

Ludicidade: a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa

Joelmara Duarte de Santana Lima¹

Joseval dos Reis Miranda²

Resumo:

O presente trabalho teve, como objetivos, estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da ludicidade em sala de aula, além de analisar como estes estudantes veem a utilização da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. A metodologia de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, fazendo uso da observação participante, de oficinas pedagógicas e de rodas de conversa. Participaram da pesquisa estudantes de uma turma do 6º ano de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. A análise de dados foi realizada por meio dos Núcleos de Significação. Huizinga (2019), Kishimoto (2019), Luckesi (1998; 2014; 2022), Rau (2012) e Almeida (2013), dentre outros, deram o apoio teórico à pesquisa, visto que substanciaram os conceitos de Ludicidade. Conforme depreendido, foi verificado que havia a concepção de um modelo tradicional de aula sobre o ensino de Língua Portuguesa inerente às falas dos estudantes. Os resultados oportunizaram a viabilização de práticas pedagógicas que problematizaram e ampliaram a criticidade acerca das atividades lúdicas como um recurso mobilizador e de engajamento no processo de ensino e aprendizagem. Não obstante isso, durante o seu desenvolvimento, a pesquisa possibilitou a ruptura e a mudança no que se refere às falas e aos comportamentos dos alunos acerca do reconhecimento do brincar e do jogar como atividades sérias e significativas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa (produção de textos, leitura/escuta, oralidade e análise linguística/semiótica) e de habilidades sensorial, motora, simbólica e cultural.

Palavras-chave: Ludicidade; Aulas de Língua Portuguesa; Ensino Fundamental.

Playfulness: a contribution to the teaching and learning process in Portuguese

Abstract:

The objectives of this study were to stimulate the development of Portuguese language skills in 6th grade students through playfulness in the classroom, as well as to analyze how these students view the use of playfulness in Portuguese language classes. The research methodology was based on a qualitative approach, using participant observation, pedagogical workshops and conversation circles. Students from a 6th grade class at a public school in João Pessoa, Paraíba, took part in the research. The data was analyzed using the Nuclei of Meaning. Huizinga (2019), Kishimoto (2019), Luckesi (1998; 2014; 2022), Rau (2012) and Almeida (2013), among others, provided theoretical support for the research, since they substantiated the concepts of Ludicity. As can be seen, there was a conception of a traditional classroom model for teaching Portuguese in the students' speeches. The results made it possible to implement pedagogical practices that problematized and broadened critical thinking about playful activities as a mobilizing and engaging resource in the teaching and learning process. Nonetheless, during its development, the research made it possible to break through and change the students' statements and behaviors regarding the recognition of playing and games as serious and significant activities for the development of skills related to the Portuguese language (text production, reading/listening, orality and linguistic/semiotic analysis) and sensory, motor, symbolic and cultural skills.

Keywords: Playfulness; Portuguese Language; Classes Elementary School.

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). É docente de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino da Paraíba.

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UNB), professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Departamento de Metodologia da Educação.

1. Considerações Iniciais

A ludicidade, considerada como estado lúdico vivenciado pelos sujeitos a partir de suas experiências integrativas em atividades lúdicas, tem ganhado destaque em contextos educacionais devido à importância e à eficácia do uso de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem. Não obstante tal fato, a aula de Língua Portuguesa, ainda baseada na hegemonia da aula expositiva, tem se constituído como um espaço de aprendizagem exaustivo, enfadonho e desestimulante, solicitando, assim, a incorporação de novas formas de aprendizagem.

Esta pesquisa qualitativa de cunho intervencionista nos moldes da pesquisa ação surge em meio a um cenário em que professores se deparam, cada vez mais, com estudantes desmotivados, dispersos, na maioria das vezes indisciplinados e que consideram “aprender Português difícil”. Nesse contexto, o presente trabalho é um recorte de nossa pesquisa, a qual pretendeu estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da ludicidade em sala de aula. Além disso, buscamos analisar como estes mesmos estudantes veem a utilização da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao recorrermos à polissemia da palavra ludicidade para refletir sobre sua contribuição e apresentá-la como uma proposição possível no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, não pretendemos fazer um recorte epistemológico. Apenas, refletir sobre as atividades lúdicas como recurso mobilizador no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, estabelecendo assim uma possibilidade de ressignificação da prática docente.

Para desenvolver as questões acima, bem como apresentar as contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, este artigo foi inicialmente estruturado em torno de alguns conceitos e reflexões sobre o termo ludicidade e sobre sua presença na prática pedagógica de professores de Português. Para tanto, como subsídio teórico acerca da ludicidade como prática formativa, recorreremos a Huizinga (2019), Kishimoto (2019), Luckesi (1998; 2014a; 2014b; 2022), Rau (2012) e Almeida (2013). Já no que tange especificamente à ludicidade na aula de Língua Portuguesa, dialogamos com Nicolau (2018), Geraldi (2015), Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021), dentre outros.

Por fim, analisaremos e discutiremos a participação e interação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, bem como estes estudantes veem a utilização das atividades lúdicas na sala de aula.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, baseada em um trabalho de campo de caráter exploratório e intervencionista, além de fazer uso de instrumentos de geração de dados, a saber: observação participante, rodas de conversa e oficinas temáticas. A partir das reações e das falas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais de uma escola pública de João Pessoa-PB, e com base na análise dos núcleos de significação, refletiremos sobre a ludicidade na sala de aula para promover a aprendizagem de forma lúdica nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, a seguir, traremos interações teóricas que vão auxiliar na ampliação de conceitos e concepções para efetivação da ludicidade em aulas de Língua Portuguesa, as quais podem nortear um caminho possível de ressignificação da nossa prática pedagógica. Na sequência, trazemos reflexões sobre as possibilidades da ludicidade para aulas de Língua Portuguesa, o caminho metodológico da pesquisa, seguido pelas ponderações do que a pesquisa revelou. Por fim, apresentamos as considerações finais desse estudo e as referências que deram sustentação teórica e metodológica para a pesquisa.

