentivo e material na escola, a descrença e as dificuldades de condução do método são os principais ipecílhos para a recorrência do lúdico em suas aulas. O fato curioso é que se verificou o registro de respostas daqueles que não acreditam no método, porém não deixam de aplicá-la em algum momento do ano letivo.

Assim, diante dos dados expostos, conclui-se que a escola foi responsabilizada de algum modo por seus próprios professores quanto à facilitação da adoção e recorrências das práticas lúdicas em suas aulas, colidindo com as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que seus princípios norteadores pautam-se no uso da ludicidade como ferramenta educacional e cotidiana, principalmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, recomenda-se o uso da cartilha informativa sobre a importância da ludicidade como proposta central nas salas de aula da Educação Básica dos municípios supracitados, confeccionada e disponível no apêndice B, para facilitar o acesso das informações nela contidas aos professores das respectivas redes, de modo a abordar a problemática por meio de uma linguagem mais específica à área docente, ressaltando os pontos relevantes da falta da não adoção plena da ludicidade, bem como dos

fatores que impedem sua recorrência no cotidiano de seus planejamentos, abrindo um leque para futuras discussões com resultados futuros após sua disseminação e implantação.

Recomenda-se, ainda, a estruturação das escolas de modo geral no que diz respeito à temática debatida, promovendo, inicialmente, a abertura de um diálogo conciso entre todas as partes que compõem a comunidade escolar por meio de programas de formação continuada e capacitações pedagógicas, de maneira a informar e incentivar ambos os setores em prol da iniciativa. Para esta etapa é preciso expor e discutir os aspectos apontados pelos dados como fatores que impedem a realização da ludicidade em sala de aula, responsabilizando cada agente do processo ensino-aprendizagem quanto aos seus respectivos papéis, cabendo aos gestores da escola a sua parte de responsabilidade em verificar os materiais e espaços necessários para a execução da prática, pois, segundo os professores, estão em falta. Por fim, entende-se que este assunto não foi esgotado, sendo assim, sugere-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas, no sentido de acrescentar os diagnósticos aqui prestados, de modo a ampliar os campos do uso da prática lúdica. Sugere-se também que as Superintendências e secretarias de Educação, apropriem-se desses diagnósticos e criem políticas próprias de melhoramento da apresentação e execução da ludicidade como ferramenta dinâmica e eficaz no processo ensino-aprendizagem, de maneira mais simples e recorrente no planejamento docente, atentando-se para as partes que lhe cabem, tais como as dificuldades de incentivo, infraestrutura e humana, já aqui detectadas e discutidas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento**: uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnica e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola: 2000.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias De Ensino. In: **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- BRANDES, D; PHILLIPS, H. **Manual de jogos educativos**. Lisboa: Moraes, ed.1028,1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 05 dez 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 05 dez 2020.
- BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 05 dez 2020.
- BRASIL. Lei N.º 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1990. Brasília, Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 25 abr 2021.
- BROUGÈRE, G. **O brincar e suas teorias**: a criança e a cultura lúdico. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BROUSSEAU, G. Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- CARVALHO, A. M. A. et al. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CHAGAS, E. M. P. F. **Educação Matemática na Sala de Aula: Problemáticas e possíveis soluções**. São Paulo: Partes, 2002.

CHÂTEAU, J. **A criança e o jogo**. São Paulo: Summus, 1987. Tradução de G. de Almeida.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. A 'era das diretrizes': a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, 17, nº. 49, 2012.

CUNHA, N. H. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. Aquariana, 2007.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Editora Ática, 2001.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTACHOLI, F. Das N. **O Brincar na Educação Infantil**: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. [s/d].

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FONSECA, I. F.; Muniz, N. L. **O brincar na Educação Física Escolar**: Em busca da valorização de diferentes perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Lugar, v.2, v.3, p. 1-12, janeiro- maio. / 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo, Moderna, 2002.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho*: ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GENTILE, P. É assim que se aprende. **Nova Escola**. n. 179, Jan/Fev. 2005.

HECKLER, E.; BACK, S.; MASSING, E. R. **Dicionário morfológico da língua portuguesa**. São Leopoldo: Unisinos, 1984, vol.II.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Panorama. Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>>. Acesso em: 05 dez 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LEMKE, J. L. **Aprender A Hablar Ciencia: Lenguaje, Aprendizaje Y Valores**. Barcelona: Paidós, 1997.
- LEONTIEV, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em VIGOTSKI et al., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone.
- LUCCI, E. A. **A escola pública e o lúdico**. s/d. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur18/elian.htm>>. Acesso em: 24 nov 2020.
- LUCKESI, C. (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. N.1, Salvador: UFBA/FACED, 2000.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 6.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. (Coleção ensaios transversais).
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção corpo e motricidade).
- MARIA, V. M. *et al.* A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, v.4, n.2, p. 5-17, 2009.
- MARINHO, H. R. B. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba, Editora Intersaberes, 2012.
- MENDONÇA, E. M. V. F. R. Autoconceito e percepção de normas de ética pública. **Arquivo brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro, 41(4): 34-38, set/nov, 1989.
- MICOTTI, M. C. de O. O Ensino as Propostas Pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisas em educação Matemática concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.
- MODESTO, M. C. M.; RUBIO, J. de A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 - 2014**.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- MOYLES, R. J. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2002.
- MURCIA, J. A. M. *et al.* **Aprendizagem através de jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NEVES, D. S. **O Brincar E Sua Função Na Intervenção Psicopedagógica Em Instituições Escolares: O Que Dizem Os Psicopedagogos?** Faculdade SENAC – 2010.

NEVES, L. O. R. **O lúdico nas interfaces das relações educativas. 2002.** Disponível em: <[www.centrorefeducacional.com.br/ludico-int.htm](http://www.centrorefeducacional.com.br/ludico-int.htm)>. Acesso em: 03 de dez. 2009.

NHARY, T. M. da C. **O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores.** 2006, 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF. Niterói: RJ, 2006. RIBAS, RJ.

OLIVEIRA, C. M. de; DIAS, A. O. F. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 janeiro de 2017 ISSN:2448-0959.

