



AMANDA OTTMANN BOFF

**CULTURA ESCOLAR E LUDICIDADE: UM OUTRO OLHAR PARA AS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**

CANOAS, 2025

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

AMANDA OTTMANN BOFF

**CULTURA ESCOLAR E LUDICIDADE: UM OUTRO OLHAR PARA AS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**

Dissertação de Mestrado aprovada com louvor para obtenção de título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

Orientação: Profa. Dra. Elaine Conte

CANOAS, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B15c	<p>Boff, Amanda Ottmann. Cultura escolar e ludicidade [manuscrito]: um outro olhar para as experiências educativas / Amanda Ottmann Boff – 2025. 168 f.; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2025. “Orientação: Profª. Drª. Elaine Conte”.</p> <p>1. Educação. 2. Cultura escolar. 3. Práticas pedagógica. 4. Inclusão. I. Conte, Elaine. II. Título.</p>
	CDU: 37.015.4

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

AMANDA OTTMANN BOFF

**CULTURA ESCOLAR E LUDICIDADE: UM OUTRO OLHAR PARA AS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**

Dissertação aprovada com louvor para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Esther Caldiño Mérida
Universidad Marista/México

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profª. Drª. Elaine Conte
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 04 de dezembro de 2025.

RESUMO

Esta dissertação investigou a relação entre cultura escolar e ludicidade, analisando o impacto das práticas lúdicas na aprendizagem de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), criando um observatório de práticas lúdicas. Situada na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), o estudo realizou uma revisão sistemática de literatura entre 2014 e 2024, buscando compreender de que maneira a ludicidade pode transformar o ambiente escolar e promover um ensino mais engajador e co-criativo. Fundamentada na abordagem hermenêutica, a investigação utilizou um *corpus* composto por artigos, dissertações e teses, identificando tendências e desafios na implementação de práticas lúdicas. Além disso, examinou como as atividades lúdicas podem fomentar a criatividade, a colaboração, o ócio estudioso e a autonomia dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento do diálogo interdisciplinar no cotidiano escolar.

Partimos do seguinte problema: De que modo vem se dando, na perspectiva teórico-prática dos últimos dez anos, as experiências lúdicas desencadeadas na cultura escolar e como elas impactam na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental? Ao mapear os estudos, indicamos as principais iniciativas de intencionalidade pedagógica que fazem e fizeram a diferença nas escolas, bem como analisamos como a ludicidade pode desafiar as dinâmicas de poder no cotidiano escolar. Os resultados incluíram uma reavaliação das metodologias pedagógicas lúdicas nos contextos vigentes, incentivando educadores e gestores a adotarem perspectivas interativas para fortalecer os processos aprendentes e a participação dos estudantes. Em vista de poucos estudos na área de educação lúdica voltados a estratégias pedagógicas, foi criado um observatório de práticas lúdicas - *Edutopia*, espaço virtual para compartilhamento de práticas e dicas para professores acerca de experiências educacionais. Ao considerar o repositório Lúdico *Edutopia*, respeitamos as diversidades presentes nas escolas e exploramos o papel das tecnologias como linguagem desafiadora às experiências vivas de potência formativa, inacabada e crítica.

Palavras-chave: Ludicidade, Cultura Escolar, Experiências Educacionais, Práticas Pedagógicas, Tecnologias, Inclusão.

RESUMEN

Esta disertación investigó la relación entre cultura escolar y ludicidad, analizando el impacto de las prácticas lúdicas en el aprendizaje de lengua portuguesa para los años finales de la enseñanza primaria (6º al 9º grado), creando un observatorio de prácticas lúdicas. Situada en la línea de investigación Culturas, Lenguajes y Tecnologías en la Educación, junto al Núcleo de Estudios sobre Tecnologías en la Educación (NETE/CNPq), el estudio realizó una revisión sistemática de literatura entre 2014 y 2024, buscando comprender de qué manera la ludicidad puede transformar el ambiente escolar y promover una enseñanza más participativa y co-creativa. Fundamentada en el enfoque hermenéutico, la investigación utilizó un corpus compuesto por artículos, dissertaciones y tesis, identificando tendencias y desafíos en la implementación de prácticas lúdicas. Además, examinó cómo las actividades lúdicas pueden fomentar la creatividad, la colaboración, el ocio estudioso y la autonomía de los estudiantes, contribuyendo al fortalecimiento del diálogo interdisciplinario en el cotidiano escolar. Partimos del siguiente problema: ¿De qué manera se ha dado, en la perspectiva teórico-práctica de los últimos diez años, las experiencias lúdicas desencadenadas en la cultura escolar y cómo impactan en la construcción de conocimientos de Lengua Portuguesa para los años finales de la Enseñanza Primaria? Al mapear los estudios, indicamos las principales iniciativas de intencionalidad pedagógica que hacen y han hecho la diferencia en las escuelas, así como analizamos cómo la ludicidad puede desafiar las dinámicas de poder en el cotidiano escolar. Los resultados incluyeron una reevaluación de las metodologías pedagógicas lúdicas en los contextos vigentes, alentando a educadores y gestores a adoptar perspectivas interactivas para fortalecer los procesos de aprendizaje y la participación de los estudiantes. En vista de los pocos estudios en el área de educación lúdica orientados a estrategias pedagógicas, se creó un observatorio de prácticas lúdicas - Edutopia, espacio virtual para compartir prácticas y consejos para profesores sobre experiencias educativas. Al considerar el repositorio lúdico Edutopia, respetamos las diversidades presentes en las escuelas y exploramos el papel de las tecnologías como lenguaje desafiante a las experiencias vivas de potencia formativa, inacabada y crítica.

Palabras clave: Ludicidad, Cultura Escolar, Experiencias Educativas, Prácticas Pedagógicas, Tecnologías, Inclusión.

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1. Urso de pelúcia tem 110 anos “Teddy Bear” (apelido Teddy).....	30
Imagen 2. Planificação de trabalho de História.....	103
Imagen 3. Planificação de trabalho de Língua Portuguesa	104
Imagen 4. Aula com sistema Perivoli.....	108
Imagen 5. Assembleia da Manhã.....	109
Imagen 6. Interpretação de Hamlet.....	109
Imagen 7. Personagem Literário.....	109
Imagen 8. Conversão de energia potencial em energia cinética e lei de Hooks: as molas trabalharão para retornar ao equilíbrio.....	110
Imagen 9. Página da Revel.....	115
Imagen 10. Abordagem Lúdica no São João	117
Imagen 11. Biblioteca Lúdica e o Ler no Pátio.....	118
Imagen 12. Visita de graduandos de Filosofia da Educação à brinquedoteca.....	118
Imagen 13. Cartas do Jogo das Conjunções.....	120
Imagen 14. Jogos pedagógicos para o ensino fundamental II.....	121
Imagen 15. Cabeçalho site Edutopia.....	139
Imagen 16. Logo do site.....	140
Imagen 17. Objetivo.....	141
Imagen 18. Trechos da página inicial.....	141
Imagen 19. Trechos da página inicial com textos.....	142
Imagen 20. Vídeos.....	143
Imagen 21. Autores.....	143
Imagen 22. Teses e dissertações.....	144
Imagen 23. Artigos.....	145
Imagen 24. E-books.....	145
Imagen 25. Sites.....	146
Imagen 26. Citações.....	147
Imagen 27. Projeto Quem quer brincar.....	147
Imagen 28. Ideias Lúdicas.....	148
Imagen 29. Currículos de autores barrocos.....	149
Imagen 30. Releituras da obra Iracema, de José de Alencar.....	150
Imagen 31. Escape game baseado na obra 1984, de George Orwell.....	151

Imagen 32. Carta decolonial.....	151
Imagen 33. Pesquisadoras.....	152
Imagen 34. Retorno formativo 1.....	153
Imagen 35. Retorno formativo 2.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Lista de trabalhos selecionados (mestrado e doutorado).....	32
Quadro 2. Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros.....	33
Quadro 3. Categorias da revisão (2014-2024).....	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
2.1 Estudos correlatos	31
2.2 Constituição do <i>corpus investigativo</i>	35
3 CULTURA ESCOLAR: ENTRE TRADIÇÃO E REINVENÇÃO LÚDICA	38
3.1 Brincadeira é coisa séria	38
3.2 Ser lúdico ou não ser, eis a questão	44
3.3 O papel da cultura escolar enquanto processo sociocultural.....	47
3.4 Ludicidade e leitura no ensino de Língua Portuguesa: potencialidades e limites nas práticas pedagógicas	56
3.5 A ancestralidade do brincar e a sua relevância cultural	94
3.6 O gesto lúdico como segunda técnica	97
3.7 A ludicidade fora da nossa caixa - mapeando o lúdico em outros países...99	99
3.8 Lúdico, mostra tua cara! – Quais abordagens contemplam o Brasil.....	112
4 EDUCAÇÕES: APRENDER COM A CULTURA LÚDICA	124
5 PROPOSIÇÕES E RESULTADOS DA TEMÁTICA	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA LÚDICA E DO BRINCAR SIMBÓLICO	156
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS.....	168

1 INTRODUÇÃO

A cultura escolar, historicamente marcada por rationalidades técnico-instrumentais e por práticas pedagógicas tradicionais, tende a restringir a ludicidade aos primeiros anos da Educação Básica. Essa compreensão reduzida contrasta com evidências teóricas e empíricas que demonstram a relevância do lúdico em diferentes etapas de escolarização, inclusive no Ensino Fundamental anos finais (Santos, 2019; Martins, 2016). Nesse cenário, a ludicidade pode ser compreendida não apenas como recurso didático, mas como linguagem formadora, capaz de mobilizar dimensões cognitivas, estéticas, simbólicas e afetivas. Entretanto, a presença do brincar nesse segmento ainda enfrenta resistências culturais, curriculares e institucionais, revelando tensões entre inovação e conservação na cultura escolar (Certeau, 1998).

Esse cenário demonstrou a urgência de investigar como as práticas lúdicas foram compreendidas e mobilizadas na última década, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, e quais sentidos produzem para a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas. O problema central desta pesquisa foi formulado da seguinte maneira: e que modo vem se dando, na perspectiva dos estudos do campo nos últimos dez anos, as experiências lúdicas desencadeadas na cultura escolar e como elas impactam na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais e nas práticas educativas?

Essa questão se insere no debate sobre a necessidade de superar o modelo conteudista, que tende a fragmentar o conhecimento e desconsiderar a criatividade e a subjetividade dos estudantes. Ao investigar a ludicidade como prática cultural e pedagógica, evidenciou-se seus potenciais de resistência simbólica, de reencantamento da experiência escolar e de fortalecimento da formação docente. A mobilização lúdica constitui-se como fio epistemológico, antropológico e pedagógico na construção dos saberes coletivos, ao possibilitar que estudantes e professores enfrentem problemas escolares por meio de linguagens simbólicas, narrativas e corporais. Assim, o lúdico não opera apenas como estratégia metodológica, mas como mediação sociocultural que conecta a escola às múltiplas culturas brincantes que atravessam as infâncias e juventudes.

O estudo fundamentou-se na abordagem hermenêutica e analisou um *corpus* de produções acadêmicas dos últimos dez anos e seus desdobramentos temáticos. Com isso, salientou-se como a ludicidade pode transformar a experiência escolar e

contribuir para a inovação das práticas pedagógicas. No Ensino Fundamental, o brincar é muitas vezes relegado às séries iniciais, como se a ludicidade não tivesse mais função formativa após certa idade. A fragmentação disciplinar e o foco em conteúdos contribuem para afastar as práticas pedagógicas do campo simbólico, afetivo e expressivo dos estudantes. A pesquisa teve como propósito tensionar essa lógica, investigando a ludicidade como linguagem pedagógica potencial no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A perspectiva de Michel de Certeau (1998), em *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer*, traz contribuições acerca da importância da ludicidade na cultura escolar como um processo de apropriação, resistência e ressignificação das práticas educativas. Certeau (1998) nos ajuda a compreender como os estudantes se apropriam das práticas escolares de maneira tática, ressignificando os conteúdos e metodologias. Se as estratégias institucionais tendem a formalizar a aprendizagem, a ludicidade pode ser vista como um espaço de resistência e reinvenção dentro da escola, onde os estudantes estabelecem novas formas de interação e de construção do conhecimento, subvertendo as lógicas tradicionais do Ensino Fundamental.

O ambiente escolar nos propõe uma complexidade de conceitos que permeiam o dia a dia da prática pedagógica e demandam um estudo aprofundado para cocriar sentidos (Harari, 2018). De acordo com Massa (2015, p.116), “a ludicidade, levada para o contexto educacional, tem como um de seus objetivos justamente estimular o *paradoxo e a incompletude*, próprios da atitude criativa e lúdica, ao tempo que propõe a convivência com o paradoxo e a tensão conceitual entre os termos”. Logo, a ludicidade funciona como peça-chave para fomentar a criatividade e a flexibilidade na aprendizagem, visto que os estudantes são estimulados a resoluções de problemas, que demandam a exploração de contradições na busca por respostas coerentes e aliadas a novos contextos, além de sentirem-se motivados e ativos a exporem suas soluções críticas e inovadoras¹.

Assim, entende-se que a ludicidade é uma potente aliada para transitar entre o lógico e o criativo, podendo potencializar o ensino em sala de aula, atrelado ao que

¹ A educação não pode se reduzir ao uso acrítico das tecnologias porque toda tecnologia é social e humana. Plataformas de Inteligência Artificial influenciam profundamente a aprendizagem, mas a dependência excessiva pode levar a um ensino acelerado e consumista. É essencial educar sobre o uso corresponsável das tecnologias digitais e valorizar o encontro humano e a colaboração, construindo transformações que integrem a inovação sem comprometer a essência da educação à mobilização da formação humanizada (Rincon; Devechi, 2024).

defende Harari, afinal, como aponta Antonio Cândido (1980), *somos seres de linguagem, de invenção, de sonhos*. Assim, articulou-se a importância de não dissociar tais termos da cultura escolar, para que a sociedade se solidifique em um agir relevante para cada indivíduo, não relacionando o termo a um simples “brincar”, mas a um fazer pedagógico significativo e contextualizado.

Em contrapartida, Massa (2015) refere que desde os princípios da Revolução Industrial, nossa educação se tornou um tanto quanto cientificista e racionalista, de contradição intrínseca. Portanto, este trabalho explorou o porquê da ludicidade se perder nas práticas escolares ao longo da vida escolar, além de examinar o papel da ludicidade não apenas como facilitadora da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - anos finais, mas também como um possível meio de resistência e transformação social. Mas, para que as mudanças provocadas na ação pedagógica oportunizem novos contornos à educação, à escola e ao agir do professor no compasso do século XXI, é essencial, segundo Bernardete Gatti (2020), deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos e caminhos para a educação, vislumbrar outros horizontes e não reproduzir mais do mesmo modelo de educação que já clamava por mudanças.

De maneira análoga, Nóvoa (2020) comprehende o contributo da coordenação de proposições pedagógicas no trabalho cooperativo enquanto parte da cultura nas sociedades contemporâneas, defendendo o quanto absurdo seria desconsiderá-lo no processo pedagógico. A formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência, em termos de revisão, problematização e renovação do conhecimento, conforme aponta Núvoa (2022), na obra *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*, visto que são múltiplas as dimensões da atuação e da formação profissional que precisam passar pela autocrítica, superando a adaptação continuada das mesmas práticas. Os contributos da abertura a novas aprendizagens lúdicas e cooperativas da profissão à (re)construção do trabalho envolve o (re)conhecimento do encontro com o outro nessa viagem² pedagógica como um desafio para conquistar novas experiências educacionais.

A experiência profissional precoce, iniciada aos 16 anos como monitora em escola de idiomas, contribuiu para a escolha do campo da educação como objeto de

² O que seria uma educação voltada para a ludicidade hoje? Certamente, uma abordagem formativa e propositiva que engloba a cultura em toda a sua humanidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RRCoQbrGAsw>. Acesso em: 29 jul. 2024.

investigação acadêmica³. É no coletivo que a gente realmente aprende e que a gente produz conhecimento no interjogo com os outros, cujo envolvimento desperta a paixão de conhecer o mundo. Larossa (2002, p. 21) diz que “é experiência aquilo que *nos passa*, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Assim, tocada pela experiência de educar, logo comecei a cursar Letras Português/Inglês, a me engajar como potencialmente uma professora criadora e a compreender um pouco mais sobre metodologias de ensino relacionadas com o prazer de ensinar através do engajamento escolar dos estudantes.

Ademais, ao começar a trabalhar em sala de aula, no ensino regular, iniciei a questionar-me e comparar as práticas pedagógicas que as escolas têm na Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais, totalmente lúdicas, ao passo que no Fundamental anos finais e médio perde-se tal magia, dando lugar a competências e habilidades, propostas por um material didático que deve ser vencido ao final do ano letivo. Busquei, em minha prática educativa, construir dispositivos pedagógicos que integrassem ludicidade, autoria e experiência estética, compreendendo o jogo como espaço de produção de sentido e não como simples recurso motivacional. Dessa forma, utilizando fantasia de personagens para gerar engajamento e jogos com propósito integrativo e aprendente para que os estudantes não apenas fizessem a leitura, mas vivessem a obra em toda a sua historicidade e potencialidades.

Nesse sentido, é necessário, primeiramente, compreender os documentos normativos que orientam os pilares da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Publicada em 2017, a BNCC estabelece diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, e ela inclusive incentiva práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos estudantes e a valorização da cultura, incluindo a ludicidade. A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a importância de metodologias ativas, incluindo jogos, brincadeiras e outras práticas lúdicas como forma de estimular o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes. A ludicidade é vista como uma forma de contextualizar o aprendizado, tornando-o mais significativo e engajador (Brasil, 2017).

³ Esse trecho está na primeira pessoa por ser um relato de experiência pessoal.

Outro documento elementar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, sendo a principal lei que regula a educação no Brasil (Brasil, 1996). Ela estabelece princípios fundamentais para a educação, incluindo a valorização da experiência extracurricular e o desenvolvimento de metodologias inovadoras. Embora não mencione explicitamente a ludicidade, a LDB encoraja práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do aluno, o que pode incluir atividades lúdicas como parte do currículo (Brasil, 1996).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio destacam a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades e interesses dos estudantes. As diretrizes sugerem o uso de estratégias que promovam a participação dos alunos, incluindo atividades lúdicas que facilitem o aprendizado de conteúdos complexos, como a Língua Portuguesa.

Embora as diretrizes oficiais, como a BNCC e a LDB, enfatizem a importância da inovação pedagógica, a cultura escolar ainda resiste a mudanças profundas em sua estrutura. No entanto, Certeau (1998) nos mostra que, mesmo dentro de sistemas rígidos, há espaços para a invenção. Professores e estudantes encontram maneiras táticas de introduzir o lúdico no processo de ensino e de aprendizagem, driblando as normas institucionalizadas e criando novas formas de participação ativa na escola.

A literatura sobre ludicidade e cultura escolar apresenta contribuições clássicas e contemporâneas que ajudam a compreender a complexidade do tema. Huizinga (2001), em *Homo Ludens*, defende que o jogo antecede a própria cultura, constituindo elemento essencial da civilização humana. Piaget (1976) reconhece no brincar um espaço de desenvolvimento cognitivo, enquanto Larrosa (2002) o interpreta como experiência estética e formadora da subjetividade. No campo da cultura escolar, Certeau (1998) evidencia a dimensão estratégica das práticas cotidianas, sugerindo que o lúdico pode ser compreendido como resistência às formas institucionais de disciplinamento.

Estudos recentes apontam a ludicidade como estratégia pedagógica para estimular criatividade, engajamento e colaboração (Massa, 2015; Santos, 2019; Bento, 2023). Entretanto, também destacam limites, como a ausência de formação docente adequada e a tendência de trivializar o lúdico como mero entretenimento. A revisão sistemática realizada para esta pesquisa confirma essa lacuna: a maioria dos trabalhos se concentra na Educação Infantil e no Ensino Fundamental anos iniciais,

havendo menor produção sobre os anos finais do Ensino Fundamental no campo da Língua Portuguesa.

Assim, a revisão evidenciou tanto a riqueza conceitual da ludicidade, quanto linguagem cultural e pedagógica, quanto a necessidade de ampliar as investigações e questionamentos em segmentos escolares historicamente menos contemplados. Essa articulação entre tradição teórica e desafios contemporâneos sustenta a relevância desta dissertação, que busca contribuir para a consolidação da ludicidade como prática pedagógica crítica e inovadora.

Estudos também sugerem que a ludicidade pode ajudar a desenvolver competências socioemocionais, como a colaboração e a resolução de problemas (Ferreira, 2016). Diversas iniciativas e programas, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), têm incentivado a inclusão de materiais que promovam práticas pedagógicas inovadoras, incluindo o uso de jogos e atividades lúdicas. Sendo assim, a intersecção entre cultura escolar e ludicidade é vista como uma estratégia válida para engajar os estudantes e promover um aprendizado mais significativo, por isso que uma análise mais detalhada, da BNCC e da LDB, bem como a revisão de estudos de caso e pesquisas sobre o tema nos últimos dez anos pode dar visibilidade a essas práticas humanizadoras, prazerosas e transformadoras.

Além disso, ao analisar as relações entre cultura e ludicidade, precisamos mencionar Huizinga (2001, p. 5), com sua obra *Homo Ludens*, afinal,

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens.

À vista disso, precisamos observar que os jogos sempre estiveram presentes e são inerentes ao ser humano, pois oportunizam o seu envolvimento enquanto sociedade. De acordo com Huizinga (2001, p. 3), “já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Tal associação é evidenciada pela autonomia de experimentação que os jogos atribuem aos indivíduos, que são convidados a testar hipóteses e soluções criativas para problemas, tendo maior liberdade, sem medo ou culpa de errar e aventuram-se a tentativas que fogem de um padrão pré-estabelecido.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível relacionar a potência que a ludicidade ganha ao ser associada a práticas de aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental. Em determinado estágio da vida acadêmica, os discentes já têm certo nível de maturidade cognitiva e são convidados a fazerem uma participação reflexiva quanto ao seu próprio ensino. Não obstante, Santaella (2012, p. 5) declara:

Os games são, portanto, uma alternativa ativa e autônoma, se comparados às metodologias tradicionais usadas em contextos de ensino e aprendizagem. A mudança principal é a troca de um processo tradicional de ensino para um que alie diversão e aprendizagem, facilitando uma aprendizagem por descobertas.

Em contrapartida, se analisarmos o cenário atual, ainda é possível perceber lacunas entre o ensino lúdico e as aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, pois tendem a valorizar o caráter técnico e transmissivo (aula recitada) em detrimento de aulas mais dinâmicas e integradoras, o que pode ser associado a uma perturbação da ordem ou a uma ânsia, quase que ancestral de modelos, de preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou para seu sucesso em concursos externos. O que determinado pensamento acaba por pecar é que o próprio mercado de trabalho demanda profissionais que não sejam meros robôs reprodutores de conteúdo, mas seres reflexivos e pensantes de uma sociedade que urge por mudanças e o diálogo com a pluralidade cultural à resolução de problemas.

Não é apenas a nossa habilidade de manter distintas relações com um grande número de pessoas que faz demandas cognitivas sem precedentes, mas são as formas sofisticadas de comportamento lúdico que facilitam esses laços-rituais, dança, canto, riso (e hoje certamente os games). (Santaella, 2012, p. 3).

Cabe destacar que o grupo de pesquisa NETE/CNPq já vem desenvolvendo estudos nessa área, como podemos exemplificar na dissertação *Jogos em questão: Memórias formativas dos tabuleiros à gamificação no ensino da língua inglesa*, de Cassiana dos Santos Bento (2023), que apresenta reflexões que podem ser articuladas de maneira contextualizada e problematizadora à nossa proposta *Cultura Escolar e Ludicidade: Um Outro Olhar para as Experiências Educativas*. Articulam-se, nesse trabalho, os fios lúdicos que nos convidam a costurar e a entrelaçar reflexões sobre as pesquisas desenvolvidas e em curso sobre a educação e a cultura lúdica e seus desdobramentos nos processos estéticos, de ensino e aprendizagem, revelando

como seguimos tecendo, em movimento, esse vasto tear de histórias compartilhadas no interjogo das escolas e na vida em sociedade.

Destacamos alguns pontos fortes para essa relação acerca da memória cultural e afetiva da ludicidade enquanto *energia da ação* (Piaget, 1976). A dissertação explora como jogos, tanto tradicionais quanto digitais, criam memórias culturais e educacionais, promovendo aprendizagens significativas. Essa abordagem reforça o papel da ludicidade como elemento transformador na cultura escolar, conectando passado e presente. A integração de jogos antigos com novas tecnologias pode ser vista como um caminho para revitalizar práticas pedagógicas, respeitando a história e a identidade cultural dos estudantes enquanto os prepara para desafios contemporâneos (Bento, 2023).

Outro elemento que merece ser destacado é ludicidade como linguagem pedagógica. Assim como a dissertação ressalta o potencial dos jogos em promover aprendizagens colaborativas e ativas no ensino de línguas, a ludicidade, quando incluída à cultura escolar, pode ser vista como uma linguagem pedagógica capaz de aproximar estudantes, professores e toda a comunidade escolar (Bento, 2023). A ideia de que a ludicidade vai além da diversão, sendo essencial para o desenvolvimento humano, é um ponto comum às duas propostas.

Acrescenta-se, também, a questão da gamificação e das metodologias ativas à importância do pensamento lógico e computacional. A dissertação destaca os benefícios da gamificação, especialmente no engajamento e motivação dos estudantes. Isso dialoga diretamente com a proposta de considerar a ludicidade como um recurso metodológico que influencia não só os processos de ensino e aprendizagem, mas também a saúde socioemocional dos estudantes.

A gamificação oferece um modelo prático para aplicar o conceito de ludicidade com intencionalidade pedagógica. A dissertação questiona os desafios de integrar jogos na prática pedagógica, como o equilíbrio entre diversão e intencionalidade educacional, a problematização e a reflexão crítica (Bento, 2023). Isso levanta questões relevantes para a proposta de Cultura Escolar e Ludicidade, como: de que forma os jogos podem ser usados sem comprometer os objetivos pedagógicos? Como evitar que a ludicidade seja trivializada em contextos educacionais? Essa reflexão crítica amplia o debate sobre como transformar práticas escolares em experiências para desenvolver metodologias e práticas inovadoras relacionadas às interfaces com o lúdico.

Ambas as abordagens enfatizam o papel da ludicidade em criar um ambiente de aprendizagem afetivo e empático, visto que nessa forma de desenvolvimento, nada é estanque. A dissertação apontou que a ludicidade facilita a construção de relações interpessoais e promove a colaboração, alinhando-se à ideia de que as experiências lúdicas são fundamentais para um clima escolar acolhedor e propício à aprendizagem. A partir dessas conexões, podemos aprofundar as contribuições da dissertação na análise das práticas escolares e no planejamento de propostas pedagógicas. Essa integração pode fortalecer a compreensão do impacto da ludicidade e da gamificação na construção de uma cultura escolar mais inclusiva, criativa e significativa.

Guimarães Rosa (1967, p. 68) já refletia que “viver é uma questão de rasgar-se e remendar-se”, portanto, trabalhar com educação é ser convidado diariamente a viver a cultura escolar, a construir-se e desconstruir-se a cada ano que passa e a cada grupo de alunos, com contextos diversos, a que somos apresentados. Assim, o estudo se situa na Linha de Pesquisa 3 - Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, da Universidade La Salle.

A pesquisa de revisão do conhecimento tem como foco investigativo “Cultura Escolar e Ludicidade: Um Outro Olhar para as Experiências Educativas”, fundamentando-se em uma abordagem hermenêutica. Essa perspectiva se justifica pelo fato de que os sujeitos de estudo são os estudantes em diálogos com o professor no contexto dinâmico e vivo da sala de aula, que envolve suas experiências interpares e seu engajamento em práticas pedagógicas pautadas na ludicidade. Nesse contexto, Moraes e Galiazzi (2006, p. 119) propõem:

Os mestres investigados, ao avaliarem os caminhos percorridos, mostram que isso exigiu construção de sua própria metodologia, exercício de aprendizagem que se torna efetivo com o envolvimento intenso na prática da análise. Construir os próprios caminhos representa um conjunto de movimentos em que o ponto de chegada e seu direcionamento necessitam permanentemente serem revistos. Ao final é que o pesquisador consegue atingir maior segurança e clareza do caminho percorrido.

Assim, imbuída da experiência inacabada de ser incompleta na práxis, fui inserida em um contexto educacional logo cedo, constituindo-me como professora-pesquisadora lúdica. Não apenas pesquisando algo alheio a mim mesma, mas exercitando um olhar diferente da ludicidade no cotidiano escolar, ora sendo sereia, ora sendo pirata para uma semana artístico literária, *Barbie* para uma gincana estudantil ou ainda interpretando uma personagem junto aos estudantes em um

musical. A professora-lúdica-pesquisadora que aqui vos fala sempre se inquietou com aulas tradicionais, que não dialogam com a realidade para ampliar a compreensão, sem alma, porque calcada na consciência ingênua. A função social da escola perpassa por atividades diferenciadas que envolvem os conteúdos trabalhados no currículo, com assuntos e temáticas que pertencessem ao contexto dos estudantes (que aprendem explorando, manipulando, experimentando na arena de produção e transgressão cultural), como a confecção de currículos de personagens literários, releituras de obras clássicas, curtas sobre leituras obrigatórias ou até mesmo paródias de músicas para fixação de conteúdos. Atividades essas carinhosamente nomeadas pelos educandos de ideias mirabolantes que estimulem a construção cognitiva e social. Esse caráter de vivacidade e envolvimento da prática com a pesquisa validam a hermenêutica que visa costurar as experiências com as teorias estudadas.

A ludicidade, nesta pesquisa, é compreendida como uma linguagem múltipla, que articula emoção, imaginação, sensorialidade e interação social. Longe de ser mero entretenimento ou ferramenta auxiliar, o lúdico constitui uma forma própria de conhecimento, por meio da qual os estudantes elaboram sentidos, testam hipóteses e constroem sua presença no mundo. Com base em autores como Kishimoto (1994), Brougère (1995) e Larrosa (2002), adotamos a perspectiva de que o brincar é uma experiência estética e ética, essencial à formação humana.

A escolha deste tema também se justifica a partir da percepção de Rubem Alves (2011, p. 30) ao afirmar: “suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam”. Nesse sentido, observa-se que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as aulas costumam ser conduzidas com um alto grau de ludicidade, criando um ambiente acolhedor e propício à construção de memórias afetivas que acompanham os estudantes ao longo da vida. No entanto, no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio, possivelmente devido à pressão por resultados em avaliações externas, essa abordagem tende a ser reduzida, dando lugar a práticas mais tradicionais e centradas no conteúdo.

Sendo assim, traçou-se como objetivo geral compreender como a ludicidade tem sido mobilizada nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais), a partir de uma revisão teórica da produção acadêmica nacional dos últimos dez anos, visando identificar os sentidos atribuídos à ludicidade na cultura escolar contemporânea. Outrossim, os objetivos específicos caracterizam-

se por mapear as produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses), entre 2014 e 2024, que tratam da ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa; identificar e descrever as formas pelas quais as práticas lúdicas são concebidas e implementadas nos estudos analisados, destacando seus sentidos, limites e potências para refletir criticamente sobre os vínculos entre ludicidade, cultura escolar e experiência educativa, à luz de referenciais da abordagem hermenêutica e dos diálogos culturais, visando identificar sentidos atribuídos à ludicidade na cultura escolar contemporânea, identificando práticas lúdicas que pudessem potencializar a cocriação da aprendizagem na práxis e na relação com o outro.

A relevância do estudo ora proposto tem ainda como justificativas três dimensões: a pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social. A partir do cenário investigativo, elegemos um quadro comparativo com as principais iniciativas, estudos e experiências pedagógicas sobre a temática da ludicidade em escolas brasileiras. Afinal, qual é a realidade das experiências, estratégias e práticas realizadas e associadas a esse campo na educação fundamental?

Adotou-se a abordagem hermenêutica para responder à questão norteadora: de que modo a ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental impacta a construção de saberes para os estudantes? O estudo se baseia em uma revisão sistemática da literatura, com um *corpus* composto por artigos, dissertações e teses publicadas entre 2014 e 2024. Os critérios de seleção dos textos incluem: Estudos que abordem a relação entre ludicidade e ensino de Língua Portuguesa. Pesquisas aplicadas no Ensino Fundamental. Trabalhos publicados em periódicos qualificados ou em repositórios acadêmicos reconhecidos (CAPES, SciELO, Google Acadêmico).

A análise dos dados foi feita por meio da interpretação hermenêutica, identificando categorias emergentes relacionadas aos benefícios, desafios e estratégias para a implementação da ludicidade no Ensino Fundamental anos finais. Além disso, serão mapeados relatos de experiência nos estudos para identificar práticas bem-sucedidas e obstáculos recorrentes.

Para organizar o trabalho em questão, primeiramente, apresentamos a relevância do estudo, em que se justifica sua importância para a área de pesquisa, bem como a abordagem metodológica que foi utilizada para a construção do estudo. Em seguida, são indicados o problema e os objetivos que nortearam a pesquisa, seguidos do *corpus* investigativo. Como terceiro tópico, realizamos a revisão teórica,

intitulada Cultura Escolar e Ludicidade: Um Olhar para as Experiências Educativas, a qual é dividida nos subtítulos: Brincar é coisa séria; Ser lúdico ou não ser, eis a questão; O papel da cultura escolar enquanto processo sociocultural; Ludicidade e leitura no ensino de Língua Portuguesa: potencialidades e limites nas práticas pedagógicas; A ancestralidade do brincar e a sua relevância cultural; A ludicidade fora da nossa caixa - mapeando o lúdico em outros países, - e Lúdico, mostra tua cara! – quais abordagens contemplam o Brasil. Por fim, incluímos um cronograma onde são sintetizados os passos da pesquisa, na sequência, os resultados, as considerações finais e as referências que compõem essa dissertação.

Os capítulos que seguem propõem e relatam uma iniciativa de leitura da ludicidade como resistência simbólica frente à escolarização mecânica e ao apagamento da subjetividade no cotidiano pedagógico.

2 RELEVÂNCIA DO ESTUDO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

A sala de aula é um organismo vivo, portanto, ser professor é ser sujeito da transformação e estar aberto a ser tanto o pesquisador quanto o objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, a abordagem escolhida foi a hermenêutica, visto que,

A hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos. (Sidi; Conte, 2017, p. 1943).

Assim, sob a óptica da experiência, o caminho traçado gira em torno da relação professor-estudantes, por meio de mediações pedagógicas, buscando a alteridade nas relações em prol de um ambiente escolar inclusivo e atrativo aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Daí questionamos, quais iniciativas e experiências lúdicas estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar? Se há estudos associando a cultura escolar com a linguagem lúdica de sentido à prática educativa? Quais vivências lúdicas são significadas nos estudos e práticas recentes desse campo? Se há experiências (in)suficientes com dimensões lúdicas nos anos finais do Ensino Fundamental em práticas de Língua Portuguesa?

Sidi e Conte (2017, p. 1944) retomam que “todas as produções humanas podem ser consideradas como textos”, consequentemente é possível de serem analisadas, avaliadas e superadas. Sendo assim, deu-se a escolha da hermenêutica, partindo do questionamento da práxis em si, analisa-a com intuito de validá-la, para que se torne coerente para todos os sujeitos da ação pedagógica. Nessa perspectiva, a escola deve ser concebida como um *espaço vivo, dinâmico e de complexa intersecção de culturas*. Mais do que um local onde *aprendemos tudo*, como idealizava Comenius, a escola se configura como um ambiente de encontro e interação com a pluralidade, no qual os sujeitos constroem coletivamente novos conhecimentos. Sob uma ótica freireana, esses encontros educativos promovem a transformação mútua dos saberes, não com o objetivo de hierarquizar ou adaptar o conhecimento erudito e popular, mas de recriá-los por meio do diálogo com as raízes culturais e simbolismos. Essa conversação no interjogo da escola pode ser compreendida simultaneamente como uma relação de negociação, por envolver dinâmicas de poder; como uma troca, ao

possibilitar a aprendizagem recíproca e como um espaço de partilha na produção de saberes e evolução cooperativa.

Ademais, seu caráter bibliográfico e ancorado à realidade escolar, visou a interpretação de textos e ajudou nos processos de investigação através da compreensão dos artigos, teses e dissertações, tecendo relações entre os discursos e buscando as contradições e limitações na práxis. De acordo com Azevedo, Machado e Silva (2011, p. 48),

[...] a pesquisa bibliográfica abrange todo o referencial teórico já tornado público em relação ao tema de estudo, como, por exemplo, publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, meios de comunicação orais (rádio e gravações de som) e audiovisuais (filmes e televisão), inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, publicados ou gravados.

A pesquisa intencionou a análise de um *corpus* investigativo que direciona o olhar à experiência pedagógica, cujo foco são as práticas integradoras, como dinâmicas de sala de aula e jogos, que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem. Afinal, “para que a compreensão ocorra é preciso que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos” (Sidi; Conte, 2017, p. 1945). Além disso, articulou-se a leitura daqueles que utilizam abordagens pedagógicas inovadoras, centradas em um ensino lúdico e embasado no contexto dos estudantes, também de teses e dissertações afinados ao tema caracterizam o *corpus* teórico da pesquisa em questão.

Visto que pensar um método de pesquisa é pensar o seu delineamento, “a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” (Azevedo; Machado; Silva, 2011, p. 43). Para Azevedo, Machado e Silva (2011, p. 44), o enfoque qualitativo envolve e “procura o que é comum, mas permanece aberto para perceber a individualidade e os significados múltiplos, procurando descrever a realidade investigada, sem preocupar-se com uma aplicação matemática e/ou estatística”, sendo também objeto da hermenêutica, “pois utiliza o diálogo na construção e interpretação da cultura, como forma de educar e educar-se, sendo que a compreensão hermenêutica do processo de educar se realiza por meio da linguagem que pressupõe abertura ao outro” (Sidi; Conte, 2017, p.1947).