2. Ludicidade, lúdico, jogos e brincadeiras: desvendando conceitos

Por vezes, no senso comum, a ideia de ludicidade confunde-se com jogos e brincadeiras, que são associadas a atividades lúdicas. Por isso, não raro se observa, em contextos educacionais, ludicidade, jogos e brincadeiras serem tratados como termos sinônimos. Um exemplo prático, nesse sentido, pode ser a definição apresentada pelo DICIO, Dicionário Online de Português, que surge como o site de pesquisa mais acessado quando uma consulta rápida é realizada na Internet. Nele, o termo ludicidade é definido como “forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança” (Dicio, 2023). Esse mesmo dicionário apresenta, como sinônimos para o termo ludicidade, “divertimento, diversão, lazer, ludismo, alegre, brincalhão, divertido, alerta”. E, como palavras antônimas, “tristeza, desânimo, descontentamento, insanidade e caduquice”.

Com base nessa breve exposição, destaca-se a importância de apresentar a etimologia da palavra e sua relação em contextos diversos para um melhor entendimento do que ludicidade realmente significa, de modo a compreender a polissemia do termo.

Segundo Huizinga (2019), o termo ludicidade vem de “lūdus”, que abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (Huizinga, 2019, p. 45). Assim, o uso deste vocábulo para recobrir toda uma rede de significados e definições acarretaria, ainda segundo Huizinga (2019), a polissemia do termo.

Para Luckesi (2014b), a ludicidade é definida como um estado de consciência, apresentando-se como uma palavra não dicionarizada, mas inventada à medida que seu significado foi sendo assimilado.

Trata-se de um fenômeno interno ao sujeito que apresenta manifestações em seu exterior, as quais propiciam, a esse sujeito, a experiência lúdica. O lúdico, por sua parte, seria aquela atividade que oportuniza a “plenitude da experiência”. Luckesi (2014a) atesta:

A ludicidade configura-se como estado interno ao sujeito; contudo, as atividades denominadas como lúdicas pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva coletiva. Ludicidade e atividades, que são denominadas igualmente como lúdicas, são, pois, fenômenos diversos e, dessa forma, necessitam ser compreendidos (Luckesi, 2014a, p. 17).

Nesse contexto interpretativo, ludicidade não se confunde com atividades lúdicas, visto que é um estado interno do sujeito e, portanto, condição humana que surge da mais simples à mais complexa atividade e experiência de interação entre os indivíduos. Este entendimento é muito importante para distinguir epistemologicamente ludicidade de atividades lúdicas – o que não significa separá-las ou defini-las como expressões antagônicas.

Segundo Nicolau (2018), a etimologia da palavra jogo vem do latim *jocu*, que significa gracejo, divertimento, passatempo que apresenta regras pré-estabelecidas. Por ser um termo associado à atividade lúdica e ao objeto (brinquedo ou instrumento), na Idade Média foi considerado como algo “não sério” – para o que também concorreu a sua associação aos jogos de azar. Atualmente, segundo Huizinga (2019), jogo pode ser definido como uma atividade orientada por regras, contendo um fim em si mesma e situada em meio à tensão e à alegria, além de ser uma atividade diferente daquelas que compõem o dia a dia.

No que se refere ao jogo como atividade, Huizinga (2019) destaca:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2019, p. 35-36).

Reverendo a discussão já realizada, percebe-se que o autor apresenta um conceito capaz de englobar o jogo como forma específica de atividade. Contudo, a origem de um conceito para o termo jogo se deu de modo tardio e, por isso, segundo Huizinga (2019), a concepção de jogo varia nas diversas línguas europeias, não cabendo sintetizá-la em uma única palavra. Por essa discrepância, o jogo já foi por muito tempo assimilado como oposição ao trabalho. Sob esse viés, o jogo era visto como um momento para que o indivíduo repousasse e repusesse as energias para o trabalho.

Diante da complexidade da utilização e do caráter polissêmico do vocábulo ludicidade, a atividade lúdica, segundo Luckesi (1998), seria aquela que dá prazer ao ser humano, plenitude, quer como jogo simbólico, jogos de regra ou exercício. Assim, os jogos apresentam possibilidades múltiplas na interação do indivíduo com os outros e consigo mesmo. Por isso, a educação, como defende o autor, é um lugar especial em nossas interações: “[...] educação significa conduzir (ducere) de dentro pra fora (e)... e, por isso, manifestar nosso Ser” (Luckesi, 1998, p. 29).

Considerando essa perspectiva, ressalta-se que a utilização das atividades lúdicas estimula o desenvolvimento e a formação dos educandos, mostrando-se como um caminho para a criatividade. Não se tratando, portanto, de aprender através de um jogo ou brincadeira, mas de fazer uso da ludicidade como potencializadora do processo de ensino e aprendizagem, de modo a transformar o ensino com “aparência” de uma brincadeira, “estado lúdico” – o aprender brincando, como nos recomenda Brougère (1998).

Para Almeida (2013), o valor educacional inerente ao lúdico combina atividades prazerosas com o brincar e o jogar, funcionando a partir da necessidade intrínseca ao ser humano de conhecer e aprender, o que acresce, ao processo de ensino e aprendizagem, a perspectiva de integrar atividades tais como jogos e brincadeiras ao fazer pedagógico. No entanto, o professor precisa de bastante cautela para que a utilização dessas “atividades lúdicas” em sala de aula, quando didatizadas, não se tornem um exercício mecânico, um passatempo trivial.