ORTEGA, R. **El juego infantil y la construcción social del conocimiento.** Sevilla: Alfa, 1992.

PASSOS, K. C. M. **O lúdico essencial e o lúdico instrumental: O jogo nas aulas de Educação Física Escolar.** 1995, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 1995.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEMIRIM.** História do município, s/d. Disponível em: <<https://www.itapemirim.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia-do-municipio/6502>>. Acesso em: 16 nov 2020.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY.** História do Município, s/d. Disponível em: <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>>. Acesso em: 16 nov 2020.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATAÍZES.** Perfil histórico, s/d. Disponível em: <[https://www.marataizes.es.gov.br/pagina/ler/1002/perfil\\_historico](https://www.marataizes.es.gov.br/pagina/ler/1002/perfil_historico)>. Acesso em: 17 nov 2020.

A GAZETA. **Presidente Kennedy, ES, tem o maior PIB per capita do país, aponta IBGE.** A Gazeta, Vitória, 16/12/2020. Espírito Santo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/12/16/presidente-kennedy-es-tem-o-maior-pib-per-capita-do-pais-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 20 dez 2020.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. 2. ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

RIBEIRO, S. de S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância,** 2013. Disponível em:

<<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>. Acesso em: 10 dez 2020.

RIZZO, G. **Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola**. Ed Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2001.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios De Psicologia Geral**. Lisboa: Estampa, 1973.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.**: UFRGS: Edições: EST/ESEF, 1996.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, S. M. i P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, S. M. P. dos. (org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet editora, 2002.

TORRES, T. H. S. **A construções dos jogos na compreensão de conceitos matemáticos**. 2017. 92 f. (Mestrado Profissional em Matemática). Departamento de Matemática, Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2017.

TORRINHA, F. **Dicionário Latino/Português**. Porto: Gráficas Reunidas, 1942.

VENTURINI, D. M. **A Importância da Ludicidade na Escola na Perspectiva de Professores Atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2016. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP – SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139273/000863473.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 dez 2020.

VALENTE, W. R. A disciplina Matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: TABORDA, Marcus Aurélio Oliveira; RANZI, Serley Maria Fischer (Org.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuição para o debate**. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. In: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia e SOUBERMAN, Ellen. (orgs). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução Psicológica da criança**. Lisboa: Editora 70, 1981.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### **QUESTIONÁRIO – PESQUISA DE MESTRADO SOBRE “O USO DA LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DINAMIZADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM”**

Garanto a total confidencialidade dos dados recolhidos que serão objeto de tratamento estatístico.

Agradeço, desde já, o seu apoio e estarei disponível para enviar os resultados do estudo se assim o desejarem. Para qualquer esclarecimento poderá me contatar da seguinte forma: Róger Costa Fonseca, Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação, Tel.: (28) 99882-9912 e e-mail [roger.fonsecabio@hotmail.com](mailto:roger.fonsecabio@hotmail.com)

#### **1. Caracterização do tipo de instituição a qual o profissional docente exerce seu trabalho:**

- ( ) – Pública
- ( ) – Particular

#### **2. Em qual série você, profissional docente, leciona?**

- ( ) – 1º ao 5º do Ensino Fundamental
- ( ) – 6º ao 9º do Ensino Fundamental
- ( ) – Ensino Médio

#### **3. Você tem conhecimento sobre o que seja a ludicidade no ensino?**

- ( ) – SIM
- ( ) – NÃO

#### **4. Você insere a ludicidade como ferramenta metodológica em seu planejamento?**

- ( ) – SIM
- ( ) – APENAS ESPORADICAMENTE
- ( ) – NÃO

**5. Ainda sobre o seu planejamento pedagógico, a ludicidade está incluída em qual frequência?**

- Sempre
- Semanalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente
- Semestralmente

**6. De 0 a 4, qual é o grau de incentivo à adoção da ludicidade que você considera em sua escola?**

- 0 (Nenhum)
- 1 (Pouco)
- 2 (Médio)
- 3 (Muito)
- 4 (Excelente)

**7. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) firme seus princípios na proposta lúdica, em sua opinião, qual é a maior dificuldade encontrada pelos professores para a adoção integral dessa prática em seu planejamento?**

- Falta de conhecimento/preparo docente.
- Falta de material na escola.
- Falta de incentivo pela escola.
- Descrença no método.
- Dificuldade de condução da ludicidade na sala de aula.

**8. Deixe aqui sua sugestão/opinião a respeito da dificuldade de adoção da prática da ludicidade em sala de aula (Questão discursiva).**

