



**Formação inicial de professores de química: a ludicidade no currículo segundo
percepções de licenciandos**

**Formación inicial de profesores de química: la ludicidad en el currículo según las
percepciones de los estudiantes del profesorado**

Jaqueline Ortiz Alvez¹

<https://orcid.org/0009-0009-7784-6593>

Elaine da Silva Ramos²

<https://orcid.org/0000-0001-9224-3955>

Recebido em: 19/05/2026

Aceite em: 11/06/2026

Resumo

Este artigo investiga a inserção da ludicidade na formação de professores de Química, destacando suas contribuições para o ensino e a aprendizagem. O objetivo foi analisar percepções de licenciandos acerca do papel de práticas lúdicas no currículo, a fim de identificar lacunas e possibilidades de fortalecimento dessa abordagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, adotou a Análise de Conteúdo (AC) como referencial metodológico, a partir das respostas de dez participantes do PIBID de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que a ludicidade é reconhecida como estratégia capaz de favorecer a motivação, a compreensão conceitual e a interação em sala de aula. Entretanto, evidenciou-se a ausência de componentes curriculares específicos, restringindo o contato dos estudantes com jogos e atividades lúdicas a experiências pontuais em projetos e estágios. Conclui-se que a vivência sistemática de práticas lúdicas durante a graduação é fundamental para a formação de professores de Química preparados para adotar diferentes metodologias, favorecendo um ensino mais significativo.

Palavras-chave: ludicidade; formação docente; ensino de química.

Resumen

Este artículo investiga la incorporación de la ludicidad en la formación de profesores de Química, destacando sus contribuciones a la enseñanza y al aprendizaje. El objetivo fue analizar las percepciones de los licenciandos acerca del papel de las prácticas lúdicas en el currículo, con el fin de identificar vacíos y posibilidades de fortalecimiento de este

¹ Universidade Federal da Grande Dourados. Licencianda em Química. jaquelineortizalves@gmail.com

² Universidade Federal da Grande Dourados. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET). Docente do Curso de Licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA). elaineramos@ufgd.edu.br





enfoque. La investigación, de carácter cualitativo, adoptó el método de Análisis de Contenido (AC) como referencia metodológica, a partir de las respuestas de diez participantes del PIBID en una universidad pública de Mato Grosso do Sul. Los resultados indican que la ludicidad es reconocida como una estrategia capaz de favorecer la motivación, la comprensión conceptual y la interacción en el aula. Sin embargo, se evidenció la ausencia de componentes curriculares específicos, lo que restringe el contacto de los estudiantes con juegos y actividades lúdicas a experiencias puntuales en proyectos y prácticas. Se concluye que la vivencia sistemática de actividades lúdicas durante la carrera es una fundamental para la formación de profesores de Química preparados para adoptar diferentes metodologías que favorezcan una enseñanza más significativa.

Palabras clave: ludicidad; formación docente; enseñanza de la química.

Palavras iniciais

A formação docente em Química constitui um campo que busca integrar conhecimentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento de professores capacitados a atuar na Educação Básica. Este processo formativo deve transcender uma abordagem meramente técnica, buscando uma compreensão mais ampla das realidades sociais e suas intersecções com o conhecimento químico.

Uma das principais questões a considerar é a construção da identidade docente em Química, que deve se basear em uma formação que articule tanto as dimensões conceituais quanto as práticas. Programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) têm contribuído para romper com o tradicionalismo que historicamente marcou os cursos de Licenciatura, oferecendo espaços de experimentação pedagógica e reflexão crítica. Nesse contexto, a ludicidade emerge como uma abordagem capaz de favorecer a aprendizagem com significado e de enriquecer a formação inicial.