Estamos convencidos não só da complexidade de definição do termo ludicidade, mas também de sua importância conceitual para esta pesquisa, uma vez que se visa desconstruir um discurso sobre o uso de atividades lúdicas em sala associado ao uso exclusivo de jogos ou, ainda, à impressão generalizada de que, quando utilizadas, o professor “não está dando aula”. Acreditamos ainda que, a partir dos conceitos já apresentados, ludicidade, lúdico, jogos e brincadeiras são expressões complementares, visto que a ação ou ato de brincar, o jogar, a participação em atividades criativas e/ou artísticas apresentam possibilidades múltiplas de interação do indivíduo consigo mesmo e com os outros – com ou sem brinquedos, jogos e demais artefatos lúdicos –, relacionando-os ao prazer, à satisfação e, por conseguinte, à plenitude da experiência.

3. A contribuição do lúdico para a aprendizagem em Língua Portuguesa

A aula de Língua Portuguesa, como projeto colaborativo que desperte no estudante o interesse e a curiosidade pela sua língua materna, de modo a engajá-lo no processo de ensino e aprendizagem, tem se tornado um enorme desafio na rotina de muitos professores.

As interações dentro e fora das salas de aula, as tecnologias variáveis utilizadas pelos estudantes e, mais recentemente, pelos professores, marcam um momento histórico de transformações diversas pelo qual o contexto educacional vem passando ao longo dos últimos decênios. Tais transformações, no ambiente escolar, têm sugerido possibilidades de incorporação de novas formas de aprendizagem. Hoje, ao usarmos apenas o quadro branco e/ou giz e lousa, já não produzimos os mesmos efeitos de outrora e as aulas se mostram entediantes e menos significativas.

Diversas pesquisas e textos acadêmicos vêm apontando para uma crescente inserção de materiais lúdicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Segundo Sigiliano, Ferraz e Pinto (2021), a mobilização de professores por estratégias pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem significativa tem direcionado esses estudos e, na busca por estratégias que envolvam um processo de ensino ativo, a ludicidade nas aulas de Português, como incentivo à aprendizagem, tem se mostrado eficaz.

Para discorrer sobre a inserção do lúdico na educação, apresentamos as reflexões de Nicolau (2018):

Se o processo de aprendizagem contínua e sistematizada é característica do ser humano e a brincadeira é uma atividade que, desde a mais tenra infância, permite o aprendizado para vida em sociedade, podemos deduzir que a educação lúdica é o caminho mais promissor para uma pedagogia de sucesso (Nicolau, 2018, p. 22).

Em retorno ao proferido por Nicolau (2018), não estamos simplesmente enaltecendo um recurso, nem supervalorizando o método em detrimento do conteúdo, mas suas formas criativas e prazerosas em meio ao processo educativo. Assim, o processo de aprendizagem seria aquele no qual os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem habilidades e mudam seus comportamentos através da interação com o outro na ação do brincar, constituindo um processo em que as habilidades, conhecimentos, competências e valores são obtidos ou transformados como resultado de estudo, treinamento, experiência, observação e reflexão.

Dessa forma, a partir de um processo de ensino e aprendizagem lúdico, defendemos uma aula de Língua Portuguesa na qual o espaço educativo seja lugar de encontro e interação, numa perspectiva de o ser humano se constituir como agente do próprio desenvolvimento. Defendemos, ainda, em conformidade com Almeida (2013), um espaço de aprendizado motivado e interessado em meio a tantas mudanças e transformações que perpassam a educação na sociedade contemporânea. Essa visão nos permite depreender a relação intrínseca que há entre o lúdico e o fazer pedagógico quanto ao desenvolvimento de habilidades como base de novas aprendizagens.

Pensar em uma sala de aula lúdica é planejar um ambiente atraente, motivador, com conteúdos significativos e que tenha o engajamento como papel central. Nesse tipo de aula, o professor precisaria, portanto, conviver com o imponderável, com a surpresa, com o desafio, com a busca de limites e, também, com a liberdade, renunciando à centralização e cedendo espaço à forma interativa de participação dos estudantes. Ao renunciar à centralização, à onisciência do controle onipotente dos conteúdos e das práticas, reconhece-se a importância de o aluno ter participação ativa nas relações de ensino e aprendizagem (Almeida, 2013, p. 84).

Nessa perspectiva empreendida por Almeida (2013), a sala de aula passa a ser um ambiente de trocas no qual o estudante assume um papel ativo, valendo-se dos objetos e de suas significações para aprender e, conseqüentemente, se desenvolver. Essa dinâmica de interação em uma sala de aula ludicamente inspirada apresenta questões em comum com a concepção interacionista de educação, que concebe a aprendizagem como um fenômeno que ocorre na interação com outro indivíduo, o meio e os objetos da aprendizagem.

Segundo Davis (1990), “a concepção interacionista apoia-se na ideia de interação entre organismo e o meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida” (Davis, 1990, p. 36). Em consonância com o interacionismo, que, segundo Richter (2000), põe sua ênfase na necessidade dos/das estudantes manterem uma relação conversacional e acessarem o input significativo e compreensivo, o lúdico se propõe no modo como essas relações/interações e suas negociações de sentido podem ocorrer.

Planejar uma sala de aula lúdica, segundo Rau (2012), é tirar de foco unicamente os resultados, a nota que leva à aprovação ou à reprovação do aluno. E, para tal, faz-se necessário refletir o processo de ensino e aprendizagem de uma geração envolta em necessidades afetivas, sociais, motoras e linguísticas, bem como mediar a construção destes conhecimentos. Desse modo, ao elencar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de uma sala de aula lúdica, defendemos o aprendizado de Língua Portuguesa por meio de um processo de ensino e aprendizagem no qual professores e estudantes sejam proativos, havendo apresentação de desafios, potencialização cognitiva e linguística, engajamento e interação. Afinal, esses são processos capazes de ressignificar o espaço tradicional de sala de aula, que apresenta, na maioria das vezes, um modelo de educação bancária e coloca, à disposição dos estudantes, um único caminho para aprendizagem, limitando a escolha de seu próprio conhecimento.