---

---

---

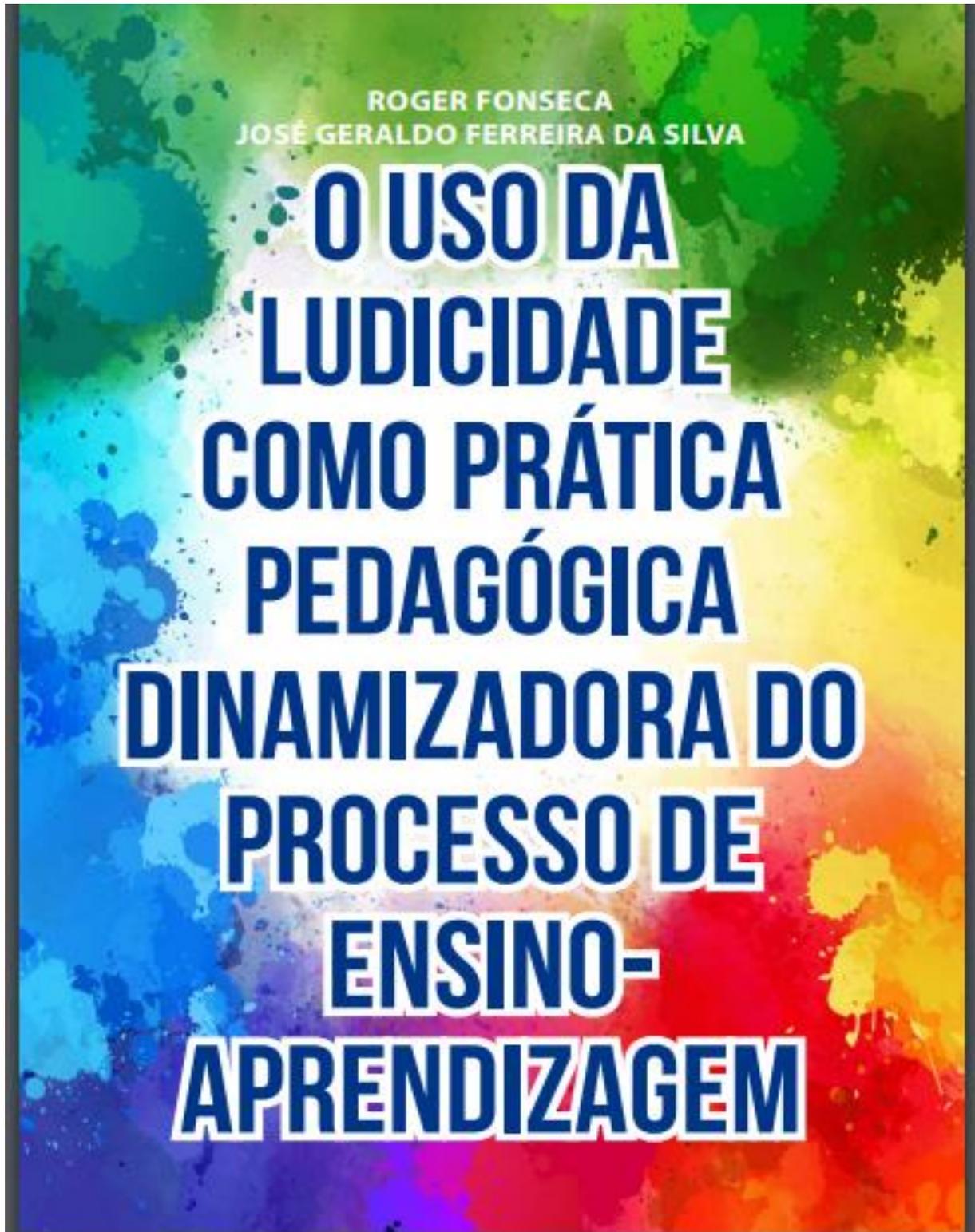
---

---

---

## APÊNDICE B

## CARTILHA INFORMATIVA



ROGER FONSECA  
JOSÉ GERALDO FERREIRA DA SILVA

**O USO DA LUDICIDADE  
COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DINAMIZADORA DO  
PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM**

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing  
Vitória  
2021

O uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem © 2021, Roger Fonseca e José Geraldo Ferreira da Silva

**Projeto gráfico e editoração:** Diálogo Comunicação e Marketing

**Edição:** Ivana Esteves Passos de Oliveira

**Capa e diagramação:** Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F676u Fonseca, Roger.-  
O uso da ludicidade como prática pedagógica  
dynamizadora do processo de ensino-aprendizagem / Roger  
Fonseca, José Geraldo Ferreira da Silva ; ilustração Ilvan  
Filho. -  
  
Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2021. -  
  
30 p. : il., color. ; 21 cm.  
  
978-65-994406-4-9  
  
1. Métodos de ensino. 2. Estratégias de aprendizagem.  
3. Ludicidade. I. Título. II. Silva, José Geraldo Ferreira da.  
  
CDD – 371.337

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

**Conselho Editorial**

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Sonia Maria da Costa Barreto