Segundo Cavalcanti (2011), a ludicidade corresponde à qualidade presente em ações ou experiências orientadas pelo princípio lúdico, de modo que os termos “lúdico” e “atividades lúdicas” se referem a situações que despertam prazer e envolvimento nos sujeitos. Em diferentes contextos, a ludicidade é apresentada como mediadora de processos de ensino-aprendizagem que favorecem motivação, curiosidade e envolvimento dos estudantes (Pereira, Taques, 2017; Araújo, 2019; Carvalho, Soares, Caetano, Silva, 2019; Durval, Moreira, Mélo, 2024).





No campo educacional, a ludicidade não se reduz ao uso de jogos, embora estes possam constituir uma de suas expressões pedagógicas. Trata-se de uma dimensão mais ampla da prática docente, relacionada à criação de situações de aprendizagem que mobilizam interesse, participação, interação, imaginação e envolvimento ativo dos estudantes. Kishimoto (2021) considera a ludicidade como uma estratégia que pode ser utilizada em diferentes perspectivas dentro da sala de aula, podendo ser um auxílio para o docente dentro do ambiente escolar, além de promover uma aula mais dinâmica e efetiva.

Com base nessa classificação, Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) argumentam que o jogo educativo formal ou formalizado pode ser subdividido em duas modalidades: jogo didático e jogo pedagógico. Segundo os autores, o jogo didático corresponde a uma forma de jogo educativo formalizado, construída a partir da adaptação de jogos educativos informais já existentes. O jogo pedagógico, que, segundo Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018), corresponde a um jogo educativo formalizado concebido de modo original, isto é, não derivado da adaptação de outros jogos.

Considera-se o brincar uma necessidade de qualquer ser humano e, nesse sentido, julga-se pertinente que, no espaço da Universidade, se promovam momentos de vivências de práticas lúdicas (Silva, 2014). A inclusão de componentes curriculares voltados a essa abordagem poderia fortalecer o desenvolvimento docente, ampliando a compreensão de sua potencialidade.

A universidade deveria ser a porta de entrada para o mundo lúdico, podendo incentivar os professores em formação a utilizá-lo posteriormente em sua prática pedagógica. Bezerra e Coutinho (2024) defendem que ao vivenciar e experienciar as atividades lúdicas, propiciam ao indivíduo uma compreensão mais profunda sobre as dimensões que a ludicidade pode alcançar.

Entretanto, a formação inicial de professores ainda apresenta lacunas significativas nesse campo. Santos (1997) argumenta que a ludicidade permanece pouco discutida nos cursos de graduação. Aguiar (2021) destaca que sua potencialidade não é plenamente reconhecida pelos docentes, principais responsáveis pelo processo de ensinar e aprender. Embora haja consenso quanto à relevância do lúdico, observa-se sua presença reduzida e fragmentada nos currículos, em especial no da Licenciatura em Química.





Essa ausência ganha ainda mais relevância quando se consideram as exigências atuais da educação, que demandam práticas pedagógicas diversificadas e estratégias de ensino capazes de despertar o interesse dos estudantes e favorecer a compreensão dos conceitos científicos. Nesse contexto, este estudo procura ouvir e analisar as percepções de licenciandos participantes do PIBID de uma Universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul sobre o lugar da ludicidade em sua formação inicial em Química, apontando limites e indicando caminhos para que essa abordagem possa ganhar mais espaço no currículo do curso.

O estudo busca contribuir para o debate sobre a formação de professores de Química ao evidenciar a necessidade de maior valorização da ludicidade no currículo, propondo caminhos que favoreçam uma prática docente mais interativa e significativa.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida com licenciandos em Química participantes do subprojeto PIBID de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul. Inicialmente, realizou-se revisão bibliográfica sobre ludicidade, formação inicial de professores e ensino de Química, com o objetivo de subsidiar a delimitação do problema investigado e a interpretação dos dados produzidos.