Assim, tomando como recurso investigativo tal abordagem, levou-se em conta aspectos lúdicos na intervenção no mundo e nas aprendizagens dos sujeitos e de suas trajetórias no contexto escolar, principalmente nas experiências de ensino dos

estudantes. Aliás, “as investigações em educação, muitas vezes abrangem questões complexas e multifacetadas, que exigem uma imersão no campo a ser pesquisado com um contato direto com os participantes” (Sidi; Conte, 2017, p. 1947). Foram analisados, por meio de pesquisa bibliográfica, registros de atividades com os estudantes, captando as observações das interações durante as atividades, bem como os produtos finais dessas e a percepção dos docentes nessas práticas, o que está descrito diretamente na seção “Ludicidade e leitura no ensino de Língua Portuguesa: potencialidades e limites nas práticas pedagógicas”.

Além dos eixos temáticos mais recorrentes, este estudo buscou identificar também as presenças e ausências simbólicas que atravessam as práticas lúdicas descritas: que objetos aparecem nas práticas? Bonecas, jogos corporais, elementos da cultura digital? Há desaparecimentos que dizem algo sobre a cultura escolar e os afetos que nela circulam? Como lembram os estudos sobre brinquedos, a presença ou ausência de certos objetos - como bonecas ou bichos de pelúcia, não é neutra: ela revela modos de pensar a infância, medos adultos e regimes de controle simbólico do brincar. Tudo isso para que se possa analisar o impacto detalhado das práticas lúdicas nas comunidades, afinal,

O investigador precisa, muitas vezes, emergir na cultura que irá pesquisar, observando atentamente tudo que ocorre no campo pesquisado, de onde decorre seu caráter interpretativo, que confere intencionalidade à ação e ao ato de (re)conhecer. (Sidi; Conte, 2017, p. 1948).

Os resultados mapeados indicaram lacunas sistemáticas na formação docente e na integração curricular da ludicidade, o que justifica a proposição de um Observatório Lúdico como espaço colaborativo para suprir tais carências. Além disso, validamos se determinadas práticas também geravam conhecimento. A pesquisa em questão possibilita cocriar o sentido da aprendizagem, considerando as experiências conjuntas de docente e discentes a fim de fomentar práticas significativas para o ensino, que considerem a visão de mundo dos integrantes da pesquisa, além de integrá-los em um processo lúdico e inovador, visto que:

Só através do diálogo é possível aprender de forma evolutiva, incorporando os dados históricos de pesquisas realizadas, para compreender o contexto estudado e as atitudes dos participantes, garantindo a fusão de horizontes de interpretação como elemento de acesso ao mundo e abertura para a conversação e o aprender transformador. (Sidi; Conte, 2017, p. 1948).

Fazer a escolha de um tema é assumir-se como pesquisador, responsável por contribuir com a ciência de forma significativa. Tal qual um relacionamento, o pesquisador deve apaixonar-se pelo tema e engajar-se por um questionamento que lhe oriente na sua jornada: o problema de pesquisa. Para definir o problema, conforme os pesquisadores Lakatos e Marconi (2010, p. 143), é preciso clareza na formulação e objetividade, visto que implica especificar em detalhes “uma dificuldade teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Por sua vez, Sidi e Conte (2017, p. 1945) salientam “como o problema da hermenêutica o tripé: interpretação-compreensão-aplicação”. Logo, precisa-se primeiramente analisar o corpus investigativo para que se entenda o contexto pedagógico dos sujeitos envolvidos para então poder aplicar uma metodologia proposta que vise a romper um paradigma pré-estabelecido: aulas lúdicas no ensino básico e aulas conteudistas e tradicionais no Ensino Fundamental (anos finais).

Assim, movidas pelo tema da ludicidade, pensamos o porquê das aulas lúdicas, em sua maioria, se restringirem ao ensino básico, como Fundamental anos iniciais, ficando o Ensino Fundamental anos finais restrito ao conteúdo e alguns projetos. Ao observar as crianças interagindo com as aulas lúdicas de caráter interdisciplinar, percebe-se o quanto engajadas e curiosas se tornam, o que acaba se perdendo conforme vão avançando de nível. Portanto, o objetivo desta dissertação é responder o problema: De que modo vem se dando, na perspectiva dos estudos do campo nos últimos dez anos, as experiências lúdicas desencadeadas na cultura escolar e como elas impactam na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e nas práticas educativas?

Diante disso, foram delineadas estratégias interdisciplinares que tornam o processo de educar mais prazeroso e intersubjetivo para os estudantes, estimulando a criatividade, o pensar coletivo e a comunicação entre ambos.

Esse giro investigativo não funciona sem o componente da resistência, sem o contraditório, ou aquilo que o nega (diferença). Daí que surge o estranhamento hermenêutico e a necessidade de mudar, de ultrapassar os obstáculos conservadores para compreender o pensamento da humanidade na conversação, pois o visível tem sempre aspectos de invisibilidade. (Sidi; Conte, 2017, p. 1946).

Para que se possa responder ao problema lançado, propõe-se mapear artigos, dissertações e teses, de 2014 a 2024, referentes a aulas lúdicas de Língua Portuguesa

para os anos finais do Ensino Fundamental; identificar e descrever as formas pelas quais as práticas lúdicas são concebidas e implementadas nos estudos analisados, destacando seus sentidos, limites e potências, para refletir criticamente sobre os vínculos entre ludicidade, cultura escolar e experiência educativa, à luz de referenciais da abordagem hermenêutica e dos diálogos culturais.

A pesquisa adotou a abordagem hermenêutica como matriz interpretativa, privilegiando a compreensão contextualizada e crítica das produções acadêmicas. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura, realizada entre 2014 e 2024, cujo *corpus* foi composto por artigos, dissertações e teses disponíveis em bases como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Google Acadêmico* ou *Google Scholar* e Catálogo CAPES. Foram definidos critérios rigorosos de inclusão: (a) estudos que abordassem a ludicidade em práticas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais; (b) pesquisas publicadas em periódicos qualificados ou repositórios reconhecidos; e (c) produções que explicitassem metodologias e resultados relacionados ao uso do lúdico em contextos escolares. Foram excluídos estudos que tratavam exclusivamente da Educação Infantil, do Ensino Médio ou que apresentavam caráter apenas descritivo, sem análise pedagógica.

A análise dos textos seguiu três etapas: (1) leitura integral e identificação de categorias emergentes (benefícios, desafios, estratégias e sentidos atribuídos ao lúdico); (2) comparação entre os achados para mapear convergências e divergências; e (3) interpretação hermenêutica, relacionando os resultados aos referenciais teóricos. Esse procedimento possibilitou construir um panorama crítico sobre o lugar da ludicidade no Ensino Fundamental anos finais, garantindo consistência metodológica e validade interpretativa.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa exploratória na plataforma o *Google acadêmico*, de 2014 a 2024 e encontramos 104 resultados, com as palavras-chave entre aspas: Ludicidade, Cultura Escolar, Experiências Educacionais, Práticas Pedagógicas, Tecnologias, Inclusão⁴. Após a leitura dos títulos e resumos, percebemos que alguns estavam repetidos, outros abordavam assuntos que não

⁴

Disponível

em:

https://scholar.google.com.br/scholar?q=%22Ludicidade%22%2C%22Cultura+Escolar%22%2C%22Experi%C3%AAncias+Educacionais%22%2C%22Pr%C3%A1ticas+Pedag%C3%B3gicas%22%2C+%22Tecnologias%22%2C%22Inclus%C3%A3o%22&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2014&as_yhi=2024. Acesso em: 29 jul. 2024.

dialogavam com o nosso horizonte investigativo. Foram incluídos apenas estudos com foco no Ensino Fundamental anos finais e Língua Portuguesa; foram excluídos trabalhos da Educação Infantil, Ensino Médio e análises descritivas sem fundamentação pedagógica. Em seguida, incluímos também o termo brincar a esta busca e localizamos aproximadamente 61 resultados⁵, nesse mesmo período. Ao focarmos em experiências e práticas lúdicas no Ensino Fundamental anos finais, selecionamos 4 que estavam alinhados com a temática específica.

Para o mapeamento de artigos na plataforma *Google acadêmico*, utilizamos também os seguintes termos: ludicidade, ensino básico, práticas docentes, cultura lúdica. Para os termos pesquisados, foram encontrados os seguintes resultados: 870 artigos contendo ludicidade no ensino; 584 para cultura lúdica; 495 para experiências lúdicas; 301 para didática lúdica; 302 para linguagem e ludicidade; 258 para saberes lúdicos; 45 para saberes lúdicos no ensino fundamental e médio.

Em seguida, realizamos também um mapeamento na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶ e foram encontrados sessenta e quatro (64) artigos numa pesquisa aberta. Ao usarmos os filtros de 2014 até 2024, selecionamos vinte e sete (27) artigos que abordam o tema da ludicidade. Dentre estes trabalhos, foram ainda escolhidos três (3) cuja abordagem era voltada para o ensino lúdico no Ensino Fundamental anos finais, os quais foram analisados mais diretamente no capítulo 3.4, intitulado *Ludicidade e leitura no ensino de Língua Portuguesa: potencialidades e limites nas práticas pedagógicas*.

Um fator de destaque é que a maior parte das teses e dissertações encontradas no momento da pesquisa bibliográfica, relacionadas a minha área de estudo – o campo das linguagens - foram do Ensino Fundamental anos finais. Das 27 teses, 18 eram do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano e as que competiam ao Ensino Médio eram da área das exatas, principalmente matemática e física. Os critérios de seleção dos artigos e teses, foram escolhidos aqueles que traziam uma definição detalhada da ludicidade, traçando sua abordagem ao longo da história e de variados

⁵ Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2014&q=%22Ludicidade%22%2C+%22Cultura+Escolar%22%2C+%22Experi%C3%A3o+Educacionais%22%2C+%22Pr%C3%A1ticas+Pedag%C3%B3gicas%22%2C+%22Tecnologias%22%2C+%22Inclus%C3%A3o%22%2C+%22brincar%22&btnG= Acesso em: 29 jul. 2024.

⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

campos de abordagem, como didático, linguístico e filosóficos, abordando as suas diversas camadas de profundidade nas práticas de ensino e aprendizagem.

Além disso, os critérios de inclusão para a escolha de artigos consistiam em estudos que trouxessem dados para analisar com possíveis benefícios para os sujeitos envolvidos, sejam eles docentes ou discentes, e seu envolvimento com a ludicidade. Outro aspecto relevante a salientar da busca por artigos compreendeu a didática voltada para o Ensino Fundamental anos finais, visto que grande parte das pesquisas ainda gira em torno da perspectiva lúdica no Ensino Fundamental Anos Iniciais. As produções destacam questões como o ensino por meio de jogos pedagógicos, práticas lúdicas para o ensino de matemática e ensino lúdico. Dessa forma, foi realizada a abordagem qualitativa, na qual, após realizada a leitura, elencou-se os pontos convergentes (ideias principais e concepções defendidas), associando à prática da cultura escolar e da ludicidade.

Ainda, traçou-se um paralelo com os teóricos que embasam o presente estudo. Após uma pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq⁷, não foram encontrados grupos com o nome correspondente a Cultura Escolar e Ludicidade para as Experiências Educativas no Ensino Fundamental anos finais, por exemplo. No entanto, existem grupos que abordam temas relacionados à cultura escolar, ludicidade e educação. Abaixo, apresentamos alguns exemplos: 1) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Subjetividade (GEPECS), este grupo investiga as interações entre educação, cultura e subjetividade, incluindo aspectos relacionados à ludicidade no contexto escolar. 2) Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade (GPEL), focado no estudo das práticas educativas que incorporam elementos lúdicos, este grupo analisa como a ludicidade pode enriquecer as experiências de aprendizagem na educação básica. 3) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura (NEPEC), que se dedica à pesquisa sobre a cultura escolar e suas influências nas práticas pedagógicas, considerando também a importância da ludicidade no processo educativo.

Nessa plataforma, é possível realizar buscas por palavras-chave, instituições e áreas de conhecimento, o que nos auxilia na identificação de grupos que atuam nas temáticas de interesse. Conforme mencionado, para as análises dos achados,

⁷ Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 29 jul. 2024.

selecionamos estudos averiguados nessas plataformas digitais e bancos de dados que são coerentes e alinhados com a temática e que auxiliem na caracterização de termos relevantes para a constituição do *corpus* investigativo e compreensão dos termos que embasam a presente pesquisa.

Um dos principais fatores que motivaram esta construção dissertativa por meio de trilhas brincantes e ciclos investigativos é a constatação de que as altas taxas de repetência, de analfabetismo, a falta de interesse e a necessidade precoce de inserção no trabalho estão entre as principais causas da evasão escolar no Brasil. Esses elementos produzem uma relação negativa com a escola, na qual o jovem passa a acreditar que *a escola não é lugar para ele*. Nesse sentido, a criação de um Observatório de Práticas Lúdicas justifica-se como espaço de inovação pedagógica e de valorização do brincar, capaz de ressignificar a experiência escolar e oferecer alternativas metodológicas mais inclusivas e engajadoras.

Dito isso, a pedagogia performativa na cultura digital propõe a superação de modelos tradicionais que desconsideram os saberes prévios dos estudantes, buscando construir sentidos compartilhados para a aprendizagem passando pela práxis, ou seja, pelos processos de ação-reflexão (Conte, 2021). A cultura inclusiva por práticas lúdicas, apoiadas em um repositório digital colaborativo, alinha-se a essa perspectiva ao criar oportunidades para que professores da educação básica possam acessar, trocar e reinventar estratégias que tornem a escola um espaço de reconhecimento pedagógico, de humanização e de desenvolvimento integral, fortalecendo a permanência dos estudantes no processo educativo.

Ainda, para compreender a complexidade do brincar na escola, é necessário olhar também para as interfaces com os objetos que habitam esse universo – brinquedos, bonecas, bichos de pelúcia, jogos – e para os sentidos que lhes são atribuídos ao longo do tempo. Como mostram pesquisas históricas e antropológicas, os brinquedos não são apenas extensões da fantasia infantil, mas mediadores de experiências culturais, carregados de significados sociais, simbólicos e afetivos. Tais memórias lúdicas na escola redefinem as fronteiras do ato de ensinar e de aprender, uma vez que o ato de pensar criando situações e condições de colaboração convoca todos para a autonomia, coorientando escolhas, leituras e percursos voltados ao aprender a aprender (Freire, 1996).

A primeira pesquisa sobre brinquedos foi realizada nos EUA, em 1886. No século XIX, predominavam as bonecas - muitas delas feitas de porcelana e vestidas

com trajes europeus coloniais. A partir do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, observa-se um deslocamento: os bichos de pelúcia passam a ocupar lugar central no imaginário infantil, como o “Teddy Bear” criado em 1903, inspirado no presidente Roosevelt. Esse urso, antes símbolo de caça, foi humanizado e transformado em ícone de proteção e fragilidade, representando o cuidado com a infância (Costa; Ferronato, 2020).

Imagen 1. Urso de pelúcia tem 110 anos “Teddy Bear” (apelido Teddy)



Fonte: Acervo da autora.

Bonecas, por sua vez, constituem objetos profundamente conectados às experiências de gênero, transição, criação de narrativas e memória. Como objetos de transição (Winnicott, 1975), elas revelam as tensões entre o mundo interno e externo, entre o que a criança sente e o que pode expressar simbolicamente. Muitas vezes, como mostram relatos etnográficos e literários, a boneca é a forma pela qual a criança diz o que não consegue dizer sobre si mesma.

Os brinquedos, portanto, não apenas habitam a infância, mas a constroem, servindo como suporte de subjetivação e como mediadores entre gerações. De que forma as escolas contemporâneas reconhecem esse valor? Até que idade se admite brincar com bonecas? Por que as bonecas desaparecem das salas de aula enquanto se multiplicam telas e dispositivos digitais? Tais questões convocam a escola a refletir sobre os sentidos do brincar e sua função formadora – não apenas no plano cognitivo, mas no emocional, simbólico e cultural.

A boneca é, nesse contexto, mais que um brinquedo – é um marcador simbólico que desafia normas de gênero e controle disciplinar. Nos anos finais do Ensino

Fundamental, estudantes que ainda desejam brincar, carregar bonecos ou criar histórias são, frequentemente, alvo de zombarias ou correções. Assim, o brincar é socialmente cerceado e silenciado, especialmente quando expressa fragilidades, cuidados ou afetos, considerados inadequados a uma adolescência performada como produtiva e controlada. Acrescenta-se, ainda, que, devido à massiva aceleração de informações e à imposição cultural das redes sociais, como *TikTok* e *Instagram*, o brincar tem sido progressivamente banalizado, sendo substituído precocemente por práticas de objetificação dos corpos. Nesse cenário, emerge a questão: poderá a escola assumir o papel de incentivadora e promotora do brincar como experiência formativa e sociocultural?

2.1 Estudos correlatos

Com intuito de compor o *corpus* investigativo e referencial teórico para análise e detalhamentos comprehensivos, no período de 2014 a 2024. A partir desse cenário, organizamos um quadro comparativo com as principais iniciativas, estudos e experiências pedagógicas sobre a temática da ludicidade em escolas brasileiras. Visto que a realidade brasileira ainda conta com um ensino tradicional, o foco foi encontrar práticas diversificadas neste cenário educacional averiguado, as quais optavam por uma abordagem lúdica e contextualizada para o grupo de estudantes escolhido. As produções destacam questões como as potencialidades do ensino lúdico, diferenças entre brincar e ludicidade e importância que os jogos têm para a construção de competências e habilidades técnicas e socioemocionais, como o pensamento crítico e a criatividade, embasadas, em sua maior parte, por Huizinga.

Para o mapeamento das dissertações e teses, utilizamos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Quadro 1 lista os trabalhos selecionados de mestrado e doutorado e o Quadro 2 apresenta os dados relacionados à quantidade de registros relativos a cada um dos termos utilizados. Destacamos que, nesta busca em específico, não usamos nenhum filtro a fim de poder mapear todos os trabalhos existentes relacionados a nossa temática investigativa.

Ao analisarmos os títulos e resumos, identificamos que alguns eram repetidos, enquanto outros tratavam de temas que não estavam alinhados ao nosso foco de pesquisa. Ao incluir o termo brincar a esta busca, localizamos aproximadamente 64

resultados, nesse mesmo período, focando então nas experiências e práticas lúdicas no Ensino Fundamental anos finais, que estavam alinhados com a temática específica, conforme a tabela abaixo. Dessas teses, foram lidas em sua integralidade oito (8) e destacadas três (3) para uma análise aprofundada, validando o ponto de vista a ser exposto por esse trabalho, que é a compreensão sobre as perguntas norteadoras: De que modo vem se dando, na perspectiva dos estudos do campo nos últimos dez anos, as experiências lúdicas desencadeadas na cultura escolar e como elas impactam nos processos de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental? Quais são os efeitos da dimensão lúdica na construção de conhecimentos de Língua Portuguesa nas práticas educativas? Para tal, foram escolhidas as dissertações de mestrado de Ferreira (2016), na qual a abordagem é “O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II”; Santos (2019), com o estudo “A Liberdade Lúdica na Leitura da Literatura Nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental” e a Tese de doutorado de Martins (2016), “O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa”.

Quadro 1. Lista de trabalhos selecionados (mestrado e doutorado)

Autor	Título/Instituição/Área de concentração	Nível	Ano
SANTOS, Vilson Pruzak dos	A LIBERDADE LÚDICA NA LEITURA DA LITERATURA NONSENSE: IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	Mestrado	2019
ROSATI, Monica Neri	O LÚDICO APLICADO NO ENSINO APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO PARA O NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Mestrado	2015
FERREIRA, Maria Vanda Medeiros de Araujo	O RPG E A LEITURA: UMA INTERVENÇÃO LÚDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	Mestrado	2016
MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira	O LÚDICO COMO CONSTITUINTE DO FAZER ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Doutorado	2016
BATTISTIN, Liliane	O POEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: JOGOS LÚDICOS, LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	Mestrado	2018
BENTO, Cassiana dos Santos.	JOGOS EM QUESTÃO: MEMÓRIAS FORMATIVAS DOS TABULEIROS À GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.	Mestrado	2023
COELHO, Silmara	CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS	Mestrado	2024

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS METODOLÓGICAS DIVERSIFICADAS PARA COMPREENDER O FENÔMENO	Doutorado	2024
-------------------------------------	---	-----------	------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2. Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros

Termos	Número de registros
Ludicidade no ensino	870
Cultura lúdica	584
Experiências lúdicas	495
Didática lúdica	301
Linguagem e ludicidade	302
Saberes lúdicos	258
Saberes lúdicos no ensino fundamental	45
Experiências lúdicas no ensino fundamental	65

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quadros apresentados oferecem um panorama inicial da produção acadêmica que se aproxima da temática desta dissertação. Embora os resultados evidenciem um número considerável de registros envolvendo ludicidade, observa-se uma menor incidência de pesquisas voltadas especificamente ao Ensino Fundamental anos finais, especialmente quando articuladas ao ensino de Língua Portuguesa (LP). Tal constatação reforça a relevância desta investigação, que busca compreender de forma crítica e sensível como a ludicidade pode se manifestar como linguagem pedagógica formadora nesse segmento de ensino. As análises dos trabalhos selecionados e dos termos mapeados serão retomadas e aprofundadas nos capítulos seguintes, em articulação com os referenciais teóricos e com os sentidos formativos atribuídos ao brincar na escola.

Mesmo assim, no quadro a seguir aprofundamos as categorias do campo articulando cultura lúdica, ensino de Língua Portuguesa nos anos finais e os achados da revisão (2014-2024), explicitando convergências, lacunas, tensões e implicações pedagógicas.

Quadro 3. Categorias da revisão (2014-2024)

Categoria emergente	Tendências teórico-práticas	Convergências no campo	Achados em LP (2014–2024)	Lacunas	Tensões	Contribuições à dissertação
Ludicidade como mediação da linguagem	O lúdico como linguagem cultural, simbólica e interacional, não apenas recurso metodológico.	Autores defendem brincar como mediação entre cultura, subjetividade e aprendizagem.	A ludicidade aproxima LP das práticas juvenis: jogos, HQs, vídeos, YouTubers, mídias digitais e narrativas multimodais, favorecendo participação crítica.	Pouca investigação nos Anos Finais com foco hermenêutico.	Jogo como experiência × jogo como técnica didática.	Sustenta a tese de que a cultura lúdica organiza a experiência escolar e não apenas motiva.
Leitura e multiletramentos	Centralidade da leitura como prática social e cultural.	Ênfase em interpretação, gêneros discursivos e práticas de línguagem.	Projetos com HQs, músicas, vídeos e gêneros multimodais articulam letramento digital e análise do discurso midiático.	Predomínio de estudos instrumentais.	Conteúdo gramatical × experiência de linguagem.	Amplia a ludicidade como prática de leitura crítica e formação cultural.
Engajamento e motivação	O lúdico como dispositivo de envolvimento afetivo-cognitivo.	Convergência sobre aulas mais participativas e prazerosas.	Aulas com jogos e desafios ampliam entusiasmo e permanência discente.	Falta planejamento intencional do lúdico.	Recreação vazia × projeto pedagógico.	Reforça a escola como espaço de afeto e pertencimento.
Aprendizagem linguística	Integração entre brincar, linguagem e objetivos formativos.	Melhora em leitura, escrita e argumentação quando o jogo é articulado a metas claras.	Jogos favorecem produção textual, análise linguística e autoria discente.	Persistência do ensino gramatical tradicional.	Jogo livre × prescrição curricular rígida.	Sustenta o paradigma do <i>jogar aprendendo</i> .
Autonomia, autoria e colaboração	Estudante como sujeito criador.	Ênfase em projetos colaborativos e produção cultural.	HQs, fotonovelas e vídeos desenvolvem cooperação, criatividade e senso crítico.	Pouca escuta juvenil.	Controle docente × protagonismo discente.	Fortalece a dimensão política da ludicidade.
Poder e cultura escolar	O lúdico como prática democrática.	Tendência à horizontalização das relações pedagógicas.	Atividades lúdicas valorizam saberes juvenis e culturas populares.	Resistência institucional.	Infantilização do lúdico nos Anos Finais e EJA.	Conecta ludicidade e justiça pedagógica.
Tecnologias e cultura lúdica	Tecnologias como linguagem cultural.	Uso de jogos digitais e mídias interativas.	Recursos digitais favorecem cooperação, autoria e	Redução ao entretenimento.	Tela como potência × controle disciplinar.	Articula cultura digital, ética e experiência lúdica.

			Ressignificação da realidade.			
Redes, observatórios e partilha	Comunidades de prática docente.	Valorização da troca entre pares.	Observatórios e repositórios de práticas lúdicas fortalecem redes pedagógicas.	Pouca institucionalização dessas redes.	Isolamento docente × cultura colaborativa	Sustenta a ludicidade como política de formação.

Fonte: Autoria própria.

As revisões indicam múltiplas possibilidades de uso de tecnologias digitais (jogos digitais, vídeos, mídias sociais, recursos interativos) como recursos lúdicos em Língua Portuguesa, favorecendo cooperação, autonomia, motivação e ressignificação da realidade. A criação de espaços/observatórios para partilha de práticas (como projetos de colaboração de saberes, projetos com *Youtubers*, histórias em quadrinho e gêneros multimodais articulam letramento digital, cultura juvenil e análise de discursos midiáticos, projetos de fotonovela, repositórios de jogos digitais) é vista como estratégia para difundir experiências bem-sucedidas e fortalecer redes docentes.

A partir da contextualização do problema e dos objetivos da pesquisa, tornou-se necessário aprofundar a compreensão da técnica como elemento estruturante das formas contemporâneas de controle, produção de subjetividades e organização da experiência. A seguir, realizamos uma discussão da rationalidade histórica, preparando o terreno conceitual para a análise do gesto lúdico como possibilidade de deslocamento crítico.

2.2 Constituição do *corpus* investigativo

A compreensão da ludicidade na educação pode ser aprofundada quando se articulam diferentes níveis analíticos presentes na literatura. Em uma perspectiva mais ampla, Huizinga (2001) comprehende o jogo como elemento constitutivo da cultura (*ontologia do jogo*), anterior mesmo a muitas formas sistematizadas de organização social, o que permite situar o brincar não como recurso acessório, mas como dimensão ontológica da experiência humana. Partindo desse fundamento, Fortuna (2000) desloca a discussão para o campo pedagógico (*prática pedagógica*), enfatizando que o lúdico, quando intencionalmente planejado, torna-se mediação didática capaz de favorecer a participação, a significação do conhecimento e o

envolvimento dos estudantes. Já Luckesi (2002) aprofunda essa compreensão ao evidenciar a *dimensão formativa* das experiências lúdicas, destacando que práticas pedagógicas que mobilizam o jogo podem contribuir para processos de autonomia, reflexão e desenvolvimento integral. Embora partam de perspectivas distintas, esses autores permitem construir uma compreensão integrada da ludicidade na educação. Dessa forma, ao articular esses três aportes teóricos, é possível compreender a ludicidade simultaneamente como condição cultural, estratégia pedagógica e experiência formativa, o que amplia as possibilidades de análise das práticas observadas neste estudo. Essa articulação teórica orienta a análise das práticas pedagógicas observadas, permitindo compreender o lúdico não apenas como estratégia didática, mas como dimensão constitutiva da experiência escolar.

Por ter como objeto de estudo a experiência discente quanto à ludicidade na cultura escolar, a metodologia do presente trabalho foi a hermenêutica, pois articula a compreensão discursiva dos estudos aos contextos dos sujeitos a suas interações e apropriações dos conteúdos. Dessa forma, foi realizada a análise dos trabalhos mapeados, os quais tiveram o ensino lúdico como propulsor de sua prática pedagógica, levando em conta suas experiências nas aulas lúdicas e suas estratégias no trabalho com os conteúdos atrelados a momentos lúdicos.

Para analisar a relação entre tecnologias de ensino e de aprendizagem e a ludicidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, analisando a historicidade dos conceitos associados à dissertação Cultura Escolar e Ludicidade: Um outro Olhar para as Experiências Educativas. Os termos investigados serão: Ludicidade, cultura lúdica, cultura escolar, brincar, articulando com as metodologias e didáticas lúdicas. A pesquisa bibliográfica contou com artigos, teses e dissertações relevantes ao tema.

Para verificar a efetividade das metodologias lúdicas para o engajamento dos estudantes, foram analisadas, em produções acadêmicas, as construções dos estudantes em estudos da área, tais como criação de jogos pedagógicos, redações, desenhos e trabalhos, com o propósito analisar o impacto da ludicidade na evolução das aprendizagens socioculturais. Por fim, pensando em como contribuir para a uma cultura escolar engajadora e de consciência crítica (Freire, 1996), propomos uma estratégia que permeia culturas, linguagens e tecnologias na educação para a inclusão permanente da ludicidade na cultura escolar, incentivando professores a incluírem a ludicidade na sua prática cotidiana, por meio da criação do Observatório de Práticas Lúdicas, o Edutopia.

Ao compreendermos a cultura escolar como um campo de disputas simbólicas e práticas instituídas, torna-se possível problematizar os modos como as culturas desde as infâncias são acolhidas (ou não) no espaço educativo. Essa análise nos conduz à urgência de repensar as linguagens escolares - especialmente aquelas que valorizam o corpo, a imaginação e a criatividade, como vias de reencantamento da experiência pedagógica. É nesse horizonte que o próximo capítulo se dedica a refletir sobre a ludicidade como linguagem crítica e formativa, capaz de tensionar os paradigmas escolares tradicionais.

3 CULTURA ESCOLAR: ENTRE TRADIÇÃO E REINVENÇÃO LÚDICA

3.1 Brincadeira é coisa séria

Este capítulo tem como objetivo entender o papel da cultura escolar para compreender as raízes que constituíram a educação, visto que “a função primordial da escola não consistia prioritariamente em instruir os alunos em determinados saberes ou conhecimentos práticos, mas em habituá-los a permanecer tranquilos e a observar pontualmente o que lhes é ordenado” (Sibilia, 2012, p. 28). A cultura lúdica dialoga diretamente com o conceito de agir comunicativo proposto por Conte e Habowski (2019), ao compreender a educação como espaço de linguagem, negociação de sentidos e reconhecimento do outro. O jogo, nesse horizonte, não é mero exercício, mas dispositivo comunicativo que produz vínculos, escuta e participação. A ludicidade potencializa a práxis tecnológica e pedagógica ao abrir espaços para a experiência, para o erro, para a imaginação e para a construção coletiva do conhecimento.

Assim, entende-se que os processos pedagógicos estão envoltos por paradigmas que remontam os modelos iniciais que moldaram muito da cultura escolar que se apresenta hodiernamente, incluindo aspectos linguísticos e epistemológicos, justificando o tecnicismo do ensino e o grande foco em expectativas de excelência em avaliações externas (Massa, 2015). Sem dúvidas, o século XXI urge por uma atenção especial a competências e habilidades socioemocionais (Harari, 2018). Nesse capítulo, ainda, problematizou-se o quanto conservadora a cultura escolar se manifesta, moldada por processos aceleração (Rosa, 2017), e como a ludicidade pode vir a ser um grito de liberdade, imbuída de sentido (Certeau, 1998) em meio ao ensino tradicional, além de enfatizar a sua importância da experiência na constituição do ser.

Autores contemporâneos do campo da cultura lúdica defendem um deslocamento paradigmático importante: a prioridade do jogar aprendendo em detrimento do aprender jogando. Essa distinção rompe com a instrumentalização do jogo como simples técnica didática. O brincar, nessa perspectiva, não é uma ficha ampliada para cumprir programas escolares, mas uma experiência fundada nas necessidades genuínas das infâncias e juventudes, e não nas urgências adultocêntricas da escolarização. Quando a escola captura o jogo apenas como método, esvazia sua potência simbólica, afetiva e política. A cultura lúdica, ao

contrário, sustenta a vida de relação na escola, favorecendo pertencimento, autoria e convivência.

Harmut Rosa (2017), sociólogo alemão, em sua palestra para o SESC São Paulo⁸, reflete sobre o quanto nossa sociedade sofre uma exacerbada pressão para produzir e não ficar atrasada em relação aos avanços tecnológicos que a nossa sociedade moderna demanda. Ainda, Rosa propõe que a modernidade, liderada pelo capitalismo e a globalização, direcionam os membros da sociedade a estarem em constante produção. O que Harmut Rosa (2017) denomina como processo de aceleração, no qual somos direcionados a produzir de forma contínua e exarcebada e nosso ócio acaba por ser considerado desleixo. Em função do produtivismo que se sobrepõe à ressonância individual e ambiental, tendemos a focar nas linhas conteudistas de produção dos saberes pedagógicos e de modelos (receitas).

Consoante a tais ideias, Massa (2015) enfatiza que nossa sociedade foi muito balizada pelo ensino racional técnico-científico e, que não o podemos negar. Em contrapartida, também salienta:

Não é mais possível educar usando o mesmo processo adotado há vinte anos e que foi responsável pela formação de uma geração. Nossos alunos vivem outra realidade: as mudanças são constantes, a computação está presente em todos os segmentos da vida cotidiana, tudo é mais rápido. Esses jovens aprenderam a fazer tudo ao mesmo tempo, têm outra forma de abstração. (Massa, 2015, p. 112).

Vivemos em um novo cenário que demanda mudanças urgentes para que possamos atender às novas demandas que o advento das tecnologias digitais e da inteligência artificial manifestam e nos conclamam a tomar posição e agir. Ademais, é preciso que o ensino seja sensível ao contexto e cotidiano dos estudantes, que lidam com diversas exigências, diferentes das que a geração de vinte anos atrás lidava.

À vista disso, em seu livro 21 Lições para o Século 21, Yuval Harari (2018, p. 279) afirma que “as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida”. Seguindo essa lógica, não basta que os estudantes sejam apenas movidos pela aceleração citada por Rosa, visto que ela não incentiva o pensamento crítico e castra-os da criatividade. Aspecto esse que vai

⁸ ROSA, Harmut. Aceleração social, estabilização dinâmica e dessincronização da sociedade. In: *Anais... Encontro Internacional Pensar o Futuro: as histórias que tecemos e as histórias que queremos*, São Paulo: SESC São Paulo, 2017. YouTube, 23 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zsf_Wg1ll4A. Acesso em: 20 de junho de 2024.

ao encontro da fala de Rubem Alves (2011, p. 30), quando afirma “suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam”. Assim, tais pensamentos reforçam a necessidade de transcender as tendências de massa para que os estudantes possam ser livres do senso comum e possam produzir seu próprio sentido daquilo que vivenciam. Portanto, cabe aos professores propor uma educação humanizadora e transformadora, que estimule os sentidos dos jovens, afinal, como nos lembra Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A experiência lúdica na escola pode ser compreendida a partir da metáfora de Certeau (1998) sobre o *andar na cidade*. Os estudantes não apenas seguem os caminhos traçados pelo currículo formal, mas também criam seus próprios percursos de aprendizagem, ressignificando o conhecimento de maneira (inter)subjetiva e social. O jogo, as brincadeiras e as atividades interativas tornam-se, assim, formas de navegação e apropriação do espaço escolar, permitindo a construção de saberes e fazeres de forma lúdica como resistência tática ao não linear e à abertura da escola como espaço de apropriação e produção de sentido nas fronteiras do interjogo do conhecimento, como um percurso criativo.

Sendo assim, é nessa perspectiva que a ludicidade ganha espaço e relevância no cenário educacional, a fim de intermediar as novas relações e interações sociais que a modernidade e as tecnologias nos proporcionam. Harari (2018, p. 32) é enfático ao dizer que “seria loucura bloquear a automação em campos como o do transporte e o da saúde só para proteger empregos humanos. Afinal, o que deveríamos proteger são os humanos — não os empregos”. Isso evidencia que não há como privar a evolução, que já trouxe tantos bens para a humanidade, porém, é preciso que a educação acompanhe esse caminhar de forma empática. Portanto, cabe aos educadores serem os mediadores desse processo, guiando os estudantes de forma contextualizada e dinâmica, o que pode ultrapassar as amarras do ensino tradicional por meio do ensino lúdico.

Conforme Massa (2015, p.113), apesar da palavra ser tão importante no contexto educacional, ela não consta no dicionário. Assim, torna-se necessário, primeiramente, levar em consideração fatores etimológicos, regionais e sociais. Tomando em consideração os conceitos apresentados por Massa (2015, p. 113-117):

1. Os gregos, por exemplo, possuem duas palavras para jogo: a primeira *paidia*, é relacionada ao brincar da criança e as formas lúdicas gerais, trazendo a ideia de despreocupação e alegria. A segunda, *agon*, remete ao mundo adulto das competições e concursos (que ocupavam um lugar de destaque na Grécia antiga). 2. Do latim *Ludus*, que significa jogo, exercício ou imitação. No entanto, no latim o que ocorre é o inverso. Tem-se a palavra *ludus* para cobrir toda a rede de significados do jogo. Dentro desse caráter polissêmico do jogo, nos parece interessante também buscar a oposição à palavra. Em latim, o oposto de jogo é *serius*. 3. No período medieval, as manifestações lúdicas passam a ser consideradas perigosas, algumas até mesmo proibidas. É o resultado do poder e da influência que a Igreja alcança nesta fase da história. O descanso dominical é permitido para que o indivíduo se prepare para mais uma semana de trabalho e também para as atividades religiosas.

Observa-se, no contexto educacional atual, uma tendência a priorizar práticas de caráter racional e produtivista em detrimento de abordagens lúdicas. Nessa perspectiva e analisando o cenário em que vivemos na educação, em que o ensino técnico ainda prevalece, com as tendências tradicionais, questiona-se, será que não deixamos com que conceitos errôneos de ludicidade - visto que não consta no dicionário formal e a gramática normativa ainda rege o prestígio das relações sociais-influenciarem a prática educacional, fazendo com que um conceito indispensável perca sua força? Será que não é o momento de superarmos o conceito medieval e gozar dos benefícios que o lúdico traz no século XXI? Essa dualidade entre jogo ser algo sem propósito, contrário ao trabalho, que traz frutos, remonta à Grécia antiga, conforme Massa, 2015, paradoxo esse que muitas vezes impede a fruição criativa dos estudantes, tornando-os meros espectadores do seu processo de ensino aprendizagem e repetidores de um padrão pré-estabelecido pela sociedade.