Dra. Juliana Martins Cassani

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

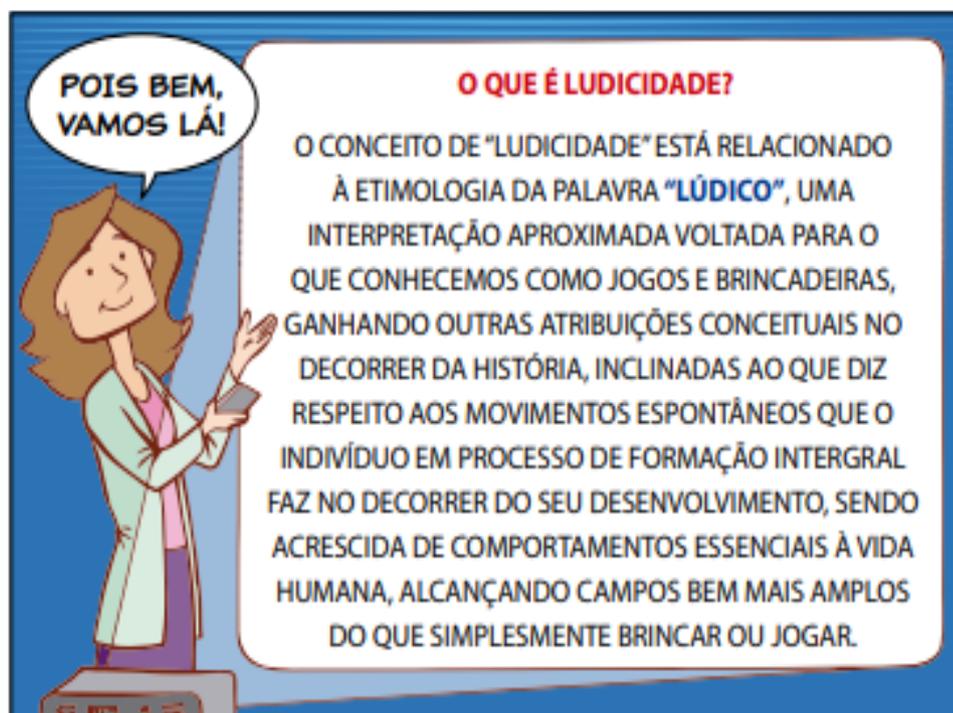
**Diálogo Comunicação e Marketing**

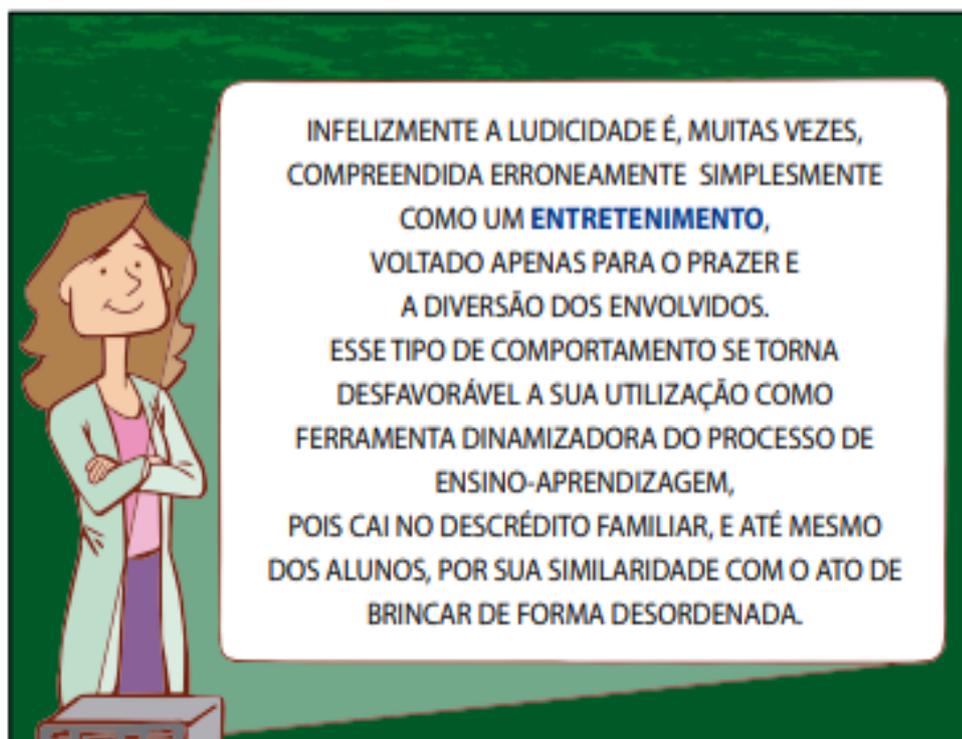
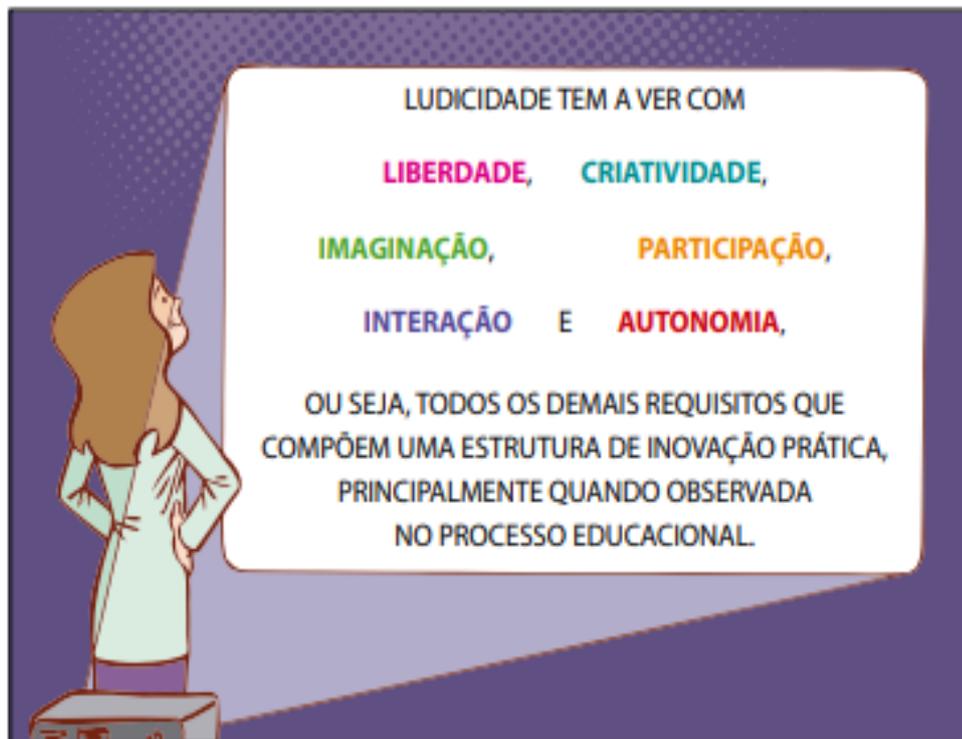
Rua Carijós, 111/206. Vitória, Espírito Santo  
[www.dialogocom.com.br](http://www.dialogocom.com.br)

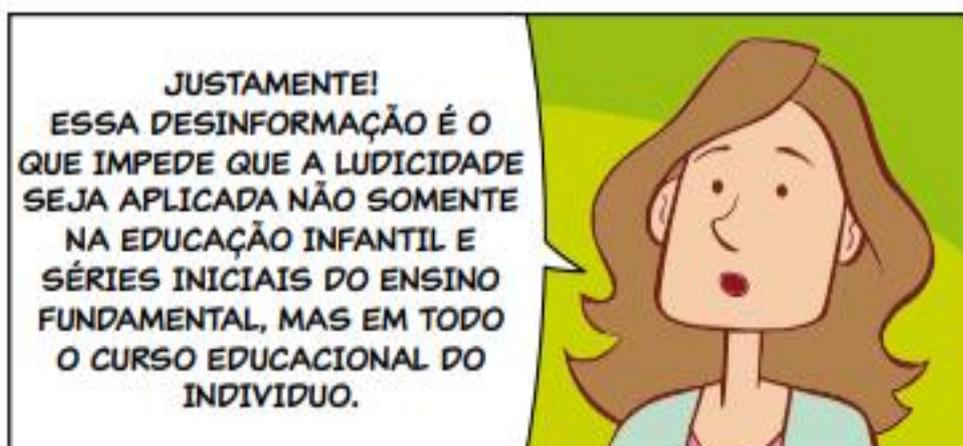
 [dialogo.comunicacao](https://www.instagram.com/dialogo.comunicacao)  [DialogoComunicacaoeMarketing](https://www.facebook.com/DialogoComunicacaoeMarketing)