Se a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar incerteza e tensão, como nos afirma Huizinga (2019), logo, o uso da ludicidade nas aulas de Português se justifica pela possibilidade de pensar uma proposta pedagógica que vai ao encontro da heterogeneidade da sala de aula, enfrentando o desafio de educar com criatividade e responsabilidade, na busca por minimizar a indisciplina, o desinteresse, a falta de concentração e as dificuldades de aprendizagem – riscos, incertezas e tensões que permeiam as agruras do processo de ensino e aprendizagem de língua materna na contemporaneidade.

Por contar com a utilização de diferentes maneiras de expressão e linguagens e por considerar diversas possibilidades de ação e estratégias, além de uma maior aceitação do erro, a ludicidade, como proposta pedagógica, segundo Rau (2012), favorece o desenvolvimento integral do educando. Assim sendo, a sala de aula lúdica, para além de motivar o potencial cognitivo e linguístico destes/destas estudantes, pode se tornar um espaço potencializador de competências afetivas, motoras e sociais, constituindo assim uma ampla possibilidade de promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos.

4. O caminho da pesquisa

Em virtude da ludicidade e do uso das atividades lúdicas em aulas de Língua Portuguesa serem também tema de muitas pesquisas na educação infantil e, em menor número, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, decidimos realizar a presente pesquisa com a primeira turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, adotamos, como base, a reflexão trazida por Kishimoto (2019), a partir de Froebel, sobre a continuidade e a evolução das coisas e da natureza, quando afirma que não se pode separar os estágios do desenvolvimento de infância, juventude e maturidade como se fossem distintos.

Considerando-se essa perspectiva, elaborou-se um estudo qualitativo de cunho intervencionista, nos moldes de uma pesquisa-ação, caracterizada pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto, de acordo com Paiva (2019). Tal estudo ocorreu em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais de uma escola pública da rede estadual na cidade de João Pessoa.

No tocante aos instrumentos de geração de dados, utilizamos a observação participante, a roda de conversa e a oficina pedagógica, procedimentos estes que se efeturaram conforme a duração da pesquisa. Também foram gerados gravações em áudio e registros fotográficos, os quais se mostraram importantes aliados no processo de desenvolvimento da pesquisa.

A observação participante é um recurso utilizado na docência do qual resulta a maioria das reflexões e ações que propomos no exercício da profissão.

É importante ressaltar que a observação participante, aqui apresentada como procedimento gerador de dados, complementa-se mediante os demais procedimentos. Para Minayo (2006), na observação participante, o observador fica em uma relação direta com seus interlocutores e tem, como finalidade, a compreensão do contexto da pesquisa e, ao mesmo tempo que o modifica, é também por ele modificado.

A roda de conversa demonstrou-se um instrumento de partilha de experiências e desenvolvimento das práticas educativas, ora mediante diálogos ou no silêncio observador e reflexivo do professor. Foi também utilizada como uma forma de produzir dados, pois constitui um modo em que o pesquisador se insere, como sujeito da pesquisa, pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão (Moura; Lima, 2014). No contexto desta pesquisa, a roda de conversa permitiu que os participantes se expressassem e partilhassem com os demais colegas suas impressões, conceitos e opiniões.

A oficina pedagógica, segundo Vieira e Volquind (2002), é um espaço para se aprender com dinamismo, pois existe uma cumplicidade entre professor e aluno, entre os alunos e o recurso, permitindo, desse modo, a construção do conhecimento. Essa etapa da pesquisa foi um momento para experienciar o ensino de Língua Portuguesa a partir das atividades lúdicas, gerando a maior quantidade de informações/dados.

Para consolidação deste estudo, realizamos cinco oficinas pedagógicas e três rodas de conversas, que foram desenvolvidas no período de setembro a dezembro de 2023, nos horários das aulas de Português, conforme o calendário escolar. A coleta e o registro dos dados aconteceram a partir das falas, reações e comentários dos alunos sobre a ludicidade na sala de aula, buscando compreender os sentidos e significados constituídos nas falas das estudantes, sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados ocorreu através do método dos núcleos de significação e, para que a identidade dos sujeitos fosse resguardada, mantendo o anonimato como garantia ética da participação em pesquisa com seres humanos, solicitamos que os estudantes criassem nomes fictícios. Aqui, trazemos algumas falas dos oito estudantes que participaram de todas as atividades da pesquisa.

Sobre os aspectos interpretativos, é importante ressaltar o processo de transição do pensamento para palavra, que perpassa o significado e o sentido: “[...] podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304).

Diante do exposto, o método que possibilitou uma proposta de análise dos dados está dividido em três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e construção dos núcleos de significação.

Elas estão embasadas nos estudos de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Esse processo para construção dos núcleos de significação sofre influência da compreensão crítica do pesquisador, porém, precisa ser construído de modo que sintetize as mediações que constituem os sujeitos nos seus modos de pensar, sentir e agir.

5. O que a pesquisa revelou

A apresentação e análise dos dados compilados dar-se-á a partir da estruturação de dois núcleos de significação, através dos quais intentamos esquadrihar os sentidos e significados abarcados nas falas dos sujeitos desta pesquisa. A observação e análise das falas dos estudantes foi dirigida a partir do modo como estudantes do 6º do Ensino Fundamental veem a utilização da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, procuramos ponderar como as atividades lúdicas realizadas nas rodas de conversa e nas oficinas pedagógicas contribuíram com o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos uma breve análise dos núcleos construídos. Para evitar um texto muito extenso, optamos por dar ênfase aos indicadores estabelecidos em sua sistematização, além de uma análise internúcleo mais detalhada, de modo a refletir sobre as simetrias e contradições nas falas dos estudantes em cada um dos núcleos construídos.