Outro aspecto fundamental, ainda coerente com os aspectos linguísticos do termo ludicidade, são as definições de palavras análogas ao contexto, como cita Massa (2015, p. 114), “brincar”, “jogar”, “recrear” e “lazer”, afinal, cada um dos conceitos ajuda a construir o sentido de ludicidade, mesmo ainda não dando conta de sua real completude. Ademais, não se pode desconsiderar as variações linguísticas que cada região impõe para as definições e significações dos termos, pois as percepções do lúdico também variam de acordo com a região e, principalmente país, afinal cada idioma e até mesmo variações linguísticas regionais irão moldar a percepção dos agentes, o que muitas vezes pode distanciar as concepções (Massa, 2015). Entretanto, precisa-se entender que o papel da ludicidade é justamente permear os limites entre a criatividade e a razão visto que “a ludicidade, levada para o contexto educacional, tem como um de seus objetivos justamente estimular o

“paradoxo e a incompletude”, próprios da atitude criativa e lúdica, ao tempo que propõe a convivência com o paradoxo e a tensão conceitual entre os termos” (Massa, 2015, p.116). Sendo assim, Massa associa a ludicidade a um olhar pelo caleidoscópio, no qual temos diversas visões acerca de um objeto. Isso posto, entende-se o quanto rico é o conceito, pois levará em conta os diversos sujeitos envolvidos no processo, o que dialoga com uma educação coparticipativa, inclusiva e significativa.

Massa (2015) salienta que o Renascimento foi berço para uma valorização do lúdico, analogia essa que o coloca como centro para uma educação infantil.

Com um novo entendimento sobre a criança, surgem diversos estudos sobre a aprendizagem, demonstrando os efeitos do brincar e da ludicidade sobre o desenvolvimento infantil. É a partir desse momento histórico que, formalmente, o lúdico e a educação se encontram. (Massa, 2015, p. 117).

Tomando conhecimento da incorporação e valorização do conceito, entende-se porque ainda na atualidade o lúdico é diretamente associado ao desenvolvimento infantil e muitas vezes banalizado em esferas de ensino como de anos finais do Ensino Fundamental. Isso se dá por suas origens e entendimento, embasados em uma metodologia arcaica, na qual as crianças deviam ocupar-se de metodologias criativas, a fim de que pudessem se entreter, enquanto os mais velhos deveriam ser preparados para a vida em sociedade, primordialmente para o trabalho. Todavia, ao abordar conceitos cruzados de pedagogia e psicologia, Massa cita que há autores que associam o lúdico a uma ilusão. “Nesse caso, não se trata de aprender através do jogo e sim tornar o ensino com a “aparência” de uma brincadeira, controlando os supostos jogos com o objetivo de ensinar determinados conteúdos” (Massa, 2015, p. 119). Também não se pode esquecer o cenário da Revolução Industrial, em que “o espaço conferido ao lúdico é associado à sua utilização como instrumento a serviço do desenvolvimento técnico, industrial e científico” (Massa, 2015, p. 118). O que, segundo a autora, acaba novamente gerando um retrocesso quanto a importância do conceito, visto que não é possível de gerar bens de consumo, a tendência do momento.

Em contrapartida, ao analisar as dimensões sociais, Massa (2015) aborda o jogo como *um fato social*, ou seja, ele seria um modo de integração social que ajuda a moldar, junto com aspectos culturais, as identidades de um grupo social, que habita em determinado território e tem um tipo característico de relações. Um exemplo disso são as brincadeiras indígenas, que são uma expressão da cultura de valorização da

natureza e dos costumes, a fim de manter vivas as histórias e reafirmar identidade dos povos originários.

Assim, percebe-se que as vivências lúdicas, como aborda Luckesi, são primordiais para construir o que Larossa (2002), chama de *sociedade do conhecimento*. Nesse sentido, o sujeito usa como base a criatividade para propor a resolução de problemas, o que evidencia os chamados *soft skills* ou habilidades socioemocionais, extremamente necessárias nos dias de hoje (Harari, 2018). Dessa forma, o que muitas vezes já foi considerado uma brincadeira, se torna essencial para o desenvolvimento dos jovens em formação, potencializando suas habilidades para que possam enfim agir em um mercado de trabalho que não é o mesmo da Revolução Industrial, muito menos da época medieval, tornando seu desempenho potente por terem sido apresentados a uma educação construída sobre os pilares da ludicidade, permitindo sua fruição e escrita criativa.

Conforme Massa (2015), há um emaranhado de informações que concerne ao estudo da ludicidade e da psicologia. Há autores, como Erasmo e Basedow, que consideram o jogo algo a enganar a criança enquanto aprende; outros, inspirados em obras de Freud, abordam as questões emocionais e o desenvolvimento psíquico, sendo um escape terapêutico; Winnicott (1975) aborda o *mundo interior*, complementando que “o brincar é fazer (enquanto realidade objetiva) e ser (enquanto atitude criativa, que possibilite um colorido à vida, contrário à submissão ao que está posto)” (Massa, 2015, p. 120). Piaget foca na capacidade do lúdico em gerar autodesenvolvimento e construção da inteligência; por fim, Luckesi (2002), cuja abordagem refere ao estado interno do sujeito, o que pode (ou não) se externalizar por meio das atividades propostas pelos docentes e Lopes (2004), que orienta sua compreensão para a interação e comunicação (Massa, 2015). Apesar das diferentes visões, vemos que quanto mais chegamos próximos à atualidade, mais a ludicidade ganha relevância, evidenciando, por exemplo,

[...] as atividades propostas pelos educadores serão lúdicas na medida em que estimularem o estado lúdico do indivíduo - a vivência lúdica. Dessa forma, até mesmo uma aula expositiva pode ser uma vivência lúdica tanto para o aluno quanto para o professor. (Massa, 2015, p. 121).

Por fim, Massa traz uma definição de ludicidade que pode orientar melhor nosso entendimento e olhar para as práticas educativas. Ser educador do século 21 é estar aberto a práticas cujo foco seja a experiência educativa e as vivências

escolares, a fim de promover competências e habilidades que não se restrinjam a resolução estática de problemas ou a validação em processos seletivos únicos, mas que forme cidadãos críticos para viver plenamente em sociedade, para que a robotização fique restrita à inteligência artificial. Afinal, somos sujeitos de carne, osso, gestos e sentimentos, visto que “a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (Freire, 1982, p. 11).

Nesse cenário, é relevante destacar que a ludicidade, enquanto linguagem cultural, também se manifesta em práticas tradicionais da infância, como as cantigas de roda. Martins e Conte (2019) analisam as cantigas como dispositivos de aprendizagens socioculturais, evidenciando que tais práticas não apenas preservam a memória coletiva, mas também fortalecem vínculos afetivos e comunitários no espaço escolar. As autoras demonstram que o canto coletivo, o ritmo e a circularidade da roda favorecem a inclusão, a cooperação e o reconhecimento das diferenças, constituindo-se como experiências estéticas e pedagógicas de grande relevância.

Essa perspectiva amplia a noção de ludicidade para além do jogo instrumental, ressaltando seu potencial como prática de resistência cultural e de valorização das identidades no cotidiano escolar. Assim, ao articular ludicidade, cultura e memória, o estudo reforçou a importância de considerar elementos da tradição oral na construção de práticas educativas significativas, dialogando com esta dissertação de compreender a ludicidade como linguagem formadora na cultura escolar contemporânea.

3.2 Ser lúdico ou não ser, eis a questão

Ao sensibilizar com o verso da música de Maria Betânia, o *brincar de viver*, questionamos como o lúdico auxilia na constituição social do sujeito, legitimando-o como forma de conhecimento (Lulkin, 2007). Essa provocação poética permite deslocar o debate para entender como a ludicidade pode ser capaz de instaurar a produção do conhecimento coletivo, propondo uma ruptura nos padrões cristalizados do ensino, por meio da pedagogia sensível, crítica e humanizadora. As transformações sociais contemporâneas são marcadas por avanços inegáveis da tecnologia (Canclini, 2009), causando tensões intergeracionais e também uma inversão simbólica nos papéis tradicionais de transmissão do conhecimento. Ainda, o olhar interdisciplinar do aprender fazendo na ludicidade gera conhecimento, pela ótica

de Larrosa (2018), sendo a experiência que nos atravessa e uma condição essencial para a aprendizagem intersubjetiva.

Como afirma Lulkin (2007), o riso, entendido não apenas como manifestação de alegria, mas como forma de conhecimento, tensiona os discursos monológicos e didáticos que estruturam a educação formal. Ao discutir o riso como um dispositivo que escapa às lógicas previsíveis e abre espaço para o contrassenso e a alteridade, o autor propõe uma pedagogia que reconhece o valor das emoções, do grotesco e do jogo teatral no cotidiano escolar. Nesse contexto, o riso se aproxima da ludicidade como linguagem crítica e sensível, capaz de deslocar as formas tradicionais de ensinar e aprender.

Nas últimas décadas, as transformações sociotecnológicas, bem como muitos valores e necessidades básicas mudaram. Portanto, torna-se indispensável revisar alguns conceitos, como o de interculturalidade, de (multi)letramentos e dos processos de educar por meio da ludicidade. Em seu artigo para a Revista Observatório Itaú Cultural, Néstor García Canclini (2009) traz valiosos apontamentos sobre as relações intergeracionais e como a tecnologia tem nos afetado. Uma das suas principais abordagens é sobre o letramento digital, no qual as novas gerações estão sendo conduzidas, desde muito cedo, e o letramento analógico, que primava na sociedade fortemente até os anos dois mil. Ainda, Canclini (2009) explora que a modernidade trouxe à tona, com o advento das novas tecnologias, a interação dos diversos povos com elas e consequentemente um intercâmbio cultural muito grande, sendo capaz de unir jovens de diferentes culturas, mas muitas vezes afastar gerações de uma mesma. Tais divergências entre as próprias gerações podem ser exemplificadas pelo autor como em um pai pedindo ajuda para o filho para lidar com determinada inovação.

Além disso, Canclini (2009) evidencia que a influência midiática faz com que os jovens tenham a tendência de viver um imediatismo, visto que a internet lhes providencia viver esse frenesi de informação (ou desinformação?); pois, “Sem dúvida, a gestão midiática e mercantil do tempo empobrece a experiência do passado e as fantasias sobre o futuro, subordinando-os ao presente (Canclini, 2009, p. 149). Sendo assim, ancorada pela fala de Larossa (2018), de que mera informação não é conhecimento, é necessário que os estudantes sejam guiados a aproveitar o máximo dos avanços tecnológicos, mas com sabedoria, não sendo enlaçados nas armadilhas digitais, como as notícias falsas fabricadas por interesses, as popularizadas *fake news*. Canclini (2009, p. 147) ainda provoca que “se ficarmos apenas envoltos do

ímpeto progressista, perderemos a beleza do que está a nossa volta, como entrar e conhecer uma biblioteca real”.

Massa (2015) já citava que algumas questões de entendimento sobre ludicidade geram equívoco ou distanciamento devido às diferentes definições. Canclini (2009, p. 147) também caracteriza essa *desterritorialização ou contracolonização*, que muito se dá pelo avanço dos meios digitais, expresso no seguinte trecho: “Além disso, a desmaterialização do processo produtivo está associada a uma parcial indiferença frente às demarcações geográficas, econômicas e políticas. Desmaterialização e desterritorialização”.

Apesar de inegável e até certo ponto imprescindível para a humanidade digitalização, Canclini (2009, p. 148-149) aponta que:

A gestão midiática e mercantil do tempo empobrece a experiência do passado e as fantasias sobre o futuro, subordinando-os ao presente. [...] Não é coerente a supervalorização do instante naqueles que devem aprender, mais do que em qualquer etapa anterior, que os trabalhos são precários e às vezes reduzidos a oportunidades *eventuais*? São os jovens que experimentam mais severamente a instabilidade profissional e a exposição a riscos pouco previsíveis. Quando conseguem durar em uma empresa, é exigido que eles sejam flexíveis e renovem incessantemente a qualificação técnica. Se tiverem êxito e quiserem investir, ou se compreenderem que o futuro de seus empregos está ligado não tanto à lógica da produção e às necessidades sociais, mas sim à vertigem da especulação financeira, também são constantemente levados a perder a crença nas estruturas e nos processos de longa duração.

Percebe-se que os esforços contínuos para que o ensino técnico prevaleça não está rendendo frutos tão maduros e proveitosos quanto o esperado. Os estudantes saem da escola, envoltos de um ensino tradicional e muitas vezes conteudista e acabam não estando preparados para os novos desafios que a nova sociedade do século 21 demanda. Destarte, a perspectiva de um ensino baseado na experiência estudantil, contextualizada e *que nos toca*, conforme Larossa (2018), pode ser um caminho para proporcionar aos estudantes não apenas conhecimentos científicos, mas memórias afetivas da vida escolar e um ensino personalizado. Tais especificidades são defendidas por Canclini (2009, p. 149) ao dizer que “talvez as tecnologias de uso personalizado sejam hoje o principal recurso de emancipação dos jovens”, pois elas guiarão um ensino interdisciplinar e humanizado, flexibilizando os estudos em um olhar inclusivo para as necessidades e interesses dos sujeitos da educação.

3.3 O papel da cultura escolar enquanto processo sociocultural

O papel da cultura escolar enquanto processo sociocultural articula a ludicidade da cultura escolar à problematização de suas potencialidades, tensões e resistências no contexto do Ensino Fundamental anos finais, com especial atenção às experiências educativas vivenciadas por adolescentes. Conforme analisa Falsarella (2018), a cultura escolar é constituída por um conjunto de valores, crenças, normas, saberes e modos de agir historicamente compartilhados pelos sujeitos que compõem a instituição educativa. Parte-se do entendimento de que o lúdico não se configura como elemento acessório ou restrito à infância, mas como uma linguagem constitutiva da experiência humana, capaz de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do aprender. Para tal, foram analisados fundamentos teóricos que discutem o jogo, o riso, o ócio criativo e as competências socioemocionais (Nunes; Conte, 2019). Ao investigar como as tradições escolares, marcadas por modelos produtivistas e conteudistas, influenciam a aceitação — ou a negação — de práticas lúdicas no cotidiano pedagógico, considera-se que o lúdico (Huizinga, 2001) não é um fenômeno secundário ou restrito à infância, mas uma estrutura cultural que atravessa a história e se manifesta nas práticas sociais, simbólicas e educativas. Assim, ao reconhecer o jogo como inerente à natureza humana, amplia-se a compreensão da ludicidade como linguagem formativa que organiza sentidos, relações e modos de estar no mundo e aprender fazendo.

Sob essa perspectiva do papel da cultura escolar e ludicidade para as experiências educativas, torna-se fundamental investigar a importância das atividades lúdicas nas práticas didáticas, incluindo sua aplicação na adolescência, etapa em que as interações por meio da empatia, dos vínculos e das relações sociais são cruciais para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem (Andreazi, 2018). A ludicidade configura-se como uma linguagem universal, capaz de engajar pessoas de todas as idades. O humor, a alegria e a tranquilidade criam um ambiente de baixa tensão, favorecendo o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Para os adolescentes, esse processo se mantém essencial, reforçando a necessidade de que o aspecto lúdico não seja tratado apenas como diversão, mas como uma estratégia pedagógica de mobilização para os desafios e pesquisas dentro da cultura escolar.

O desenvolvimento da ludicidade estimula novas aprendizagens e promove avanços no âmbito pessoal, socioemocional e cultural. Além disso, contribui para a saúde mental, uma questão premente em tempos de crescente prevalência de transtornos emocionais e de atenção. Atividades lúdicas promovem a resiliência, facilitam a socialização, aprimoram a comunicação, enriquecem a expressão e estimulam a construção colaborativa do conhecimento escolar. Nesse sentido, Huizinga (2001) destaca que o jogo é inerente à natureza humana, manifestando-se nas interações sociais ao longo da história.

Para que o jogo educativo cumpra seu papel, o professor deve incorporá-lo de forma planejada e consciente, com objetivos pedagógicos claros. Não se trata de permitir uma atividade livre e desprovida de propósito, mas de assegurar que o foco da diversão não ofusque as intencionalidades educativas. Conforme Fortuna (2000), aulas inspiradas na ludicidade não se limitam ao uso de jogos, mas envolvem uma abordagem em que as características do brincar permeiam o modo de ensinar, a escolha dos conteúdos e a interação com os estudantes.

Essa abordagem demanda uma mudança na postura do professor, que deve abandonar a centralidade em favor do protagonismo do estudante, valorizando sua espontaneidade e criatividade. Assim, seja com o uso de jogos ou por meio de metodologias lúdicas, o professor contribui para uma dinâmica escolar engajadora e significativa. Dessa forma, a ludicidade na cultura escolar transcende o simples entretenimento, consolidando-se como um recurso pedagógico essencial para transformar as experiências educativas em vivências potencializadoras das humanidades, integradoras e impactantes. Sob essa mesma perspectiva, Luckesi (2002), em *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*, considera a ludicidade na educação um recurso essencial para o desenvolvimento da globalidade humana, enfatizando sua conexão com a experiência interna vivenciada pelo educando. Essa análise destaca a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada para integrar a ludicidade como prática efetiva e transformadora em todos os níveis educacionais.

A perspectiva da educação lúdica vem demonstrando seus impactos positivos no desenvolvimento cognitivo e sociointeracionista de crianças e jovens, principalmente atrelado ao processo de ensino e aprendizagem, para potencializar competências e habilidades nas relações com o outro. Conforme argumenta Coelho (2024, p. 23), embasada nos referenciais piagetianos,

As brincadeiras e jogos têm papel importante para as crianças aprenderem a seguir regras, raciocinar e resolver problemas, trazendo também que o jogo é uma oportunidade de interação social, auxiliando no desenvolvimento moral das crianças, permitindo-lhes cooperar, compartilhar e negociar.

Portanto, entende-se que os jogos não são meros instrumentos recreativos, mas sim importantes formas de linguagem ao desenvolvimento educacional, porque relacionam ludicidade a formas narrativas, como contação de histórias, para explorar os multiletramentos na formação da identidade cultural e no aprendizado coletivo. Todavia, considerando tamanha importância, o que justificaria a relutância de inserção de tais práticas no cotidiano escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, é necessário analisar o impacto da cultura escolar e das tradições pré-estabelecidas socialmente que foram se enraizando em nossa sociedade ao longo dos anos.

No que tange ao progresso da humanidade, vale ressaltar que as revoluções industriais desempenharam um papel primordial para o delineamento do que vivenciamos hoje como cultura escolar.

Nos debates sobre as relações econômicas, políticas e sociais do mundo contemporâneo, a educação escolar mantém sua relevância em virtude do vínculo que ainda apresenta com a estrutura capitalista, tida agora como um dos meios de formar sujeitos capazes de operar no mundo globalizado. (Falsarella, 2018, p. 621).

Isso posto, comprehende-se que o ensino conteudista e por avaliações externas ainda permeia as bases da nossa educação, visando produzir indivíduos a fazerem parte das engrenagens de produção capitalista do mundo globalizado. Assim, as escolas acabam se tornando o chão de fábrica, com um foco exacerbado no desempenho técnico e instrucional, inclusive do trabalho pedagógico, matéria que é superada na percepção de intervenção por ações lúdicas dos próprios professores.

Para entender o quanto relevante os moldes da cultura escolar desempenham nos padrões aplicados em sala de aula, precisa-se ter ciência sobre suas concepções. De acordo com Falsarella (2018, p. 622), as dimensões a serem analisadas são: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista. A primeira, caracteriza-se pelo seu sentido mais geral como uma *transmissora de valores* e preceitos sociais para as novas gerações; a segunda foca nos *modelos de organização pedagógica*, bem como os planos de estudo e, por fim, a terceira se dá pelos participantes do *ato educativo* e

de relações interpessoais. Nesse viés, chama a atenção para o modelo estruturalista, que dita muitas vezes uma instrução excessiva que acaba castrando a criatividade humana. Pela ânsia de se vencer um material didático, engessado e fragmentado, com uma estrutura curricular rígida e uma grande quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos em um tempo limitado, reduz-se a incorporação de práticas lúdicas, pois demandam mais tempo de planejamento e execução.

Todo paradigma é complexo de ser quebrado, ainda mais quando sofre por pressões externas e ditadoras de valores preconizados por uma sociedade e que soam como prestígio social. Falsarella (2018, p. 623) evidencia que “os membros de uma instituição escolar partilham experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão e, também, conflitos e desacordos, que os caracterizam como grupo”. Destarte, é preciso um olhar atento à comunidade de professores que atuam dentro desse ambiente e cultura escolar. Afinal, a própria formação de professores frequentemente não enfatiza metodologias ativas e lúdicas para o Ensino Fundamental anos finais, além de que existe um receio de que atividades interativas possam comprometer a autoridade em sala de aula ou fugir das expectativas dos gestores e famílias.

A cultura escolar reflete a estrutura da sociedade e suas expectativas sobre a educação. Conforme Falsarella (2018), a escola historicamente tem se alinhado a modelos conteudistas, voltados para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho ou para exames padronizados. Esse modelo, no entanto, ignora evidências que apontam para os benefícios das práticas lúdicas na aprendizagem (Luckesi, 2002; Piaget, 1976).

A resistência à ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser explicada por fatores como a falta de formação docente em metodologias ativas, a pressão por resultados acadêmicos e a visão equivocada de que o lúdico está associado apenas à infância. Nunes e Conte (2019) identificam que, apesar dessas barreiras, há experiências bem-sucedidas que demonstram o potencial do ensino lúdico para aumentar o engajamento e a retenção do conteúdo. Assim, esta pesquisa buscou evidenciar como a ludicidade pode ser um recurso pedagógico eficaz, contribuindo para um ensino dinâmico e significativo. Esse fenômeno se repete em todos os níveis e modalidades de ensino.

Esses desafios revelam como a cultura escolar, em muitos casos, prioriza métodos tradicionais, negligenciando práticas criativas e de ócio estudos. Os

trabalhos ressaltam que a ludicidade não deve ser vista apenas como diversão ou um elemento secundário, mas como uma estratégia pedagógica crucial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Isso é reforçado pelas contribuições de Huizinga e Piaget, destacados em ambos os textos, que posicionam o jogo como um elemento cultural essencial, que com o tempo de intervenção na realidade educativa, transforma inclusive a percepção dos professores sobre o lúdico. Na educação básica, a resistência pode vir de pais que esperam métodos tradicionais, enquanto na superior, os obstáculos podem incluir a falta de formação específica dos docentes e o preconceito contra metodologias interativas. Isso nos leva a questionar: como as políticas educacionais podem promover uma cultura escolar que valorize a ludicidade em todas as etapas e modalidades de ensino?

Há uma espécie de *tabu* institucionalizado contra o brincar no Ensino Fundamental anos finais. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular valorize metodologias ativas e experiências significativas, há uma ideia persistente de que os jogos e atividades lúdicas pertencem apenas à infância. Essa lógica adultocêntrica e produtivista reforça a cisão entre o *ensinar sério* e o *brincar inútil*, desconsiderando que, mesmo na adolescência, o jogo, o riso, a simulação e a imaginação continuam sendo formas de cognição, afeto e elaboração simbólica do mundo.

Todo esse conjunto de ações e percepções estão sendo a base para a construção das juventudes, que carecem de habilidades e competências para o trabalho solidário que produz conhecimentos na vida cotidiana. Falsarella (2018, p. 622) afirma:

Em síntese, com a forma escolar, a infância e a juventude passam a constituir uma categoria particular de sujeitos distintos dos outros sujeitos sociais, e suscetíveis de um tratamento particular: a educação escolar. Uma vez na escola, separados dos outros sujeitos em um espaço fechado, constroem saberes e relações com a linguagem, com o outro e com o mundo, aprendendo formas sociais específicas que correspondem a modalidades do poder.

Em vista disso, vale-nos rememorar a fala de Freire (1982, p. 9), de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Aliás, nos conectamos ao mundo em que estamos inseridos, assimilando a cultura e a sociedade que nos cercam, o que contribui para formar nosso caráter, valores e objetivos. Portanto, cada escola tem a autonomia de guiar os estudantes a trilharem um caminho do saber contextualizado e não apenas guiado pelas relações de poder, podendo a educação lúdica ser criativa e inovadora, capaz de romper as amarras inflexíveis de conhecimento estático. As

vivências lúdicas evidenciam as múltiplas possibilidades de ser e agir socialmente e “cada escola é terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local” (Falsarella, 2018, p. 622). Em razão disso, a ludicidade oportuniza potencializar os processos de ensino e aprendizagem, de forma interdisciplinar e coerente a um contexto. Todavia, ressalta-se o quanto importante é o entendimento pedagógico dos benefícios que determinada prática proporciona, a fim de que se possa transcender métodos tradicionais de ensino. Observar a realidade escolar diretamente, em interação com os atores institucionais, é crucial, pois a mudança se faz com intervenção na realidade escolar, servindo como base para um esforço coletivo de análise e transformação. Ademais, conforme Falsarella (2018, p. 631), “se tirarmos da tradição o caráter de testamento sagrado, ela se mostrará como um rico depósito de possibilidades do qual podemos sacar materiais conforme a necessidade”.

Logo, um ensino lúdico (que não é transmissivo de uma sociedade recitada mas brincante) convida também os docentes a exercerem uma prática pedagógica dinâmica, divertida, rica em desafios e regada de intencionalidades teórico-práticas para além de cartas soltas de um jogo obsoleto, mas peças fundamentais de um grande quebra-cabeças no interjogo da educação. Para isso, é necessário provocar paradigmas estáticos e desafiar visões únicas sobre o cenário escolar. Como nos provoca Krenak (2024, *online*), “o medo de pensar é o que impede os avanços que a gente poderia conseguir a cada geração, e que não conseguimos porque a gente fica intimidado com o que alguém fez antes de nós com a aparência de grandioso”⁹. Dessa maneira, é preciso considerar as bases e raízes da nossa educação e não simplesmente erradicá-la, mas ressignificá-la, sendo criativos na aceitação das potencialidades da ludicidade na cultura escolar. Talvez criando um Observatório de Inovações de Práticas de Ensino e Aprendizagem de Educação Lúdica¹⁰, compartilhando estratégias com processos criativos e inovadores para todos os níveis de ensino seria uma iniciativa promissora para a inteligência contínua.

⁹ KRENAK, Ailton: "Não temos de fazer crítica decolonial e sim contracolonial". UFMG, 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/aitton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 3 mar. 2025.

¹⁰ Um espaço digital de compartilhamento de ideias, práticas e experiências lúdicas empreendidas com o intuito de potencializar essas abordagens no cotidiano escolar à qualificação da educação.

Outro fator importante atrelado ao processo sociocultural e às experiências de aprendizagem que a ludicidade oportuniza é o diálogo com as competências socioemocionais, como pensamento crítico, resiliência e criatividade. Huizinga (2001, p. 11) propõe que o jogo “cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada”. Assim, percebe-se seu caráter organizador da sociedade, que intenciona que os sujeitos aprendam seus papéis e limites, além de exercitar uma lógica própria a fim de vencer um desafio pré-estipulado. Assim, geram-se mecanismos para lidar com a complexidade da vida em sociedade, além de envolver o pensamento crítico para nela agir e reagir. “Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo”. (Huizinga, 2001, p. 7).

Huizinga (2001) nos apresenta a relação entre o jogo e o senso crítico, associado ao senso de justiça e o direito. Por implicar uma competição, o jogo impõe uma postura dos seus participantes, que devem agir de acordo com regras e acabam por assumir um caráter de competitividade, como em um tribunal, em que cada parte quer provar um ponto de vista e ganhar sua causa. Contudo, “e conforme temos vindo constantemente a lembrar, o caráter sagrado e sério de uma ação de maneira alguma impede que nela se encontrem qualidades lúdicas” (Huizinga, 2001, p. 59). Portanto, ao propor uma prática pedagógica lúdica, o docente convida o estudante a seguir seu senso de justiça e defender seus ideais, fazendo uso de práticas como de argumentação e pensamento crítico, competências primordiais para o ser humano no século XXI, tal como aborda Harari (2018).

Cabe destacar que os estudos sobre as camadas afetadas pela prática lúdica vêm crescendo cada vez mais. Para Santaella (2012, p. 187),

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

Percebe-se que também a qualidade de vida dos discentes pode ser afetada ao serem mediadas atividades que envolvam a ludicidade, pois o ambiente será reduzido de estresse e abrir-se-á espaço para uma maior fruição de sentimentos e

emoções positivas. Então, podem diminuir os fenômenos de dispersão e desatenção na sala de aula, bem como a cobrança e a desmotivação que o ensino regular tradicional¹¹ tende a impor, especialmente voltadas ao desempenho escolar e a uma avaliação somativa. Assim, como evidencia Santaella (2012), a prática lúdica, embasada por estudos, ultrapassa uma mera diversão para aliar-se ao desenvolvimento cognitivo dos seus participantes.

Ademais, a prática de jogar para obter conhecimento remonta a Grécia antiga, conforme Huizinga (2001), em que os poetas-sacerdotes propunham *concursos de resolução de enigmas*, não para um mero divertimento, mas para ditar rituais sociais da época, o que o autor posteriormente associa à resolução com uma manifestação de sabedoria, explicitado também no excerto abaixo.

O concurso de enigmas em que a vida é posta em jogo é um dos temas principais da mitologia dos Eddas. No Vajthrúdnismal, Odin mede-se em sabedoria com o sapientíssimo gigante Vafthrúdnir, cada um fazendo alternadamente perguntas ao outro. As perguntas são de caráter mitológico e cosmogônico, semelhantes às dos textos védicos que citamos: De onde vieram o Dia e a Noite, o Inverno e o Verão, e o Vento? [...] (Huizinga, 2001, p. 82).

Diante de tamanhos benefícios, culturais, sociais e cognitivos, também é preciso atentar-se para o envolvimento dos próprios estudantes durante o processo de ensino e de aprendizagem. Santaella (2012, p. 192) aborda que “o maior desafio dos jogos com propósitos educacionais, entretanto, é oferecer para o aprendiz um ambiente em que os usuários queiram estar, queiram explorar e fiquem entretidos em tal intensidade que aprendem sem sentir que estão aprendendo”. Assim, para que haja engajamento, é necessário que os jogos sejam imbuídos de propósito pedagógico, alinhados a objetivos claros e que conversem com o contexto vivenciado por cada grupo de estudantes envolvido.

Em contrapartida, para que possamos gozar dos benefícios que a educação lúdica nos oportuniza, precisamos ouvir o conselho de Krenak (2024, *online*), quando afirma:

Então acalmem-se, pensem e não fiquem repetindo refrão. Refrões são reproduzidos para nos tornar dóceis. Apenas pensem, porque a única maneira de confrontar o pensamento colonial é se opondo a ele no cotidiano, em sua maneira de viver, comer, andar, dançar, falar, pensar. Se você imita a fala do dono, você não se liberta.

¹¹ Os motivos da tensão existente na relação entre professor/a e estudantes, sobre sucesso e fracasso escolar: entrevista com o professor Bernard Charlot, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2TElckVqfqY> Acesso em: 29 jul. 2024.

É imprescindível, portanto, que haja formação permanente de professores, visto que os estudantes mudam de acordo com o fluxo massivo da globalização, bem como as demandas as quais eles precisam estar preparados para responder. Haja vista tal formação, é preciso o encantamento dos docentes de determinadas potencialidades da ludicidade, para que se engajem nas propostas de formação, as quais devem incluir a ludicidade como tema central na formação inicial e continuada de professores, cuja mudança transita aos processos inovadores de ensino que aliem diversão e aprendizagem por descobertas (Santaella, 2012).

A escola como um lugar do ócio pode ser associada a uma perspectiva educativa que valoriza a criatividade, a experimentação e o tempo livre como parte fundamental da aprendizagem. Essa visão se aproxima do conceito de *ócio estudioso*, desenvolvido por autores como Jorge Larrosa, e do *ócio criativo*, proposto por Domenico de Masi. O *Ócio Criativo e a Educação para o Século XXI* é abordado no contexto educacional pelo artigo de Habowski e Conte (2018). Essa perspectiva contemporânea enfatiza a integração de trabalho, estudo, jogos e prazer, promovendo um ambiente propício à criatividade e ao bem-estar. A relação entre cultura escolar e educação lúdica remonta às raízes ancestrais das práticas educativas, onde o lúdico sempre desempenhou um papel central no processo de aprendizagem¹². O jogo e a ludicidade, nesse sentido, são expressões do pensamento e da aprendizagem ativa.

Ao integrar o conceito de ócio criativo na educação atual, resgatamos essas práticas ancestrais que valorizam o lúdico como estratégia pedagógica. A cultura escolar, ao incorporar atividades que mesclam trabalho, estudo e jogos, cria um ambiente estimulante e significativo para os estudantes. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para o bem-estar e a formação integral dos sujeitos, alinhando-se às necessidades e desafios do século XXI.

O ócio estudioso compreende o tempo livre como espaço de reflexão, contemplação e produção de conhecimento não instrumentalizado. Na escola, isso significa superar um modelo rigidamente produtivista e permitir momentos de descoberta e invenção, em que os estudantes possam experimentar, errar e criar sem

¹² Friedrich Fröbel (1782–1852), pedagogo alemão do século XIX, foi um dos pioneiros a reconhecer a importância do brincar desde a Educação Infantil. Ele fundou o primeiro jardim de infância em 1840, onde as crianças poderiam se desenvolver livremente por meio de atividades lúdicas. Fröbel acreditava que o brincar era essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo a expressão de sua criatividade e a compreensão do mundo ao seu redor.

a pressão constante do rendimento imediato. Nessa perspectiva, a fusão entre trabalho, estudo e lazer cria um ambiente onde o conhecimento se constrói por processos avançados, evolutivos e prazerosos. Assim, ao pensarmos a escola como um lugar do ócio, estamos defendendo um espaço que valoriza a experiência, o diálogo, a imaginação e a liberdade de aprender sem amarras rígidas. Isso resgata raízes ancestrais, como as práticas educativas de sociedades tradicionais, onde a transmissão do conhecimento se dava por meio da oralidade, do rito e da convivência comunitária.

3.4 Ludicidade e leitura no ensino de Língua Portuguesa: potencialidades e limites nas práticas pedagógicas

Este tópico apresenta os resultados da revisão sistemática de produções acadêmicas que abordam o uso da ludicidade no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais, com foco nas práticas de leitura e nos jogos pedagógicos. Os estudos analisados evidenciam diferentes formas de conceber e propor a ludicidade nas práticas escolares, revelando tanto experiências potentes quanto desafios e limites no processo de educar.

Como nos inspira Rubem Alves (2009, *online*), “ler é fazer amor com as palavras”, uma metáfora potente que rompe com a visão instrumental da leitura e convida o educador a criar experiências sensoriais, afetivas e prazerosas com os textos. A leitura, nesse sentido, deve ser vivida com encantamento, como ato de entrega e descoberta, e não apenas como decodificação técnica de signos. A ludicidade entra aqui como potência mediadora entre palavra e emoção, entre linguagem e corpo.

Em consonância com a abordagem hermenêutica, optamos por interpretar os dados a partir de três categorias analíticas emergentes: (1) ludicidade como forma de linguagem, engajamento estético e afetivo com os textos literários; (2) jogos como artefatos para a aprendizagem de conteúdos gramaticais e textuais; e (3) limites e tensões na implementação de propostas lúdicas em contextos escolares tradicionais.

A primeira categoria reúne estudos que enfatizam a dimensão estética e emocional da leitura, promovida por práticas lúdicas como dramatizações, contação de histórias, e atividades de *role-playing*, capazes de despertar o interesse dos estudantes pela literatura e pela expressão linguística. Já a segunda categoria

destaca o uso de jogos estruturados – como *quizzes*, jogos digitais, dominós e tabuleiros temáticos – enquanto formas de sistematizar as aprendizagens de estruturas gramaticais e interpretação textual, com relatos de aumento do engajamento e da participação de estudantes.

Por fim, a terceira categoria aponta experiências em que as propostas lúdicas enfrentaram resistência cultural, escassez de tempo didático, ou falta de formação docente para conduzir tais atividades de forma planejada e coerente. Tais dados reforçam a ideia de que a ludicidade não opera automaticamente como solução para os desafios da aprendizagem, exigindo sensibilidade pedagógica, escuta dos sujeitos e um espaço cultural que reconheça sua legitimidade.

A cultura escolar não é um espaço homogêneo e estático, mas um campo de disputa simbólica e reinvenção cotidiana. Conforme Certeau (1998), os sujeitos apropriam-se dos espaços institucionais de maneira criativa, transformando-os em ambientes de significação pessoal e coletiva. No contexto escolar, isso se manifesta quando os estudantes e professores utilizam práticas lúdicas como uma forma de ressignificar as regras da escola e propor novas dinâmicas de aprendizagem.

Aliás, Certeau (1998) aborda práticas criativas que devem subverter a realidade de uma cultura escolar rígida, a fim de propor a liberdade dentro de um sistema previamente estipulado, o qual prioriza o conteúdo pelo conteúdo. O artefato subversivo pode ser visto como a ludicidade, que está em consonância com as ideias de Huizinga (1938), ao afirmar que o jogo é um elemento originário das formas culturais, destacando seu caráter de criação de mundos possíveis, regidos por regras próprias e dotados de sentido intrínseco. O jogo então torna-se parte da matriz cultural (Huizinga, 1938) e ato tático de resistência (Certeau, 1998).

Pensar na educação é estar disposto a se reinventar, entendendo o contexto que se está inserido e os sujeitos que fazem parte de determinada tomada de ação educativa. Partindo do olhar sobre o tema do presente trabalho “Cultura Escolar e Ludicidade: um outro olhar para as experiências educativas”, percebe-se que outros teóricos também estão preocupados com a importância da singularidade das ações pedagógicas, principalmente as quais associam aprendizados que fazem sentido aos estudantes, assim como a tese de Ferreira (2016), na qual a abordagem é “O RPG e a leitura: uma intervenção lúdica no ensino fundamental II”, Santos (2019), com o estudo “A Liberdade Lúdica na Leitura da Literatura Nonsense: Imaginação, Criatividade e Ludicidade na Formação do Leitor Literário no Ensino Fundamental” e

Martins (2016), “O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa”.