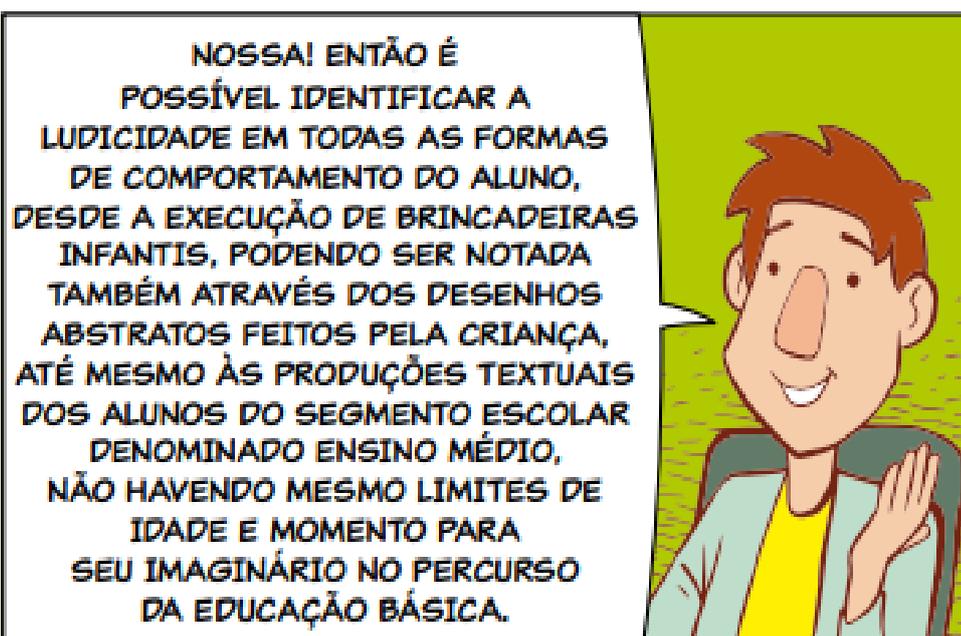






**LÚDICO ESSENCIAL**  
SÃO TODOS OS TRAÇOS NATURAIS DO COMPORTAMENTO HUMANO QUE ESTÃO INCLINADOS À SUA PORÇÃO ESSENCIAL, QUANTO HUMANO, INTEGRANDO O COTIDIANO DE CADA INDIVÍDUO.

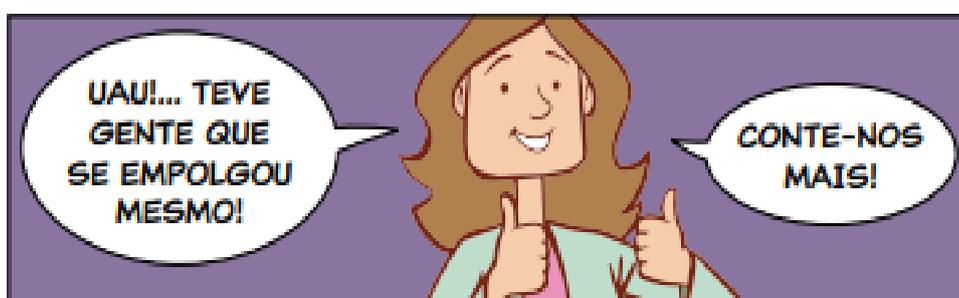
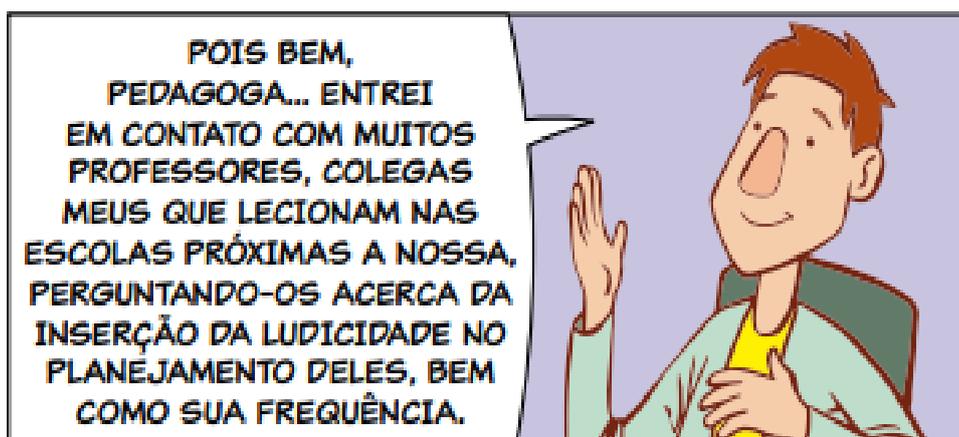
**LÚDICO INSTRUMENTAL**  
ESTÁ VOLTADO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E FORMAÇÃO DO ALUNO, OFERTANDO-LHE POSSIBILIDADES E FERRAMENTAS PARA A REALIZAÇÃO DO ATO, TAIS COMO JOGOS E BRINCADEIRAS DIRECIONADAS, QUE POSSUEM FINALIDADES ESPECÍFICAS DE ATINGIR OBJETIVOS ESCOLARES REAIS.