A escolha dos participantes se deu em razão de sua inserção simultânea na licenciatura e em experiências de iniciação à docência, o que os torna sujeitos particularmente relevantes para refletir sobre o lugar da ludicidade na formação inicial. Considerou-se que esses estudantes, por vivenciarem tanto o currículo universitário quanto práticas de aproximação com a escola básica, poderiam oferecer percepções importantes sobre limites, possibilidades e lacunas formativas relacionadas ao tema. Para a produção dos dados, foi elaborado um questionário com sete questões abertas (quadro 1), voltadas à compreensão das percepções dos licenciandos sobre a presença da ludicidade no curso de Licenciatura em Química.

Quadro 1 – Questões abordadas na pesquisa.





Número	Questão
1	Você acredita que o estudo da ludicidade pode contribuir para a sua futura prática docente em Química?
2	Durante o curso de Licenciatura em Química, você já teve contato com a temática da ludicidade em algum componente curricular? Se sim, qual?
3	Na sua concepção, o que é “ludicidade” no contexto da formação docente em Química?
4	Você considera que a formação inicial oferece subsídios suficientes para que futuros professores compreendam e utilizem práticas lúdicas no ensino de Química? Justifique.
5	Como você avalia a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem de Química na Educação Básica? Em que aspectos ela pode contribuir?
6	Que experiências (disciplinas, estágios, projetos etc.) contribuíram para que você refletisse ou vivenciasse o uso da ludicidade na educação científica?
7	Que sugestões você daria para fortalecer a presença da ludicidade na formação de professores de Química em nosso curso de Licenciatura?

Fonte: Autoras

O questionário foi disponibilizado aos 16 bolsistas vinculados ao PIBID-Química da instituição, por meio de formulário eletrônico encaminhado ao e-mail acadêmico dos participantes. Desse total, 10 estudantes responderam voluntariamente ao instrumento, constituindo o corpus da pesquisa. Para preservar o anonimato, os respondentes foram identificados por códigos alfanuméricos. No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios de participação voluntária, confidencialidade e sigilo das informações, com esclarecimento prévio acerca dos objetivos do estudo e preservação da identidade dos participantes.

O subprojeto PIBID ao qual os participantes estavam vinculados possui duração de 24 meses, com vigência entre 2024 e 2026, e não restringe a participação a um semestre específico da graduação. Em razão disso, o grupo investigado reuniu estudantes em





diferentes momentos do curso, desde ingressantes até licenciandos em fase mais avançada da formação.

Essa heterogeneidade foi considerada relevante para a pesquisa, pois possibilita compreender como a ludicidade é percebida por sujeitos com trajetórias acadêmicas distintas e diferentes níveis de aproximação com a docência. Tal diversidade amplia o potencial interpretativo do estudo, ao contemplar percepções produzidas em diferentes etapas do percurso formativo.

Em relação ao ano de ingresso no curso de Licenciatura em Química, observou-se que os participantes apresentavam trajetórias formativas distintas. Entre os 10 respondentes, 1 ingressou em 2019 (10%), 3 em 2020 (30%), 3 em 2021 (30%), 2 em 2023 (20%) e 1 em 2024 (10%). Esses dados evidenciam a heterogeneidade do grupo investigado, composto por licenciandos em diferentes momentos da formação inicial.

Os dados evidenciam a heterogeneidade do grupo participante, uma vez que reúnem licenciandos em diferentes etapas da formação inicial. Enquanto alguns ingressaram no curso no mesmo ano de realização da pesquisa, outros já apresentavam entre quatro e cinco anos de trajetória universitária, o que permite considerar percepções construídas a partir de diferentes níveis de experiência acadêmica e aproximação com a docência. Após a coleta das respostas, elas foram submetidas a análise.

O presente estudo apresenta abordagem qualitativa e utilizou a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2020), como procedimento de organização, tratamento e interpretação dos dados. Esse referencial foi adotado por possibilitar a análise sistemática de respostas textuais, favorecendo a identificação de sentidos recorrentes relacionados à presença da ludicidade na formação inicial em Química.