Um motivador do incômodo que há em comum entre as teses é o que determina que os estudantes se envolvam com as propostas dos docentes. Nesse sentido, Ferreira coloca em vista sua pergunta motivadora, quando questiona em seu problema de pesquisa - quanto aos hábitos de leitura - “o que falta às aulas de leitura que não proporcionam a motivação para tal prática?” Assim, fazendo um paralelo com a fala de Mário Quintana (1973, p. 238), “os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem”. Contudo, a busca por métodos que engajem os estudantes a ler é expressiva, principalmente entendendo o quão benéfica a leitura é para o desenvolvimento do ser cidadão crítico. Portanto, Ferreira (2016) aborda os aspectos de literatura e prazer, sendo necessário proporcionar aos educandos atividades que provoquem o desejo e o prazer, fazendo com que participem ativamente do processo de ensino e de aprendizagem.

Ferreira (2016) teve como público-alvo um grupo de cinco professoras e trinta e um alunos, que foram a base de uma pesquisa qualitativa, feita por meio de questionários. Estes que tinham como intuito uma análise tanto dos hábitos de leitura quanto das práticas pedagógicas do corpo docente e seu empenho no fazer pedagógico. A autora inicia com uma constatação de que:

Sabemos que na fase inicial do Ensino Fundamental a escola utiliza estratégias lúdicas no ensino da leitura e principalmente há uma abertura além das leituras feitas com a função de instruir, orientar, comunicar, para o trabalho dado a leitura como fruição. Isso implica em atividades não apenas prazerosas, mas, contribuem para a aprendizagem, já que ajuda a desenvolver o vocabulário, a capacidade de comunicação oral e a compreensão de conceitos, bem como o conhecimento da linguagem escrita dos livros, além de perceberem que podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora. (Ferreira, 2016, p. 12).

Assim, a autora problematiza o quão lúdicas e interativas as aulas da educação infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais tendem a ser, o que faz com que os estudantes pareçam muito engajados no seu processo de ensino e de aprendizagem, afinal de contas, estão desenvolvendo atividades prazerosas e que permeiam o seu imaginário, dando-lhes autonomia de ser parte e cocriar suas aprendizagens. Ainda, Ferreira aborda que a paixão pela leitura se instaura na criança nessa época. É “uma paixão que se observa presente nas suas atividades, assim como nas suas

brincadeiras e, dessa forma, a leitura entra no seu mundo dando significado à sua vida através da imaginação e da fruição de ideias” (Ferreira, 2016, p. 12). Nesses termos, nota-se quão significativo é fomentar a leitura para que se desenvolva processos criativos, visto que é uma demanda socioemocional do mundo contemporâneo.

Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar “os quatro Cs” — pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. [...] O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. (Harari, 2018, p. 231).

Sob a óptica de Chartier (1990), Ferreira (2016, p. 13) assevera e “compreende a leitura como atividade criadora, como uma prática produtora de sentidos”. Sendo o objeto de seu olhar um elemento de extrema relevância, sua problematização também permeia sobre a curadoria de textos e gêneros textuais pelos professores, a fim de que possam proporcionar a devida fruição e engajamento dos alunos. Além disso, a autora também faz uma provocação em que questiona: “Será que esse “desinteresse” do aluno pela leitura não reflete também o desinteresse em buscarmos alternativas mais sólidas ou na falta de percepção de que temos uma crise de leitura na escola e que é a escola a responsável pela superação dessa crise?” (Ferreira, 2016, p. 13). Logo, estaria o docente também sendo um dos causadores da falta de viabilização da paixão do estudante pela leitura, não possibilitando abordagens lúdicas? Entretanto, a autora não coloca apenas como hipótese o docente, mas também as instituições e o próprio material didático oportunizado nas aulas de língua portuguesa, visto que tendem a concentrar-se em exercícios de repetição e reprodução, sem determinado espaço para o sentido. Também, Ferreira (2016) diz que ler um texto e compreendê-lo são instâncias diferentes, muito confundidas na prática, o que fomenta a discussão sobre a complexidade semântica dos signos, frequentemente caracterizando a leitura como uma prática social.

Concomitante a esse pensamento, Ferreira (2016, p. 15) aborda que “fato é que a leitura é base da aprendizagem da criança na escola. Isso acontece de tal forma que a falta deste domínio se torna o maior obstáculo ao sucesso escolar”. Em outras palavras, sua proposta de análise é sobre o RPG, Rolle Playing Game, como uma estratégia para promover maior interesse dos alunos com a leitura. A autora justifica sua escolha devido a conversas informais com alunos em que detectou o interesse

deles pelo estilo de jogo, acreditando ser oportuno a união entre tal prática e as aulas de língua portuguesa, mais especificamente às práticas de leitura.

Sobre as etapas da análise de Ferreira, podemos citar conversas com professores para identificar as concepções acerca do leitor, leitura e ensino da leitura; mapeamento de gostos e preferências dos alunos e, na etapa final, foi proposto um jogo de RPG para validar o quanto benéfico seria para o aluno na sua construção de conhecimento e envolvimento com as práticas de leitura. Com isso, a autora tem como justificativa a importância de uma educação inovadora, aliada às novas tecnologias de ensino em prol do engajamento dos estudantes nas práticas escolares.

Contextualizado por Ferreira (2016, p. 16), o RPG, ou Jogo de Representação, entende-se que sua proposta é colocar o estudante como protagonista de uma narrativa, incentivando sua interpretação e, consequentemente, seu pensamento crítico. Ainda, o gênero textual escolhido para ser suporte da pesquisa foi a aventura, visto que “ao ler um bom livro de aventura, os pequenos leitores têm a possibilidade de sair do tempo e espaço real de suas vidas para mergulharem na ficção” (Ferreira, 2016, p.16). Sendo assim, a autora divide sua pesquisa em contextualização da leitura e análise da prática.

Referente à contextualização da leitura como objeto de estudo, na seção 2.1 “Conhecendo a história para compreender a prática”, a autora sob a luz de Carlo Ginzberg (1987), salienta a relevância do estudo do cotidiano para entender a história como um todo. Com isso, traz referência a invenção da imprensa e ao impacto social que houve na época, bem como o surgimento do livro que “é vista como uma nova forma de conservação e multiplicação do escrito e que o seu crescimento implica nos novos hábitos intelectuais entre as comunidades letradas do ocidente” (Ferreira, 2016, p. 20). Ainda, Ferreira aborda historiadores e autores, que evidenciam a leitura como composição de uma visão política, cultural e histórica da sociedade. Também, sob a ótica de Bello (2008), Ferreira aborda o fato de podermos descharacterizar as escritas prévias a invenção da imprensa, como o papiro ou escritos rupestres, visto que também caracterizavam o seu *corpus social* da época e a maneira como se envolviam com a leitura. Sendo assim,

É possível perceber que cada uma dessas diferentes formas em que o livro se apresenta ao longo da história, implicou em diferentes modos de leitura, assim como determinou o uso de determinados instrumentos, postura corporal e modo de organização do texto. (Ferreira, 2016, p. 22).

Logo, entender que a maneira com a qual interagimos com a leitura de acordo com o passar dos tempos e as formas que ela nos é apresentada, justifica a necessidade de busca por meios alternativos de engajamento dos estudantes leitores, visto que estão imbuídos em meios totalmente diferentes, tais como o uso do *Kindle* ou plataformas virtuais de leitura. Além disso, de acordo com as percepções de Chartier (1999) e análises de Ferreira (2016, p. 22),

Demonstra que a passagem do livro à leitura implica no dinamismo da prática de leitura. O livro deixa de ser objeto de prateleira de biblioteca e chega às diferentes classes sociais de forma mais complexa do que a simples oposição entre o povo e a elite.

Nesse sentido, Ferreira (2016) contrapõe a ideia de liberdade e leitura, afirmando que tal prática só sofreu sua democratização com a inclusão da fotografia e do cinema, em que o cidadão ganhou uma maior liberdade de escolha do que consumia, visto que anteriormente a Igreja ainda detinha controle sobre tal. “Assim, o livro, o leitor e a leitura se adaptam às mudanças sociais, históricas, ambientais e tecnológicas; e a transformação da leitura é originada pelo suporte que a materializa” (Ferreira, 2016, p. 24). Portanto, ao vivenciar as mudanças eletrônicas relacionadas à leitura em nosso século, vimo-nos obrigados a acompanhar o fluxo das mudanças e a propor maneiras novas de interação com a leitura. Nesse processo, “leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado” (Ferreira, 2016, p. 26).

Na seção “A leitura em outra história – o conceito e suas fundamentações”, Ferreira teoriza sobre o sujeito como mediador das práticas de leitura. Embasada por Leffa (1996), Ferreira (2016, p. 27) evidencia que a realidade é um fator intrínseco para a leitura do mundo, isto é, “embora, a língua, na acepção mais comum, seja o lugar de leitura, nós podemos ler também o mundo que nos cerca e é exatamente através do ato de ler que o homem interage com os outros homens por meio da palavra escrita”.

Ler é atribuir significados ao mundo a nossa volta e interagir com tal, ou seja, “o sentido de um texto é construído na interação sujeito-texto, e não algo que preexista a essa interação” (Ferreira, 2016, p. 28). Logo, o leitor carrega sentidos próprios que vão lhe auxiliar na sua jornada leitora, sendo a tríade *conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional* a base para a compreensão da leitura. Além disso, vale ressaltar a importância do contexto para as noções de

sentido sem ambiguidade e o objetivo de leitura. Dito isso, o leitor transforma-se por meio da leitura. Portanto, Ferreira (2016, p. 30) salienta seu problema, que é justamente “o desafio que se posta ao professor é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo sociocognitivo, para isso, o resultado se torna positivo à medida que o processo seja mais conhecido”.

Ferreira (2016), sob influência de Kleiman (2007), defende o quanto importante é o conhecimento prévio do mundo que nos cerca para tal entendimento da leitura. Exemplifica-se, ainda, pela visão de Ferreira, que escritos de 200 anos ainda podem ser entendidos, todavia sua compreensão será alterada, devido ao sujeito que não só os decodifica, mas também interage com o conteúdo segundo sua própria visão de mundo e suas experiências individuais. Outrossim, competências e habilidades diferentes são acionadas devido ao propósito e necessidade de leitura, bem como o suporte e as condições de leitura. Diante desse cenário, vale lembrar a visão de Canclini (2009) sobre os novos letramentos, que demandam uma nova postura dos docentes para atingir todos os objetivos do ato de ensinar contemporâneo.

Além das interações e relações supracitadas, Ferreira (2016) evidencia em sua tese a relação das práticas pedagógicas e os jogos. Assim como Massa (2015) que engloba os campos da psicologia e da etimologia da palavra ludicidade. Ferreira (2016, p. 34) aborda sob a luz de Vygotsky, que “independente de ser educativo ou não, os jogos envolvem um processo de aprendizagem, devido aos desafios crescentes que apresentam”. A autora propõe que todo jogo é um ato pedagógico, por envolver capacidades criativas e de desenvolvimento do raciocínio lógico. Como refere Ferreira (2016, p. 34): “jogar e brincar atua na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do indivíduo, criando condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados”. Dessa forma, o ato de brincar oportuniza uma experimentação, na qual o sujeito problematiza uma situação, testa hipóteses, guia-se por objetivos individuais ou de equipes, a fim de chegar a um processo de conhecimento em novas aprendizagens. Nesses termos, podemos dizer que uma abordagem lúdica durante o desenvolvimento estudantil tem a potência de iniciar os participantes da prática a um processo de investigação, mesmo que elementar, o que estará correlacionado com o desenvolvimento do seu senso crítico e de capacidades de raciocínio lógico. Para Ferreira (2016, p. 35), “é o espaço em que a pessoa está em transição, em amadurecimento, por isso a intervenção através de oportunidades

para interagir, conhecer e aprender são determinantes no processo de formação do indivíduo".

Na tese de Ferreira (2016), um exemplo de jogo potencializador de interações e sentidos pedagógicos é o RPG, pois segundo a autora, ele coloca o jogador como centro do jogo, sendo ator e roteirista, além de traçar seu próprio destino, guiado por suas decisões, o que, inclusive, segundo pesquisas da autora, faz com que estudantes busquem de forma autônoma por leituras em outros idiomas, por terem sua curiosidade aguçada. Isso articula com os pensamentos de Harari (2018, p. 279), em que “as escolas deveriam minimizar habilidade técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida”.

Coerente ao exemplo de Ferreira, isso faz com que os próprios estudantes se tornem autônomos de seu conhecimento, o que fica evidenciado na fala de Ferreira (2016, p. 37) sobre os RPGs, “como na vida, não há um objetivo final a ser atingido, o objetivo buscado pelos participantes são as emoções, conflitos e resoluções destes, que se dão no desenrolar da aventura, criada e vivida pelo grupo de jogadores”. Com o intuito ainda de evidenciar sua hipótese sobre os benefícios da abordagem lúdica para o ensino e desenvolvimento de competências e habilidades críticas e criativas, Ferreira propôs-se a uma pesquisa qualitativa, visando interpretar as relações criadas pelo jogo pedagógico e o incentivo à leitura. Vale ressaltar que a autora também fez uso do estudo bibliográfico, com intuito de ter o embasamento técnico, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e autores que instrumentalizam os saberes sobre o tema.

Ferreira (2016) escolheu como grupo focal, o 8º ano C, entre 12 e 18 anos, da escola E.E.F. Coronel Humberto Bezerra, no Ceará, e 5 professores de Língua Portuguesa. Importante salientar que no recorte, é evidenciada a escola, sendo esta a única pública da cidade que trabalha com Ensino Fundamental anos finais nos 3 turnos, atendendo alunos das zonas rurais. Sobre o ambiente escolar, descreve um laboratório de informática bem precário e comenta sobre a turma que “tem uma matrícula de 31 alunos entre 12 e 18 anos. A sala está dividida entre 12 meninas e 19 meninos e todos os alunos são filhos de pais agricultores, beneficiados com programas assistenciais como o Bolsa família” (Ferreira, 2016, p. 42).

Outro ponto que vale destaque é que a escola faz parte de avaliações regionais anuais, o SPAECE¹³ e entre os anos 2012 e 2015, sua classificação foi declarada como crítica, tendo atingido a proficiência de 234,8 em 2012; em 2013 não foi avaliada; em 2014 recebeu 264,3 e em 2015 houve um declínio para 254. Ferreira (2016, p. 44) conclui que isso se dá ao fato da proficiência leitora não ser trabalhada “de forma linear, progressiva”, além de não haver total engajamento da equipe docente. Avançando na coleta de dados da pesquisa, Ferreira analisou o interesse dos alunos quanto às aulas de leitura, primeiramente sob a ótica dos professores. Foi aplicado um questionário para os professores a fim de realizar uma sondagem sobre sua percepção sobre os gostos dos alunos, tipos de textos oportunizados e modos de leitura, bem como uso do material didático e frequência de apresentação de outros tipos de texto. Para que fosse valorizada a autonomia e protagonismo dos próprios sujeitos do estudo e suas vivências e experiências individuais, fazendo um paralelo entre os docentes e discentes, foi também aplicado um questionário com os 31 alunos do 8º ano C, com idade 12 e 18 anos. O intuito da pesquisa era “promover a leitura de forma lúdica e criativa utilizando o jogo” (2016, p. 46), jogo esse que seria o RPG, pois poderia potencializar as habilidades criativas e de pensamento. Assim, optou-se por aplicar uma sequência didática proposta para cinco encontros, com um texto em conjunto como proposta final.

É importante ressaltar que o nível de capacidade leitora dos alunos foi avaliado de antemão. Para Ferreira (2016, p. 47), o livro base que serviu para delineamento das aulas foi “o livro RPG na escola: aventuras pedagógicas”. Assim, os estudantes eram organizados em grupos de seis integrantes, para que pudessem escolher as ações de seus personagens. Referente à divisão das aulas, primeiramente, em um encontro, contabilizando duas aulas que totalizam uma hora e quarenta minutos, foi apresentada a ideia geral e feita uma sondagem se os alunos conheciam o que era RPG e se já haviam jogado. Em seguida, foi questionado sobre a tipologia narrativa, mais precisamente o gênero aventura, visto que seria uma ancoragem para as aulas, cujo propósito principal era o estímulo à leitura. Sendo assim, os alunos receberam um trecho de “Robinson Crusoe” de Daniel Defoe, o qual deveriam ler e anotar características em seus cadernos. Vale ressaltar que Ferreira identificou que vários estudantes já conheciam os jogos de RPG. No entanto, nunca haviam experienciado

¹³ Avaliação de Desempenho Acadêmico, aplicado anualmente, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> Acesso em: 16 out. 2024.

serem agentes, jogando de fato, o que causou uma certa dificuldade na aplicação, muito pelo fato dos estudantes fazerem uma relação com os jogos de videogame. Tal percepção evidencia a grande importância da vivência para a aquisição de determinada competência. Ainda, a autora relata que foi necessário realizar uma revisão sobre substantivos e adjetivos, pois os alunos demonstraram certa dificuldade em seu uso. Além disso, por ser trabalhado de forma contextualizada,

Outro ponto que merece destaque foi o envolvimento dos alunos com a leitura do texto. Como trabalhamos de forma empolgante as inferências sobre a narrativa, a impressão que tivemos é de que os alunos estavam envolvidos com as ações que o texto apresenta para chegar ao desfecho. (Ferreira, 2016, p. 48).

No que seria a terceira aula, foi realizada uma retomada de conteúdos, mas também focando em não apenas ensinar o conteúdo, mas cocriar sentidos, os estudantes foram motivados a identificar características do gênero, como vocabulário específico. Em seguida, foi dada a proposta de produção textual da história. A professora salienta que precisou intermediar, visto que estavam tímidos inicialmente, além de os estudantes apresentarem dificuldade relevante em escrever, principalmente pelo medo de errar. Ferreira (2016) ainda reforça que tal medo remonta um reflexo da escrita punitiva.

No terceiro encontro foi o momento de delinear o jogo de RPG de fato. Nesse momento, os estudantes pensaram nas características, habilidades, forças e carências de seus personagens. Com isso, eles foram engajados a preencher as fichas que balizariam as ações futuras. Ferreira afirma que os estudantes se mostraram engajados e tiveram a autonomia de ir até a biblioteca para pesquisar mais sobre os tópicos e se motivaram a fazer desenhos de seus personagens. Isso demonstra que a intermediação lúdica oportuniza a autonomia dos estudantes, o que potencializa “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implicando a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1982, p. 9). Dessa forma, os estudantes são influenciados a agir no mundo embasados com os conteúdos apreendidos em sala de aula, transcendendo os muros da escola. Outro ponto interessante foi a criação das histórias, que foi feita de forma colaborativa.

Quanto a essa atividade, a participação foi bem intensa, todos queriam escolher seus atributos. O curioso é que só buscavam atributos positivos e quando orientados a escolherem suas fraquezas, essas apareciam suavizadas, mas, consideramos esse, um dos momentos mais produtivos de

todas as etapas, pois, o espírito de equipe e organização se sobrepõe. (Ferreira, 2016, p. 51).

Isso evidencia o comprometimento dos estudantes alinhado à proposta pedagógica da docente, que quando faz uma intermediação contextualizada, tem a capacidade de envolver os estudantes. De acordo com Freire (1982, p. 11), “a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”. Daí que os participantes do ato comunicativo leem o mundo por meio de sua ótica, levando em consideração suas vivências e experiências, atreladas ao conteúdo estudado.

Na quarta aula foi realizada uma introdução e apresentado o papel do mestre do jogo, que iria mediar a partida. O redator ia fazendo anotações, enquanto o grupo montava diálogos e resolia os desafios impostos em cada etapa. Ferreira (2016, p. 52) menciona um ponto interessante:

Os alunos recorriam a personagens e figuras citadas em outras narrativas e em gêneros variados. Isso demonstra as leituras que fazem e que são capazes de fazer o link, com textos das mais variadas formas e suportes, demonstrando, assim, conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimentos enciclopédicos, que juntos produziram o sentido do texto que foi criado a partir de suas leituras.

Por fim, na quinta e última aula foi feito o fechamento e leitura do texto, o que subsídios para a análise da autora. Tomando como pressuposto o foco principal da atividade era a aplicação de uma atividade lúdica, o RPG, como propulsora da leitura e com intuito de explorar formas de dissociar a leitura de uma abordagem obrigatória e formal, valorizando seu aspecto prazeroso e atrativo, pode-se dizer que Ferreira obteve resultados positivos, em que se demonstrou um bom engajamento dos alunos à proposta. Ferreira (2016, p. 75) assinala que “o professor de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, que assume uma postura positiva em relação aos jogos, utilizando-os como estratégias mediadoras para desenvolver o gosto pela leitura, certamente, obtêm resultados favoráveis”. É necessário também ressaltar que os resultados significativos podem ser atribuídos a uma maior leveza nas abordagens, quando se considera os conhecimentos prévios dos alunos e permeia-se por gêneros.

Ferreira (2016) indica que a pesquisa carece aprofundamentos, visto que foi observada a capacidade do RPG de lidar simultaneamente com diferentes desafios encontrados em sala de aula, como a dificuldade de certos alunos em desenvolver habilidades leitoras específicas. Ainda, as análises destacam a importância de buscar

continuamente estratégias variadas para aprimorar o ensino da leitura, guiada pela preocupação com a formação integral do aluno, reconhecendo que a leitura é essencial não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para o desenvolvimento de cidadãos plenos e reflexivos. Assim, reforça-se a ideia de que sempre há espaço para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, as entrevistas e questionários auxiliaram a compreensão de que ainda há lacunas no planejamento escolar dos documentos a fim de engajar os alunos na prática leitora, visto que os professores, por diversas vezes, identificam o desinteresse dos estudantes, mas não olham para a própria prática pedagógica, que, frequentemente, também não motivam ou são descontextualizadas. “Pelas respostas dos questionários, percebemos que há um distanciamento entre os professores sobre a concepção de leitura e a forma de trabalhar para aprimorar o gosto por tal prática” (Ferreira, 2016, p. 75).

Por fim, vale ressaltar que as práticas pedagógicas precisam transcender o uso único do livro didático, “pois é necessário um contexto favorável e a presença de mediadores de leitura competentes” (Ferreira, 2016, p. 76). Essa proposta provoca os professores para que sejam adeptos de metodologias ativas e aulas regadas de ludicidade, para que os estudantes não vejam a leitura como algo estático, mas como algo provocador do próprio pensamento criativo, crítico e da capacidade cidadã. Nesse aspecto, Ferreira (2016, p. 76) é enfática ao dizer:

Quanto às estratégias lúdicas, acreditamos que são válidas, pois, se aproximam das preferências dos adolescentes e jovens, permitem uma aprendizagem espontânea e de forma cooperativa ao mesmo tempo sistemática e gradativa. Por ser desafiadora, promove o interesse pela leitura e valoriza os conhecimentos que os alunos possuem a fim de construir novos conhecimentos.

Outro estudo proveniente de uma dissertação do Mestrado em Letras, de Santos (2019), intitulada “A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental”, analisa a ludicidade atrelada à formação do leitor literário. Os educandos do sétimo ano do Ensino Fundamental são envolvidos em práticas de leitura a fim de oportunizar a criatividade e o senso crítico. Santos (2019) identifica que a maioria dos estudantes costuma ser mero decodificador do texto, o que não incentiva o pensamento crítico. Para Santos (2019), a ludicidade é de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem, mas reforça a exigência de

muito planejamento. Ainda, evidencia que é preciso superar resistências de que o ato de brincar é meramente um divertimento, mas uma forma de mobilizar a aprendizagem social, que simula comportamentos e ações cotidianas, a fim de transformar a si, o outro e o seu meio. Diante desse cenário, vale ressaltar que o protagonismo do professor nesse processo é primordial, visto que será o guia para essa jornada de aprendizagem e (auto/re)conhecimento.

Ao sabermos que o ato de aprender depende de vários fatores, cabe ao professor ser sensível em sua maneira de ensinar, de modo que possibilite diferentes formas de mediar os conteúdos sistematizados no processo de ensino e aprendizagem. (Santos, 2019, p. 25).

Por tudo isso, o ato pedagógico deve ser arraigado de significado, proposições de jogos e intencionalidades. Cabe aos docentes transcender as resistências da sobrecarga de trabalho, das pressões avaliativas externas e do comodismo de ações cotidianas e engajar-se na adoção de práticas lúdicas na educação básica, conectando a ludicidade com os desafios culturais e estruturais das escolas, com o intuito de desenvolver cidadãos críticos. Isso porque, a vida é um grande jogo, composta de regras, benefícios e penalidades, que dependem da escolha de cada jogador, podendo ser jogada individualmente ou em equipes. Do mesmo modo, Santos (2019, p. 26) salienta que o docente deve assumir o papel de professor-pesquisador, aplicando dinâmicas que transcendam meras brincadeiras de lazer, mas que sejam carregadas de propósitos pedagógicos, pois, uma atividade lúdica tem o poder de “expandir os significados e criar laços de interação que estimulem o compartilhar e o entrosamento social dos sujeitos”.

Dada a importância de associar a prática pedagógica ao ensino lúdico, Santos (2019, p. 38) diz que “o conhecimento é construído dia após dia. Ele não é algo estanque ou acabado, mas, um processo cílico, pois os saberes, em suma, são mutáveis e relativos”. Portanto, o uso da ludicidade seria uma possibilidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de leitura do mundo, visto que desde pequenos somos convidados a ler o mundo a nossa volta e sermos agentes daquilo a que somos expostos, estabelecendo relações e sentidos com aquilo que experienciamos (Freire, 1982).

Partindo dessa leitura da sala de aula que exige o nosso envolvimento com a fruição de sentidos, Santos (2019, p. 43) escolheu analisar a leitura *nonsense*, a qual

define como “uma modalidade de texto que permite que tanto o autor quanto o leitor possam se desprender do pragmatismo do mundo real e das formas convencionais de produzir ou interpretar um texto”. Consequentemente, tal estilo favorece a criatividade, habilidade essa que Harari (2018), já ditava como primordial para o desenvolvimento social no século XXI. Pensando nesse recorte, é abordada a leitura sensorial, como “uma resposta imediata frente a um estímulo do mundo que a cerca”, o que auxilia a compreensão do mundo a nossa volta, o que instiga a curiosidade e o prazer pela leitura, de descobrir algo novo e buscar novos sentidos ao desconhecido (Santos, 2019, p. 44).

Para comprovar seu ponto de vista e a importância da ludicidade atrelada a leitura *nonsense*, na ocasião, Santos (2019, p. 46) optou por aplicar dinâmicas com o Ensino Fundamental anos finais e com foco nas “proposições da Estética da Recepção, de Iser (1979) e Jauss (1994)”, as quais abordam as relações leitor-literário, com uma abordagem interacionista, entre texto e receptor, enfatizando que o leitor se transforma ao entrar em contato com o texto. Trata-se de habilidades e competências não só para decodificá-lo, mas para lhe atribuir outros significados, relações escritor-obra-leitor, cujo foco é o conhecimento enciclopédico do leitor e sua experiência com a obra, a reconstrução de sentidos e “o rompimento do horizonte de expectativa do leitor com relação ao texto-literário”, a hermenêutica e a reflexão das obras e, por fim, a *historicidade da literatura* (Santos, 2019, p. 48).

Dadas as abordagens em ênfase, Santos (2019) explana a sua escolha pelo gênero *nonsense*, que por sua característica conotativa, abre maior espaço para a criatividade e a fruição de pensamentos do leitor, influenciando uma relação dialógica com o texto, com o autor da experimentação e dando uma maior liberdade criativa. Isso posto,

A experiência de leitura do *nonsense* pode despertar nos educandos a criatividade, a fantasia e a imaginação que cada um já carrega consigo, pois não acreditamos que o aluno seja uma tábula rasa, mas, sim, um sujeito social e histórico, com capacidades ilimitadas, principalmente, quando se trata da construção de um mundo não real. (Santos, 2019, p. 52).

A partir disso, defende a ludicidade como valiosa nos processos de ensino e de aprendizagem para os estudantes, guiando-os na sua formação leitora desde cedo por prazer. A motivação do autor provoca, de certa forma, as contradições do ensino regular tradicional, cujo intuito, muitas vezes, é a cobrança exacerbada pela leitura de clássicos e pouquíssima – ou nenhuma – mediação crítica de leitura. Tal abordagem,

um tanto que fordista, acaba por desmotivar os educandos, pois a leitura perde seu caráter imaginativo e de prazer estético para dar espaço a uma mera formalidade, com prazos apertados e atividades estáticas, como fichas de leitura, ou uma simples decodificação, fatos esses que causam desmotivação e até aversão dos estudantes pela prática da leitura. Em contraponto, afirma que o lúdico atrelado à leitura “expande a compreensão dos alunos sobre as potencialidades da linguagem”, da imaginação, do pensamento crítico e influencia a leitura deleite (Santos, 2019, p. 53).

Nesse sentido, salienta ainda que a escola deve ser mediadora de tais relações, pois o estudante passa a maior parte da semana no ambiente escolar, que necessita ser motivador para o seu engajamento, daí a ideia de promover atividades pedagógicas para uma interação com as “oficinas literárias, voltadas à leitura do *nonsense*” (Santos, 2018, p. 54). Como defende Candido (1980, p. 23), “a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre”.

Vale ressaltar, que a pesquisa de Santos (2018) foi realizada em uma escola rural, no Paraná e no seu cronograma inicial ele assinala que as atividades deveriam acontecer de maio a julho de 2019. Porém, como os alunos são camponeses, estão em situação de vulnerabilidade social e dependem de transporte escolar – o qual enfrenta dificuldade em dias chuvosos, isso os impossibilitou de chegarem à escola. Um outro exemplo disso foram os estudantes afetados pela enchente, que precisaram mudar-se, devido à perda de seu lar ou permanecem na mesma residência, mas em situações precárias. Ademais, muitas escolas foram afetadas, não podendo manter suas aulas, o que obrigou uma migração dos estudantes. Tudo isso tem um grande impacto no cenário educacional, pois tais migrações fazem com que os discentes tenham que se acostumar a um novo cenário e contexto. Assim, atividades pedagógicas lúdicas podem ser uma válvula de escape para as adversidades climáticas e outras que enfrentamos no dia a dia, além de promover uma maior integração dos sujeitos.

A partir da pergunta norteadora: “é possível formar um leitor literário a partir da leitura de textos nonsense, baseados na teoria da leitura subjetiva no ensino da literatura?” (Santos, 2019, p. 63), direcionou o seu olhar para as possibilidades dos estudantes de conectar a literatura tanto com a realidade quanto com um universo de novas perspectivas. A turma em questão era composta por 17 alunos, 10 meninos e 7 meninas, sendo um estudante de inclusão e outro que pertence ao projeto família

acolhedora¹⁴. O autor classifica a turma como participativa e com boa prática leitora. Também, justifica a escolha da série devido à idade dos participantes, por serem jovens, visto que o lúdico não deve ser atrelado apenas a recepção de crianças, mas sim como estratégia pedagógica arraigada de significados, para desenvolver os sujeitos de forma dinâmica a agir em sociedade. Por manter essa visão paradoxal de que ser lúdico é algo infantil, que nosso ensino preconiza tais práticas apenas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, realizando teatros, brincadeiras, caça ao tesouro, mediações de leitura, etc., apenas para os estudantes jovens, descredibilizando o que Huizinga (2001) defende como fenômeno cultural.

Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica. A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo. (Huizinga, 2001, p. 37).

Para as mediações de leitura *nonsense*, Santos (2019) escolheu: a) Viagem numa peneira (2011) e Conversando com varejeiras azuis (2016) do escritor inglês Edward Lear; b) Alice no país das maravilhas (2014) e Alice através do espelho, do escritor Lewis Carroll (2014); c) Reinações de Narizinho (2019) do escritor brasileiro Monteiro Lobato, além de provérbios (Santos, 2019). As aulas se deram em oficinas de leitura literária e foram divididas em 6 módulos de 5 horas aula cada, aplicadas no contraturno e divididas em três eixos principais: a apresentação das obras e delineamento das expectativas, recepção e análise das obras e por fim as conclusões. O objetivo era de “desenvolver a capacidade de leitura imaginativa e criativa de um grupo de alunos da 7ª série, de uma escola do campo, do ensino regular, por meio da exploração lúdica e análise de textos *nonsense*” (Santos, 2019, p. 73).

No primeiro módulo, o professor propôs uma aproximação à temática através de leituras e atividades lúdico-criativas adaptadas. Para isso, o autor e professor, entregou um caderno a cada educando, que se encarregaria de realizar o registro durante as aulas, para que o autor pudesse avaliar ao final e verificar se sua pergunta problema poderia ser respondida. Inicialmente, o professor iniciou a aula com a

¹⁴ Família Acolhedora é um projeto destinado a crianças e adolescentes sob medida de proteção, acolhidos temporariamente por famílias previamente cadastradas.

atividade lúdica *dança da cadeira*, que foi adaptada, incluindo um elemento surpresa: os estudantes eliminados poderiam escolher um colega para retirar uma figura debaixo da cadeira e, em 10 segundos, nomear um animal formado por dois outros animais. Nas aulas subsequentes dos módulos, resumidamente, ocorria a retomada do conteúdo das últimas aulas, um diálogo sobre a temática da obra, apresentação dela para a turma, leitura, práticas de diálogo e retornos avaliativos, associação com algum conteúdo, integração cultural e proposta de produção e interpretação. Como exemplo, no módulo I, as aulas contaram com a apresentação das obras de Edward Lear aos alunos, verificando seu conhecimento prévio sobre elas; apresentação do desenho animado que complementava a obra “O Fantástico Mundo de Bob” e diálogo; apresentação das capas das obras de Edward Lear e sondagem sobre expectativas; narração da história *Conversando com varejeiras azuis* e proposta de devolutiva/retorno formativo no caderno de campo, sobre o que alunos acharam da história, sua relação com o que já haviam lido e suas justificativas; momentos de questionamento sobre conteúdo (linguagem verbal e não verbal); abordagem de aspectos históricos.

Interessante ressaltar que nas atividades propostas a imaginação era sempre incentivada, como a criação de um novo mundo e personagens para ele. Outra atividade de destaque ocorreu no módulo 4, em que os estudantes foram convidados a usar a imaginação e criatividade para se aventurarem na cozinha, inspirados pelas receitas presentes na obra de Edward Lear: *Conversando com varejeiras azuis* e a intersecção com o livro *Reinações de Narizinho, coma cozinha da Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato. Os estudantes, após uma dramatização do capítulo *Tia Nastácia e a Sardinha*, foram convidados a escrever uma receita *nonsense*, com os ingredientes dispostos pelo professor, produzindo-a e nomeando-a. Os registros ficavam no diário de campo para acompanhar os avanços ao longo de toda trajetória.

Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que é possível criar e recriar o mundo através da imaginação, da fantasia e da criatividade. Também, observar se eles conseguem fazer uma relação entre as aulas, visto que temos trabalhado com o mundo das possibilidades. (Santos, 2019, p. 79).

Essa fala do autor evidencia a potencialidade de um ensino lúdico, no qual as capacidades inventivas são valorizadas, juntamente com um constante diálogo, que dá espaço para que os estudantes sejam protagonistas de seu processo de

aprendizagem. Assim, aprender se torna algo motivador, em que o discente não é um mero observador e o professor um ditador, mas sim, parceiros de uma relação de trabalho cooperativo, cujo objetivo é experienciar o momento e as possibilidades de aprendizagem que ele proporciona.

Santos (2019) analisou as oficinas e aulas em dois momentos: primeiro, detalhou cada atividade realizada, incluindo exercícios, resultados e registros visuais; depois, refletiu sobre a prática, justificando a escolha da pesquisa-ação. Essa análise contínua é essencial para alinhar expectativas e promover uma educação transformadora, como defende Freire (1982), ao destacar a relação entre texto e contexto na leitura crítica.

Dessa forma, Santos (2019) propõe oficinas contextualizadas que despertam o interesse e a curiosidade dos estudantes antes da leitura, tornando-a uma experiência envolvente, em vez de uma mera formalidade curricular. Essa mediação, muitas vezes ausente nos anos finais do Ensino Fundamental, contrasta com um sistema exaustivo que reduz os estudantes a simples decodificadores textuais. Em um mundo que privilegia a seriedade, perde-se o poder transformador da criatividade, essencial para formar cidadãos críticos e empáticos. Santos exemplifica essa abordagem ao desenvolver uma atividade inspirada em *Alice Através do Espelho*, na qual os educandos só podiam ler um trecho diante de um espelho, estimulando uma produção reflexiva e lúdica.

Tal analogia evidencia a necessidade de cultivar posturas investigativas. Afinal, se tivéssemos o instinto de curiosidade de *Alice do País das Maravilhas*, o espírito aventureiro das crianças de *As Crônicas de Nárnia* e fôssemos sonhadores e idealizadores quanto *Brás Cubas de Machado de Assis*, nossa vida seria mais leve e desafiaríamos o senso comum com alteridade e não aceitaríamos sermos apenas massa de manobra, como propõe George Orwell. Fato que pode ser evidenciado por meio da percepção de Santos (2019), ao analisar uma das atividades proporcionada nas Oficinas de Leitura. Na ocasião, o pesquisador proporcionou uma dinâmica de leitura, baseada na obra *Alice Através do Espelho*, em que a leitura de um trecho só se tornava possível na frente de um espelho (proposta de produção espelhada com o outro), então,

Uma aluna sugeriu que, ao colocarmos os trabalhos no saguão da escola, puséssemos um espelho pendurado ao lado deles, para ver se os demais alunos usariam ou não o espelho para fazer a leitura. Com essa proposta,

constatamos que a aluna apreendeu a forma lúdica de manipular a palavra e dar sentido àquilo que parecia ser sem sentido. (Santos, 2019, p. 114).

Essa visão reforça que a ludicidade ao ser experimentada nas aulas oportuniza o envolvimento e a autonomia dos estudantes, além de incentivar o senso crítico para a resolução de problemas. Como menciona Santaella (2012), ao estar envolvido em uma experiência, o indivíduo interage com diversos sentimentos e emoções, o que o faz atingir maiores níveis de cognição, ampliar o equilíbrio e a conexão com o ambiente.