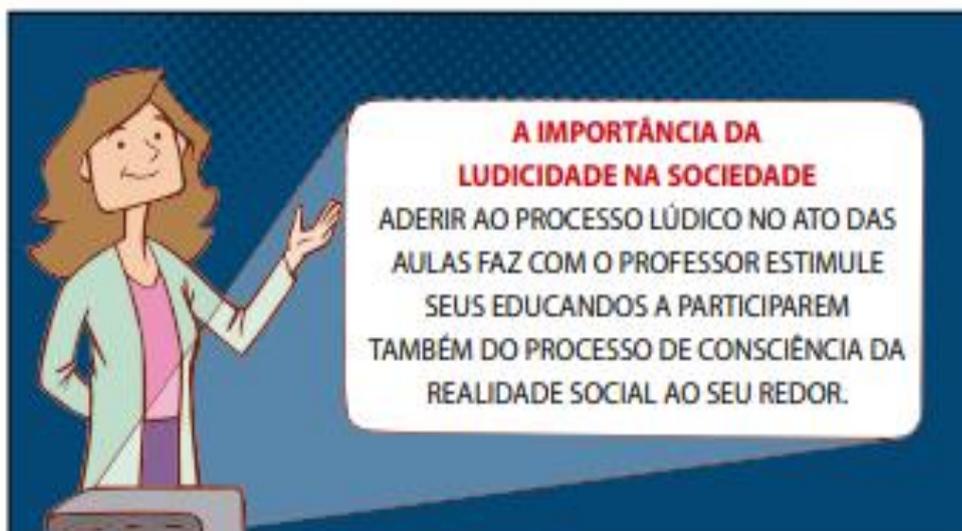




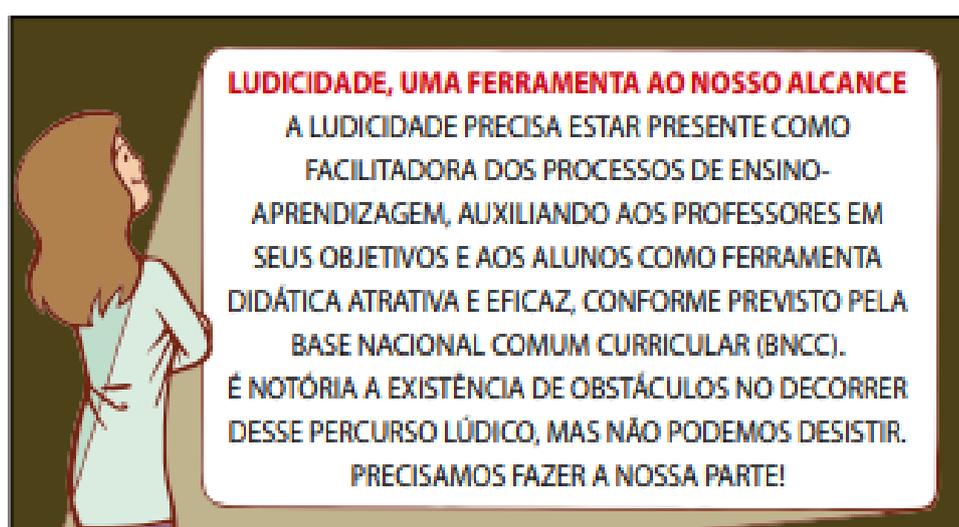
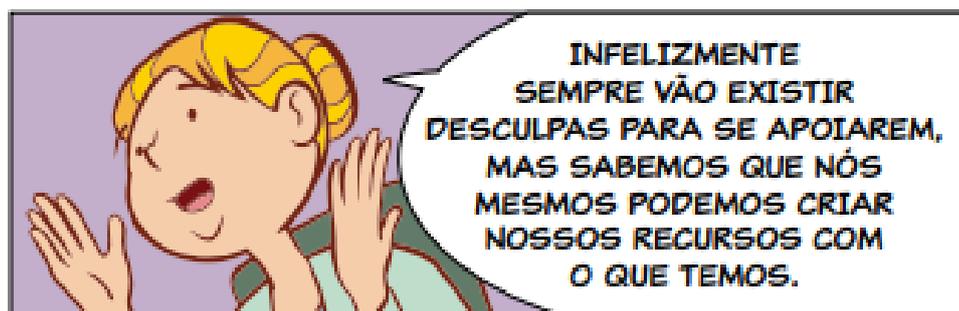


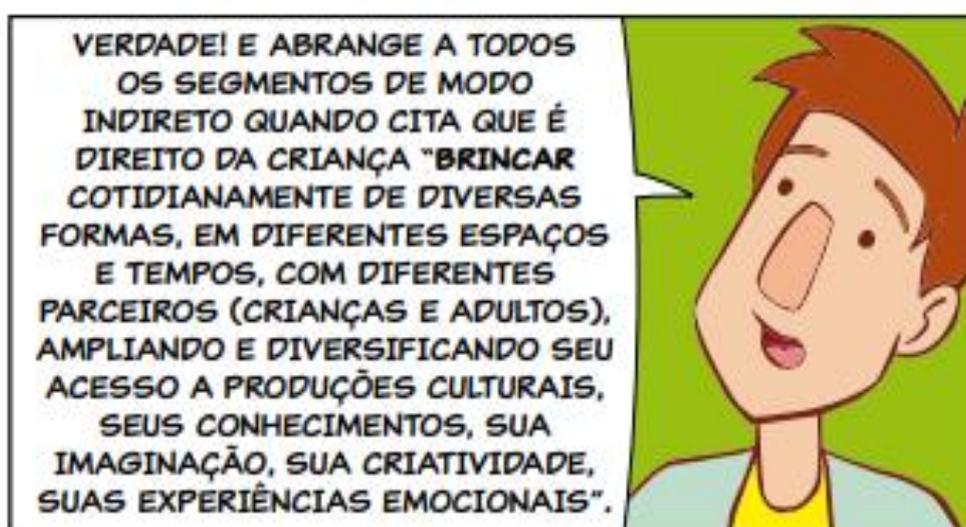
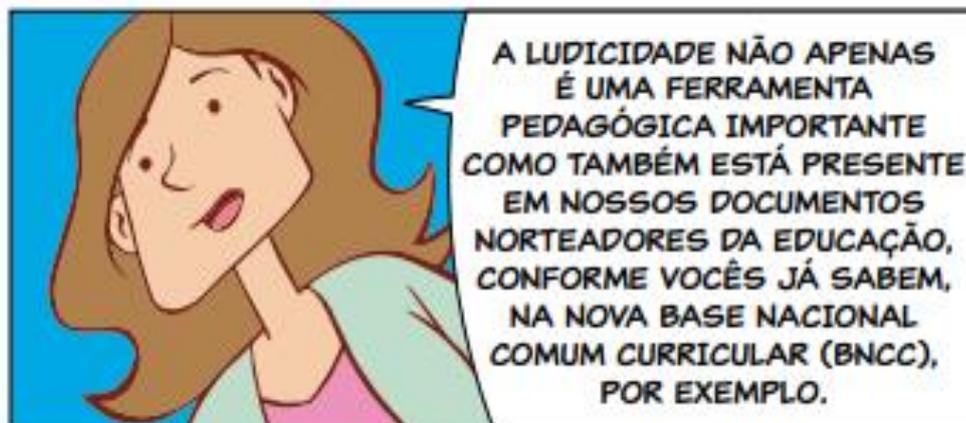