Na etapa de pré-análise, realizou-se leitura flutuante do conjunto das respostas, com o objetivo de apreender o conteúdo geral do corpus e identificar elementos relevantes para os objetivos do estudo. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, por meio da codificação dos registros textuais e do agrupamento de respostas com aproximações de sentido.

Posteriormente, os registros codificados foram organizados em categorias temáticas, construídas a partir da recorrência e da relevância dos sentidos expressos pelos participantes. O processo analítico foi conduzido com leituras sucessivas do corpus,





confrontando os excertos com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado, de modo a conferir maior consistência interpretativa à análise.

A partir do processo de codificação, foram construídas três categorias temáticas e uma categoria residual, destinada às respostas genéricas ou insuficientemente claras para integração analítica nas demais categorias. Cada categoria temática foi organizada em subcategorias, com a finalidade de tornar mais explícitos os sentidos recorrentes presentes nas respostas dos licenciandos, sendo apresentadas no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Categorização do corpus

Categorias	Subcategorias	Descrição analítica
Compreensões sobre ludicidade na formação docente	Ludicidade e aprendizagem significativa	Reúne respostas que associam a ludicidade à participação, ao envolvimento, à compreensão conceitual e à aprendizagem significativa.
	Ludicidade como estratégia de interesse e curiosidade	Contempla respostas que enfatizam o potencial do lúdico para despertar curiosidade, atenção e aproximação inicial com os conteúdos químicos.
Vivências e lacunas formativas na licenciatura	Lacunas formativas	Reúne respostas que indicam insuficiência da formação inicial para a compreensão e utilização pedagógica da ludicidade.
	Experiências com ludicidade na graduação	Contempla menções a disciplinas, projetos, estágios e ações extensionistas em que os licenciandos tiveram contato com o tema.
Demandas para o fortalecimento curricular da ludicidade	Inserção de componentes curriculares	Reúne sugestões de criação de disciplina, módulo ou componente específico voltado à ludicidade na Licenciatura em Química.
	Integração da ludicidade às disciplinas existentes	Contempla propostas de fortalecimento do tema em componentes já ofertados, oficinas e intervenções pedagógicas.

Categoria residual	Critérios de inclusão e exclusão
Respostas genéricas ou pouco	Inclui respostas que não apresentaram elementos



desenvolvidas	suficientes para integração consistente nas categorias temáticas principais.
---------------	--

Fonte: Autoras

A última etapa desse movimento é o tratamento dos resultados e à interpretação. Para Valle e Ferreira (2025) o processo de interpretação corresponde ao momento em que o pesquisador atribui sentido às manifestações identificadas, articulando-as com o referencial teórico que sustenta a pesquisa.

Para preservar o anonimato e facilitar a organização do corpus, cada participante foi identificado pela letra E, seguida de numeração sequencial de 1 a 10. As questões foram indicadas pela letra Q, também acompanhada de numeração de 1 a 7. Assim, o código E9Q3 refere-se à resposta do estudante 9 à questão 3. No próximo tópico serão apresentados os resultados e as discussões referentes ao processo de análise dos materiais.

Resultados e discussão

A análise das respostas evidenciou que os licenciandos reconhecem a relevância da ludicidade para o ensino de Química, mas também apontam limites importantes em sua formação inicial. De modo geral, os dados revelam que o contato com essa temática ocorre de forma pontual, associado principalmente a disciplinas específicas, projetos e experiências no PIBID, sem que sua presença se consolide como eixo sistemático do currículo.

Nesse sentido, os depoimentos dos participantes expressam não apenas avaliações sobre o potencial pedagógico da ludicidade, mas também percepções críticas acerca das lacunas formativas ainda existentes no curso. Tais achados são particularmente relevantes porque partem de estudantes que, embora ainda estejam em formação, já vivenciam processos de aproximação com a realidade escolar e com a docência em Química.