A abordagem de Santos (2019) valoriza experiências que estimulam criatividade, espontaneidade e expressão pessoal. Um exemplo marcante foi a oficina *Da cozinha da Tia Nastácia* às receitas *nonsense* de Edward Lear, na qual os estudantes interagiram com a cozinheira da escola, aprenderam uma receita e, depois, leram e discutiram textos de Monteiro Lobato e Edward Lear. A atividade incluiu a reinvenção de ingredientes com nomes criativos e a criação de receitas *nonsense*, promovendo intertextualidade e trocas significativas. Em detalhes, os estudantes foram até o salão comunitário ao lado da escola e, caracterizados com aventais feitos pela escola, tiveram momentos de conexão e troca com a cozinheira, a qual eles têm muito apreço e que lhes ensinou uma receita. Feito isso, receberam o texto *Tia Nastácia e a Sardinha*, de Monteiro Lobato e fizeram a leitura e diálogo.

Em seguida, o professor leu as receitas presentes da obra de Lear, *Conversando com varejeiras azuis*. Santos (2019) relata que os educandos se divertiram com as receitas de ingredientes peculiares e ainda conseguirem fazer relações intertextuais entre os textos lidos previamente (*Alice no País das Maravilhas*). Após a mediação, foram apresentados ingredientes, os quais os alunos, em grupos de três ou quatro, deveriam renomear com criatividade, como no trecho: “utilizamos leite em pó, mas pedimos para que os alunos usassem a criatividade e inventassem de onde veio o leite. Assim criaram o leite de galinha, de rinoceronte e de unicórnio” (Santos, 2019, p. 118). Também, eles deveriam criar uma receita *nonsense* com determinados ingredientes, o que proporcionou momentos significativos de troca e interação.

Na segunda etapa, Santos refletiu sobre a prática, destacando que a literatura permite um diálogo constante entre realidade e ficção, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos. A escolha do *nonsense* se justifica pela sua riqueza interpretativa e potencial criativo. As oficinas, sempre lúdicas, reforçam que o jogo é essencial para que a pessoa (re)construa seu mundo (Santos,

2019). Isso ocorre porque estão envolvidas em experiências que incentivam a criatividade, a espontaneidade, a expressão pessoal e a originalidade. Conforme Santos (2019, p. 128), “ler é um ato humano e a literatura contribui para o desenvolvimento deste, visto que é uma arte que parte do real para a ficção e volta para a realidade em um diálogo constante”. Essa visão salienta a grande importância da leitura para a construção e para o desenvolvimento do ser humano, tanto em níveis cognitivos quanto emocionais, dando uma maior autonomia e liberdade para o sujeito interagir com o mundo. Embora seja um gênero pouco trabalhado, mas com enorme riqueza de sentido e possibilidades de interpretação, as oficinas possuíam sempre atividades lúdicas, posto que “é por meio do jogo que a criança constrói e reconstrói seu próprio mundo” (Santos, 2019, p. 129).

A criatividade é um dançar de palavras, que, quando arquitetado pela ludicidade, transcende o código e dá espaço para as diversas possibilidades que a língua nos traz. Por isso, Santos (2019) pontua que o intuito da atividade dança das cadeiras, que os educandos precisavam nomear animais híbridos (junção de dois animais aleatórios), era brincar com os sentidos e provocar a fruição de ideias. Inicialmente, alguns estudantes demonstraram dificuldade, mas ao verem os exemplos dos colegas, as trocas começaram a se tornar interessantes, evidenciando a importância da cooperação nas práticas de ensino, proporcionadas pelo lúdico. Outro aspecto a salientar é que em todos os momentos da experimentação era possível validar o conhecimento prévio dos estudantes, interagindo com perguntas e momentos de diálogos, em que os participantes da pesquisa eram convidados a usar suas capacidades dedutivas e seus saberes para serem protagonistas. Santos (2019) justifica que sua proposta se associa a Vygotsky (1984), cujo pensamento orienta a imaginação e ocorre de forma consciente, o que gera inúmeros frutos para a aprendizagem, como a *maturidade da consciência humana*. Isto é, “ao trabalhar e instigar o processo imaginativo, estamos formando pessoas que conseguem dialogar entre o mundo real e o ficcional, compreendendo que ambos coexistem e que se completam” (Santos, 2019, p. 132).

Outro aspecto de grande valia da análise são os ajustes e reestruturações que se fazem necessários ao longo da prática pedagógica. Por vezes, certa atividade é pensada para uma turma e, ao aplicá-la, percebe-se que há lacunas no conhecimento. Conforme foi o momento em que os alunos não conheciam o desenho apresentado *O fantástico mundo de Bob*, ou ao tentar aplicar a mesma atividade no mesmo nível para

outra turma, percebe-se que em uma turma flui bem e em outra há entraves (Santos, 2019). Nesses termos, vale a necessidade de revisão e atualização constante para se readaptar às necessidades da turma, seu ritmo, interesses e contexto, visto que a aprendizagem não deve ser um território imutável e só será efetiva se houver sentido para os sujeitos da interação. Portanto, a autoavaliação do professor é fator chave para uma educação transformadora, o que também é possível perceber no relato da oficina 6, em que é feita uma retomada geral dos conhecimentos construídos ao longo de todas as outras oficinas, o que possibilitou aos estudantes a compreensão de forma plena da proposta final de produção dos limeriques - poema curto e humorístico (Santos, 2019). Geralmente composto por cinco versos com um esquema de rima AABBA – a qual desempenharam com facilidade e criatividade, defendido pelo autor como primordial para o nível em questão, juntamente com um planejamento adequado e uma dinâmica contínua.

Analizando o relato de Santos (2019), cada vez mais é reforçada a ideia de que o ensino lúdico, quando bem estruturado e planejado, é catalisador de bons resultados, fugindo da monotonia do cotidiano e propiciando um ambiente convidativo para as aprendizagens evolutivas. Após os resultados de suas oficinas, Santos (2019, p. 138) diz que “é possível formar um leitor literário por meio de textos *nonsense*”. O autor justifica o sucesso da prática pelos quatro pilares aplicados: apresentação sobre o gênero *nonsense* e aproximação ao tema; trabalho com aspectos linguísticos como linguagem denotativa e conotativa; apresentar textos do gênero, realizar a leitura, análises e a produção textual. Essa dinâmica proporcionou que o objetivo geral fosse de fato atingido, que era o uso da criatividade e imaginação para desenvolvimento da capacidade leitora, aliada ao ensino lúdico e ao gênero *nonsense*. Também salienta o quanto relevante foi fazer o trabalho com a linguagem conotativa e denotativa, a fim de ampliar os horizontes dos estudantes para a interpretação do mundo e interação com o real e fictício.

Vale ressaltar que a prática com as oficinas de Santos (2019) é um convite para que os professores se engajem em propostas lúdicas, com o intuito de expandir os horizontes educativos, respeitando o perfil das turmas, ambientes e mudanças tecnológicas que sofremos ao longo do tempo, pois, apesar da atemporalidade das obras, o planejamento deve ser vivo. Nas palavras do autor, “é que você pode fugir da realidade, criar, brincar com as palavras. Não só fugir da realidade, mas aprender brincando” (Santos, 2019, p. 140). A ludicidade proporciona uma maior liberdade dos

sujeitos de propor hipóteses e testá-las, além de não dispor de um caráter punitivo quando há erro, mas de um processo dialógico de ensino, que valoriza todos os sujeitos envolvidos. Enfim, “os seres humanos são em sua natureza sociocultural seres lúdicos e criativos, capazes de autossuperação e autoaperfeiçoamento no afã de atender a vocação ontológica de ser mais e não menos e de se superar e transcende” (Santos, 2019, p. 140). Portanto, a mediação provocativa de aulas lúdicas corrobora com a essência do ser que habilita a construção de um conhecimento sólido e enriquecedor, não só pela aquisição de competências e habilidades, mas também pela valorização de talentos e pelo desenvolvimento das competências socioemocionais.

O terceiro estudo selecionado para essa análise, é a tese de doutorado de Martins (2016), “O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa”, constituído por uma pesquisa-ação, para evidenciar a relação docente-discente e as atividades lúdicas que, devido às suas características estruturais, podem redefinir o processo de educar e atribuir um significado profundo à construção do conhecimento. O grupo participante do estudo foi composto por 54 adolescentes, alunos do sexto ano do Ensino Fundamental anos finais do Colégio Militar do Rio de Janeiro, na disciplina Língua Portuguesa, durante todo o segundo semestre letivo de 2014. Para a análise de dados, a autora fez uso de um diário de bordo individual, vídeos, produções dos estudantes, questionários, além de um caderno de opinião, o qual continha autoavaliações do processo pela visão dos alunos. Martins (2016) demonstra que houve mudanças significativas na aprendizagem dos educandos quando mediadas por meio da ludicidade, principalmente quando os estudantes têm oportunidade de autoria, além de estreitar as relações afetivas e de confiança entre professor e estudantes, distintas do peso de um ensino tradicional de inseguranças e bloqueios mútuos.

Mesmo estando em sala de aula há 20 anos no momento de sua tese, Martins (2016) destaca que com o advento das novas tecnologias e a ânsia frenética por desenvolvimento, é imprescindível que o docente esteja atento ao cenário de mudanças e mude com ele, para que possa atingir as necessidades de seus educandos. Ela ainda salienta que é um privilégio fazer parte do que ela chama de *momento histórico de transformações*. Percebe-se uma alta resistência de docentes em participar de formações e atualizações, como ficou explícito no texto apresentado

ao Conedu, VII Congresso Nacional de Educação, em que foi realizada uma formação sobre inclusão.

Dos 70 docentes convocados pela Direção de Ensino, 48 participaram da palestra. Esse quantitativo mostra que mais de 65% aderiu a proposta de formação, mas é importante destacar que tratando-se de convocação pela direção, a participação, salvo justificativa, era obrigatória. Mesmo assim, houve ausência de mais de 30% dos docentes. (Sarmento et al., 2020, p. 6).

Assim, é notório que ainda haja relutância e desinteresse em participar de atualizações, ora pelo docente justificar que já está há muito tempo em sala de aula e dominar o processo, ora por participar de formações descontextualizadas e que não foram efetivas ou praticáveis, o que deixou uma marca negativa. Todavia, tal perspectiva precisa ser superada, já que planejamentos não devem ser relíquias ancestrais, abertas a cada início de calendário escolar, mas possibilidades de dialogar com a realidade dinâmica de cada novo ano letivo. No entanto, *Como trabalhar a resistência docente diante do novo? É fundamental que os professores reflitam para quem e como estão ensinando.*

Como muitos dos meus colegas de profissão, já fui uma professora focada em finalizar conteúdos e falar tudo o que eu considerava importante. Até que passei pela experiência transformadora de vivenciar, lá em 2018, uma formação docente que mudou completamente a minha mente e o meu olhar para com meus alunos, minha profissão e minhas atitudes. A mudança interior se refletiu em uma transformação exterior. Enquanto antes eu era focada *no conteúdo da disciplina*, passei a ser focada no meu alvo principal. Deixei de ser uma professora repetitiva, que se importava demasiadamente em *cumprir o cronograma* todos os semestres da mesma forma, e passei a perceber minha verdadeira responsabilidade: a de formar pessoas. Isso vai muito além de conteúdos. (Barreto, 2024, *online*).

Nesse sentido, Martins (2016) é clara ao trazer que o mundo e as relações mudaram e o que se usava como estratégia antigamente, hoje é obsoleto. Sendo assim, a ludicidade vem trazer benefícios *ludificando* as aulas, porque “o jogo é uma função da vida”, que acompanha o ser humano desde seus primórdios da cultura (Huizinga, 2001, p. 9). Ou seja, “adotar essa concepção de aprendizagem significa mudar o paradigma da sala de aula majoritariamente monológica, entediante e fundamentalmente informativa” (Martins, 2016, p. 29).

Nossa sociedade impõe um padrão constante, o que se agrava com o uso contínuo das redes sociais, que ditam modelos de comportamento nos quais muitos jovens se espelham. Com isso, percebe-se um alto nível de frustração por diversas vezes estar aquém ao padrão irreal e inalcançável que as redes sociais apresentam.

Sendo a escola o ambiente no qual o jovem passa a maior parte da sua semana, aulas lúdicas têm a possibilidade de melhorar essas relações de sucesso *versus* fracasso, pois, ao ter uma maior autonomia em seu conhecimento, o estudante fica confortável em fazer escolhas e recalcular a rota, quando há certo desvio do que seria o correto para a situação. Isso ocorre, pois, ao vivenciar aulas regadas de ludicidade, o sujeito é convidado a experienciar a realidade e simular situações, fazendo a construção de competências e habilidades socioemocionais, ganhando dispositivos para driblar imprevistos, transformar a sua realidade e se adaptar a diferentes contextos, utilizando soluções criativas.

É que boa parte dos jogos, principalmente os atuais de videogame ou jogos de aventura, nestes incluso o jogo tipo RPG, levam os jogadores a terem uma relação positiva com o fracasso porque é vista como um desafio que pode ser enfrentado muitas vezes. (Martins, 2016, p. 28).

Nossa sociedade é forjada por rituais e simbolismos, sendo o jogo um deles, que simula as regras sociais pré-estabelecidas, gerando um sentido aos ritos cotidianos (Huizinga, 2001). Ao ratificar o quanto engajada em entretenimento é nossa sociedade, tendo os celulares como uma extensão do seu corpo, segundo Martins (2016, p. 38), “é o caráter lúdico disso tudo que tem atraído cada vez mais e mais usuários”. Logo, negar a ludicidade é ir contra a essência do próprio corpo social do século XXI, que urge por divertimento, mas que precisa de propósito para que seja gerado conhecimento e não ser apenas um mero divertimento ou distração, afinal, nem toda informação é conhecimento (Larossa, 2002). Dessa forma, entende-se que o lúdico é primordial, desde que usado com intencionalidade, pois se adequa aos modelos sociais de desenvolvimento da sociedade e pode proporcionar uma aceitação e engajamento maior por parte dos estudantes, além de prepará-los para a vida. Lembrando que a ludicidade não está restrita somente aos jogos, mas a tudo que envolva a imaginação, como exemplo a representação teatral, juris simulados e até práticas culinárias como produto final de leituras (Santos, 2019). Na verdade, “lúdico é tudo aquilo que provoca, desafia, encoraja (a realizar) uma ação por parte de quem foi instigado por algo ou alguém” (Martins, 2016, p. 39).

Macedo, Petty e Passos (2007, p. 17) afirmam: “a escola obrigatória que não é lúdica não segura os alunos, pois eles não sabem nem têm recursos cognitivos para, em sua perspectiva, pensar na escola como algo que lhes será bom em um futuro remoto, aplicada a profissões que eles nem sabem o que significam”. O ensino

tradicional perde sentido na visão dos estudantes por muitas vezes se distanciar da realidade que estão inseridos. Como traz Martins (2016), a Educação Infantil é tão acolhedora e transmite tanta segurança aos educandos, pois é altamente lúdica, envolvendo-os como parte ativa da construção de conhecimento pela imaginação e criatividade, o que acaba se perdendo no Ensino Fundamental anos finais, pelo foco da seriedade conteudista para obtenção de resultados. Isso acaba por criar um *loop* de conteúdo – avaliação - nota, que faz com que o aluno não disfrute do processo, mas desenvolva cobranças para estar à altura do que lhe é requerido e frustrações quando não atinge as metas estipuladas por terceiros. Sendo assim, “trazer o lúdico para a escola significa trazer a seriedade do desafio que é o aprender e promover a possibilidade do interesse e do prazer que esse desafio pode causar”. (Martins, 2016, p. 44).

Com a intencionalidade de validar o conceito *ludificar*, Martins (2016) escolheu uma metodologia exploratória, composta pela pesquisa-ação e autoestudo, com vistas a avaliar sua própria prática pedagógica por meio de autoavaliação contínua. Digno de nota é o olhar da autora sobre o autoestudo, constituindo-se como uma *narrativa-descritiva-reflexiva-transformadora* por uma professora-pesquisadora, pois é intrínseco do fazer pedagógico a avaliação contínua, às necessidades dos estudantes e das próprias mudanças sociais, para que a ação educativa seja de fato significativa.

A pesquisa de Martins (2016) foi realizada com duas de suas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, contabilizando um total de 54 alunos (16 meninos da turma A e 14 na B e 11 meninas na turma A e 13 na B) do Colégio Militar, do Rio de Janeiro (CMRJ), uma instituição pública federal, com uma estrutura completa e privilegiada. O estudo se deu nas aulas de Língua Portuguesa, em que foram contempladas oitenta aulas de quarenta e cinco minutos cada, divididas em quarenta e cinco no terceiro bimestre letivo e trinta e cinco, no quarto. Importante ressaltar que na escola citada há uma *Avaliação de Estudo* dos componentes curriculares, em que os estudantes devem atingir certo nível desejado de conhecimento em determinados conteúdos. Diante disso, mesmo seguindo sua proposta lúdica, a autora não deixou de trabalhar o requerido no programa curricular. Outro ponto interessante é que a entrada de estudantes na escola se dá por concurso para filhos de civis (no sexto ano) ou por serem filhos de militares. Sobre o alunado participante do estudo em questão, havia 10 que entraram por concurso e 44 com direito assistido (filhos de militares).

Inicialmente, a autora aplicou um questionário com os estudos para a sondagem do perfil, hábitos de estudo e relação com avaliações da turma. Martins (2016) reforça como o ensino tradicional condiciona os estudantes a levarem o estudo como uma obrigação. “Dos cinquenta e três respondentes, vinte e nove disseram ter hábito de estudo diário, enquanto vinte e um afirmaram só estudar quando precisam” (Martins, 2016, p. 54).

Quanto à leitura, uma boa parte dos alunos, 32 especificamente, têm apreço por livros, todavia, ratifica a importância das mediações de leitura para que se possa encantar os estudantes pelo gosto e prazer de ler e questiona-se o porquê do ato ter ganhado um caráter negativo com os estudantes. Sobre as percepções acerca da escrita, mais da metade dos alunos (31) demonstram uma visão positiva da prática. No entanto, surge o questionamento sobre se a exigência de rigidez nos padrões textuais estaria limitando sua criatividade e expressividade. Ao analisar suas impressões sobre as produções textuais, nota-se que muitos as consideram insuficientes. Como destaca a autora, se os alunos percebessem a escrita e suas atividades como um meio eficaz de aprendizagem, poucos considerariam inadequado o número de duas redações por bimestre.

Como técnicas de pesquisa, Martins (2016) utilizou o questionário de perfil, prévio a aplicação, com intuito de conhecer as turmas, observação e registro próprio e dos estudantes e a comparação do andamento da turma e dos alunos particularmente, bem como suas produções. Referente à prática pedagógica lúdica, denominada de *Ação Inovadora*, a pesquisadora a dividiu em *Pré-Missões Lúdicas*, *Missões Lúdicas com Enredo*, *Missões Lúdicas*, *Missões Culturais Extracurriculares*, *Portal Educandus*, *Registros dos alunos* e *Fichas (auto)avaliativas*. De forma geral, as aulas do terceiro bimestre foram dispostas da seguinte forma: as *Pré-Missões Lúdicas*, assim como realizou Santos (2019), eram aulas participativas com o intuito de se aproximar ao tema e gerar engajamento dos alunos, contendo atividades como poemas visuais, texto para leitura e o jogo adedanha dos substantivos; as *Missões Lúdicas com Enredo* que contaram com atividades programadas após a autora estipular uma narrativa para interligar as dinâmicas, tendo atividades como quebra-cabeças, *decifra-me ou te devoro*, lendas raras e texto de opinião; *Missões Lúdicas* foram atividades dos terceiros e quartos bimestres que mantiveram o caráter lúdico e dinâmico, mas sem a continuidade narrativa anterior, destacando-se pela participação ativa dos estudantes, intensa produção prática e retorno constante do professor.

Nessas atividades foram trabalhadas lendas e seus personagens, texto de opinião, uma palestra, além da criação de fantoches, ilustrações e criação da memória do ano; as *Missões Culturais Extracurriculares* foram tarefas extras e facultativas, que ficaram para o quarto bimestre. Nestas, o grande foco foi o desenvolvimento das atividades em torno do gênero escolhido e aprofundamento do conteúdo, bem como as atividades extras e a ficha autoavaliativa.

É válido observar a forma pela qual a autora decidiu manter as observações e registros, proporcionando-lhe uma análise completa de sua prática e possíveis ajustes ao longo da jornada. Quanto às produções dos educandos, ela comprometia-se de dar um retorno formativo quase que imediato, para promover engajamento e ampla percepção sobre a prática, bem como uma apreciação crítica sobre as aulas. É um recurso imprescindível no ensino, visto que o retorno avaliativo proporciona ao estudante (e ao docente) o reajuste da rota, alinhamento de expectativas e validação do professor. É necessário compreender não apenas o conteúdo, mas o processo, pois sentir-se parte dele é o que oportuniza uma vivência pedagógica contextualizada e regada de sentido aos sujeitos do processo educativo. Ao final da pesquisa, a professora pesquisadora pediu os cadernos para análise, já que várias produções foram feitas ali e recebeu quarenta e um cadernos do total de cinquenta e quatro alunos.

Martins (2016), uma *pesquisadora-condutora-observadora-participante*, afirma que seu trabalho foi ativo e que esteve o período todo pesquisando e agindo no meio escolhido, por meio de uma proposta inovadora e viva, simulando e criando novas missões para ajustar a prática. Além disso, por mais que a pesquisadora tenha feito intervenções, ela acreditava no protagonismo estudantil, deixando-os agir.

O professor promove a autonomia tendo consciência do objetivo que se pretende alcançar e, dessa forma, oferece as condições necessárias para que o aluno descubra seus caminhos e, consequentemente, seu papel na sociedade e no processo de sua formação. Por isso, me vali do lúdico e do dinamismo da sala de aula para conquistar o interesse e a participação real e ativa dos alunos. (Martins, 2016, p. 67).

Outro fator que corrobora com a investigação sobre a cultura escolar, é que estamos acostumados a uma sala de aula estática e padronizada, com alunos enfileirados uns atrás dos outros, com foco no quadro ou *slides* do professor, em que o silêncio é primado como símbolo de autoridade. Todavia, o lúdico propõe uma

quebra nesse paradigma, trazendo movimento e vida para a sala de aula, libertando os estudantes para que não sejam apenas robôs repetidores de conteúdo. Com a ludicidade, quebra-se também os arcaicos cadernos de planejamentos seculares, que acompanham docentes anos a fio, independente do perfil dos estudantes. O lúdico é uma reforma na maneira de ensinar, pensar e agir, fugindo do óbvio para a solicitação da participação do outro. Mesmo com todas as propostas inovadoras, a autora ainda seguiu as diretrizes da instituição, ancorada pelo que traz a Base Nacional Curricular Comum, incluindo também as leituras obrigatórias já delimitadas para os dois bimestres da pesquisa.

Portanto, o lúdico é possível de ser planejado e valoriza a singularidade do estudante. “Um dos primeiros pontos fundamentais dessa estratégia lúdica era apostar no potencial do aluno. Meu objetivo era transformá-lo, na prática, em autor de sua aprendizagem” (Martins, 2016, p. 68). A exemplificação de sua fala se dá pela dinâmica da separação dos grupos de trabalhos, ou das *guildas*, como nomeou a autora, que seriam as equipes da proposta lúdica, acumulando pontos a cada nova missão. Na verdade, objetivava “o crescimento de cada indivíduo e dos grupos num processo de cooperação, colaboração e altruísmo” (Martins, 2016, p. 70). Daí que a premiação aos estudantes foi um vale presente em uma livraria, o que motivou não apenas os alunos, mas também suas famílias. Sobre a visão geral da prática, vale ressaltar também a escolha da leitura *Ouro, Fogo & Megabytes*, de Felipe Castilho, como um aspecto fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica, pois se transformou em um guia central na elaboração de atividades lúdicas, mantendo uma conexão direta com os conteúdos de Língua Portuguesa abordados no período.

Um dos receios dos docentes em relação às atividades lúdicas é a avaliação. No entanto, ao estabelecer rubricas e planejar a prática de forma contínua, a avaliação se integra ao processo, valorizando a qualidade da aprendizagem em vez de apenas quantificá-la. Martins (2016) analisou a capacidade de expressão dos educandos por meio da comparação de textos ao longo do tempo. Utilizou um quadro com setas para indicar progresso, queda ou estabilidade, permitindo ajustes personalizados. Esse acompanhamento fortalece o vínculo do estudante com a aprendizagem, reduzindo o desinteresse e a evasão escolar, além de promover maior engajamento em sala de aula.

Validando a ideia de que é possível integrar objetos do conhecimento e ludicidade, Martins (2016) apresenta as competências da Matriz de Referência da

Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, abordando conteúdos como poemas, lendas, texto de opinião e análise linguística, que foram trabalhados em missões lúdicas. No terceiro bimestre, as atividades criadas pela autora foram denominadas *Pré-Missões Lúdicas*, pois estavam em fase experimental, com o objetivo de engajar os estudantes, embora nem sempre atingissem os objetivos propostos plenamente. A autora destaca que, mesmo com falhas iniciais, as aulas captaram a atenção dos estudantes, criando expectativas sobre as próximas atividades. Outro aspecto relevante foi a curadoria do material, pensado para atrair os educandos, com textos curtos e material audiovisual colorido e chamativo. Além disso, Martins incentivou a produção criativa dos alunos após cada atividade, oferecendo retornos e oportunidades de reescrita para aprimorar os aspectos das produções.

“A criança de sexto ano precisa aprender a expressar o seu pensamento, os seus sentimentos sobre o que vê e vive. Ela precisa organizar as ideias que vêm à cabeça sobre um assunto, para conseguir formular perguntas e afirmações” (Martins, 2016, p. 83). Guiada por tal pensamento, a professora pesquisadora pontua a importância da reflexão sobre a própria prática para um ensino contextualizado. Por discordar da maneira trivial que muitos colegas trabalham o texto de opinião, a autora gostaria de atribuir uma nova dinâmica, em que incentivaria os estudantes, semanalmente, a opinarem sobre alguma atividade, argumentando sobre ela, assim aprimorando o pensamento crítico, auxiliando-os a se posicionarem frente ao mundo.

Ademais, em termos de aprofundamento, Martins (2016) identificou que devido às normas de uniformização da escola, os estudantes não tinham autonomia de demonstrar sua predileção por cores, até mesmo suas mochilas deveriam ser pretas, portanto, optou pela dinâmica lúdica *O jogo da cor*. Nele, os alunos anotaram suas cores favoritas em um papel e, posteriormente, juntaram-se pelas respostas aos seus pares, tendo como objetivo a escrita de uma justificativa pela escolha. Posteriormente, os estudantes tiveram que escrever um texto de opinião único, reforçando sua predileção pela cor, valendo-se das habilidades de argumentação e trabalho colaborativo, além de trabalhar valores como respeito e empatia.

Cada estudante é um universo que carrega seus anseios, vivências, expectativas e conhecimento. Como qualquer cenário educacional, trabalhar com o lúdico tem seus desafios, sendo um deles, o desnível de conhecimento que se tem dentro de uma sala de aula (Martins, 2016). Há alunos que entram na escola por concurso, eles têm um maior conhecimento gramatical, enquanto os que têm ingresso

assistencial acabam tendo brechas de conhecimento. Por isso, ao trabalhar o *substantivo*, a autora havia optado pelo jogo, já existente *adedanha*¹⁵ ou *stop*, mas precisou rever o processo, porque muitos estudantes ou não tinham vocabulário suficiente para jogar ou não compreendiam as regras e propósito do jogo. Assim, a docente não conseguiu fazer a dinâmica que gostaria com os estudantes na identificação das palavras às classes pertencentes, precisando voltar a uma aula expositiva. Por mais frustrante que tenha sido o episódio, Martins assume o quanto desafiador é quebrar um paradigma e que para que isso aconteça, deve-se valer de muito conhecimento e pesquisa para que se proponha uma prática inovadora.

Esse relato evidencia que o lúdico é um processo que também depende do engajamento do educador com novas formas de ensino. No caso da autora, sua evolução permitiu a construção de um enredo coeso e dinâmico para as aulas. Um exemplo é o *jogo dos adjetivos*, integrante das *missões lúdicas*, no qual os estudantes qualificavam a figura do Curupira em diferentes etapas. Com tempo limitado, deveriam explorar seu conhecimento enciclopédico e listar o máximo de características válidas, respeitando regras como não repetição, vocabulário variado, coerência e rapidez.

Dando sequência ao seu planejamento, construiu as missões lúdicas, que compunham “atividades que tinham uma costura narrativa entre elas tão intensa, isto é, havia um enredo que as mantinha em um elo sequencial que tornava cada missão como parte de um todo maior e claro”, e outras atividades que não faziam parte desse enredo, mas que seguiam a lógica do lúdico e da prática (Martins, 2016, p. 89). Como exemplo, a atividade do *quebra-cabeças*, em que os estudantes montavam um texto como um quebra-cabeça, reunindo trechos espalhados pela sala e interpretando sua mensagem e imagens. Também precisavam decifrar lendas para identificar os seres mencionados e pesquisar lendas raras para desafiar os colegas. Os alunos foram incentivados a usar mecanismos de busca na *internet*, mas com o intuito de selecionar informações pertinentes ao invés de perguntas diretas, a pesquisadora optou por perguntas abertas, incentivando os educandos a selecionar de forma crítica as informações. Nesse contexto, Canclini corrobora que é impossível fugir dos avanços digitais, cabendo então ao docente a condução para que se construam aprendizagens que extraiam conhecimento das redes e não somente informações ou desinformação.

¹⁵ Jogo em que participante têm categorias para preencher (cidade, Estado, objetos, etc.), com determinada letra do alfabeto sorteada. Ganha quem preencher as categorias selecionadas o mais rápido possível.

Entre tarefas e atividades lúdicas, os estudantes participaram de uma palestra com o autor do livro escolhido, promovendo um encontro significativo entre autor e leitor. No entanto, a autora reconhece a necessidade de retomar um modelo tradicional para revisar a estrutura textual, considerando que a matriz exigia a avaliação formal do gênero de opinião. Assim, optou por uma abordagem expositiva antes da produção de uma resenha crítica sobre o livro paradidático. Isso reforça que não há uma fórmula fixa para trabalhar a ludicidade, pois a sala de aula é um ambiente dinâmico. A adoção de práticas lúdicas não exclui o uso de outras metodologias quando necessário, desde que o foco permaneça em um processo de ensino e aprendizagem coerente com os educandos. Essa flexibilidade ficou evidente na primeira avaliação da experiência, quando a autora percebeu uma integração mais fluida entre os objetos do conhecimento e as missões lúdicas ao longo das aulas.

Quanto ao segundo momento das aulas, o quarto bimestre, Martins (2016) descreve as *Missões Culturais Extracurriculares*, que eram facultativas. Inicialmente, houve um fechamento do terceiro bimestre, com a culminância do teatro de fantoches, atividade iniciada e desenvolvida no terceiro bimestre. Em seguida, deu-se seguimento às novas missões lúdicas, que são várias atividades, como se fossem oficinas que aconteceram ao longo do bimestre, bem como no posterior, para que se construísse e desenvolvesse os conteúdos de forma interligada e conexa. Também, cada missão e atividade possuía metas específicas, para acompanhar e realizar os determinados ajustes. Como exemplos de atividades do quarto bimestre, houve o estudo dirigido sobre *artigo*, que consistia na leitura e interpretação dirigida, com o intuito de construir percepções sobre a classe gramatical de artigos e o desenvolvimento da competência de reconhecer artigos, estudar sozinho e respeitosamente corrigir um colega. Como atividade mais dinâmica, houve a roleta do folclore, na qual os educandos precisavam construir uma roleta com personagens e suas características, cujas metas eram avançar nos estudos dos substantivos e adjetivos e criar um produto concreto.

Martins (2016) afirma que o quarto bimestre foi um tanto quanto corrido, com muitas produções, o que demandava muito da autora, pois precisava fazer as correções e os retornos constantes. Apesar da intensidade, as atividades foram lúdicas, criativas e dinâmicas que o anterior e os alunos produziram outros textos, como a memória do ano e as histórias em quadrinhos (HQs). Outro fator relevante, que evidencia a importância da relação professor-aluno e um planejamento

desenhado para turmas específicas (adequada à idade, ao tempo, à situação), foi a escrita da percepção dos alunos sobre o trabalho e as experiências ocorridas até o momento, para que se avaliasse se os objetivos lúdicos estavam sendo cumpridos. Dessa forma, ao verificar o baixo engajamento com entregas, a pesquisadora fez uma autoavaliação e estruturou outro exercício, que, também, foi realizado de forma displicente e o processo necessitou ser readequado, pois os estudantes não desenvolveram a pesquisa esperada.

Muitas vezes, na sala de aula, pensamos em aulas que parecem perfeitas em nossas cabeças, esquecendo-nos que estamos lidando com sujeitos que têm suas expectativas particulares, então, cabe ao docente uma leitura atenta do cenário, é preciso ler nas entrelinhas para que possamos alinhar as expectativas. Foi o que fez Martins (2016), ao dar um retorno individual para alguns alunos e mais uma vez alterar o processo, corrigindo falhas e retificando a aprendizagem das conexões.

O lúdico não deve estar associado simplesmente a aulas divertidas ou com brincadeiras, mas a todo imaginário construído em torno da prática significativa de ensino, na qual encher um quadro de conteúdo ou realizar intermináveis listas de exercícios de sintaxe não bastam para promover o engajamento no ensino ou garantir a aprendizagem. Aprendemos apenas o que faz sentido e se conecta com nossa experiência de mundo. Martins (2016) demonstra que é possível trabalhar o gênero HQs, desenvolvendo conhecimentos e habilidades da Matriz escolar e da BNCC, como interjeições, onomatopeias e características do gênero. A atividade incentivou a transformação de textos verbais em linguagem mista ou não verbal, de maneira leve e motivadora, estimulando criatividade e trabalho em equipe. A pesquisadora também buscou desafiar crenças limitantes por meio de suas propostas.

Na verdade, desde o início do semestre, desenvolvi trabalhos que mesclavam imagens, textos com linguagem mista e/ou não-verbal, para que os alunos percebessem a importância da comunicação e expressão no conjunto e não apenas – principalmente em se tratando de aula de Língua Portuguesa – em textos exclusivos da linguagem verbal, muito mais naturais às aulas dessa disciplina. (Martins, 2016, p. 113).

Ademais, a sensibilidade do professor é capaz de promover vivências que transcendem a sala de aula e criam memórias afetivas duradouras. No fim das contas, o estudante não irá recordar com carinho de quantos verbos conjugou no pretérito-mais-que-perfeito, mas sim, dos momentos em que experienciou alguma atividade

diferente, que o interessou, fortaleceu laços e o valorizou como participante ativo do processo de aprendizagem. A aprendizagem não deve se limitar ao ambiente escolar.

Ao perceber que muitos estudantes enfrentavam despedidas constantes devido à mobilidade militar de suas famílias, Martins (2016) propôs atividades que valorizassem a memória e os vínculos afetivos. Os estudantes escreveram textos de opinião sobre despedidas, registraram momentos marcantes do ano e participaram de uma roda de despedida com troca de bilhetes de recordação. Além disso, as *Missões Culturais Extracurriculares* foram criadas como atividades facultativas para envolver as famílias e expandir a aprendizagem para além da escola.

A formação integral e acadêmica, hoje, do aluno dessa escola para todos – principalmente daquele que não recebe naturalmente em casa oportunidades para seu desenvolvimento, simplesmente, porque os pais também não tiveram acesso a uma formação de qualidade – implica numa construção social escolar muito maior que os duzentos dias letivos fechados entre quatro paredes apenas, praticamente, entre professores e alunos. (Martins, 2016, p. 125).

Com isso, ela propôs atividades culturais semanais de diferentes gêneros, adaptando-as para diversas realidades. Os estudantes participavam, registravam a experiência com uma foto e escreviam uma resenha crítica, que era compartilhada em sala para estimular a oralidade, totalizando cinco desafios, como assistir filmes, ir ao teatro ou a algum centro cultural ou escutar músicas, sendo o foco a integração familiar com a escola e a escrita significativa. A pesquisadora demonstra que tais missões foram parcialmente desenvolvidas, ora uma porcentagem desenvolvia a atividade, ora desenvolveram ao menos uma missão. Assim, traça rapidamente um questionamento sobre o envolvimento familiar e o êxito escolar, ao se questionar: “Até que ponto a família é parte fundamental na formação escolar da criança para que ela expanda seu repertório cultural e adquira recursos básicos para o desenvolvimento de sua aprendizagem?” (Martins, 2016, p. 128).

Sabe-se as tecnologias e a ambição de não ficar para trás acaba alienando muitas famílias, que transferem seu papel integral para as escolas. Contudo, a família desempenha um papel elementar na vida escolar, pois oferece suporte emocional, incentiva a disciplina e estimula o interesse pelo aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da responsabilidade dos estudantes. Além disso, a parceria entre escola e família fortalece o processo educativo,

favorecendo um ambiente propício ao crescimento acadêmico e pessoal da criança ou do adolescente. Martins (2016) destaca que, apesar dos desafios, a experiência com as missões extracurriculares foi enriquecedora para os estudantes, proporcionando contato com manifestações culturais inéditas, como balé e teatro, e incentivando a reflexão crítica sobre comportamento social e cidadania.

A autora também enfatiza a tensão entre inovar no ensino e atender às exigências institucionais, evidenciando a necessidade de equilibrar práticas lúdicas e objetivos curriculares predefinidos. Há um sistema de disposições em dada situação comunicativa que, “integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (Setton, 2002, p. 62).

O lúdico está nas propostas temáticas que levaram em consideração a vivência do aluno, suas experiências. O lúdico está no interesse e na confiança gerados na construção do texto, porque o aluno não só pode falar/escrever, se expressar e dizer as suas verdades sobre tudo o que está sentindo e vivendo, como também é ouvido/lido e respeitado em sua individualidade. (Martins, 2016, p. 161).