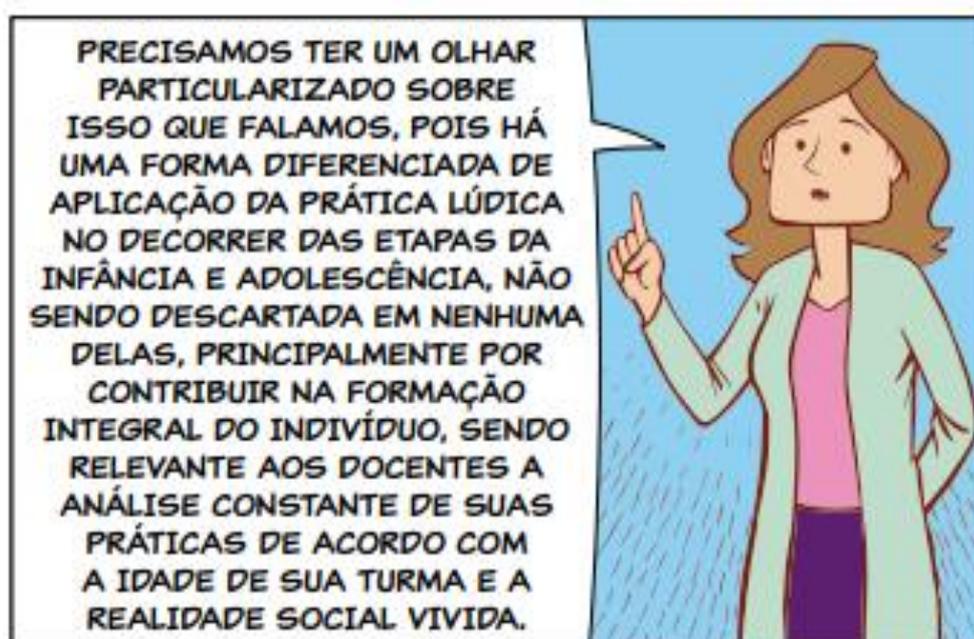


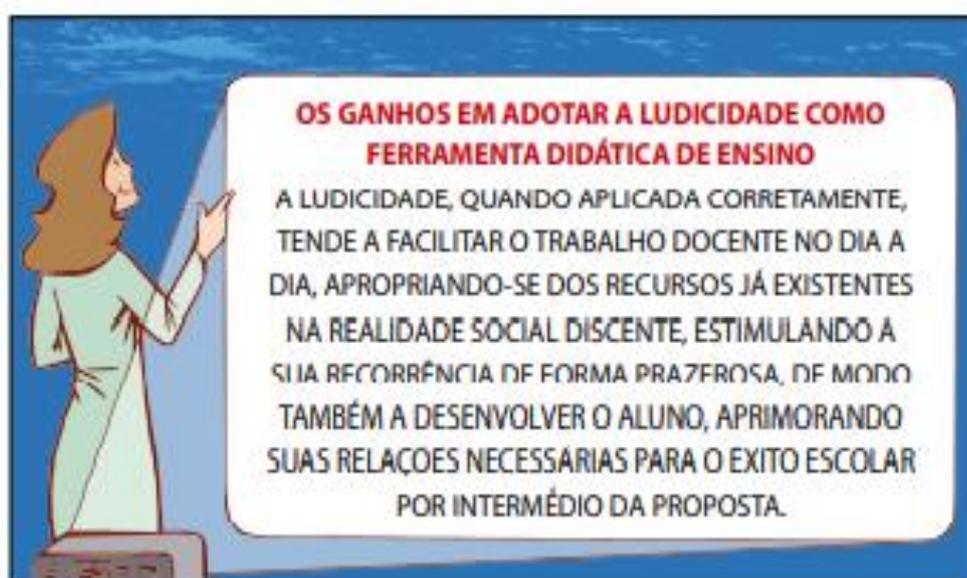


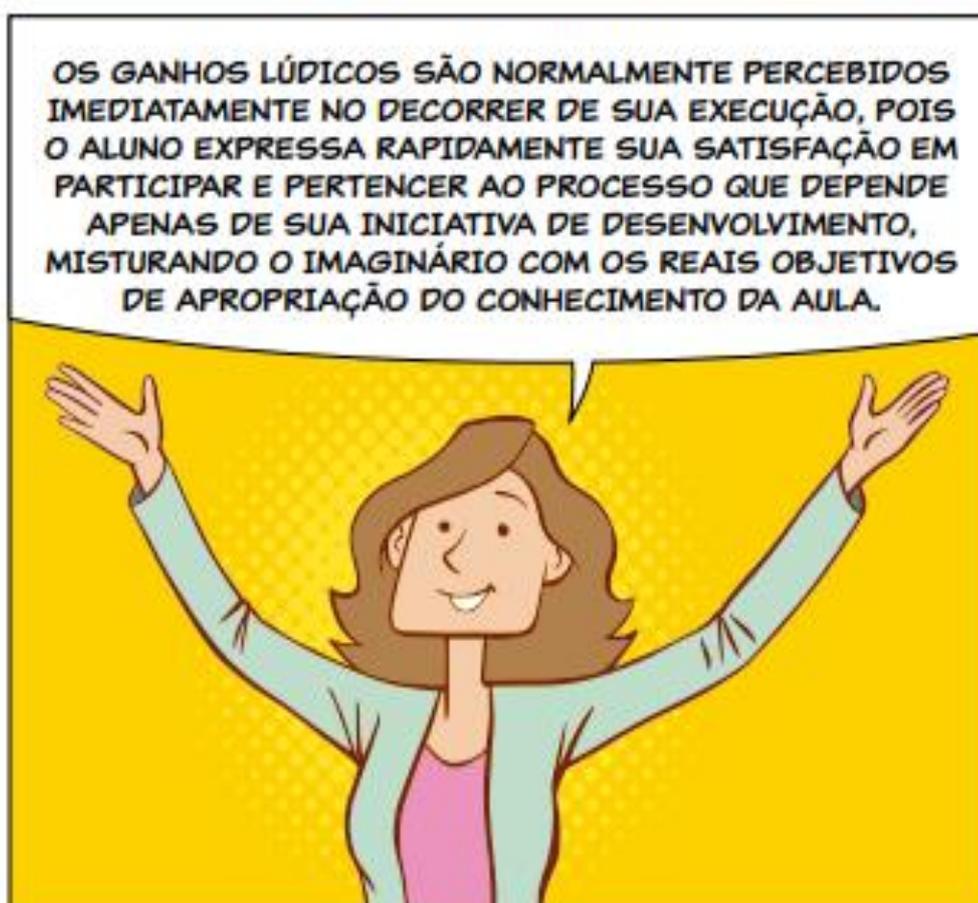












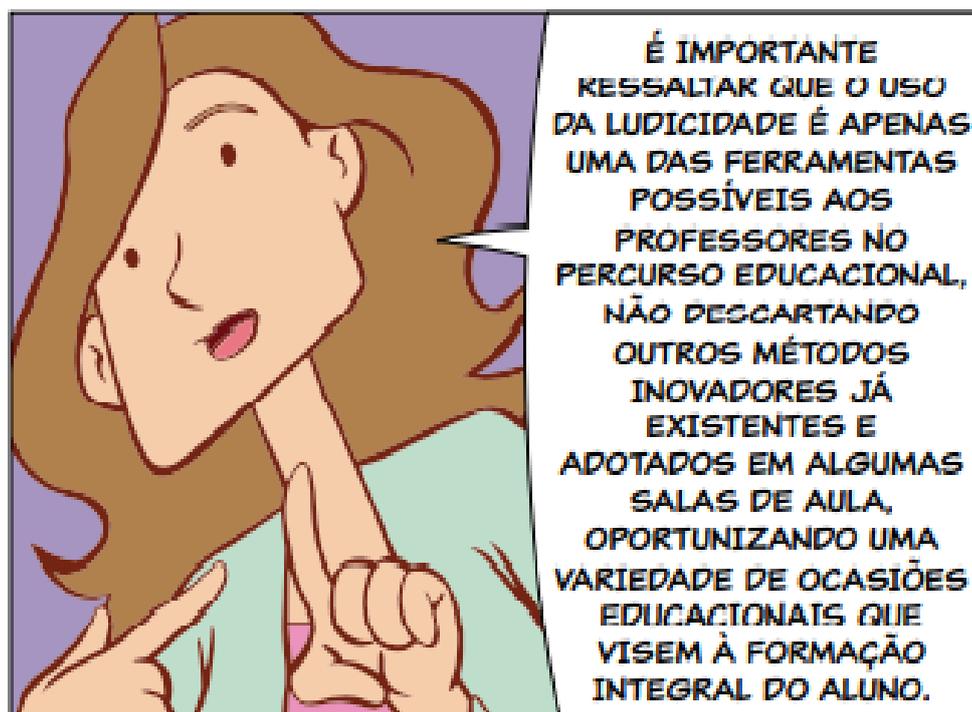
**ESSE SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DO ALUNO O TORNA CAPAZ DE INCENTIVAR OS DEMAIS COLEGAS, UMA VEZ QUE, NORMALMENTE, NADA MELHOR DO QUE A PRÓPRIA CRIANÇA OU ADOLESCENTE PARA SABER OS MELHORES CAMINHOS E FORMAS DE ATINGIR E TORNAR PARTICIPANTE AQUELES MAIS INACESSÍVEIS POR PARTE DO