A partir da Análise de Conteúdo, foram construídas três categorias temáticas: compreensões sobre ludicidade na formação docente; vivências e lacunas formativas na licenciatura; e demandas para o fortalecimento curricular da ludicidade. Além dessas, foi organizada uma categoria residual para respostas genéricas ou pouco desenvolvidas. A



seguir, apresentam-se os principais achados articulados ao referencial teórico da área.

Na primeira categoria, reuniram-se respostas que expressam compreensões dos licenciandos sobre o significado pedagógico da ludicidade. Parte dos participantes associou essa abordagem à promoção de aulas mais dinâmicas, participativas e potencialmente significativas, destacando sua contribuição para o protagonismo estudantil, o envolvimento com os conteúdos e a mediação de conceitos químicos. Para esta subcategoria estão definições que seguem o pensamento de Kishimoto (2021) sobre a ideia de proporcionar a diversão, o brincar e a interação com o ambiente juntamente com um ensino-aprendizagem de qualidade utilizando apenas jogos educativos.

Essa percepção aparece, por exemplo, no excerto E7Q5, “Vejo que ela é importante por conta que ela pode promover um estudo mais dinâmico e interativo com possibilidades de competições saudáveis entres os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma tornando o estudante como protagonista da aprendizagem”. De modo semelhante, em E4Q3, “Na minha concepção, a ludicidade na formação docente em Química é a capacidade de usar métodos criativos e divertidos para ensinar, como jogos, experimentos interativos e atividades práticas”. Tais compreensões se aproximam de estudos que destacam o potencial pedagógico do lúdico quando articulado a objetivos de ensino, evitando sua redução a mero entretenimento (Cruz, Brito, Sousa, Cardozo, 2020; Ramos, Sauer, Silveira, 2023).

Para a segunda subcategoria que está intitulada como Ludicidade como estratégia de interesse e curiosidade estão presentes relatos de estudantes que possuem pontos de vistas um pouco diferente da outra subcategoria. Neste grupo contêm relatos de universitários acreditam no lúdico como um ensino que promova curiosidade de acordo com o percurso metodológico de cada atividade, permitindo então que a curiosidade guie o estudante ao caminho do conhecimento.

O excerto de E3Q5 “A química de início para os alunos de educação básica, pode parecer complexa, as estratégias de ludicidade pode ser uma das formas de iniciar algum tema complexo, despertar o interesse dos alunos, gerar curiosidade sem parecer tudo muito difícil”. Um outro excerto bem similar é do E5Q1 “acredito que o lúdico desperta a curiosidade e prende atenção gerando um foco dos alunos, criando assim um ambiente propício para o desenvolvimento das aulas”. Estes relatos mostram o lúdico como uma





ótima intervenção didática, já que ao utilizá-la foge do tradicional e se torna algo prazeroso para quem está aprendendo.

A segunda categoria é composta por duas subcategorias, a primeira delas é intitulada como Lacunas formativas e tem-se como objetivo descrever fragilidades no aprendizado a respeito da temática, estas fragilidades são descritas por meio de vivências dos estudantes ao longo de sua formação, como podemos ver no excerto de E5Q4 “Sim e não, vai depender de quem é o seu orientador dentro da faculdade, exemplo quem é orientando da Joelma verá muito sobre ludicidade, já quem é orientando da Geórgia verá muito mais sobre formação de professores e menos lúdico. A formação inicial ainda peca um pouco em relação a isso, nos fornece subsídio para compreender, mas pouco subsídio para desenvolver em sala de aula”.

O excerto evidencia que o acesso à ludicidade na formação inicial nem sempre decorre de uma proposta curricular estruturada, mas, em alguns casos, de experiências pontuais relacionadas a determinadas disciplinas, projetos ou docentes. Esse dado é relevante porque indica assimetria formativa entre os licenciandos, o que pode comprometer o acesso equitativo a saberes pedagógicos importantes para a docência em Química.