O primeiro núcleo de significação foi intitulado “Sala de aula é lugar de brincadeira?” (Encantado³) – Compreensão inicial dos estudantes sobre a ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. Esse questionamento foi apresentado em sala pelo estudante Encantado quando da realização da primeira oficina pedagógica. Falas como estas foram se revelando cada vez mais frequentes à medida que as oficinas iam sendo desenvolvidas, revelando a compreensão de um modelo “tradicional” de aula sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, faz-se importante destacar algumas delas: “Eu gosto de jogos e brincadeiras, mas eu gosto de estudar também, né?” (Florzinha); “Como eu disse, eu gosto quando tem brincadeira, mas pra aprender, ficar inteligente (risos) prefiro copiar no quadro e ter os vistos no caderno” (Encantado); “Foi massa demais a gente só brincou na sala” (Lindinho); “Hoje foi bem legal.

³ Os nomes fictícios dos estudantes entre parênteses que aparecem nessa seção foram criados pelos estudantes para preservar a sua identidade.

A gente não estudou (risos)” (Encantado); “Brincar é bom, mas nem sempre é importante porque aula normal eu acho mais importante” (Florzinha); “Brincadeira direto não ia gostar tanto porque a gente precisa passar de ano” (Docinho); “Se tiver jogo sempre, toda semana os alunos podem ficar tudo bagunceiro [...] porque vão ficar querendo só ganhar” (Lindinho); “Podia ter mais jogos e brincadeiras, mas sem deixar de copiar um pouco para não faltar assunto no caderno pra estudar pra prova”

(Aurora); “Quando a gente estuda na aula normal, tem assunto no caderno e na brincadeira o que estudou só fica na cabeça, na memória da gente, isso é ruim, né?” (Florzinha).

Trazendo à baila a discussão sobre a ludicidade na aula de Língua Portuguesa, quando Florzinha afirma que também gosta de estudar, existe, em sua fala, uma contradição social, uma vez que ela sugere que “brincar na sala de aula” seria algo oposto ao ato de estudar.

Para Almeida (2013), em nossa sociedade (senso comum), há uma oposição entre brincadeira e seriedade, o que se confirma nas entrelinhas das falas analisadas anteriormente e ao longo do desenvolvimento das oficinas seguintes, posto que os sujeitos carregam, para além do empirismo em suas falas, um discurso sobreposto de historicidade.

Quando outro estudante afirma que, “pra ficar inteligente”, é preferível “copiar no quadro”, está, outra vez, reforçando as ideias do senso comum. Assim, ao mesmo tempo que ele gosta de brincadeiras e sente necessidade de que elas aconteçam no ambiente escolar, depreendemos que apresenta o desconhecimento do brincar e do jogar como atividades sérias e significativas, uma vez que afirma que as brincadeiras não o deixam inteligente.

Dessa forma, depreendemos, a partir das falas acima destacadas, que os sujeitos estão habituados a um único modelo de aula e, por essa razão, julgam a utilização das atividades lúdicas na sala como não sendo aulas, atrelando-as a um momento de diversão. Isso ficou ainda mais perceptível enquanto eram desenvolvidas as atividades planejadas para a quarta oficina pedagógica. Por alguns momentos, os estudantes começaram a demonstrar uma competitividade excessiva nas atividades propostas, inclusive trapaceando, em detrimento do foco no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse ponto, faz-se necessário ressaltar os indicadores estabelecidos na sistematização desse primeiro núcleo: a) A relação de obrigatoriedade e desprazer na aprendizagem de Língua Portuguesa;

b) A necessidade de participação em atividades lúdicas; c) O desconhecimento do brincar e do jogar como atividade séria e significativa; d) A concepção de aula como um momento enfadonho.

Na construção desse núcleo, a partir da sistematização dos indicadores acima, organizados com base no levantamento dos pré-indicadores, depreendemos, das falas dos sujeitos, saberes que se configuram através de suas subjetividades afetadas pelo contexto sócio-histórico, os quais não reconhecem a utilização do jogo e/ou atividades lúdicas com fins pedagógicos. Segundo Geraldi (2015), quando o espaço lúdico do estudante é diminuído, a escola passa a ser o lugar da seriedade, não se permitindo perder tempo com uma linguagem que não pertence ao mundo das avaliações, sejam elas internas ou externas.

Outro aspecto importante que merece destaque é que, embora os alunos demonstrassem empolgação e curiosidade ao participarem das atividades lúdicas que estavam sendo propostas, avaliavam as oficinas argumentando que “precisavam passar de ano”, “que podem ficar tudo bagunceiro”, que precisavam “copiar um pouco pra não faltar assunto no caderno pra estudar pra prova”. Com o propósito de discutir a definição de aula frente à concepção de um modelo “tradicional” presente na fala dos/das estudantes, recorro à Veiga (2008), que defende ser necessário, no momento de organização da aula, atentar para o interesse dos/das estudantes para planejar e propor as atividades.

Segundo Veiga (2008, p. 284): “Aula é a atividade onde se concretiza o processo didático. Ela se desenvolve de forma diversa, conforme a relação que tenha com o tipo de conteúdo que se vai explicar [...] a aula é espaço de pertencimento e convívio”.

Em vista disso, é possível afirmar que existe um cenário sócio-histórico que impede os estudantes de romperem com essa concepção, fazendo-os reproduzir socialmente o discurso de que, quando o professor utiliza jogos e/ou brincadeiras, ele não está dando aula. Outrossim, concluímos que as zonas de sentido/significado apontadas pela análise desse primeiro núcleo ratificam uma concepção de modelo “tradicional” de aula sobre o ensino de Língua Portuguesa presente nas falas dos estudantes, atestando a necessidade de promover reflexões e debates sobre o assunto, a fim de despertar a criticidade dos sujeitos.