Percebe-se a intrínseca relação entre o lúdico, as vivências pedagógicas e a educação. O estudante tende a aprender com uma maior plenitude ao ser envolvido pela prática pedagógica, ao sentir-se valorizado por seus interesses e visto como um sujeito parte do processo pelo professor. Ser lúdico é abraçar o outro, pegá-lo pela mão e conduzi-lo vivenciar seu ensino, de forma engajadora e motivadora, é o encantamento que faz com que o convite da aprendizagem seja aceito. Afinal de contas, “cada indivíduo pensa e aprende de modo diferente do outro, principalmente porque cada indivíduo carrega uma bagagem prévia diferente do outro” (Martins, 2016, p. 165).

Uma dificuldade comum a diversas salas de aula, que também se fez presente no estudo, foi a de aprender a aprender, ou seja, conduzir os estudantes a buscarem sozinhos por conhecimento. Martins (2016) salienta que foi complexo o processo e que por vezes os estudantes demonstraram relutância em realizar as atividades com maior autonomia. “O lúdico está ligado à relação da criança com a tarefa a ser realizada pelo prazer funcional que desperta. Mas esse prazer vai depender do sentido que a atividade em si tem para a criança” (Martins, 2016, p. 166). Portanto,

percebeu-se que os estudantes preferiam as aulas lúdicas e quando a professora optava por uma tarefa tradicional, eles acabavam se desmotivando.

O primeiro passo para lidar com as adversidades é uma mudança de paradigma e pensamento, não considerando o estudante como desleixado ou desmotivado, mas amparando-o e orientando-o para que se faça consciente do processo, sendo a interação professor-estudante primordial para que esse aspecto se desenvolva, como a própria prática lúdica nos ensina, através de múltiplas tentativas atingir o objetivo final. Uma nota maior por si só não muda a vida do educando. “Não é a quantidade de avaliações, mas a qualidade do *feedback* e das interações. A chance a que me refiro deve sempre se realizar na aprendizagem em primeiríssimo lugar” (Martins, 2016, p. 168).

Em um segundo momento, a autora faz um fechamento detalhado de sua tese, não apenas avaliando as atividades, mas os resultados como um todo, levando em consideração o ponto de vista dos estudantes. Por isso, seu foco aqui foi o sentimento de pertencimento, a perpetuação do lúdico e a autoria na construção da opinião. Martins (2016) aponta questões relevantes quanto ao ensino de Língua Portuguesa, como o fato de se ensinar muitos gêneros textuais em um ano e pouca prática por parte dos alunos, pela referência no ensino da gramática e a grande quantidade de turmas assumidas pelos docentes, o que dificulta um trabalho de correção discursiva e um retorno formativo personalizado.

Portanto, a pesquisadora optou por uma prática escrita opinativa semanal, com o viés de desenvolver o senso crítico dos estudantes, que necessitam de oportunidades para se expressar sobre aquilo que os cercam, para desenvolver uma postura cidadã. Para isso, foram realizadas dez propostas de textos de opinião formais e cinco facultativas, em oitenta encontros no segundo semestre. Assim, “para se tornar um adulto que se apodere de sua cidadania, precisa do desejo daquele que assume o papel de formador, para que possa se tornar um ser humano cidadão” (Martins, 2016, p. 171). Nesse sentido, não basta o sucesso nas competências técnicas se não se consegue enxergar o outro como um sujeito único, promovendo oportunidades de que ele pense e desenvolva o senso crítico de coletividade.

Nossa sociedade é notavelmente diferente dos modelos utilizados há 10 anos, quem dirá 30 ou mais. Forçar um padrão ultrapassado é o mesmo que defender que a invenção da roda não atribui melhorias significativas em nossa civilização. Assim, estar aberto a propostas inovadoras é viver os desafios de nosso tempo e estar

disposto a fazer parte das dinâmicas da vida. É preciso ser e estar sensível aos sentimentos e emoções dos educandos.

Enxergar tudo isso e ver como são esses aspectos tão importantes quanto os aspectos gramaticais e formais que privilegiamos na escola e, mais especificamente, no ensino da língua materna, me faz entender que o lúdico pode trazer a transformação do processo de ensino e aprendizagem porque ele permite, ou melhor, possibilita, na descontração, a expressão da subjetividade de cada um de nós. (Martins, 2016, p. 178).

Alguns mecanismos presentes na própria estrutura das escolas faz com que o ensino seja padronizado. Foi o caso do *Portal Educandus* na pesquisa de Martins (2016), cujo intuito era um ambiente educacional *online* para compartilhamento de materiais. Entretanto, houve dificuldades de acesso por parte dos estudantes, o que fez com que professora optasse por um apoio facultativo.

Interessante relatar que quando o estudante está motivado e se vê como parte do processo, ele busca meios para atingir os objetivos propostos. A autora compartilha que vários alunos, por mais que não conseguissem comentar na plataforma, escreveram suas opiniões por escrito e buscaram os vídeos sugeridos diretamente no *Youtube* ou foram auxiliados por colegas. Educar por meio do lúdico é também dar voz ao estudante. Aspecto este que fica claro no estudo de Martins (2016, p. 189): “As aulas da semana passada, para mim, foram produtivas. Eu melhorei em expressar minha opinião e juntar várias ideias em uma só”. Além disso, o papel do professor é colocado em foco, pois a própria autora aborda que um dos estudantes deixou claro que só reconheceu o erro como parte do processo porque os professores *colocaram isso na sua cabeça*.

Quanto ao trabalho em grupo, Martins (2016) traz à luz a compreensão de que muitas vezes o objetivo maior da proposta não se concretiza, pois os estudantes acabam não conseguindo trabalhar em sinergia, não alcançando uma noção de coletividade, sendo uma estratégia para reduzir correções do professor do que para desenvolver a colaboração, promovendo brigas e trabalhos sobrecarregados para certos integrantes. Quanto a isso, o que a autora pontua que a escola privilegia “a meritocracia, a mensuração constante e os rankings criados [que] só corroboram para uma visão cada vez mais individualista e nada altruísta ou social” (Martins, 2016, p. 195). Assim, propostas de aulas inovadoras e lúdicas proporcionam oportunidades do trabalho em equipe para que se construa a ideia de coletividade, de auxílio mútuo em

prol do bem comum, havendo trocas e negociações no lugar de discussões. O lúdico é o espelho da vida em sociedade, simulando normas e regras e como o sujeito articula-se dentro desse processo, por um construto de valores e costumes (Huizinga, 2001).

Por mais que ainda houvesse discordâncias, com o comentário pedagógico a professora driblava tais momentos, por meio da orientação contínua e do diálogo, gerando inclusive momentos ricos de discussão em que vieram para pauta os valores e à ética, presentes no livro paradidático do bimestre, administrando-se assim sua postura diante da diversidade da sala de aula e do mundo. Essa experiência pedagógica desperta a necessidade de vivenciar o que se aprende, presente na fala de Martins (2016, p. 203):

E isso não se faz na teoria. São necessárias situações práticas e concretas para que o aluno as observe, as vivencie, as experimente e as perceba. Só assim ele terá condições para (re)avaliar suas ações e confrontar com as ações dos colegas e do professor.

Se a educação é a construção, a ludicidade é o cimento, que une os tijolos - professores e estudantes - para um ato de aprendizagem significativo. Mas ser parte essencial de um todo não caracteriza facilidade de execução. Quantas obras demoram anos para terminar? Quantas vezes é necessário rever o projeto para uma melhor implementação? Quanta experiência de pedreiros e engenheiros se faz preciso para que os alicerces se tornem sólidos?

Para uma proposta inovadora lúdica se demanda a vontade dos educadores de atualização e engajamento no processo.

Cada professor, em cada disciplina, e cada escola em seus planos didáticos-pedagógicos precisam desenvolver modos de transformar o obrigatório em significativo, o cansativo em interessante. Daí a urgência de pesquisas-ação, com prática de autoestudo de professores reflexivos, como esta. Somente essa reflexão intensa e extensa possibilita o entendimento dos erros e acertos do que fazemos no dia a dia da sala de aula. (Martins, 2016, p. 225).

Os próprios estudantes necessitam de tempo para assimilar a mudança de paradigma da ludicidade, demanda-se de pilares como sintonia, estudo, integração, empatia, diálogo, compreensão e disponibilidade. Martins (2016) identificou dificuldades em sua proposta lúdica, pois um grupo de alto desempenho teve dificuldades em interagir nas missões coletivas. A análise revelou que muitos desses

estudantes tinham pouca convivência social fora da escola. Um retorno negativo de uma aluna evidenciou frustração com o trabalho em grupo. A autora refletiu sobre o impacto do ranqueamento, aproximando a ludicidade da lógica meritocrática escolar. Destaca-se que o foco não deve ser apenas o produto final, mas o processo e o esforço envolvido. Ajustes foram feitos para garantir inclusão e engajamento, priorizando a cooperação e a troca, sem estimular competição. A valorização do registro contínuo e do acompanhamento acessível tornou-se essencial para a avaliação conjunta, reforçando a importância da formação continuada.

Dessa experiência, pude entender a necessidade de, em minha prática docente, eu ter alguma formação mais específica que me permitisse uma compreensão maior de como se dá a construção das identidades, coisa que não é muito explorada nas licenciaturas. Afinal, é preciso que o docente que se propõe a trabalhar (lúdicamente) na formação de crianças e jovens consiga prever e mediar situações como essa. (Martins, 2016, p. 213).

Martins (2016) conclui seu estudo questionando se o lúdico realmente vale a pena, destacando a importância de transformar a aprendizagem de uma obrigação em algo envolvente e instigante. Os depoimentos dos educandos refletem entusiasmo com a proposta inovadora, apontando que aprender brincando torna as aulas motivadoras. A autora ressalta que os modelos tradicionais são insuficientes para os jovens contemporâneos, sendo necessário um ensino que fascine e envolva.

A pesquisa evidenciou que *ludificar* as aulas exige adequação contínua, superando desafios estruturais, políticos e pedagógicos. Martins criou abordagens lúdicas personalizadas para suas turmas, garantindo alinhamento entre objetivos institucionais e aprendizagem colaborativa. O vínculo e a confiança entre professora e estudantes foram essenciais para incentivar a escrita com liberdade e autenticidade. A autora reforça que não é preciso alterar os conteúdos, mas sim a forma de apresentá-los, tornando-os significativos e aplicáveis ao cotidiano dos estudantes. O ensino deve ir além da norma culta e considerar a dimensão sociocultural, integrando aspectos cognitivo-afetivos e sociais para atender à singularidade de cada turma.

A integração dos jogos digitais à educação amplia as possibilidades de ensino ao proporcionar um ambiente de aprendizagem interativo e engajador. Como aponta Gobira e Santaella (2021), os jogos digitais estão cada vez mais presentes na realidade social e educativa, sendo um campo fértil para estudos sobre ludicidade, semiótica e *design* pedagógico. No contexto educacional, a gamificação e os jogos

digitais permitem um aprendizado por meio da experiência, favorecendo a construção do conhecimento em um ambiente dinâmico e desafiador. Além disso, a abordagem dos *games* como linguagem, reforça o papel da ludicidade como elemento essencial na educação contemporânea, estimulando o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

3.5 A ancestralidade do brincar e a sua relevância cultural

A ancestralidade do brincar e a sua relevância cultural permitiu compreender as raízes sociais de nosso país e como práticas lúdicas inerentes à constituição de nossa sociedade foram suprimidas pela imposição colonialista. Para Munduruku (2023), pedagogias e cosmologias dos povos originários são matrizes fundamentais para pensar a educação, a cultura escolar e os processos de aprendizagem na contemporaneidade. Parte-se do reconhecimento de que a formação da identidade cultural brasileira resulta de um complexo entrelaçamento histórico entre povos indígenas, africanos e europeus, marcado tanto por parcerias culturais miscigenadas quanto por processos de colonização, apagamento e subalternização de saberes. Aqui ressaltamos como a ludicidade, longe de ser mero entretenimento, configura-se como linguagem educativa ancestral, ética e política, capaz de inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis, interculturais e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Nosso país carrega um legado histórico de aquisição e diversidade cultural, resultado da influência de diferentes povos ao longo da história. Nossa biografia foi moldada por nossos ancestrais indígenas, que já habitavam o país antes mesmo da chegada dos colonizadores, em sua maioria portugueses, que chegaram por volta no século XVI. Além da imensidão de africanos que foram trazidos à força como escravos, resultando em uma miscelânia de tradições, costumes, línguas e expressões artísticas que bordam a formação de uma tentativa de identidade brasileira. Daniel Munduruku (2021, p. 3), em seu livro *Contos Indígenas Brasileiros*, diz:

O Brasil é o país da diversidade cultural e linguística. Aqui, em nossas terras, convivem mais de 250 povos diferentes, falando 180 línguas e dialetos, morando em todos os estados desse imenso país. São mais de 750 mil pessoas, segundo os últimos dados do IBGE, que buscam manter acesas as chamas de sua tradição e o equilíbrio de suas próprias vidas.

Devido ao processo de colonização, parece que, muitas vezes, a sociedade tem um lapso de memória, esquecendo-se que muito das tradições que perpetuamos atualmente têm sua nascente dos povos originários ou até mesmo que com eles temos um vasto conhecimento a aprender. Infelizmente, o indígena, devido ao processo de colonização se tornou um sujeito subalterno e marginalizado, em que a sua exterioridade chega antes do sujeito histórico, propriamente dito, carecendo espaço e representatividade. Munduruku (2023, *online*¹⁶) expressa que “a imposição de uma cultura sobre a outra foi o que fez uma mudança significativa no mundo que temos, de modo que um povo tentou submeter o outro povo”. Com isso, ainda há uma certa cegueira e negligência em lidar com a herança cultural e o apagamento como um todo, principalmente dos povos da América Latina.

O corpo é racializado, o que limita o discurso, tendendo a uma visão estereotipada do ser, tendendo a não ouvir as vozes do conhecimento ancestral. Todavia, como propõe Galindo (2009, p. 1), “o olhar para a paisagem interior das pessoas é uma exploração da cultura e da sociedade”. Ao adotarmos um olhar atento à diversidade e à interculturalidade, compreendendo as raízes que sustentam nosso corpo social, torna-se impossível dissociar a importância do lúdico da maneira como os povos originários preservam sua cultura, fortalecem a coletividade e reafirmam sua identidade por meio da ludicidade.

Em conversa para o portal *online* de jornalismo Lunetas¹⁷, Daniel Munduruku (2019) afirma que “o jogo coletivo educa o corpo, as histórias educam o espírito. Esse tipo de atividade faz com que as crianças aprendam a ser um sujeito individual em uma comunidade”. Pontos esses que Huizinga (2001) também explora em sua fala. Grande parte da educação das crianças se dá por meio das brincadeiras e da contação de histórias, momentos esses que elas conhecem as lendas da sua cultura e aprendem a valorizar elementos importantes como a mãe natureza, a água e seu próprio povo e história (Munduruku, 2019). Por essa abordagem e interação desde cedo, vemos os povos indígenas com laços de respeito ao planeta.

Outro aspecto de grande valia na fala de Munduruku (2023), é a provocação que ele faz quando questionamos as crianças sobre o que vão ser quando crescerem.

¹⁶ MUNDURUKU, Daniel. Os Brincares Indígenas e o Contexto Escolar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W2uSIBKpZd8>. Acesso em: 3 mar. 2025.

¹⁷ Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-indigenas-para-conhecer-e-curtir-com-as-criancas/> e <https://lunetas.com.br/7-brincadeiras-tradicionais-para-se-conectar-com-a-ancestralidade/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Ele afirma que tal questionamento faz com que eduquemos as crianças para o futuro, negligenciando quem são hoje e sua importância para o presente, influenciando-as que ter sucesso é ter riqueza, atribuindo à vida um caráter de competitividade, enquanto, para ele, a *criança se torna um projeto*. Diferentemente das aldeias indígenas, a criança é criada pelo tempo da natureza, que é cíclica e comunitária. Por isso, estão na base da educação indígena a cooperação em detrimento da competitividade, a coletividade, além do aprendizado por meio da prática, em que as brincadeiras ensinam sobre a natureza, a sobrevivência e a cultura do grupo. Ao refletir o meio social em que estão inseridas, as crianças, assim como a natureza, interdependem de todos os outros elementos da natureza para continuar viva, e é assim que a criança deve se enxergar nesse processo (Munduruku, 2023, *online*).

Nesse sentido, percebe-se que os indígenas tem o lúdico no seu dia a dia, simulando situações para que a criança realize o processo de observação e teste hipóteses, de forma tão natural e significativa que conseguem incorporar em circunstâncias reais e aprendizados de forma espontânea, pois já se desenvolveu essa lógica anteriormente. Daniel Munduruku (2023, *online*) assinala a importância das experiências para a formação do ser, ao afirmar:

Os povos indígenas educam suas crianças para o presente. Em muitos povos indígenas, em muitas línguas indígenas, não existe a palavra futuro. Porque, vocês sabem, os povos indígenas colocam, dão nome aos lugares a partir da experiência vivida. Como a gente dá nome a uma coisa que a gente não experimentou?

Nesse cenário, evidencia-se a importância das vivências escolares na formação dos educandos, pois é por meio da prática que irá se construir sentido aos fatos vividos no presente, desenvolvendo competências e habilidades, como o senso crítico, que poderão ser utilizadas como um espelhamento da experiência vivida, proporcionando uma maior segurança de agir num mundo previamente explorado.

A criança é aquela que tudo pode. É aquela que tudo pode. Ela pode trafegar por todos os ambientes. Porque, trafegando por todos os ambientes, ela vai conseguir, efetivamente, aprender as coisas que ela precisa aprender para se tornar, depois, o adulto, se assim acontecer, o adulto completo, pleno, que ela precisa ser. (Munduruku, 2023, *online*).

Incorporar brincadeiras, inspirados pelo pensamento e pelas pedagogias indígenas é ser lúdico no seu mais puro âmbito, é enriquecer o aprendizado, promovendo o respeito à diversidade cultural e incentivando valores como

coletividade, sustentabilidade, pluralidade e conexão com o meio ambiente. Além disso, é um chamado para o resgate da oralidade em sala de aula, que por vezes fica esquecida, em detrimento da escrita com teor de fixação. Munduruku (2023) deixa claro que os jogos e brincadeiras indígenas incentivam a harmonia e a vida em comunidade, para que o outro seja visto com o mesmo respeito que a si mesmo. Para que “não existam diferenças sociais, portanto. Não existam divisões. Não existe a gente passando fome. Porque tudo acaba sendo de responsabilidade de todos” (Munduruku, 2023, *online*).

A ludicidade se mostrou propulsora de resultados significantes para a vida escolar, sendo capaz de desenvolver o educando para a vida e não apenas para a repetição técnica de um conteúdo estatuto. Ser lúdico é dar corpo e alma à educação, promovendo engajamento, criatividade, pensamento crítico e experimentação social, além de promover o interesse pelo conhecimento via ócio estudos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao integrar o lúdico à prática pedagógica, a exemplo dos povos indígenas, o professor cria um ambiente propositivo, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Portanto, a ludicidade não deve ser vista apenas como diversão, mas como um recurso valioso para a construção do conhecimento.

3.6 O gesto lúdico como segunda técnica

Walter Benjamin (2012) distingue dois modos de relação com a técnica. A primeira técnica, de matriz *prometeica*, funda-se na dominação da natureza, na guerra e na submissão do corpo e da experiência à lógica instrumental. A segunda técnica, em contraste, é lúdica, experimental e aberta ao erro, aproximando-se do jogo, da arte e do gesto infantil como formas de ação não dominadoras. Esta pesquisa evidenciou que o gesto lúdico, compreendido nesse horizonte benjaminiano, constitui uma prática de resistência à técnica de controle. O jogo não aparece como fuga da realidade ou transmissão instrumental do saber, mas como modo de agir crítico, capaz de criar distância na proximidade e proximidade na distância — condição essencial para a reflexão, a imaginação e a formação.

A palestra que aborda a *pedagogia da fronteira*¹⁸ e da porosidade amplia a compreensão do lúdico como prática formativa situada nas margens, nos atravessamentos e nas zonas de contato entre saberes. A técnica lúdica, nesse sentido, não opera por fechamento curricular, mas por abertura ao imprevisível, ao corpo em movimento e à escuta do outro. Essa pedagogia reforça a ideia de que formar é criar condições para o jogo — entendido como experiência sensível, relacional e crítica. A cultura lúdica na educação, nesse contexto, não é apenas um brinquedo, mas sim o manual secreto de *hacking* (Flusser, 2002). Enquanto a técnica dominante (a Inteligência Artificial, o sistema colonial) tenta programar o aluno como um *funcionário* para obedecer a uma única lógica (o código), o lúdico oferece as *jogadas* para que o estudante se torne um *jogador*, capaz de encontrar as falhas do sistema e criar, através da brincadeira crítica, um novo mundo de possibilidades.

Vilém Flusser (2002) aprofunda essa crítica ao analisar os aparatos técnicos como sistemas programadores de condutas. Para o autor, o perigo não reside apenas na técnica em si, mas na transformação dos sujeitos em funcionários do aparelho, operadores obedientes de programas pré-estabelecidos. Em oposição, Flusser propõe a figura do jogador, aquele que explora as falhas do sistema, experimenta suas margens e cria novas possibilidades de sentido.

Nesse diálogo entre Benjamin (2012) e Flusser (2007), o gesto lúdico emerge como segunda técnica: uma prática que não nega os aparatos, mas os reinscreve em um ethos experimental, anarquival e tradutório. Jogar, nesse contexto, é reprogramar; é introduzir ruído onde há comando, e imaginação onde há automatismo. O vídeo de Ariano Suassuna¹⁹ - *desinteligência natural* contribui para compreender o riso como gesto lúdico insurgente, capaz de abrir fissuras nos regimes de seriedade normativa (Lulkin, 2007). O riso aparece como linguagem do corpo que escapa à racionalidade disciplinar, operando como força crítica e afetiva. Tal perspectiva dialoga com a noção benjaminiana de jogo como interrupção da lógica do progresso linear e com a postura flusseriana do jogador, que desestabiliza o programa ao invés de reproduzi-lo.

A compreensão da técnica como forma de racionalidade dominante evidenciou seus efeitos de programação, automatização e controle. Contudo, esse

¹⁸ Conferência proferida pelo Professor Márcio Seligmann-Silva, que engloba a crítica da tecnologia e a teoria crítica contemporânea. Disponível em: <https://youtu.be/JQ09sgpqYn4?feature=shared> Acesso em: 15 dez. 2025.

¹⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=655098377637791&rdid=5665RiHqKoZwu5sx> Acesso em: 15 dez. 2025.

diagnóstico não se encerra na crítica. A partir desse ponto, o trabalho avançou em direção a perspectivas que permitem pensar a técnica de outro modo. Nesse movimento, o pensamento de Walter Benjamin (2012) mostrou-se fundamental ao distinguir entre uma técnica de dominação e uma segunda técnica, de caráter lúdico, experimental e emancipador.

De maneira geral, os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Há brinquedos muito antigos que dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria. “O brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos” (Benjamin, 1984, p. 14). Sem dúvidas, brincar significa sempre liberação para criança criar para si, brincando, o pequeno mundo próprio.

3.7 A ludicidade fora da nossa caixa - mapeando o lúdico em outros países

Se Benjamin (2012) permite compreender o lúdico como segunda técnica, Vilém Flusser (2007) amplia essa reflexão ao analisar os aparatos técnicos como sistemas programadores de ações e pensamentos. O deslocamento para Flusser (2007) possibilitou aprofundar a compreensão do gesto lúdico não apenas como experiência estética, mas como atitude crítica diante dos dispositivos técnicos, especialmente por meio da figura do jogador. A partir dessa crítica, este subtítulo desloca o olhar para o gesto lúdico, compreendido não como evasão ou entretenimento, mas como força estética, política e pedagógica capaz de tensionar a racionalidade técnica dominante.

A ludicidade, além de prática pedagógica e linguagem cultural, é também um campo atravessado por emoções, sensibilidades e afetos. Ao longo da revisão realizada, emergem nas experiências descritas diversas manifestações emocionais vinculadas ao brincar na escola: entusiasmo, empolgação, vergonha, resistência, desconforto, alegria, medo de errar, pertencimento. Esses registros não são apenas elementos periféricos das práticas lúdicas, mas constituem dimensões estruturantes do modo como os sujeitos se envolvem com o aprender e com o ensinar.

Como argumenta a antropologia das emoções, especialmente nos trabalhos de Víctora e Coelho (2019), as emoções não são meros sentimentos internos ou naturais, mas modos de perceber, agir e significar o mundo, social e culturalmente construídos. Nesse sentido, a ludicidade na escola ativa o que podemos chamar de gramáticas emocionais, ou seja, padrões de sensibilidade e expressão afetiva que conformam as relações entre docentes e discentes, entre saber e experiência, entre norma e liberdade.

Ao serem integradas às práticas de leitura, jogos ou dramatizações no ensino de Língua Portuguesa, as atividades lúdicas mobilizam repertórios emocionais complexos. Em alguns estudos analisados, observa-se que a ludicidade desperta vínculos de pertencimento e valorização da voz dos estudantes, resgatando formas de expressão oral, corporal e simbólica frequentemente silenciadas no ensino tradicional. Em outros, no entanto, a presença do lúdico causa incômodo ou constrangimento – especialmente em contextos onde impera uma gramática escolar disciplinar, na qual o riso, o erro, o improviso ou a experimentação são vistos como sinais de fragilidade ou indisciplina.

Víctora e Coelho (2019) trazem a proposta de Michelle Rosaldo (1984), para mostrar a questão de que as emoções são pensamentos incorporados, isto é, modos de conhecer e ser no mundo. A ludicidade, nesse quadro, pode ser compreendida não apenas como técnica pedagógica, mas como potência de reorganização sensível do cotidiano escolar. Ao abrir espaço para experiências afetivas, para o prazer da criação e para a coletivização das aprendizagens, o lúdico desafia o padrão racionalista, produtivista e performativo que ainda predomina na cultura escolar contemporânea.

Por isso, refletir sobre a ludicidade implica também interrogar os modos como a escola regula e hierarquiza os afetos. Quais emoções são autorizadas? Quais são silenciadas? Como as práticas lúdicas podem contribuir para deslocar as relações de poder e instituir novas formas de engajamento, pertencimento e reconhecimento? Tais questões reafirmam a relevância de se pensar o lúdico como uma linguagem que não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos sensíveis, solidários e autocríticos.

Em suas raízes, o papel da escola não era formar o cidadão, nem mesmo desenvolver competências e habilidades práticas para o agir no mundo, mas, de acordo com Sibilia (2012), sua função era minimamente domesticar os corpos infantis, acostumando os alunos à obediência e à disciplina, ensinando-os a se manterem quietos e a seguirem ordens de forma rigorosa. Esse incentivo forçado, feito por meio

de repetição, visava entregar um indivíduo polido socialmente para a sociedade, conceito ligado à lógica de produção da época. Sendo assim, foi nesse contexto que a escola começou a se consolidar, trazendo consigo características que seriam perpetuadas na Modernidade, como o foco na reprodução de saberes técnicos.

Em contrapartida, Nóvoa (2022) problematiza que os moldes educacionais reproduzidos por 150 anos têm sofrido abalos, muito pela *revolução digital* que o mundo globalizado tem imposto modernamente. Ademais, o autor aponta o surgimento de perspectivas criativas que vem emergindo a fim de propor uma *metamorfose* no ensino, em prol de sua sobrevivência. Nesse âmbito, vale ressaltar que a ludicidade pode funcionar como combustível desse motor de transformações que movimentarão as práticas pedagógicas inovadoras, a fim de que a educação não seja meramente reduzida a aprender a lidar com o fluxo insano de novas inteligências artificiais emergentes, sendo mais voltada a reformas de ensino e de professores do que a formação permanente e ao trabalho validado em experiências pedagógicas. De acordo com Nóvoa (2022, p. 14),

As aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.

Por mais que o mundo esteja em constante mudança, a escola ainda parece preconizar o modelo estanque de organização de séculos passados, sendo primordial “organizar os ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, a criação” (Nóvoa, 2022, p.15). Logo, o planejamento do professor é a maneira de produzir conhecimento significativo, por meio de vivências aos educandos, traçando uma perspectiva educacional heterogênea, para que haja uma mudança de um currículo tradicional, baseado principalmente em disciplinas isoladas, propondo-se uma organização dos estudos centrada em grandes temas e questões relevantes, incentivando a integração entre áreas do conhecimento e promovendo práticas investigativas dinâmicas, o que o autor denomina de *pedagogia do trabalho*.

Todo esse movimento de metamorfose escolar dialoga com o proposto pela ludicidade: um ensino engajador, que toma como princípio elementar o desenvolvimento do educando por vivências contextualizadas e integradoras, visando o aperfeiçoamento de competências e habilidades críticas e criativas. Com isso, percebe-se que não somente no Brasil há uma iniciativa de lançar-se aos novos desafios educacionais, como o exemplo do Movimento da Escola Moderna (MEM), de Portugal. Ela intenciona reunir mais de dois mil professores e profissionais ligados à educação para gerar um plano de formação de professores, de forma contínua, que pensa “a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (MEM, *online*).

Busca-se, assim, uma educação integradora e coparticipativa, pensando um currículo advindo da própria prática educacional, valorizando os projetos de estudo cooperados, de investigação e de intervenção, além de objetivar a educação como ato democrático, em uma constante reconstrução de saberes. Interessante ressaltar que a abordagem da MEM também é ancorada em projetos artísticos e de intervenção social, possuindo o compartilhamento das produções culturais, visando o engajamento e as trocas entre os educadores. O foco principal do projeto colaborativo é proporcionar um ensino mais livre e em contato com a realidade em que tanto professores como alunos negociem o conteúdo programático, montando um plano de trabalho.

Nesse último, percebe-se momentos de estudo autônomo, em que o aluno deve priorizar aquilo que julga importante. Na imagem um a seguir, pode-se perceber o delineamento feito quanto aos conteúdos de história, que também preveem os momentos de estudo individuais, testes e as visitas, ou aulas passeio, em que os estudantes têm uma vivência atrelada ao conteúdo, premissa associada ao estudo lúdico. Na imagem dois, vê-se a proposta construída para o ensino de língua portuguesa entre os meses de maio e junho, em que o estudante é convidado a desenvolver as habilidades tanto de fala, como escrita, leitura e de funcionamento da língua. Nesse plano, o professor ainda salienta com a dica ao final “para que possas aprender mais e melhor, não te esqueças: planificar, registrar e avaliar o teu trabalho em cada aula”. Assim, percebe-se que a criticidade é trabalhada na autorreflexão do próprio plano de trabalho, propondo uma maior autonomia.

Imagen 2. Planificação de trabalho de História

PLANO DE TRABALHO – 8.º A - 2.º, 3.º Períodos

JANEIRO

- Dia 3 – Arte Renascentista
- Dia 8 - Arte Renascentista
- Dia 10 – Pré-teste
- Dia 15 - Pré-teste
- Dia 17 – Reforma Católica
- Dia 22 – Estudo Autónomo (desenvolvido a partir de conteúdos da Reforma Católica)
- Dia 24 – Teste
- Dia 29 – Visita de estudo
- Dia 31 – Estudo autónomo: elaboração de um resumo colectivo

FEVEREIRO

- Dia 5 – Crise do Império português do Oriente
- Dia 7 - Crise do Império português do Oriente
- Dias 12 e 14 - *Pausa do Carnaval*
- Dia 19 – Estudo autónomo (desenvolvido a partir de conteúdos da Crise do Império português do Oriente)
- Dia 21 - Crise do Império português do Oriente
- Dia 26 - Estudo autónomo (desenvolvido a partir de conteúdos da Crise do Império português do Oriente)
- Dia 28 – Teste

Fonte: MEM²⁰.

²⁰

Disponível em: <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/xposicoes/ExpDidaticaMEM/posterdisc1.pdf> Acesso em: 30 jul. 2024.

Imagen 3. Planificação de trabalho de Língua Portuguesa

ESCOLA BÁSICA 2,3 ARISTIDES DE SOUSA MENDES
LÍNGUA PORTUGUESA
7º ANO
PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO A REALIZAR EM MAIO / JUNHO

Nesta última sequência, planifica o trabalho que pretendes realizar individualmente e em grupo durante aproximadamente 12 aulas.
Deves realizar preferencialmente actividades que ainda não tenhas experimentado ou em que sintas mais dificuldades e, como é habitual, deves tentar abranger todos os domínios do Programa.

SUGESTÕES:

Ouvir/Falar:

- Ler um poema de forma expressiva
- Dramatizar o texto dramático que escreveste em grupo
- Apresentar uma pesquisa sobre um poeta ou outro autor à tua escolha
- Apresentar um trabalho sobre um tema do teu agrado e que também possa suscitar o interesse da turma
- Desenquadrar um debate sobre um tema de interesse geral
- Ouvir textos gravados (a partir dos quais se poderão fazer resumos ou outros trabalhos de escrita)

Escrever:

- Escrever poemas
- Escrever sobre temas de gosto pessoal
- Escrever diferentes tipos de cartas
- Escrever uma biografia e/ou uma autobiografia
- Escrever um retrato e/ou um auto-retrato
- Escrever um regulamento (ex: do funcionamento do grupo/ da turma)
- Aperfeiçoar textos c/ a professora ou com os colegasUtilizar um código de correção para reescrever textos
- Fazer fichas de registo de livros ou de leituras
- Fazer esquemas a partir da leitura de textos informativos
- Fazer um índice
- Fazer uma bibliografia

Ler:

- Ler poemas e distinguir vários tipos de poemas
- Recitar textos memorizados
- Ler textos do manual ou dos dossier
- Responder a questionários sobre textos
- Elaborar questionários
- Fazer o levantamento de campos lexicais
- Estudar as características do texto poético (p. 288 do manual)
- Estudar as características do texto dramático (p. 275 do manual)

Funcionamento da Língua:

- Estudar conceitos gramaticais do manual
- Realizar exercícios (Fichas auto-correcivas)
- Elaborar fichas de trabalho
- Escrever textos de aplicação de conhecimentos adquiridos

Para que possas aprender mais e melhor não te esqueças de:
⇒ PLANIFICAR, REGISTRAR E AVALIAR o teu trabalho em cada aula!

BOM TRABALHO!

Fonte: MEM²¹.

Os ciclos de ensino do MEM se fazem da seguinte forma: há a construção do planejamento de trabalho em cima dos conteúdos previamente elencados, como supracitado; posteriormente, os estudantes desenvolvem a pesquisa em cima do conteúdo, o chamado inquérito; os educandos fazem a organização e tratamento das informações, selecionando suas aprendizagens; é feita a preparação para a

²¹ Disponível em: <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/xposicoes/ExpDidaticaMEM/posterdisc1.pdf> Acesso em: 30 jul. 2024.

comunicação, em que os alunos estudam, sumarizam e preenchem as fichas guias da disciplina; os estudantes fazem a comunicação, ou seja, apresentam para a turma sua construção; são feitas as verificações de aprendizagens, com testes; os critérios de avaliação são checados, para validação da aprendizagem e enfim é realizado o ensino autônomo, em que os alunos constroem um processo de avaliação dos saberes aprendidos e o que ainda precisa ser esclarecido e como será feito. Essa metodologia da Escola Moderna faz com que o ensino não seja unilateral, convidando os educandos a trabalhar tanto nas suas potencialidades quanto em seus pontos a melhorar. Ademais, a devida liberdade convida-os a serem criativos e críticos, explorando as diversas facetas que o conhecimento lhes permite dentro de suas potencialidades, uma das propostas do ensino lúdico, aquele que aproxima os sujeitos da realidade levando em conta sua bagagem individual, convidando-o a explorar o conhecimento de forma contextualizada e com intuito de experimentação da realidade.

Em diferentes partes do mundo, diversas iniciativas educacionais têm adotado abordagens lúdicas como estratégia de aprendizagem. Em vez de priorizar métodos tradicionais centrados na memorização e na rigidez curricular, essas práticas valorizam o brincar, a curiosidade e a criatividade como caminhos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Outro exemplo dessa abordagem, com destaque na Itália, é Abordagem Reggio Emília, que é uma concepção pedagógica que parte da ideia de que a criança possui grandes capacidades de aprendizagem e é reconhecida como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre por meio das múltiplas formas de expressão humanas, conhecidas como "cem linguagens", e se constrói essencialmente nas interações com os outros.

Além disso, existe um grande foco nos processos criativos do conhecimento, envoltos nos saberes práticos dos diversos ambientes, como o ateliê e as cozinhas. Em seus valores, seu principal criador salienta “Criar uma escola amável, trabalhadora, inventiva, habitável, documentável e comunicável, um lugar de pesquisa, aprendizagem, reconhecimento e reflexão, onde crianças, professores e famílias se sintam bem - é o nosso ponto de chegada” (Malaguzzi, *online*).

Apesar de a abordagem Reggio Emília ser direcionada para crianças, ele é uma proposta que ilumina os saberes lúdicos a serem perpetuados também com os estudantes do Ensino Fundamental anos finais, tornando-os protagonistas de seus processos de aprendizagem, além de compartilhar as responsabilidades, baseando-se em um projeto de aprendizagem baseada em *design*, atribuindo um maior senso

de pertencimento aos sujeitos da práxis. Salienta-se também que tal proposta se ancora na pesquisa, incentivando essa busca ativa pelo conhecimento, propondo de ensino jornadas presenciais ou *online*.

Passando para o panorama lúdico dos Estados Unidos, o Programa *EL Education*, cujo slogan é “Potencializando Resultados Excelentes e Equitativos para Todos os Alunos”, defende em sua filosofia que os educandos de escolas públicas possam alçar voos mais altos, embasando-se em um currículo culturalmente afirmativo, além de desenvolver identidades positivas, pertencimento, agência e propósito. O programa também foca na formação continuada de professores, a fim de que possam estar sempre atualizados e em constante movimento, para que possam ser os agentes coparticipativos da mudança nas suas salas de aula. Para isso, articulou-se o currículo, à instrução, à liderança, à cultura e ao caráter, à instrução, à avaliação com envolvimento ao estudante.

Dentro desses cinco domínios são trabalhadas trinta e oito práticas que intencionam acelerar o processo de aprendizagem. Dentro desse programa, existe a escola RMSEL, que tomando a cultura e as práticas do *EL Education* como base adota a aprendizagem baseada em expedições (aprendizagem expedicionária), na qual os alunos participam de projetos interdisciplinares que envolvem investigação, trabalho em equipe e apresentações públicas. Inspirada nas ideias de Kurt Hahn, a proposta é fortemente atrelada ao lúdico, por propor uma transformação nos padrões curriculares, em que o estudante não fique fixo a uma sala de aula aprendendo um único conteúdo, mas que junto com a comunidade escolar, molde a cultura escolar para um espaço de valorização mútua, trabalho conjunto e exploração das potencialidades.