Uma outra ramificação derivada da categoria entrelinhas educacionais é a subcategoria nomeada como Experiências com ludicidade na graduação, nesta sessão estão presentes os relatos de estudantes a respeito de como está sendo realizada as abordagens lúdicas, sendo assim nesta categorização estão expressos momentos da graduação em que tiveram contato com alguma componente curricular ou projetos de extensão que em algum momento foram ao encontro do tema ludicidade.

É possível compreender quais momentos estão sendo vistos por meio do excerto de E1Q6: “Experimentação no ensino de química, química e sociedade, Pibid”. Outro excerto de E7Q6: “Experimentação no ensino de química, faculdades abertas e semana da SNCT”. Esse dado mostra que a aproximação com o tema tende a ocorrer mais em espaços formativos específicos do que no currículo como um todo.

Nesse contexto, o PIBID assume papel particularmente relevante, pois aparece como espaço de experimentação pedagógica, aproximação com a escola e reflexão sobre práticas de ensino mais interativas. Ao favorecer a articulação entre formação inicial e





prática docente, o programa contribui para que os licenciandos vivenciem possibilidades concretas de uso da ludicidade no ensino de Química, inclusive em situações em que o currículo formal ainda se mostra insuficiente.

Os relatos dos participantes reforçam o entendimento de que o PIBID constitui um espaço formativo importante na aprendizagem da docência, ao ampliar a aproximação dos licenciandos com a escola e com o trabalho pedagógico. Nessa direção, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) destacam que o programa favorece a inserção em múltiplas experiências educativas, enquanto Obara, Broietti e Passos (2017) evidenciam sua contribuição para a construção da identidade docente. Ainda assim, tais vivências não substituem a necessidade de maior consolidação curricular da ludicidade na licenciatura.

A terceira categoria nominou-se de Demandas para o fortalecimento curricular da ludicidade, que se tem como foco expor as propostas emergidas após reflexões a respeito do ensino do lúdico em química, e a partir dela procedeu-se a subcategoria inserção de componentes curriculares. Entre os respondentes, observou-se recorrência expressiva de sugestões voltadas à criação de um componente curricular específico sobre ludicidade, o que indica que essa demanda não apareceu de modo isolado, mas como percepção compartilhada por parte significativa dos licenciandos.

Podemos perceber a necessidade de propor uma alteração no currículo acadêmico por meio do excerto E8Q7: “inclusão de disciplinas focadas na Ludicidade, Oficinas Práticas e Interativas, Estímulo à Pesquisa sobre Ludicidade”. O excerto de E2Q7: “Criar uma disciplina dedicada a explorar as teorias da ludicidade, sua aplicação no ensino de ciências e, especificamente, na Química. Essa disciplina poderia abordar o design de jogos educativos, a adaptação de brincadeiras para o ensino, o uso de simulações interativas e a avaliação de atividades lúdicas”.

Essa necessidade de uma nova componente curricular se dá pelo fato de elaborar um espaço propício para discussão de jogos, regras, brincadeiras, atividades lúdicas e entre outros, para assim cada professor em formação compreender as potencialidades educacionais através do lúdico, tendo como foco buscar diminuir visões equivocadas a respeito do lúdico. A discriminação do lúdico no ensino vem sendo problematizada há anos por pensadores como Brougère (2017) que aborda em sua obra as tensões sociais emergidas ao pensar em propostas que envolvam jogos educacionais ou atividades





lúdicas, sendo popularmente associadas a momentos de lazer e lugares informais, ou seja, sem nenhuma intencionalidade pedagógica.

Nesse cenário que busca-se articular propostas pedagógicas para quebrar este paradigma existente a anos, popularizando o lúdico como uma intervenção didática eficaz e valiosa para o desenvolvimento educacional.

Seguindo na mesma linha, entretanto com propostas distintas surgiu a segunda subcategoria intitulada como Integração da ludicidade às disciplinas existentes, que ainda ao se falar de necessidades institucionais podemos elencar tranquilamente as intervenções pedagógicas como uma possibilidade, já que o corpo docente da educação química é fortemente formado para trabalhar diversas perspectivas, dentre elas o lúdico na formação docente visando o público-alvo que é educação básica.