O segundo núcleo de significação foi intitulado “Eu me diverti na aula na mesma hora que estava aprendendo” (Docinho) - Os conhecimentos construídos na aula de Língua Portuguesa a partir das experiências lúdicas. Este segundo núcleo abarca o tema central deste estudo: a contribuição da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

A fala da estudante Docinho, escolhida para nomear este segundo núcleo, oportuniza perceber um movimento de mudança nos sentidos/significados das palavras enunciadas pelos sujeitos sobre a contribuição da ludicidade para o ensino nas aulas de Português. Assim, observam-se que falas fazendo referência ao brincar e ao jogar como atividades significativas para o desenvolvimento de habilidade em Língua Portuguesa foram trazidas pelos estudantes.

A construção desse núcleo emergiu a partir da sistematização de 4 indicadores, a saber: a) A construção de uma “nova” concepção sobre a aula de Português; b) As atividades lúdicas como recursos mobilizadores e de engajamento no processo de ensino e aprendizagem; c) A aula lúdica e os desafios das inter-relações na sala de aula; d) A contribuição da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa.

As falas destacadas para análise na composição e sistematização deste segundo núcleo são: “Tia, a senhora vai fazer isso mais vezes? [...] porque a aula normal é chata” (Florzinha); “Não, tia, a aula do outro jeito a gente gosta não. Eu achei massa hoje” (Lindinho); “A gente aprendeu brincando

[...] porque eu entendi que os assuntos das brincadeiras eram de português inventado pela senhora” (Aurora); “Eu acho muito importante [...] porque a gente aprende muito. É bom desse jeito também. [...] porque a gente aprendeu diferente de ficar só copiando no caderno” (Luna); “As oficinas são legais. A gente conversa, ri e nas aulas normais não” (Docinho); “Eu gostei muito da aula de hoje [...] Sei lá?! (risos) [...] porque eu me diverti” (Encantado); “As novas aulas eram bastante legais. Brincamos muito. Eu adorei” (Docinho); “Foi muito legal e divertido porque assim a aula fica bastante legal” (Lindinho); “Achei muito legal porque todo mundo estudou nessas aulas e se divertiu” (Florzinha).

Há, nas falas destacadas acima, nuances sobre uma “nova” concepção de aula. Embora alguns diferenciem as oficinas dos momentos comuns de aula, chamando-as ainda de “aula normal”, é possível que o façam por não estarem familiarizados com o termo “oficina pedagógica”. Florzinha usa o pronome “isso” para fazer referência às oficinas, enquanto Lindinho usa a expressão “aula do outro jeito” para se referir à aula tradicional. Docinho, por outro lado, já faz o uso adequado do termo oficina em detrimento do que chama de aula “normal”, mas também nos chama atenção a utilização da expressão “novas aulas” para se referir às oficinas realizadas.

Ao afirmar “Eu gostei muito da aula de hoje”, Encantado sugere ter compreendido que as oficinas pedagógicas, mesmo fazendo uso de jogos e brincadeiras, devem ser consideradas aulas. Outrossim, a expressão “a gente aprendeu brincando”, usada por Aurora, também associa a oficina à aula, uma vez que a estudante faz menção ao processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a utilização do lúdico na sala de aula, Silva (2020) pontua: “[...] um mecanismo didático que, quando utilizado no meio escolar, torna mais interessante tanto o ambiente de ensino quanto o aprendizado dos alunos” (Silva, 2020, p. 16).

A fala do estudante Encantado ainda aponta para uma avaliação positiva do que vem sendo desenvolvido, pois afirma que “assim a aula fica bastante legal”.

Desse modo, depreendemos que os estudantes sentem necessidade de uma mudança na metodologia usada nas aulas de Português e que gostariam que o professor fizesse uso de atividades lúdicas.

Sobre o processo de desconstrução do lúdico como procedimento “não sério” na prática educativa, Luckesi (2022) destaca que é um desafio frente ao contexto de uma sociedade pautada pelo capital. No entanto, são as contradições deste mesmo modelo social que subsidiam o movimento da transformação: “[...] nosso trabalho como uma experiência lúdica no seio do capital é um desafio que está posto para todos nós, desafio para nos servirmos das contradições próprias da sociedade do capital e usá-las a favor da vida” (Luckesi, 2022, p. 92).

A análise interpretativa das falas dos/das estudantes é um caminho para apreender esse sujeito e suas mediações sem o descolar de sua totalidade – o sujeito precisa ser entendido como totalidade, porém, igualmente como um reflexo do meio com as múltiplas determinações que o constituem. Desse modo, ao finalizar o processo de interpretação deste segundo núcleo de significação, faz-se necessário realizar a análise Inter núcleo dos núcleos de significação construídos para a análise dos dados gerados a partir deste estudo – um pressuposto para a última etapa de análise do método núcleo de significação.

A análise Inter núcleo é uma articulação entre os dois núcleos de significação com o propósito de agregar elementos mais subjetivos, viabilizando a aproximação das zonas de sentido/significados contidos nos núcleos para identificar, assim, novos movimentos dos sujeitos, os quais indicam novas apreensões e novas realidades, possibilitando uma análise mais global.

Ao analisar o primeiro núcleo “[...] hoje vai ter aula ou vai ser brincadeira?” – A concepção de um modelo tradicional de aula sobre o ensino de Língua Portuguesa inerente às falas dos estudantes, houve a indicação de um não reconhecimento da utilização do jogo e/ou de atividades lúdicas com fins pedagógicos por parte desses estudantes. Imputamos isso à concepção de um modelo tradicional e hegemônico de aula ao qual esses sujeitos e seus familiares foram submetidos ao longo da vida escolar e cuja prática docente exerce forte influência sobre os seus modos de pensar, agir e sentir, induzindo-os à construção de parâmetros para avaliar a aula de Português através deste modelo.

As falas de Docinho e Encantado revelam aparições desta concepção tradicional de aula em oposição à aula lúdica: “Brincadeira direto não ia gostar tanto, porque a gente precisa passar de ano” e “Hoje foi bem legal. A gente não estudou (risos)”. Portanto, há muito para se desconstruir. Um outro exemplo se encontra na fala de Aurora: “Podia ter mais jogos e brincadeiras, mas sem deixar de copiar um pouco para não faltar assunto no caderno pra estudar pra prova”.