Assim como em Reggio Emília, a Educação Expedicionária visa dez princípios de design educativo, cujo foco é uma metáfora ao aprender como sendo uma expedição ao desconhecido, a qual convida os estudantes ao engajamento intelectual e socioemocional, regados pela criticidade e criatividade e, com isso agir no mundo. Essa proposta educacional altera a construção da própria sala de aula, fugindo ao modelo tradicional de cadeiras enfileiradas, quadro negro e reprodução, dando lugar a investigação de um tema de forma aprofundada, por meio de projetos que envolvem pesquisa intelectual, atividades práticas e ações voltadas ao bem coletivo, podendo transcender as paredes da escola e guiar os estudantes a uma pesquisa de campo, além de propor um momento para a organização individual de saberes e a reflexão, o

que eu move os estudantes a buscarem sua melhor versão e potencialidades. Os professores são engajados a participarem de um ensino multidisciplinar, em que os conteúdos não são peças soltas, mas um guia para o panorama geral de aprendizagem. A avaliação é feita de forma contínua, também colocando o estudante como centro de seu próprio desenvolvimento, desfocando de uma lógica em que a avaliação é estritamente uma prova, em contrapartida, todo processo é levado em conta, juntamente com o esforço individual para atingir os melhores resultados individuais. Ademais, o próprio site da instituição traz evidências de pesquisas que afirmam o aumento da média de estudantes que fazem parte do ensino expedicionário, com destaque em matemática, leitura e linguagem.

Outra iniciativa que carrega em seu DNA uma proposta basilar lúdica é *Perivoli Schools Trust*, da África do Sul. Essa organização desenvolve ações em países africanos, capacitando docentes da educação infantil para empregarem materiais recicláveis na elaboração de jogos e práticas pedagógicas, incentivando a aprendizagem lúdica com foco na sustentabilidade. Além disso, busca enfrentar os desafios enfrentados pela educação infantil na região da África Subsaariana. A iniciativa busca ultrapassar um currículo fechado e focar em uma educação prática, para a vida, transcendendo a conceitualização. Os professores passam por um processo de formação estratégico, como ensinando a criar um sistema próprio para lavar as mãos e orientações às famílias sobre a importância do brincar.

O projeto assume os desafios da demografia e da má administração pública, porém acredita que o conhecimento sedimentado pode transformar a situação do país. A justificativa alia-se ao ideal piagetiano de desenvolvimento infantil em que a brincadeira é uma prática fundamental para o crescimento das crianças, com destaque especial para o avanço das capacidades cognitivas, sendo assim, ao trabalhar práticas lúdicas atreladas a materiais disponíveis em seu meio, tem-se o intuito de conectar as crianças ao desenvolvimento. Mais uma vez, temos uma iniciativa que preconiza o ensino para educação infantil, o que é fantástico, mas que reforça a necessidade de ampliação dos estudos lúdicos para os demais níveis de ensino, como os anos finais do Fundamental, pois do contrário, é como se ao avançar nas séries escolares toda magia da infância se esvai para dar lugar a um ensino enfadonho, o que pode justificar a perda do interesse pelo estudo criativo e brincante com o outro, conforme passam-se os anos.

Imagen 4. Aula com sistema Perivoli



Fonte: <https://perivolischools.com/measurement-evaluation/>

A Índia também possui uma abordagem lúdica, chamada Aprendizagem Baseada em Atividades que enfatiza o aprendizado por meio de experiências práticas e experimentação. Essa metodologia tem sido implementada em várias escolas públicas para tornar o aprendizado mais envolvente, visual e ativo, sendo um exemplo a *Greenfield Public School*. Em seus valores a escola defende a preparação dos sujeitos para a vida, proporcionando propostas envolventes e vivências que oportunizem os estudantes a serem o seu melhor.

A escola possui uma gama diversificada de ações engajadoras para os estudantes, como a Assembleia da Manhã, propondo um momento de oração e reflexão e palestras sobre conhecimentos gerais e culturais, em que os educandos são convidados a interagir e apresentar-se considerando suas habilidades individuais, como na imagem a seguir. Nos anos 2022 e 2023, os estudantes do Ensino Médio visitaram uma indústria de fabricação de tintas, atividade comum à região, assunto atrelado ao conteúdo estudo em geografia, havendo uma visão prática dos processos comerciais e industriais. Entre outras atividades, em que os estudantes puderam associar as competências e habilidades trabalhadas em sala de aula à da criatividade e os saberes lúdicos, tem-se as atividades de literatura em que estudantes se vestem dos personagens dos livros que leram ou interpretam trechos dos livros que leram (Imagen 5 e 6) e a experimentação das leis da física em brincadeiras do cotidiano (Imagen 7).

Imagen 5. Assembleia da Manhã



Fonte: <https://www.greenfieldschoolblr.edu.in/activity-based-learning.shtml>

Imagen 6. Interpretação de Hamlet



Fonte: <https://www.greenfieldschoolblr.edu.in/activity-based-learning.shtml>

Imagen 7. Personagem literário



Fonte: <https://www.greenfieldschoolblr.edu.in/activity-based-learning.shtml>

Imagen 8. Conversão de energia potencial em energia cinética e lei de Hooks: as molas trabalharão para retornar ao equilíbrio



Fonte: <https://www.greenfieldschoolblr.edu.in/activity-based-learning.shtml>

Por fim, uma última abordagem embasada em princípios da ludicidade pelo mundo é a *Brockwood Park School*, do Reino Unido, cujas práticas pedagógicas são ancoradas no empirismo, pensando em eliminar a competitividade doentia de um esquema cego de notas, punições e recompensas, incentivando os discentes a se conectarem aos seus talentos, participando de projetos e explorando a autorreflexão e suas múltiplas possibilidades, como citado em sua página sobre os valores defendidos em que “um aprendizado que abre os olhos para a vida como um todo” (Krishnamurti, *online*).

A escola preconiza uma abordagem centrada na curiosidade investigativa e na participação ativa do aluno, além da exploração da *ecologia humana*, que gira em torno da exploração do estudante como parte da natureza, respeitando-a e aprendendo sobre seu manejo. Visando a cooperação e a iniciativa de explorar as suas potencialidades, o exercício físico é visto como pilar para desenvolver uma competitividade saudável e ainda exercitar o trabalho em equipe, a organização, disciplina e o desafio. Por fim, outro elemento primordial do currículo é o *Another Time We All Meet* (Outro Momento em que Todos Nós Nos Encontramos), que se trata de um ambiente educativo dinâmico, no qual toda a comunidade escolar participa semanalmente de explorações aprofundadas sobre temas diversos, como atualidades, meio ambiente, neurociência, saúde, finanças e relações interpessoais. As atividades incluem palestras de especialistas e apresentações realizadas por alunos e professores, a fim de integrar de forma essencial o currículo, promovendo

uma formação ampla e uma perspectiva global entre estudantes e funcionários. Ademais, a escola proporciona cursos de diversas áreas de interesse para os estudantes como Fotografia, Cerâmica, Design Gráfico, Marcenaria e Habilidades para a Vida (Cozinha ou Jardim).

Vale ressaltar que a Unesco, como proposta global, apresentou a *Happy Schools Initiative* (Iniciativa Escolas Felizes), que coloca a felicidade como centro da aprendizagem escolar, direcionando os gestores a optar por abordagens de ensino que promovam o prazer na aprendizagem, elencando quatro pilares: pessoas, pensando na coparticipação de todos os agentes do ato educativo, do apoio e incentivo e do bem-estar físico e psicológico; processo, com *avaliações holísticas e flexíveis*, atividades motivadoras e currículos equilibrados; local com infraestrutura de qualidade, funcional e inclusiva e princípios, como confiança, inclusão e *empoderamento*. O intuito é que os estudantes sejam despertados a aprender onde seu bem-estar é o foco principal, assim tendo a liberdade de se desenvolver, havendo um balanceamento entre as habilidades cognitivas e socioemocionais. Dessa maneira, tanto o corpo docente quanto os gestores devem estar engajados em políticas públicas cujo enfoque seja tornar a escola um lugar seguro e fértil para a aprendizagem, propondo mudanças sistêmicas que proporcionem a qualidade e excelência em uma educação inclusiva, “tornando a felicidade central para a transformação da educação” (Unesco, *online*).

Sob essa ótica, vale ressaltar ainda a perspectiva de Gatti (2020), em que precisamos pensar na educação como uma ciência a ser feita do cotidiano, pois a modernidade exige novas interpretações do que é considerado como currículo obrigatório, considerando suas múltiplas dimensões e os diferentes contextos que emergem diariamente. O que a autora propõe é o desenvolvimento de saberes em diversos campos temáticos, pois compreender o corpo social concreto auxilia a guiar o fazer pedagógico. Assim, pode-se haver um foco direcionado às subjetividades e como elas funcionam no cotidiano, a fim de entender as relações professor e aluno e superar os moldes estanques de sala de aula preconizadas no nascimento da escola, que previa uma mera domesticação e não o desenvolvimento humanizador para a vida cidadã crítica. Assim, o lúdico se articula como linguagem a vencer tais moldes, pois propõe a reflexão da práxis para gerar uma prática de ensino capaz de envolver e inspirar os estudantes a explorar suas potencialidades, autonomia e autorreflexão, para que a educação não se restrinja a conhecimentos teóricos a serem meramente

desperdiçados em avaliações, mas que possa prepara os educandos para a vida e os impulsionar para a criatividade com foco investigativos, afinal a escola não tem a capacidade de ensinar tudo a todos, como a utopia de Comenius, devendo instruir os alunos a buscarem aqueles conhecimentos que faltam. Outrossim, Nóvoa (2022, p. 104) apresenta outro aspecto que se tornou visível como essencial em uma prática lúdica contextualizada, a saber:

Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos.

Tanto na proposta africana da *Perivoli Schools Trust*, quanto no MEM e na Educação Expedicionária (EL), a formação continuada para professores ganhou destaque na efetividade das iniciativas. O educador que está aberto a se atualizar e mover-se, não conforme os fluxos frenéticos da modernidade, mas de um ensino atencioso e direcionado aos estudantes, não está fadado a enterrar a escola a seus modelos ancestrais, contudo estará lutando pela sua sobrevivência e importância no cenário educacional, de forma crítica, reflexiva e integradora, pois a educação é um ato político e de responsabilidade coletiva do corpo docente. A formação continuada fortalece a identidade profissional do educador, guiando-o num processo dinâmico que permite o aprimoramento das estratégias didáticas, no aprofundamento teórico e no desenvolvimento de novas competências, afinal os professores são quem alimentam essa grande engrenagem, sendo essenciais para a construção de uma educação mais justa, crítica e transformadora.

3.8 Lúdico, mostra tua cara! – Quais abordagens contemplam o Brasil

Lúdico, mostra tua cara! – Quais abordagens contemplam o Brasil dedicou-se a analisar as relações entre literatura, identidade cultural brasileira e lúdicode, compreendendo-as como dimensões indissociáveis dos processos formativos e das práticas educativas ao longo da história. À luz das reflexões de Fiorin (2009), problematizou-se a tensão entre identidade e alteridade na construção do imaginário brasileiro, evidenciando como a literatura, ao mesmo tempo em que buscou afirmar uma consciência nacional, reproduziu visões adultocêntricas e hierarquizadas do

sujeito infantil. O lúdico, então, emerge como potência estética, pedagógica e política capaz de tensionar modelos escolares tradicionais. Ao articular produções literárias, iniciativas acadêmicas, programas extensionistas e plataformas educacionais contemporâneas, busca-se compreender de que maneira a ludicidade pode ressignificar o ensino, especialmente no Ensino Fundamental anos finais, contribuindo para práticas pedagógicas mais criativas, inclusivas e conectadas às experiências culturais dos sujeitos.

Diante de toda imposição colonial que nosso país sofreu, vários movimentos literários se adaptaram ao nosso contexto, também impondo seus ideais de ética e estética na cultura, forjando uma herança identitária. Assim, inicia-se uma luta do *ser* e não do *estar* brasileiro. Para Fiorin (2009, p. 117),

É preciso adquirir uma consciência de unidade, a identidade, e, ao mesmo tempo, é necessário ter consciência da diferença em relação aos outros, a alteridade. O grande outro (sem trocadilhos lacanianos, mas visto bakhtinianamente) da criação da nacionalidade brasileira é Portugal. Outros, ousaram reconstruir o identitário brasileiro, tentando evidenciar a cultura.

Conforme menciona o autor, o romantismo, principalmente em sua fase nacionalista e na figura de José de Alencar, foi essencial para a tomada da independência cultural do país, montando as peças desse grande quebra-cabeças, pintando as paisagens, os sujeitos e as singularidades do país, buscando, de forma básica, *um grito de independência decolonial* (Fiorin, 2009). Todavia, o romantismo não olhava para a criança com suas particularidades, mas sim, como um protótipo de um adulto. Ainda, o movimento Modernista propunha uma antropofagia cultural e lançava seu olhar para uma revolução nas artes nacionais, novamente, tecendo o infante com traços de adulto em miniatura, como destacamos no trecho que segue:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a Índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: – Ai! Que preguiça!... (Andrade, *online*)²²

²² LITERATURA BRASILEIRA. Textos literários em meio eletrônico. Macunaíma: o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade. Disponível em: <https://literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=131824>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Em contrapartida, na figura colonial dos jesuítas, conforme Costa e Feronato (2020), a criança, timidamente, recebeu um olhar singular, ao se considerar que a brincadeira poderia ser o dispositivo pedagógico a articular a comunicação entre as línguas, com um propósito educativo e instrucional. Segundo os autores, o cérebro faz o processo de seleção do que aprender e para quê, assim a brincadeira potencializa a associação de conteúdos, por se aproximar das vivências dos educandos, auxilia nessa construção de saberes coerentes aos educandos. “Brincar faz parte da natureza da criança e está impresso no comportamento humano como uma necessidade biológica”, fazendo com que a criança se perceba no mundo como também agente de mudança e importância (Costa; Feronato, 2020, *online*).

Seguindo esse viés de construção identitária, nosso país também produz ciência acerca da ludicidade, resgatando o ideal do valor educativo do brincar como instrumento de *apreensão do mundo* (Costa; Feronato, 2020). Um desses exemplos é a Rebel – Rede Brasileira de Estudos Lúdicos, que, desde 2016, reúne sujeitos que atuam na criação de jogos e brinquedos, pesquisadores do universo do lúdico e empresas parceiras que promovem a valorização da cultura lúdica. Além de ser um forte agente de pesquisas na área, os profissionais ligados à Rebel produzem eventos alusivos ao tema, com o propósito de disseminar as ideias de um ensino lúdico e contextualizado, concursos que incentivem o uso de tais artefatos pedagógicos e ministram cursos e consultorias sobre ludicidade e gamificação, com intuito de guiar os profissionais.

Um exemplo dessa abordagem é a participação no II Seminário Viagens da Língua, no Museu de Língua Portuguesa de São Paulo, com foco nas potencialidades do jogo na interação, intercomunicação e aprendizagem e sua conexão com as tecnologias. Também, a Rebel possui uma revista, a Revel - Revista de Estudos Lúdicos, para divulgar a ciência do lúdico, compartilhando práticas, estudos, relatos de experiência e produções pessoais. Para ilustrar a página da edição 4, da seção de Memória – oficina de poesia criativa, mostramos a imagem 9. Vale ressaltar que a última edição da revista foi escrita em 2022, ainda não tendo previsões de uma nova.

Imagen 9. Página da Revel

10 Revista de Estudos Lúdicos, n. 4, 2022
DOI: 10.2676/156

Em cada poda um novo botão.
O cheirinho da lavanda e o gostinho do manjericão,
As **abeijas** jataí e mirim
Delicadas contribuem para o jardim;
Com amor e carinho o cuidado se dá,
Na **horta da cultura** é onde quero estar.
(Bianca Farinaci)



No céu, penas da banana
Na terra, montes de batata
Do céu, vem a chuva e a luz
Do chão, minerais e **minhocas**
Entre acima e abaixo
Crescem folhagens verdes
Florescem botões coloridos.
Voando no espaço
Abelhas e borboletas,
Sabiás e bem-te-vis
(Chu Yu Gi)

Você é um heiija-flor que me encanta.
Você é uma gata que me inspira
Você é uma tigresa que me encoraja a ser vivo.
Você é uma coelhinha que me faz pular de alegria.
Você é o pavão que cobre minha vida com cores.
Você é uma águia que me faz voar nas nuvens.
Você é o urso panda que aquece meu coração.
Você é uma **abeija** que adoça o meu caminho.
Você é uma garça que mergulhou na minha vida.
Você é um vaga-lume que ilumina os meus passos.
Você é minha borboleta que está no meu jardim.
(Fábio S. Rosa)

Fonte: <https://www.rebel.org.br/revel/>

No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui um programa de extensão intitulado *Quem Quer Brincar*, que é uma grande referência no cenário educacional, mantendo viva e atual a cultura lúdica desde a sua criação, por vinte e cinco anos. Idealizado por Tânia Fortuna, na Faculdade de Educação (Faced/UFRGS), o projeto tem como objetivo contribuir para a formação de docentes que preservem a presença da brincadeira e reconheçam a importância do brincar em suas práticas pedagógicas, abrangendo todos os níveis de ensino e diversos contextos educativos. Fortuna (2024, *online*) afirma que seu propósito com o programa é *fazer viver o brincar, quando nos tornamos gente grande*, o que está intrinsecamente ligado à capacidade do lúdico em proporcionar a amplitude de saberes humanos, de forma leve e contextualizada, aliada ao mundo dos participantes do ato educativo.

O programa conta ainda com a gestão de uma brinquedoteca de recursos lúdicos, que convida os docentes e estudantes da graduação a se encantar com as inúmeras possibilidades que o brincar proporciona às práticas pedagógicas. Em sua página do *Instagram*, o programa extensionista divulga ações envolvendo a brincadeira como guia, focando na interação e nas potencialidades do prazer na aprendizagem como a imagem 9, em que participantes envolveram o público geral com jogos de São João; na imagem 10, com a associação dos jogos ao Ler no Pátio – convite aos estudantes a fruição da leitura, agora atrelado ao brincar e, na imagem 11, a visita de estudantes graduandos da disciplina de Filosofia da Educação à brinquedoteca, com a finalidade de explorar o poder do lúdico na educação.

O *Instagram* do programa ainda salienta a divulgação do dia 28 de maio, que é o dia Internacional do Brincar, objetivando uma maior valorização do brincar como direito essencial para o desenvolvimento das humanidades, fazendo um convite para que se pense na ludicidade para além da educação infantil, como um agente transformador das práticas sociais²³. Nas palavras de Bakhtin (1999, p. 418), “não se pode compreender convenientemente a vida e a luta cultural e literária das épocas passadas, ignorando a cultura cômica popular particular, que existiu sempre, e que jamais se fundiu com a cultura oficial das classes dominantes”.

Nesse sentido, ancorada pelos pensamentos de Friedmann (1992), reflete-se sobre a tomada de uma posição em defesa das práticas lúdicas, que vem sofrendo com a modernidade e a construção de um ideal de cidadão sério e produtivo (ótica de institucionalização e industrialização), contrapondo-se às raízes de fruição e integração da brincadeira entre adultos e crianças. Na verdade, as brinquedotecas atuam como uma resistência no resgate da brincadeira e da ludicidade para a construção e desenvolvimento da globalidade humana.

²³ Ariano Suassuna tinha uma visão lúdica da vida e da arte de educar, incorporando elementos de brincadeira e festa em suas obras e no seu modo de ser professor. Seleção de causos engraçados de Ariano Suassuna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j37WBamSbdA>; <https://www.instagram.com/reel/DEhjU-ku-sN/>; A História de Ariano Suassuna - Para Crianças - <https://www.youtube.com/watch?v=QSXmaLkCwml>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Imagen 10. Abordagem Lúdica no São João

Fonte: *Instagram* do programa Quem Quer Brincar.

Imagen 11. Biblioteca Lúdica e o Ler no Pátio



Fonte: *Instagram* do programa Quem Quer Brincar.

Imagen 12. Visita de graduandos de Filosofia da Educação à brinquedoteca



Fonte: *Instagram* do programa Quem Quer Brincar.

Além disso, O Guia Prático da Pedagogia Lúdica (EduCAPES) oferece estratégias para integrar jogos e atividades lúdicas ao currículo escolar, promovendo

uma aprendizagem emocionante e o desenvolvimento integral dos estudantes. Em forma de livro digital²⁴, o guia proporciona uma imersão de educadores a práticas que abordam aspectos emocionais, linguísticos, sociais, criativos, cognitivos e motores, encorajando a corresponsabilidade formativa entre escola, docentes e famílias, convidando a todos a tomar parte do processo socioeducativo e crítico. É orientado por abordagens praxiológicas, pela construção de conhecimentos teóricos, estratégias, dicas e exemplos de atividades, como as de prática da linguagem, trazendo dinâmicas de teatro, mímicas, jogo de palavras e contação de histórias.

De modo semelhante, Sigiliano e Berno (2021) organizaram um livro intitulado *Ensinar Português de Forma Divertida*, que reúne atividades lúdicas para o Ensino Fundamental - anos finais - e médio, em que cada atividade é acompanhada de objetivos pedagógicos e um passo a passo detalhado. Como exemplo, "Baú das Palavras", trabalhando a formação de palavras e seus significados; "Que Verbo Sou Eu?", focando na identificação e uso de verbos; "Batalha da Pontuação: Fato ou Fake?", abordando o uso correto da pontuação, e assim por diante.

A Proesc²⁵ se configura como um ecossistema tecnológico voltado à gestão educacional. Em seu blog, apresenta a importância dos jogos no ambiente escolar, atrelando as bases da BNCC às dimensões do aprendizado por jogos, que transcende seu caráter recreativo. Interessante salientar que a Proesc prevê a organização sistêmica da prática, que vai desde a elaboração e planejamento de uma prática coerente à avaliação das rubricas estimuladas, reforçando a intencionalidade da ludicidade estar atrelada ao desenvolvimento de capacidades necessárias e que tornam o processo educativo inclusivo para os diferentes perfis de pessoas, sendo parte integrante do plano de aula e prevendo a avaliação e retorno aos estudantes.

Outra abordagem se encontra no portal “Tudo Sala de Aula”, que oferece propostas de gincanas pedagógicas tanto à aprendizagem quanto à interação comunicativa entre os estudantes, por meio de práticas lúdicas. As atividades apresentadas são versáteis, permitindo adequações a distintos conteúdos curriculares

²⁴ Link do E-book:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868325/2/Ebook_Guia_Pr%C3%A1tico_Pedagogia_L%C3%BAdica.pdf Acesso em: 4 abr. 2025.

²⁵ Originária do estado do Amapá, a Proesc se destaca pela diversidade de sua equipe e pelo compromisso com a inovação, defendendo o uso da tecnologia como agente de transformação na educação. É utilizada por mais de 3 mil instituições públicas e privadas, no Brasil e em países como Angola, Moçambique, Portugal e Senegal. Disponível em: <https://proesc.com/blog/como-trabalhar-jogos-em-sala-de-aula/> Acesso em: 4 abr. 2025.

e etapas da educação básica, de forma integrativa, contendo dinâmicas relacionadas a assuntos do momento, como as taxações de Donald Trump ou a febre do doce “morango do amor”. Cabe ressaltar que esse *site* possui uma maior abordagem ao Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, com mais atividades para tais níveis de ensino. Ao acessar a aba *anos finais*, tem-se acesso a atividades por componente curricular do 6º ao 9º ano, a exemplo de língua portuguesa.

Há atividades de diversos gêneros textuais, trabalhando aspectos da língua, interpretação e produção de texto, mas é na aba *atividades lúdicas* que o *site* apresenta ideias de ludificar o ensino com jogos relacionados a conteúdos das disciplinas, como na imagem 12, o jogo das conjunções - uma proposta lúdica centrada no uso de conjunções, com o objetivo de relacioná-las às frases apresentadas, conforme os sentidos e relações que expressam. Apesar de seu potencial enquanto repositório, observa-se que o *site* apresenta as regras e cartas do jogo, mas com conteúdos para aulas tradicionais para os anos finais. O ensino lúdico ocupa lugar marginal na organização do site, com apenas uma atividade de língua portuguesa para tal faixa etária. Sobressaindo-se, novamente, a educação infantil e a matemática, com oito atividades, o que coincide com os achados de artigos relacionados ao tema na seleção inicial dessa dissertação, em que há preponderância da relação do lúdico com as ciências exatas.

Imagen 13. Cartas do Jogo das Conjunções



O Instituto Claro coordena iniciativas de responsabilidade social corporativa da operadora Claro, integrando seus serviços a ações de investimento social com o propósito de gerar impactos no contexto nacional. Em sua aba Educação, ele apresenta cinco jogos que auxiliam no ensino da ortografia de maneira lúdica, tais como: o RPG Ortográfico, que envolve os estudantes em narrativas que reforçam a escrita correta, além de estimular o uso de metodologias ativas e aulas invertidas, indicando a leitura de “Emília no País da Gramática”, de Monteiro Lobato; o Stop (Adedonha), a fim de estimular o raciocínio rápido e o vocabulário, apresentando regras e desenvolvimento da atividade; a Amarelinha Ortográfica, que combina movimento físico com o jogo de cartas, incentivando o raciocínio ortográfico para a correta associação das letras s, rr, ç, z, c, x, sc, ss, ch, a palavras com lacunas.

Em linha semelhante, a plataforma virtual *Pinterest* apresenta um portal colaborativo com uma enorme gama de atividades, produzidas por docentes, que buscam relacionar práticas pedagógicas lúdicas a conteúdos do currículo escolar, de diferentes níveis de ensino. Ao buscar por “jogos de português no fundamental 2” - é possível encantar-se com um repositório amplo e criativo que proporciona uma abordagem objetivada e interessante, voltada a conteúdos estruturantes da gramática normativa, a exemplo da imagem 13, que mostra jogos com rimas, pronomes ou descritores da redação do ENEM.

Imagen 14. Jogos pedagógicos para o Ensino Fundamental II



Fonte: https://br.pinterest.com/ideas/jogos-de-portugues-fundamental-2/950966023319/?utm_source=

Costa e Ferronato (2020, *online*) nos convidam a refletir que “na atualidade, brincadeiras brinquedos e jogos são utilizados nas pré-escolas como dispositivos pedagógicos e de entretenimento, entretanto, o brincar das crianças maiores de seis

anos precisa de atenção, elas precisam brincar mais". Contudo, urge que haja um repertório nacional mais completo a incentivar docentes ao trabalho com o lúdico na sala de aula de forma contextualizada e tomando por base as experiências pedagógicas, que são provocadas com um olhar situado do trabalho com as metodologias ativas e diversificadas do cotidiano escolar. Tudo isso permite a liberdade de aprender com o brincar para que se desenvolvam as intencionalidades pedagógicas e as habilidades cognitivas, socioemocionais, afetivas e motoras dos conhecimentos aos estudantes.

Isso posto, em pleno 2025, ainda é possível perceber uma escassez de artefatos culturais lúdicos, contextualizados e detalhados aos anos finais do Ensino Fundamental, bem como um grande enfoque no ensino tradicional, conteudista e objetificado ou apenas voltado às crianças da Educação Infantil. Outrossim, percebe-se que a matemática é a principal detentora de atividades lúdicas e estudos no quesito da lógica, ficando o português em segundo plano. Por fim, é vital que haja um maior compartilhamento e acesso das práticas lúdicas ao Ensino Fundamental, principalmente na área de língua portuguesa, para que possamos investir nas potencialidades que a nossa criança interior tem de produzir conhecimento, guiada por outras linguagens, pela criatividade e coragem de arriscar-se em um mundo que preconiza uma ciência cega de emoção, pertencimento e envolvimento. O educador precisa ser esse agente da transformação e dar asas para a imaginação, ambicionando uma prática inclusiva e marcadamente lúdica.

Tudo indica que a criação de laboratórios lúdicos de aprendizagem seria uma proposta inovadora no campo educacional, uma vez que rompe com a lógica linear e conteudista ainda predominante em muitas práticas escolares. Inspiradas em abordagens teóricas já mencionadas anteriormente, caberia enfatizar a mediação simbólica e a imaginação na constituição do pensamento, propondo a aprendizagem pela experiência, pois, tais espaços visam potencializar a construção de conhecimentos a partir da interação criativa entre sujeitos, linguagens e contextos.

Esses laboratórios podem ser compreendidos como ambientes experimentais, nos quais a dimensão lúdica assume centralidade, não como mero entretenimento, mas como estratégia pedagógica que favorece o engajamento, a (co)autoria e a criticidade dos educandos. Nesse sentido, o lúdico é entendido como prática cultural constitutiva do humano, capaz de instaurar territórios simbólicos de pertencimento,

promover a diversidade de expressões e ampliar os modos de compreender e intervir no mundo.

A implementação de laboratórios lúdicos de aprendizagem, portanto, implica a criação de metodologias que articulem dramatizações, jogos cooperativos, tecnologias digitais, produções artísticas e narrativas culturais, sempre vinculadas a objetivos formativos claros e contextualizados. Daí que incluem maior motivação dos estudantes, aprendizagens mais duradouras e relacionadas com a vida, além do fortalecimento da dimensão colaborativa e criativa do processo educativo. Contudo, tal proposta também requer investimento em formação docente, tempo pedagógico e infraestrutura, a fim de evitar que o lúdico seja reduzido a atividades periféricas ou desvinculadas do currículo. Em síntese, os laboratórios lúdicos de aprendizagem se apresentam como espaços de experimentação pedagógica e de reinvenção da escola, capazes de ressignificar a relação entre ensino, aprendizagem e experiência.

Sem dúvida, um laboratório lúdico de aprendizagem é mais do que um espaço físico: é um convite à invenção, algo potente e retroalimentado por professores - algo comparado ao site que idealizamos nessa dissertação. É onde o conhecimento deixa de ser apenas conteúdo a ser memorizado e se torna experiência vivida, compartilhada, sentida no corpo e na imaginação. Nele, professores e estudantes tornam-se parceiros de investigação, criando jogos, narrativas, músicas, *escape books*, performances e mundos possíveis.

Em vez de uma sala de aula enfileirada e silenciosa, o laboratório pulsa como território de pertencimento e expressão, onde a diversidade não é tolerada, mas celebrada. Cada gesto, palavra ou riso pode transformar-se em conceito, e cada jogo é também um exercício de crítica e criação. Brincar aqui não é perder tempo: é ganhar mundos. Criar laboratórios lúdicos de aprendizagem é apostar numa escola que ousa experimentar, que recusa a repetição automática e que entende o ato educativo como uma travessia simbólica. É compreender que aprender não é apenas acumular informações, mas tecer sentidos coletivos, abrir caminhos inesperados e devolver à educação sua potência poética, de prática da liberdade e autonomia.

4 EDUCAÇÕES: APRENDER COM A CULTURA LÚDICA

Investir no lúdico é transcender amarras tradicionais cristalizadas e estereotipadas, alinhando sentido e planejamento em prol da autonomia dos educandos de agir na sociedade de forma livre, criativa e crítica. Sendo assim, este tópico evidenciou o que Huizinga (2018) defende que como o jogo tendo um papel social primordial antes mesmo da organização simbólica que forjou o que hoje compreendemos como sociedade. Com isso, evidenciou-se a criação do Observatório de Práticas Lúdicas, o Edutopia, como ferramenta que valoriza e incentiva a aquisição dos conceitos e conhecimentos alusivos a ludicidade para que seja construída uma prática pedagógica coerente e engajada, capaz de potencializar vivências estudantis humanizadas e transformadoras, que povoarão a memória escolar e certamente trarão benefícios para a vida e convivência social.

O lúdico, como citam diversos autores, traz inúmeros benefícios ao sentido da própria existência ao longo das tradições e para os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo a construção de capacidades inerentes ao humano na vida em sociedade. Conforme Martins (2016, p. 40), “como ciência é preciso estudar o lúdico, conceituá-lo, tecer teorias e realizar práticas variadas passando por processos de investigações de base quantitativa e base qualitativa”. Portanto, não basta apenas aplicar certa atividade em sala de aula por ser divertida e por quebrar a rotina, pois a ludicidade deve ser construída por meio de estudos processuais, investigativos e, acima de tudo, planejamento com a cultura lúdica na práxis. Com isso, evidencia-se a importância de dar apoio e subsídios à formação continuada de professores, para que não estejam sozinhos ou aquém das mudanças sociais emergentes e das necessidades dos discentes do século XXI. Tais mudanças requerem engajamento e envolvimento com as novas tecnologias que surgem a cada dia, visto que “se queremos uma escola para todos, precisamos promover a inserção do aluno numa nova estratégia de ensino que dê conta das mudanças na sociedade decorrentes da cultura do digital e das demandas dos alunos que nela se inserem” (Martins, 2016, p. 7).

Nesse processo, Munduruku (2023) constata que nossa mentalidade ocidental tende a racializar e distanciar as maneiras de ensino dos povos originários, mas, com esse estudo, é perceptível o quanto temos que aprender com os povos originários, que desde os primórdios carregam a práxis da ludicidade em sua essência. O filósofo

afirma que as brincadeiras realizadas na aldeia orientam a forma de viver em sociedade, trazendo valores como a coletividade e práticas sustentáveis, essenciais para o convívio em qualquer comunidade. Há uma radicalidade na existência lúdica, que é a radicalidade do ato de estar com o outro, questionar e aprender brincando. Tais aspectos são facilmente encontrados em dinâmicas lúdicas de ensino, que promovem o trabalho em equipe, o raciocínio lógico, o ócio estudos, a criatividade e o pensamento crítico para a resolução de problemas, sendo um espelho da vida.

Brandão (2013) salienta que o educador muitas vezes carrega a carga da educação e os modelos de quem o educou, o que pode acabar invalidando o ato de ensinar para certo grupo de educandos, por se distanciar de seus contextos. Portanto, de acordo com Santos (2019, p. 35), “a escola, como instituição de ensino, não deve descartar nenhuma possibilidade de promoção de conhecimento”, sendo justamente nesse âmbito em que se reinventa a proposta da ludicidade. A escola deve se tornar um laboratório de aprendizagens lúdicas em um grande tabuleiro, para que os jogadores tenham autonomia de experienciar a vida enquanto estímulo lúdico para a ação. Logo, a ludicidade proporciona um horizonte ao mesmo tempo interativo e significativo, fazendo com que o estudante experiente um estudo provocativo e engajador.

É lúdico no jogo o que é desafiador; o divertimento provoca movimento, ação, participação, dinâmica, desempenho; a brincadeira pressupõe diversão. Lúdico, então, está muito além da brincadeira em si ou do jogo, ou ainda daquilo que é obrigatoriamente divertido. Na prática, lúdico nem mesmo precisa ser de todo agradável ou mesmo engraçado para aquele que realiza a atividade. (Martins, 2016, p. 39).

Ademais, o lúdico se mostrou uma estratégia de grande valia para as aulas de Língua Portuguesa, evidenciado na análise de Ferreira (2016), Santos (2019) e Martins (2016), principalmente para o incentivo das práticas de leitura, competência requerida pela BNCC. Freire (1982, p. 9) diz que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”. Portanto, atividades como meras fichas de leitura, ditados relâmpagos ou avaliações sistemáticas de livros acabam por castrar a veia criativa que a literatura tem o poder de proporcionar, sendo a ludicidade a estratégia requerida para resgatar a leitura como prazer. Ainda, proporciona ao docente que guie e engaje os estudantes a serem parte do processo, mudando o olhar de algo restritamente

obrigatório para uma prática dinâmica, divertida e, acima de tudo, que promova o desenvolvimento de capacidades socioemocionais, além de incentivar que o leitor se aproprie do texto de maneira crítica, ao invés de simplesmente decodificar as palavras ali descritas e consumi-las sem sentido.

O ato de ler é um processo que necessita ser apresentado, instigado, pensado, refletido e mediado aos leitores em um processo de maturação leitora, ou seja, quando pensamos na formação do leitor literário, em especial na fase do Ensino Fundamental, temos de articular metodologias para preparar sujeitos capazes de ler não somente com os olhos, mas, com todos os sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar). (Santos, 2019, p. 128).

Dessa forma, atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica nos planejamentos e alinhadas aos objetivos educacionais tanto das instituições como dos educandos tem a potencialidade de transformar a educação em um território de (form)ação cidadã.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (Brandão, 2013, p. 10).

Nessa perspectiva, educar é ensinar para, sobre e com a vida e, como aborda Huizinga (2001), o jogo é o meio, anterior a própria cultura, que tem a capacidade de proporcionar tal experiência aos educandos, fazendo com que testem problemáticas e hipóteses para, posteriormente, agirem no mundo que os cercam. Mundo esse, que conforme Martins (2016), já não é o mesmo de antigamente, em que bastava um giz e um quadro. Hoje, nossos estudantes têm acesso às novas tecnologias, *games*, inteligência artificial e, como traz Canclini (2009), não podemos aumentar o gap geracional, mas sim proporcionar uma comunhão entre diferentes formas de aprendizagens na contemporaneidade. O lúdico aproxima o adolescente das intencionalidades docentes, pois é uma metodologia atrativa que possibilita uma aprendizagem natural e colaborativa, ao mesmo tempo estruturada e progressiva (Ferreira, 2016).

Vale também destacar que trabalhar com metodologias ativas e o ensino lúdico não é abrir mão de seguir os atributos estipulados pela BNCC ou pela Matriz de Ensino das instituições, mas convocar um aliado ao ensino colaborativo e significativo.

As epistemologias que balizaram o processo de construção de conhecimento desde o século XVIII, que privilegiaram a racionalidade técnico-científica, foram importantes no seu momento histórico, para o aprofundamento e avanço das ciências, e não devem ser negadas mesmo hoje, pois ajudam a entender uma série de fenômenos. (Massa, 2015, p. 112).