Parte da pesquisa resultou em vários relatos possuindo um denominador comum, a proposta para que o corpo docente que faz parte da educação química insira momentos que abordam teoria e prática em aulas já existentes, como podemos ver no excerto E4Q7: “Acredito que uma implementação nas disciplinas de ensino pode ajudar”; excerto E9Q9: “Sugiro incluir oficinas práticas para que os futuros professores criem recursos lúdicos e integrar a ludicidade nas disciplinas teóricas. Participar de projetos como o PIBID também pode ajudar a vivenciar essas metodologias no ensino de Química”. Cada relato contribuiu com sugestões diferentes mas ambas com o olhar, o aprimoramento de aulas, acrescentar aulas que trabalhem atividades lúdicas e jogos educacionais, bem como a elaboração de ideias teóricas a respeito do assunto.

Algumas respostas foram reunidas em uma categoria residual, por apresentarem formulações muito genéricas ou pouco desenvolvidas para sustentar sua inserção analítica nas categorias temáticas principais. A manutenção dessa categoria teve como finalidade preservar a transparência do processo analítico e evitar enquadramentos forçados de respostas com baixa densidade interpretativa. Ainda que minoritárias, tais respostas indicam diferentes níveis de elaboração conceitual entre os participantes, o que também pode ser compreendido como reflexo das lacunas formativas apontadas ao longo da análise.

Houve poucos relatos que se encaixassem nesta categoria, com exceção de E10, se mostrando um tanto confuso em suas respostas e em sua maioria não foi possível





compreender o que queria expressar. É possível perceber uma dificuldade na compreensão quando no questionário buscava compreender o que seria ludicidade no contexto da formação docente, o excerto de E10Q3: “É trabalhar com algo na prática”, e a partir disto surgem diversas perguntas como por exemplo: o que seria esse algo? Ou até mesmo como seguir esta instrução? São muitos pontos que não foram escritos de forma clara e objetiva”.

De semelhante modo temos E4Q5 que ao ser perguntado sobre a importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem da educação básica, obteve-se a seguinte excerto: “Com certeza, isso influencia os alunos a terem mais interesse na química”. Algumas respostas apresentaram baixo grau de elaboração conceitual, o que dificultou sua incorporação às categorias temáticas principais.

A categoria residual é defendida por Bardin (2020), de maneira que todas as respostas que não se encaixem plenamente nas categorias emergidas fiquem nesta categoria residual, desta forma minimiza a chance de classificar determinadas respostas em grupos não pertinentes e permitindo uma classificação mais clara e transparente.

Os resultados indicam que os licenciandos reconhecem a relevância da ludicidade para o ensino de Química e identificam a necessidade de ampliar sua presença no processo formativo. As respostas apontam, de um lado, para o reconhecimento de seu potencial pedagógico e, de outro, para a percepção de que sua inserção no curso ainda ocorre de modo fragmentado, o que reforça a necessidade de maior intencionalidade curricular e institucional em torno do tema.

Considerações finais

A análise das respostas dos licenciandos evidenciou que a ludicidade é reconhecida como recurso pedagógico relevante para o ensino de Química, especialmente por seu potencial de favorecer participação, interesse, interação e aproximação dos estudantes com os conteúdos escolares. Contudo, o estudo também revelou que essa temática ainda aparece de forma pontual na formação inicial, associada a experiências localizadas em disciplinas específicas, projetos e vivências no PIBID, sem se configurar como elemento sistematicamente trabalhado no currículo.





Os dados indicam, portanto, a necessidade de fortalecimento institucional da ludicidade na Licenciatura em Química, seja pela criação de componentes curriculares específicos, seja pela integração mais consistente dessa abordagem às disciplinas já existentes. Tal movimento pode contribuir para que os futuros professores desenvolvam não apenas maior repertório metodológico, mas também compreensão conceitual mais sólida sobre os sentidos pedagógicos do lúdico.