PROFESSOR, SEJA POR TIMIDEZ OU ATÉ MESMO RECUSA EM SUBMETER-SE AO QUE LHE É PROPOSTO.**

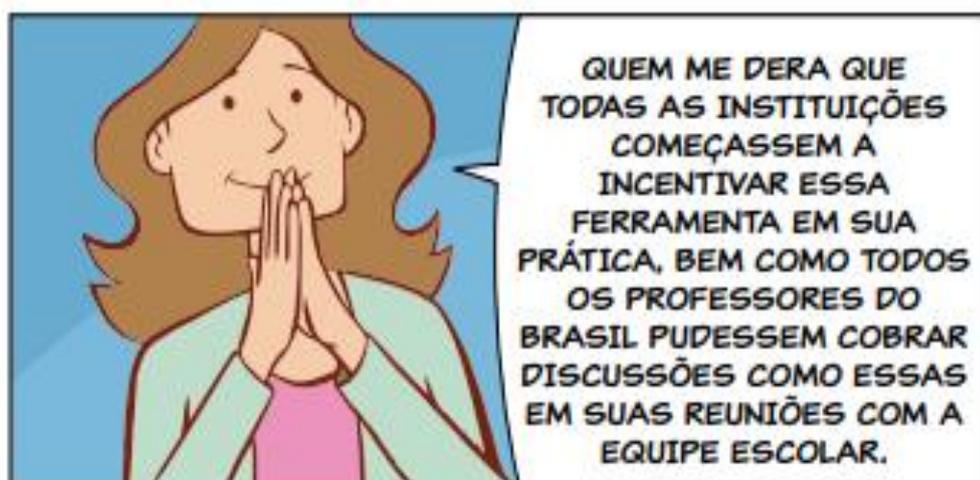


**COM CERTEZA! BASEADO EM TODA A NOSSA DISCUSSÃO NESSES DOIS DIAS, EU ACREDITO NA URGENTE NECESSIDADE DO PROFESSOR DE BUSCAR O CONHECIMENTO E O APERFEIÇOAMENTO DA REFERIDA FERRAMENTA, AGINDO EM CONJUNTO COM AS REDES EDUCACIONAIS AS QUAIS SÃO SUBORDINADOS, BEM COMO AS ESCOLAS EM QUE TRABALHAM DIARIAMENTE.**











ISBN: 978-65-994406-4-9

DIÁLOGO  
EDITORIAL