Na fala dessa estudante, foi depreendido que ela sente a necessidade de que o professor leve para sala de aula atividades lúdicas, no entanto, desconhece o brincar e o jogar como atividades sérias e significativas, por isso, defende que precisa copiar no caderno como garantia de que a aprendizagem de fato aconteça.

Florzinha, então, reforça as cópias no caderno da aula tradicional e as destaca como ponto negativo para a aula lúdica: “Quando a gente estuda na aula normal, tem assunto no caderno e na brincadeira o que estudou só fica na cabeça, na memória da gente, isso é ruim, né?” (Florzinha).

Podemos analisar esses dados a partir da sistematização dos indicadores do primeiro núcleo, tomando por referência as gêneses, dimensões, princípios e práticas da aula de Veiga (2008), que diz o seguinte:

Considero que um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a visão mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos (Veiga, 2008, p. 267).

Ao subscrevermos a citação acima, acreditamos ser pertinente extrair esta fala da estudante Florzinha para nomear o primeiro núcleo de significação: “[...] hoje vai ter aula ou vai ser brincadeira?”. Esse conhecimento empírico implícito na fala da estudante corresponde ao cerne da questão do lúdico como “não sério” e, em oposição, à aula como espaço de seriedade. A expressão “vai ser brincadeira” nos faz afirmar o jogo de oposição entre brincadeira e seriedade em nossa sociedade. No latim, o termo *serius* é oposto ao termo *jogo*, de modo que seriedade aponta para aquilo que não diverte, ou seja, o não-jogo.

No segundo núcleo, nomeado de “Eu me diverti na aula na mesma hora que estava aprendendo” (Docinho) – Os conhecimentos construídos na aula de Língua Portuguesa a partir das experiências lúdicas, a subjetividade dos sujeitos me conduziu a depreender, das falas dos/das estudantes, zonas de sentido sobre a construção de uma “nova” concepção de aula, a qual reconhece as atividades lúdicas como recursos mobilizadores e de engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, somos capazes de afirmar que o primeiro núcleo coopera para a compreensão do segundo núcleo, dado que a falta de entendimento dos estudantes a respeito de uma concepção teórica-metodológica de aula e da utilização das atividades lúdicas com fins pedagógicos conduzem à reprodução de discursos socialmente arraigados.

Por outro lado, no segundo núcleo de significação, os estudantes indicam as atividades lúdicas como recurso mobilizador e reconhecem os momentos lúdicos vividos em sala como uma aula diferente, como observado nos excertos de falas a seguir: “Percebi que com jogos e brincadeiras eu e meu grupinho se interessou mais pelas aulas” (Tetéu); “O que motivou foi porque foi uma aula bem diferente e o que eu mais gostei foi tudo [...]” (Luna); “A gente aprendeu brincando [...] porque entendi que os assuntos das brincadeiras eram de português inventado pela senhora” (Aurora); “Eu gostei muito do jeito que a senhora tentou ensinar a gente [...] porque as aulas de português tá diferente agora [...] agora a gente aprende de outros jeitos também e isso é legal” (Tetéu); “É mais divertido participar assim [...] porque é legal aprender e brincar” (Florzinha).

Pelas falas dos estudantes, enquanto no primeiro núcleo a aprendizagem (baseada na concepção de modelo tradicional de aula) só era possível copiando no caderno, no segundo núcleo (como pode ser constado nos excertos de fala dos estudantes apresentados acima) ocorreram mudanças, pois, a partir das observações em sala e das inferências nos discursos colhidos, percebe-se uma necessidade de viver o lúdico. No entanto, faltava a esses/essas alunos/as o entendimento de que os jogos e as brincadeiras poderiam ser usados para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, compreensão esta necessária para analisar a ludicidade e sua contribuição para a aula de Língua Portuguesa.

Visando continuar o entendimento acerca da contribuição da ludicidade em aulas de Língua Portuguesa, assumindo a compreensão de que o individual pode revelar o todo e, assim, evidenciar macro e micro estruturas, sistematizamos os indicadores desse segundo núcleo. Ainda que, nesse segundo núcleo de significação, algumas falas indiquem um avanço acerca das discussões sobre a utilização de jogos e brincadeiras, ele também revela uma realidade não problematizada e quase sempre reproduzida no contexto escolar: o professor que utiliza atividades lúdicas em sala não está “dando aula”.

Neste sentido, para além do jogo da antítese entre seriedade e brincadeira, a fala de Luna nos traz uma reflexão: a falta de compreensão conceitual, por parte da comunidade escolar, sobre o estado lúdico – a ludicidade. Faz-se necessário entender a ludicidade, através da utilização das atividades lúdicas, como uma possibilidade no processo de ensino e aprendizagem, atendendo à necessidade de crianças e adolescentes.

No que se refere à análise internúcleo do primeiro e do segundo núcleos de significação, percebemos que as falas de Florzinha e Aurora se fundem e se complementam, demonstrando que as estudantes admitem, nos conhecimentos construídos na aula de Língua Portuguesa a partir da ludicidade, a representação da realidade, das determinações socio-históricas vivenciadas e experimentadas por estes sujeitos.

Esse movimento entre o discurso e as experiências lúdicas, em interface com a realidade e a busca por interpretá-la, formam uma síntese que incorpora e conflui para a realidade concreta.

A análise Inter núcleo, por ser uma análise que transpõe ambos os núcleos de significação, revela simetrias e contradições das determinações interpretativas do contexto. No primeiro núcleo, foi apresentada uma realidade escolar em que a aula de Português era compreendida baseada na hegemonia da aula expositiva, como pode ser depreendido das expressões: “aula normal”, “aulas normais”, “aula do outro jeito”, “aulas normais”, “do outro jeito a gente aprende”. Isso porque os indivíduos são constituídos pela linguagem que materializa o pensamento.