Do ponto de vista prático, os resultados trazem implicações para coordenações de curso, docentes formadores e núcleos responsáveis pela organização curricular, ao sinalizar a importância de ampliar espaços de discussão, experimentação e reflexão sobre ludicidade na formação docente. Além disso, reforçam o papel de programas como o PIBID na aproximação entre universidade e escola, favorecendo experiências pedagógicas que podem tensionar positivamente o currículo da licenciatura.

Como limitações do estudo, destacam-se o número reduzido de participantes e a delimitação a um único contexto institucional. Pesquisas futuras podem ampliar a amostra, contemplar outras licenciaturas e comparar diferentes contextos formativos, contribuindo para aprofundar o debate sobre a ludicidade como dimensão constitutiva da formação inicial de professores de Ciências e Química.

Ainda que os resultados tragam contribuições importantes para pensar a ludicidade na formação inicial de professores de Química, eles dizem respeito a um grupo específico de licenciandos, inserido em um contexto institucional também específico. Por isso, não devem ser tomados de forma generalizada, mas compreendidos a partir dos limites e das particularidades do cenário investigado.

Referências

AGUIAR, Jonathan. O lúdico na formação de professores: caminhos possíveis para pesquisa científica. **Revista e-Mosaicos**, v.10, n.25, p. 63-85, 2021.

ARAÚJO, Carmen Simone do Nascimento. A integração dos jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem: recurso à aquisição na linguagem oral dos alunos nas séries iniciais. **Revista Diversitas**, v.4, n.3, p. 868-876, 2019.

BEZERRA, Antonio Albuquerque; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A importância do lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem. **Revista Ibero-**





Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 419–435, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

BROUGÈRE, Gilles. Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues: diversité des situations et des modalités d'apprentissage. **Recherche et pratiques pédagogiques en langues. Cahiers de l'Apliut**, v. 36, n. 2, 2017.

CARVALHO, Cristina Vargas Miranda; SOARES, Joceline Maria da Costa; CAETANO, Renan Bernard Gléria; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira. Ludicidade como mediação pedagógica: desenvolvimento de um projeto voltado ao ensino de Química. **Revista De Ensino De Ciências E Matemática**, v.10, n.5, p. 191-205, 2019.

CAVALCANTI, E. L. D. **O lúdico e a avaliação da aprendizagem**: possibilidades para o ensino e a aprendizagem de Química. 2011. 171f. Tese de Doutorado em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Marlon Hebert Flora Barbosa. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de química/ciências? Colocando os pingos nos "is". In: CLEOPHAS, Maria das Graças; SOARES, Marlon Hebert Flora Barbosa. (org.). **Didatização lúdica no ensino de química/ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 33-43.

CRUZ, Napoleana da Silva Neto; BRITO, Hayume Emanuelle Martins; SOUSA, Farlei Jean de; CARDOZO, Ricardo Magalhães Dias. A ludicidade no ensino de química: o uso da música como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v.6, n.7, p. 51179-51186, 2020.

DURVAL, Janecleide da Silva; MOREIRA, Maria José; MÉLO, Márcia Lucia de. A Contribuição do Brincar no 1º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação**, v.10, n.7, p. 1993-2004, 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 105–128, 2021.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979–994, 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.





PEREIRA, Amanda Luiza de Lima; TAQUES, Marcelo José. Jogos pré-desportivos e ludicidade como recursos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo futsal. **Horizontes - Revista De Educação**, v.5, n.10, p. 70-90, 2017.

RAMOS, Elaine da Silva; SAUER, Elenise; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. Função Orgânica Amina por intermédio de um jogo didático em um enfoque CTS. **Educação Química em Punto de Vista**, v.7, 2023.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Américo Junior Nunes da. **Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino**. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025.