No segundo núcleo de significação, as atividades lúdicas se estabeleceram como um excelente recurso mobilizador e de engajamento no processo de ensino e aprendizagem. A confirmação disso está na fala dos estudantes Chorão e Luna, respectivamente: “Você participa mais porque se sente mais à vontade”, “O que motivou foi porque foi uma aula bem diferente [...]”.

Pelas falas dos sujeitos, percebemos que a participação na aula e a realização das atividades foram mobilizadas pelas atividades lúdicas utilizadas na aula. Esse poder mobilizador e de engajamento que o lúdico exerce está atrelado aos sentimentos e às sensações de alegria, prazer, encantamento, desafio e adrenalina que os jogos e as brincadeiras proporcionam a quem as experienciam.

Quando o primeiro núcleo destaca a concepção de um modelo tradicional de aula sobre o ensino de Língua Portuguesa e o segundo núcleo evidencia os conhecimentos construídos na aula de Língua Portuguesa a partir das experiências lúdicas, depreendemos que ambos problematizam o processo de ensino e aprendizagem, pois, à luz da língua, são constructos sociais que reverberam na formação de professores.

Por conseguinte, pudemos constatar algumas contradições presentes nas falas dos estudantes, como, por exemplo: “Eu gosto de jogos e brincadeiras, mas eu gosto de estudar também, né? (Florzinha); “Brincadeira direto não ia gostar porque a gente precisa passar de ano” (Docinho); “[...] eu gosto quando tem brincadeira, mas pra aprender, ficar inteligente (risos) prefiro copiar no quadro e ter os vistos no caderno” (Encantado).

Sintetizando a análise Inter núcleo, concluímos que, frente à interseção do primeiro e do segundo núcleos de significação, revelaram-se claras as simetrias e as contradições. E, embora os dois núcleos de significação acarretem contradições, há também simetrias, de modo que pudemos compreender a construção dos sentidos/significados dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, a partir desta proposta de intervenção, acreditamos ter contribuído para que estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, desejosos do brincar e do jogar, consigam, através da utilização de atividades lúdicas nas aulas de Língua Portuguesa, viver a ludicidade na plenitude de suas experiências.

6. Considerações finais

As atividades lúdicas na sala de aula, por proporcionarem a plenitude da experiência, colaboram, de modo significativo, para o desenvolvimento do ser humano. A utilização de atividades lúdicas na aula de Língua Portuguesa motiva o interesse do estudante pelo aprender e acaba favorecendo uma participação ativa no processo de aprendizagem, sua interação com o professor e com o outro. Nesse contexto, o lúdico pode, do ponto de vista metodológico, ser articulado ao ensino de Língua Portuguesa e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo analisou como estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental veem a utilização da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa e refletiu sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa através da utilização da ludicidade em sala de aula.

No que se refere à ludicidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, as oficinas pedagógicas e as rodas de conversa permitiram a utilização de jogos e brincadeiras na aula de Língua Portuguesa, proporcionando a vivência de experiências lúdicas. Assim, constituíram um espaço para o brincar e o jogar como atividades significativas de aprendizagem, favorecendo uma reflexão sobre o modelo tradicional de ensino da língua materna, como pode ser analisado através das falas dos estudantes.

É importante destacar que, embora as atividades por eles realizadas nas aulas de Língua Portuguesa durante as oficinas não tenham sido objeto de análise, pudemos acompanhar a evolução dos estudantes no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa (atividades de produção de textos, leitura/escuta, oralidade e análise linguística/semiótica). Além das habilidades linguísticas, é importante destacar que a utilização das atividades lúdicas na aula prestou-se à exploração de habilidades sensoriais, motoras, simbólicas e culturais.

Com efeito, acreditamos ter contribuído para o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa quando do estímulo ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à Língua Portuguesa em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da utilização da ludicidade em sala de aula. É importante destacar que este estudo não está pronto, pois toda pesquisa pode ser ressignificada a partir de outros contextos e/ou outros sujeitos sociais. As conclusões a que chegamos são uma simples porção de uma série de outras pesquisas que atravessou esta e a complementou no contexto acadêmico.

7. Referências

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun., 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de março de 2022.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKq4zjP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de março de 2022.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta históricodialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar., 2015. Disponível <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de março de 2022.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 2013.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em 10 de maio de 2022.

DAVIS, Claudia. **Psicologia na Educação**. Editora Cortez, São Paulo, 1990.

GERALDI, J. W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo como elemento da cultura**; tradução: João Paulo Monteiro. 9º ed. rev. e atual. - São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação**, Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez.2014a. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976> Acesso 15 de abril de 2022.

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e Aprender. Aprender: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ba, v. 16, n. IX, p.131-136, jan. 2014b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466/2033> Acesso: 15 de abril de 2022.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições – São Paulo: Cortez, 2022.

LUDICIDADE, In: Dicio, Dicionário Online de Português. 7GRAUS, © 2009 - 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ludicidade/> Acesso em:16 de julho de 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. **A reinvenção da roda**: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.5, n.15, p.24- 35, 2014. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414> Acesso 23 de março de 2022.

NICOLAU, M. **Ludosofia**: a sabedoria dos jogos, Editora Marca de Fantasia. 2ª edição. 2018 PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RICHTER, M. G. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

SIGILIANO, N.; FERRAZ, C. F.; PINTO, M. B. Ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. In: SIGILIANO, N. S.; BERNO Laís Rios (Orgs.). **Ensinar português de forma divertida**: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021, p. 8-20

SILVA, U. C. C. da. **Criação de narrativas mediadas pelo RPG solo**: contributo para o desenvolvimento da competência escritora de alunos do ensino fundamental. 2020, 139 f. Teorias da Linguagem e Ensino. Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Mamanguape.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.