A aula não deve ser um palco de entretenimento aos estudantes, mas um ambiente confortável de desenvolvimento e acolhimento, fator esse que precisa ser desmistificado com a comunidade educativa, que por vezes enxerga o lúdico como um mero brincar²⁶. Haverá momentos em que a aula tradicional também terá seu espaço, mas não de forma estática e estanque, diminuída apenas a encontrar substantivos em um texto ou realizar a conjugação verbal em todos os tempos possíveis do subjuntivo. Pelo contrário, para ensinar com propósito, para que o estudante enxergue a usabilidade dos objetos do conhecimento em seu cotidiano,

A gramática tem, sim, de ser ensinada de forma contextualizada. Ela não pode ser o fim do ensino da língua materna, mas o meio para se fazer um bom uso dela. Nem sempre, no entanto, isso é facilmente aplicável em qualquer conteúdo, em qualquer situação, em qualquer ano de ensino. (Martins, 2016, p. 86).

Se o Ensino Fundamental Anos Iniciais pode proporcionar momentos únicos de criatividade e criticidade, engajando os sujeitos no processo educativo e no ócio estudososo, então, os estudantes do Fundamental anos finais se beneficiam ao vivenciar diariamente o lúdico nas aulas, em termos de maturidade, maior interação e dinâmicas, propiciando que a imaginação, o senso crítico e a lógica dos processos sejam desenvolvidas. Ademais, práticas lúdicas podem romper com estruturas tradicionais de poder nas escolas, desafiando normas estabelecidas na cultura escolar. Tal como indicam os estudos de Paulo Freire que justificam na ludicidade a promoção de múltiplas formas de expressão e a democratização das aprendizagens socioculturais.

Por fim, Massa (2015) provoca-nos ao destacar que o termo ludicidade ainda não recebe o devido reconhecimento nos dicionários, sendo frequentemente reduzido à ideia de *ensinar brincando* com um propósito estritamente educativo. No entanto, o

²⁶ Brincar é a principal maneira pela qual as crianças exploram o mundo e desenvolvem habilidades físicas, cognitivas e sociais. O brincar é um recurso valioso para os psicólogos infantis entenderem o pensamento e as emoções das crianças enquanto uma abordagem terapêutica, terapia lúdica. Sobre isso Tizuko Mochida fala sobre o papel do brincar na Educação Infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AU&ab_channel=UNIVESP Acesso em: 29 jul. 2024.

lúdico se manifesta na construção cotidiana do conhecimento, desafiando os padrões estáticos da sala de aula e promovendo um ensino dinâmico, capaz de engajar os estudantes e professores a ampliar seus horizontes, validando não apenas seu aprendizado formal, mas também seu repertório cultural e crítico. Para que a ludicidade seja integrada a diferentes níveis de ensino, é primordial envolver a comunidade escolar em diálogos que desmistifiquem seu papel artificial. Isso exige investimento na formação continuada, no aprofundamento de pesquisas sobre o impacto do lúdico na educação e na sistematização de evidências empíricas que fundamentem práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Como destaca Santos (2019), o jogo exerce uma função emancipadora ao estimular o pensamento crítico, a socialização e a criatividade, além de fortalecer a memória e a motivação – características essenciais para que a escola cumpra seu papel de desafiar o educando a encontrar seu lugar no mundo.

No contexto brasileiro, destacam-se iniciativas que articulam ludicidade, formação humana e cultura escolar, como os projetos desenvolvidos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)²⁷. O projeto *BrinqueFaE* propõe experiências que valorizam o tempo do brincar, a escuta sensível e a mediação cultural, deslocando a centralidade do conteúdo para a experiência vivida de comunicação entre ensino, pesquisa e extensão lúdica. Já o projeto institucional voltado às práticas lúdicas e culturais evidencia o brincar como linguagem de pertencimento e produção de vínculos, aproximando universidade, escola e comunidade. Essas experiências demonstram que a ludicidade não é suplemento curricular, mas princípio organizador da experiência educativa.

Em diálogo internacional, o *Project Zero*, da Universidade de Harvard²⁸, amplia essa compreensão ao investigar como as pessoas aprendem por meio da arte, do brincar, da imaginação e da documentação pedagógica. Suas pesquisas evidenciam que aprender envolve experimentar, narrar, representar e refletir coletivamente. Ao aproximar essas abordagens da cultura escolar brasileira, comprehende-se que a ludicidade não é apenas local ou metodológica, mas epistemológica: ela estrutura modos de conhecer, conviver e produzir sentido na escola.

²⁷ Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u5769>
<https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u9008> Acesso em: 26 jan. 2026.

²⁸ Disponível em: <https://pz.harvard.edu/projects> Acesso em: 26 jan. 2026.

A seguir, estão elencadas as principais referências brasileiras e internacionais com estudos práticos sobre cultura escolar, ludicidade e experiências educativas, especialmente no Ensino Fundamental e no ensino de Língua Portuguesa. Elas foram localizadas após a qualificação da pesquisa, com a ferramenta de buscas *Consensus*²⁹, que traz referências reais da literatura científica sobre a temática.

Foram encontrados 4 trabalhos nacionais sobre a temática e outros 4 internacionais. Os artigos nacionais são: 1) *Conceituando o Lúdico para o trabalho pedagógico em sala de aula*, de Costa, Souza e Silva (2025), analisa como práticas lúdicas contribuem para a formação de crianças nos anos iniciais, destacando a importância do prazer no processo de educar e de criar estratégias para motivar educandos em sala de aula. 2) O trabalho intitulado *Culturas da Infância: a importância do lúdico na Educação Infantil*, de Guedes, Lima e Lima (2018), realiza uma pesquisa etnográfica que revela a valorização do brincar e da imaginação por professores, mas também aponta desafios na implementação de práticas lúdicas no cotidiano escolar. 3) *The Playfulness (A ludicidade)*, de Alfonseca e Coêlho (2022), apresenta uma pesquisa-ação em escola pública da Bahia mostra aceitação positiva da ludicidade como metodologia, favorecendo criatividade e interesse dos alunos no aprendizado de línguas. 4) *Playfulness in early childhood education* (Brincadeiras na educação infantil), de Freitas e Balduino (2023), trata-se de um estudo de campo com professores de Educação Infantil em Porto Nacional-TO, destacando a valorização do lúdico, mas também limitações estruturais para práticas lúdicas satisfatórias.

Em linhas gerais, os trabalhos brasileiros aqui destacados estão voltados a práticas lúdicas com crianças, também chamando a nossa atenção para os limites em torno da implementação na práxis pedagógica. Essas referências, assim como as internacionais que trazemos a seguir, evidenciam que práticas lúdicas transformam o ambiente escolar, da Educação Infantil à Educação Superior, promovem criatividade, colaboração e engajamento, além de desafiar dinâmicas tradicionais e fortalecer a cultura escolar voltada para experiências educativas significativas. Tudo isso nos mostra a necessidade de criação de um Observatório de Práticas Lúdicas para apoiar os professores nessas abordagens culturais lúdicas.

Os quatro trabalhos internacionais encontrados são: 1) *Playful provocations and playful mindsets: teacher learning and identity shifts through playful participatory*

²⁹ Link da plataforma: <https://consensus.app/search> Acesso em: 30 jul. 2025.

research (Provocações lúdicas e mentalidades lúdicas: mudanças de aprendizagem e identidade do professor através da pesquisa participativa lúdica), de Baker e Ryan (2021). Trata-se de um estudo colaborativo na Dinamarca mostra que a pesquisa participativa lúdica transforma a cultura escolar, promovendo práticas mais engajadoras e identidades docentes mais abertas ao lúdico. 2) *Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education* (Abordagens lúdicas da aprendizagem como domínio das humanidades na cultura do ensino superior), de Jensen *et al.* (2021), fazem uma revisão hermenêutica da literatura, destacando que a ludicidade desafia culturas educacionais baseadas em desempenho, promovendo criatividade e engajamento interdisciplinar. 3) *Exploring the Connection between Playfulness and Learning: Making Learning Memorable in a Culturally and Economically Diverse Grade 5* (Explorando a conexão entre brincadeiras e aprendizado: tornando o aprendizado memorável em uma sala de aula culturalmente e economicamente diversa), de Jennifer Mitton e Anne Murray-Orr (2022), tecem um estudo de caso mostrando como a ludicidade no Ensino Fundamental favorece resolução de problemas, criatividade e engajamento dos alunos. 4) *Playful (music) teaching and learning in Irish primary school classrooms* (Ensino e aprendizagem lúdicos (música) em salas de aula da escola primária irlandesa), de Byrne *et al.* (2024), trata-se de uma pesquisa empírica na Irlanda revela que práticas lúdicas em música promovem aprendizagem holística, engajamento e mudanças na cultura de sala de aula.

O Observatório Lúdico foi concebido como espaço formativo e investigativo nessa pesquisa, como lugar de escuta sensível, diálogo e ressignificação das práticas educativas por professores e investigadores de todos os níveis de ensino. Mais do que um repositório de dados, o artefato cultural do Observatório funciona como um dispositivo ético-político de elaboração coletiva, em que professores podem narrar experiências, compartilhar inquietações, jogos exploratórios no cotidiano escolar e reconstruir olhares sobre a ludicidade nas escolas brasileiras. Tais práticas reflexivas fazem emergir registros e memórias que revelam as tensões e potências de jogos lúdicos em leituras e em diferentes contextos escolares. Este capítulo analisou essas produções à luz da cultura escolar e da ludicidade como linguagem formativa, compondo uma narrativa interpretativa dos sentidos atribuídos ao aprender com a cultura lúdica.

Tendo em vista tais princípios como norteadores, entende-se que a ludicidade se constitui como uma construção cultural do cotidiano, dotada de intensa potência no processo educativo e no desenvolvimento integral do ser humano. Nessa perspectiva, promove o empoderamento social dos envolvidos, mas também o protagonismo dos sujeitos que a experienciam. Com isso, problematiza-se o foco insistente da cultura escolar em promover um ensino técnico e voltado a resultados. Se nossa sociedade muda de forma tão acelerada, conforme propõe Rosa (2017), não seria de mesmo tom que o ensino se reinventasse às novas demandas e contextos em que se movem os processos antrópicos? Contudo, essa mudança não pode simplesmente atribuir uma diferente roupagem ao que já existe ou mimetizar o velho com nomenclaturas modernas, entregando o mesmo, repetitivo e sem a inclusão e valorização de todos na diversidade.

Cabe à ciência da educação, apoiada por profissionais comprometidos com uma formação continuada e coerente aos novos modos de ensino, pensar propostas educativas que atendam às demandas contemporâneas e às identidades emergentes com as transformações do mundo. A experiência educativa deve ir além da mera reprodução de conteúdos, evitando resultados desprovidos de memórias afetivas ou reproduções de modelos fordistas de ensino, nos quais os estudantes são tratados como máquinas a receber, usar e descartar informações.

Em contrapartida, o caráter lúdico da educação acolhe, de maneira singular, tanto as potencialidades quanto as contradições da condição humana. Ele inaugura um território simbólico, atravessado por rituais de pertencimento, ampliando modos de agir e compreender o mundo. O lúdico demonstra que a identidade não se reduz à uniformidade: ela se constrói na diversidade e na negociação contínua entre expectativas sociais e escolhas individuais, sempre permeadas por transformações e representações.

Brincar e criar com palavras, gestos e expressões da cultura popular revela a essência humana sem adornos. O estudante utiliza a imaginação, vivendo e encarnando inúmeras relações na escola. Atividades lúdicas que materializam a fantasia imaginada retornam à prática em forma de ações compartilhadas, produzindo e transformando conceitos e incorporando-se às estruturas de pensamento. No brinquedo simbólico, a ação e o pensamento circulam incessantemente, modificando-se a cada percurso, até que as representações do sujeito se expressem de maneira cada vez mais comprehensível no universo social. A prática social não interrompe esse

fluxo; ao contrário, contribui para sofisticar as representações que o sujeito faz do mundo.

Para sensibilizar poeticamente e provocar esse debate, buscando inspiração em Manoel de Barros (2003)³⁰, três personagens nos ajudaram a compor estas memórias: a criança, os pássaros e os andarilhos. A criança nos deu a semente da palavra; os pássaros, a liberdade de sonhar; os andarilhos, a sabedoria de caminhar sem destino certo, chegando sempre de surpresa. Neles encontramos colaboradores invisíveis, que nos lembram da incompletude humana e da necessidade de inventar novos sentidos. Como escreveu o poeta:

Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas. Pensar, portanto, é prescindível no mundo da criança (apesar desta também fazê-lo). A imaginação brincante se revela a todo momento nesse estágio de vida. O faz de conta se instaura como lugar paralelo, dando significado ao mundo não imaginário, enchendo-o de símbolos e ludicidade. Mas para o mundo prosaico dos humanos que adultecem, a brincadeira e a imaginação são somas iguais a nada. (Barros, 2003, p. 78).

É exatamente esse brincar que a cultura escolar peca em propor para o Ensino Fundamental anos finais: exploram-se conceitos, decoram-se regras e cortam-se as asas da criatividade e imaginação. Com isso, cabe a nós sonhar com trilhas brincantes de estudo, em que nossos educandos sejam envolvidos por uma intervenção pedagógica dinâmica e encantadora, não abrindo mão de momentos tradicionais, mas dando espaço para que se possa para evocar caminhos, percursos e descobertas.

A ludicidade brincante, em diálogos com a orientadora da pesquisa, sugere leveza, alegria de ensinar e de aprender, reverberando em práticas exploratórias na escola e de imaginação criadora (Santos *et al.*, 2017; Nunes; Conte, 2019). Além disso, congrega tanto no campo acadêmico (como metáfora formativa) quanto no campo pedagógico (como prática de brincar, explorar e aprender). Com essa utopia em mente, surgiu o Edutopia, uma utopia da educação, que dá asas para o fazer pedagógico vivo, que nos guia a caminhar por rotas múltiplas, curiosas, questionadoras, sempre abertas ao novo, sendo um ambiente virtual que acompanha os sujeitos imaginativos, que embarcam na proposta e divulgam como o lúdico

³⁰ Para saber mais, consultar no *Blog Companhia das Letras - Cinco olhares para a poesia de Manoel de Barros*. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/4598/cinco-olhares-para-a-poiesia-de-manoel-de-barros?srsltid=AfmBOopa6zr38uCrm7FiCLpKcFL279nOliDcUQ9BaEPiej9TDfBsOxc3> Acesso em: 29 jul. 2024.

transforma suas salas de aula em locais de trocas conceituais e acadêmico-reflexivas enriquecedoras.

Donaldo Schüler (2025) radicaliza a compreensão do lúdico ao afirmar que o jogo não é um estágio a ser superado pelo desenvolvimento, mas sua própria matriz simbólica. Ao conceber a vida como um jovem que joga, o autor reinscreve o gesto lúdico como princípio ontológico, estético e ético da existência. O jogo, que começa como brinquedo, deságua na arte, na linguagem, na arquitetura, na música e no pensamento, sem jamais perder sua potência inaugural. Nessa perspectiva, jogar é resistir ao fixo, criar no conflito e reinventar o mundo a cada lance. Tal concepção fortalece a defesa de que o gesto lúdico, longe de ser mero recurso pedagógico, constitui uma forma plena de estar no mundo, de aprender e de formar-se criticamente.

A dissertação demonstrou que o gesto lúdico é fundamento ético-político da formação crítica. O movimento corporal, o brincar, o experimentar e o errar aparecem como linguagens essenciais do desenvolvimento humano, não restritas à infância, mas necessárias em todas as fases da vida. O desafio pedagógico, conforme evidenciado, consiste em incorporar práticas que coloquem crianças e jovens em movimento individual e coletivo, resgatando o brincar como ação fundante da aprendizagem, da socialização e da autonomia.

As reflexões filosóficas sobre técnica, jogo e programação não permaneceram, nesta pesquisa, em um plano abstrato. Ao contrário, elas serviram de base para pensar a formação e as práticas pedagógicas. Assim, o capítulo seguinte aproximou essas categorias do campo educacional, compreendendo o gesto lúdico como linguagem formativa, corporal e relacional, capaz de tensionar práticas escolares marcadas pela normatividade e pelo controle.

5 PROPOSIÇÕES E RESULTADOS DA TEMÁTICA

Ao longo do percurso teórico, o lúdico deixou de aparecer como um elemento acessório ou intuitivo e passou a ser compreendido e defendido como eixo estruturante da reflexão. O jogo, o riso, o movimento e a experimentação configuraram-se como gestos capazes de produzir brechas na racionalidade técnica, articulando estética, ética e política no campo da educação. As experiências lúdicas analisadas revelam que a escola se torna mais potente quando se assume como espaço de afeto, convivência e representação simbólica. O lúdico permite que estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas construam narrativas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, a cultura lúdica funciona como tecido relacional que sustenta a vida escolar e favorece o sentimento de pertencimento a uma comunidade educativa.

Ficou evidente por meio deste estudo que a ludicidade é potencializadora de um ensino contextualizado e significativo, podendo oportunizar que os estudantes e professores se envolvam no processo de ensino e aprendizagem não como meros observadores, mas como agentes, vivenciando na prática situações a serem encaradas na vida concreta. Nesse contexto, “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (Brandão, 2013, p. 10). Logo, o ambiente educacional liberta-se de amarras tradicionalistas para abrir espaço para o interjogo da educação intercultural, das criações conjuntas, regadas de intencionalidade e planejamento, com intuito de tornar a escola um espaço de experiências expressivas, como abordam Larossa (2002), Habowski e Conte (2018). A escola passa a ser vista como um espaço de ócio estúdio e do trabalho cocriativo, ligada a uma abordagem educacional que prioriza a criatividade, a experimentação e a valorização do tempo livre como elementos essenciais no processo de aprendizagem.

Dessa forma, orientada pelos benefícios da ludicidade e pela escassez de estudos e práticas lúdicas continuadas no Ensino Fundamental anos finais, criamos um *site* denominado *Edutopia*³¹, cujo intuito é ser um ambiente de partilha permanente de experiências e metodologias lúdicas. Além disso, visa promover novas formas de

³¹ Disponível em: <https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/edutopia/sobre?authuser=3> Acesso em: 29 jul. 2024.

olhar para os componentes lúdicos e existenciais do fazer de professores, apoiando laboratórios lúdicos e exemplos de dinâmicas lúdicas, discussões sobre o tema, divulgação de experiências e pesquisas, entre outras abordagens que envolvem os desafios éticos, estéticos, pedagógicos e humanos. Nesse repositório de práticas, os jogos são tratados como experimentos culturais complexos e esse recurso digital assume caráter exploratório e criativo. “Os jogos digitais têm uma indústria que os diferencia do restante das artes digitais, mas isso não impede que os consideremos artes digitais, apenas reforça a necessidade de compreendermos as especificidades do seu grande campo e como podem contribuir para o reconhecimento das várias expressões das artes digitais” (Gobira, 2021, p. 36).

Daí que ao apresentar o *site* como artefato pedagógico, relacionamos com a ideia de realidades múltiplas, mostrando que a leitura literária pode ganhar novos contornos quando inserida em narrativas gamificadas. Ainda, “[...] o leitor perceberá a variedade dos jogos digitais, bem como serão reveladas as suas realidades lúdicas e múltiplas” (Gobira; Santaella, 2021, p. 23). Ao relacionar esse argumento à formação leitora mediada por um *site*, destacamos como os jogos lúdicos podem favorecer não só engajamento, mas também múltiplas competências digitais e cognitivas. “A literacia digital diz respeito ao conjunto de proficiências necessárias para se situar no contexto digital. [...] Os jogos digitais, por sua característica lúdica central, ampliam o conhecimento dos jogadores quanto às possibilidades tecnológicas do digital” (Gobira, 2021, p. 30-31).

A pertinência de estudar ludicidade na educação básica reforça que o fenômeno dos jogos analógicos e digitais ultrapassa o entretenimento e se tornou parte do cotidiano cultural. “Os jogos digitais fazem parte da nossa realidade social, validada, vivida cotidianamente. A sua indústria amplia seu alcance a cada ano ao mesmo tempo em que elementos dos jogos se tornam ubíquos em nossa sociedade” (Gobira; Santaella, 2021, p. 21). Ao divulgar os benefícios de ludificar a prática pedagógica, temos a pretensão de inspirar os educadores a embarcar nessa viagem de cocriar uma educação experencial e relevante para a sala de aula contemporânea, transformando a forma como aprendemos, ensinamos e interagimos com o conhecimento junto com as possibilidades lúdicas.

Os resultados confirmam que a ludicidade, quando intencionalmente planejada, favorece o engajamento, a colaboração e o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de potencializar a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Jogos, dramatizações, atividades interativas e metodologias ativas foram identificados como estratégias que contribuem para a construção de aprendizagens sociais evolutivas. Estudos como os de Ferreira (2016) e Santos (2019) evidenciam que a ludicidade amplia a motivação e estimula a criatividade dos estudantes, fortalecendo a relação entre leitura, construção de diferentes narrativas, imaginação e produção textual.

Contudo, também foram identificados limites relevantes. Persistem resistências institucionais à valorização da ludicidade no Ensino Fundamental, associadas a currículos rígidos e à pressão por resultados em avaliações externas. Além disso, há escassez de formação docente voltada para práticas lúdicas, o que dificulta a apropriação crítica e processual dessas estratégias. Outro risco apontado nos estudos é a trivialização da ludicidade, quando reduzida a simples entretenimento, sem intencionalidade pedagógica e acompanhamento dos processos de formação e construção coletiva.

A partir desses achados, propõe-se a criação de um Observatório de Práticas Lúdicas, espaço virtual colaborativo que funcione como repositório de experiências pedagógicas, estratégias inovadoras e reflexões críticas. Tal proposta emerge da constatação empírica de lacunas na literatura e busca oferecer suporte a professores interessados em integrar o lúdico ao cotidiano escolar de modo sistemático e fundamentado na práxis.

Com base nas constatações e análises realizadas nesta dissertação que indicam a escassez de pesquisas aplicadas e avaliadas em conjunto sobre a ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental, propomos a criação estratégica de um Observatório de Práticas Lúdicas, pensado como um ambiente digital de escuta, partilha, monitoramento, gestão e formação continuada entre professores(as), estudantes e pesquisadores(as) comprometidos com práticas educativas sensíveis, criativas e culturalmente contextualizadas. A ideia de um observatório nasce da compreensão de que a escola é um espaço de invenção do cotidiano (Certeau, 1998), e que as práticas pedagógicas, especialmente aquelas que mobilizam os jogos e a experimentação estética, carregam experiências de trabalho que precisam ser valorizadas e visibilizadas.

Inspirado nas concepções de pesquisa-formação e nas epistemologias do sensível, o observatório pretendeu ser mais do que um repositório de boas práticas e atividades, mas uma fonte de repertórios culturais e um espaço interativo e narrativo,

no qual educadores possam registrar, refletir, inspirarem-se e recriar suas experiências lúdicas em diálogo com outros sujeitos da comunidade escolar. Para Larrosa (2020, p. 21),

Pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Considerando a carência de materiais voltados ao Ensino Fundamental que orientem o trabalho com a ludicidade, muitos professores da educação básica, mesmo desejando tornar suas aulas mais mobilizadoras e capazes de reencantar os estudantes, acabam recorrendo a abordagens tradicionais diante da ausência de subsídios pedagógicos. Dessa forma, o site *Edutopia* tem como objetivo compartilhar saberes lúdicos e oportunizar uma prática reflexiva, que atribui sentido ao fazer pedagógico dos professores que buscam ressignificar o seu ser e agir educativo.

Com foco no compartilhamento, o ambiente *online* busca proporcionar trocas significativas de conhecimento e incentivar os professores a tornarem sua prática mais lúdica, considerando que o espaço escolar ainda apresenta forte caráter tradicional. Conforme destaca Larrossa (2020), este ambiente oferece espaço para experiências educativas permeadas por (inter)subjetividades, capazes de impactar profundamente os sujeitos da interação. Assim, não se trata apenas de acumular informações desconectadas do conhecimento, mas de fomentar ações carregadas de sentido coletivo, possibilidades de trocas e conexões. Afinal, como lembra Vygotsky (1984), o *saber que não emerge da experiência não é, de fato, verdadeiro saber*.

O formato digital do observatório responde à necessidade de criar redes de troca em tempos marcados pela interconectividade, mas também pela fragmentação do tempo docente e pelo isolamento das experiências escolares inovadoras. Nessa direção, o observatório poderá reunir relatos reflexivos, vídeos, sequências didáticas, oficinas, *podcasts* e criações audiovisuais que expressem o potencial transformador da ludicidade. Mais do que normatizar metodologias, o observatório visa fomentar a escuta e o reconhecimento de práticas que emergem no chão da escola e que, muitas vezes, não são sistematizadas ou legitimadas pelos discursos oficiais. Ao apostar na produção de narrativas docentes, ele reafirma o caráter formativo da reflexão sobre a

própria prática, ampliando o campo de possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa em sua dimensão ética, estética e política.

A criação desse espaço está ancorada na convicção de que os professores não são meros aplicadores de conteúdos ou consumidores de metodologias externas, mas autores de práticas que integram saberes da experiência, sensibilidade coletiva e intencionalidade pedagógica. Como afirmam Növoa (2020) e Gatti (2020), repensar a formação docente no século XXI implica abandonar os modelos prescritivos e abrir-se ao imprevisível da criação, da escuta e da coautoria do saber escolar.

Assim, o Observatório de Práticas Lúdicas se constitui como um gesto ético e político de valorização das culturas escolares, um território de resistência criativa frente à racionalidade técnica que ainda pauta boa parte das políticas educacionais. Ele nasce do desejo de fortalecer vínculos, inspirar professores(as) a inventar novas formas de ensinar e aprender, e cultivar uma educação comprometida com o afeto, a linguagem e a alegria de conhecer.

Edutopia foi pensado em cada detalhe para ser um espaço científico, educativo e formativo. Dessa forma, em seu cabeçalho, não poderíamos ter outro ícone, senão Paulo Freire (1967), que se destaca por compreender a educação como um ato político³² e como prática da liberdade³³, voltado ao desenvolvimento da consciência crítica, ao diálogo democrático e à emancipação dos sujeitos. É retratado na imagem 15, com o lema “Observatório de Práticas Pedagógicas Lúdicas - Um ambiente vivo, de troca e engajamento！”, com as opções de acesso da página inicial, material teórico, práticas e ideias e sobre - seções que serão aprofundadas a seguir.

A ludicidade, como lembra Freire (1996), é uma necessidade humana essencial, capaz de promover autonomia, criatividade e a construção coletiva do conhecimento. Nessa mesma direção, Martins e Conte (2019) mostram que práticas tradicionais, como as cantigas de roda, são dispositivos de aprendizagens socioculturais que fortalecem vínculos, memórias e identidades. O Observatório de Práticas Lúdicas nasce, assim, para valorizar experiências educativas que despertam a alegria de ensinar e aprender, reconhecendo no brincar um caminho para a transformação cultural e pedagógica.

³² Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 29 jul. 2024.

³³ Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf> Acesso em: 29 jul. 2024.

Seu logo traduz o conteúdo principal, que é o conhecimento e as ideias os jogos e atividades que integram uma prática coerente com os educandos e professores, criando as *possibilidades para a produção do saber lúdico ou a sua construção* (Freire, 1996).

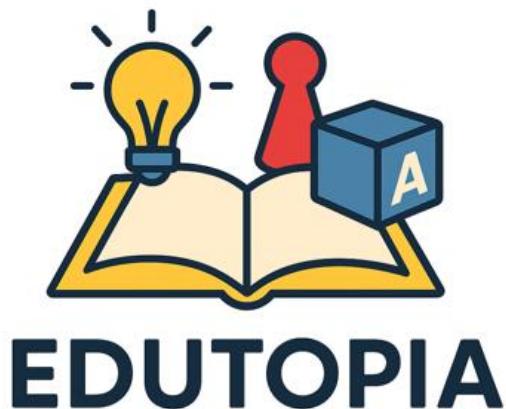
Imagen 15. Cabeçalho site Edutopia



Fonte: Arquivo da autora.

A imagem acima é o cabeçalho do site e se encontra na página de abertura. O intuito de sua elaboração foi contemplar uma figura alusiva a Paulo Freire, um dos grandes mestres da educação brasileira, cujos ideais refletem-se no Observatório. Especialmente, na defesa de uma pedagogia da autonomia estudantil e na ideia de que a educação é um ato ético, estético e político, capaz de transcender barreiras. Já a imagem abaixo (16) compõe o logo do site, incluindo um livro, que faz referência tanto à educação quanto ao ensino de Língua Portuguesa; um peão e um dado que remetem a jogos e uma lâmpada que alude a ideias, imaginação e criatividade.

Imagen 16. Logo do site



Fonte: Arquivo da autora.

Primeiramente, na página inicial, consta o objetivo do projeto e uma frase que reflete os ideais da autora, como visto na imagem 17. Paralelamente, há trechos da dissertação organizados em forma de textos de rápida leitura, com intuito é compartilhar e divulgar a pesquisa, para que não fique simplesmente guardada em uma gaveta, sem transformar o cenário educativo. Gatti (2010) sugere que sejamos agentes propulsores da mudança e o reflexo da ciência do cotidiano, do que os professores vivem e de fato buscam, ilustradas com várias imagens para atrair a atenção dos leitores, como as imagens 17 e 18. Ainda, a fim de integrar aspectos audiovisuais que atinjam os diferentes tipos de aprendizagens, optou-se por colocar vídeos relacionados ao tema e também uma lista suspensa com alguns autores utilizados na versão dissertativa, para que possa servir de subsídios para pesquisas sobre o tema, de acordo com as imagens 19, 20 e 21.

Imagen 17. Objetivo

A criatividade é um dançar de palavras, que, quando arquitetado pela ludicidade, transcende o código e dá espaço para as diversas possibilidades que a língua nos traz.
(Boff, Amanda)

Objetivo

Pensado como um ambiente digital de escuta, partilha e formação continuada entre professores(as), estudantes e pesquisadores(as) comprometidos com práticas educativas sensíveis, criativas e culturalmente contextualizadas , o objetivo do observatório de práticas lúdicas é reunir conteúdos para embasar o trabalho lúdico nas diversas salas de aula, além de compartilhar ideias, atividades e dinâmicas para que a sala de aula se torne engajadora e sensível aos diversos contextos, gostos e estilos de aprendizagem.

Fonte: Arquivo da autora.

A imagem acima está disposta na página inicial do site e carrega o objetivo principal da dissertação e seu produto cultural lúdico, o Observatório de Práticas Lúdicas, explicitando o desejo de compartilhamento de ações que tornem o ensino mais lúdico e engajador interpares. Na imagem abaixo (18), há exemplos de trechos da pesquisa que são compartilhados de forma didática, para que o trabalho não fique meramente engavetado, mas de fato seja compartilhado com a comunidade interessada, focando na imagem descrita em práticas lúdicas pelo mundo em um trabalho de docência compartilhada.

Imagen 18. Trechos da página inicial

Lúdico pelo mundo! 

Existem instituições que carregam o ensino lúdico em seu DNA, promovendo práticas que transcendam a sala de aula e envolvendo os educandos a trabalhar no seu contexto, com as ferramentas que têm em mãos, tornando sua aprendizagem significativa! Abaixo, veja alguns exemplos para se inspirar!



Perivoli Schools, África do Sul



Greenfield Public School, Índia



Movimento da Escola Moderna,

Fonte: Arquivo da autora.

Na imagem que segue foi apresentado outro trecho, agora focado na perspectiva decolonial. Além de um resumo, evidenciou-se o compartilhamento de citações que reforçam tanto a veracidade quanto a urgência de investimento nesse campo de experimentação.

Imagen 19. Trechos da página inicial com textos

Ludifique!

A ancestralidade do brincar

"O jogo coletivo educa o corpo, as histórias educam o espírito. Esse tipo de atividade faz com que as crianças aprendam a ser um sujeito individual em uma comunidade".
(Munduruku, 2019)

Devido ao processo de colonização, parece que, muitas vezes, a sociedade tem um lapso de memória, esquecendo-se que muito das tradições que perpetuamos atualmente têm sua nascente dos povos originários ou até mesmo que com eles temos um vasto conhecimento a aprender. Infelizmente, o indígena, devido ao processo de colonização se tornou um sujeito subalterno e marginalizado, em que a sua exterioridade chega antes do sujeito histórico, propriamente dito, carecendo espaço e representatividade. Munduruku (2023, *online*) expressa que "a imposição de uma cultura sobre a outra foi o que fez uma mudança significativa no mundo que temos, de modo que um povo tentou submeter o outro povo". Com isso, ainda há uma certa cegueira e negligéncia em lidar com a herança cultural e o apagamento como um todo, principalmente dos povos da América Latina.

O corpo é racializado, o que limita o discurso, tendendo a uma visão estereotipada do ser, tendendo a não ouvir as vozes do conhecimento ancestral. Todavia, como propõe Galindo (2009, p. 1), "o olhar para a paisagem interior das pessoas é uma exploração da cultura e da sociedade". Ao adotarmos um olhar atento à diversidade e à interculturalidade, compreendendo as raízes que sustentam nosso corpo social, torna-se impossível dissociar a importância do lúdico da maneira como os povos originários preservam sua cultura, fortalecem a coletividade e reafirmam sua identidade por meio da ludicidade.

Fonte: Arquivo da autora.

As imagens subsequentes (20 e 21) trazem um aporte teórico, tanto para demonstrar fontes usadas, como para inspirar pesquisas futuras de educadores que se interessem pelo tópico da ludicidade, facilitando seu acesso ao conhecimento. Também, a imagem 20 traz vídeos que provocam novos olhares, tentando captar uma outra abordagem.

Imagen 20. Vídeos



Fonte: Arquivo da autora.

Imagen 21. Autores

Para estudar... autores conectados ao tema!

Yuval Noah Harari

Tânia Ramos Fortuna

Adriana Friedmann

Lucia Santaella

Pablo Gobira

Johan Huizinga

Cipriano Carlos Luckesi

Sérgio Andrés Lulkin

Tatiane Marques de Oliveira Martins

Mônica Neri Rosati

Donald Winnicott

Monica de Souza Massa

Fonte: Arquivo da autora.

A divulgação de materiais teórico-práticos e do conhecimento científico é fundamental para democratizar o acesso à produção acadêmica, evitando que resultados e reflexões fiquem restritos ao meio universitário. Esse processo amplia o alcance social da ciência, favorece a formação crítica, subsidia práticas pedagógicas

inovadoras e contribui para o enfrentamento de problemas reais da sociedade. Além disso, possibilita que o saber produzido seja constantemente revisitado, discutido e transformado, consolidando a ciência como prática viva, dialógica e comprometida com a transformação social. Dessa forma, a segunda aba de Edutopia busca divulgar conhecimento científico para embasar as pesquisas educativas na área e ainda motivar pesquisadores a engajar-se no tema, demonstrando tanto sua complexidade quanto as possibilidades de conexões e estudos futuros. Salienta-se, também, que por mais que o site divulgue teses e dissertações (imagem 22), artigos (imagem 23), e-books (imagem 24), sites (imagem 25), citações (imagem 26) e projetos (imagem 27), ainda falta uma maior representatividade do Ensino Fundamental e o site visa ser esse convite aos professores de educação básica e pesquisadores, que aceitam o desafio de nadar em águas misteriosas, instigantes, fluídas e inspiradoras.

Imagen 22. Teses e dissertações



Fonte: Arquivo da autora.

A imagem acima demonstra a parte do site em que foram adicionadas teses e dissertações inspiradoras, relacionadas à temática, muitas das quais foram usadas para a construção teórica da presente dissertação. Já na imagem abaixo (23) estão dispostos os artigos que iluminaram a reflexão, além de algumas indicações de leitura sobre o tema.

Imagen 23. Artigos

Artigos

Vale a pena conferir!

doCentes

educação

ARACÉ

198-Anexo-0283645...
1984-6444-edufsm-...
2814-Texto do artigo...

A cultura lírica IVN
aracé.uol.br/.../aracé...

Fonte: Arquivo da autora.

Visando a riqueza de abordagens e materiais de pesquisa oportunizados no Observatório de Práticas Lúdicas, a imagem 24 apresenta a seção que traz *e-books* gratuitos citados na dissertação, bem como alinhados a uma educação lúdica. Na imagem 25 elencamos os sites com recursos lúdicos para a sala de aula.

Imagen 24. E-books

E-books!

Guia Prático da Pedagogia Lúdica - EduCAPES

drive.google.com/file/d/1snXNC1vJIS0lr1HbrpZegG0EMmLWvZks/view?usp=drive_link

ENSINAR PORTUGUÊS DE FORMA DIVERTIDA

drive.google.com/file/d/1lGUcW6TEDMuSEzhn81Nk5jWNWzf/view?usp=drive_link

DESEDUCANDO A EDUCAÇÃO: MENTES, MATERIALIDADES E METÁFORAS

drive.google.com/file/d/1EQKqXpNzQc8ctIUDExepJLSN1bJbySz/view?usp=drive_link

Fonte: Arquivo da autora.

Imagen 25. Sites



Fonte: Arquivo da autora.

Na imagem abaixo constam algumas citações inspiradoras, ora relacionadas a teóricos presentes na dissertação, ora sendo referência pessoal para as autoras. Na imagem 27 mostramos o projeto *Quem Quer Brincar*, da UFRGS, demonstrando uma brincadeira lúdica proporcionada pela biblioteca de estudos lúdicos, na época de festa junina. Ao lado da imagem é descrito o projeto, a quem interessar, divulgando-se também o *Instagram* para acesso, anunciando que o gesto lúdico alegra qualquer público por onde passa.

Imagen 26. Citações



Fonte: Arquivo da autora.

Imagen 27. Projeto Quem quer brincar

Projetos que encantam os olhos e aquecem o coração!



Conheça o "Quem Quer Brincar", que é uma grande referência no cenário educacional, mantendo viva e atual a cultura lúdica desde a sua criação, por vinte e cinco anos. Idealizado por Tânia Fortuna, na Faculdade de Educação (Faced/UFRGS), o projeto tem como objetivo contribuir para a formação de docentes que preservem a presença da brincadeira e reconheçam a importância do brincar em suas práticas pedagógicas, abrangendo todos os níveis de ensino e diversos contextos educativos. Fortuna (2024, online) afirma que seu propósito com o programa é fazer viver o brincar, quando nos tornamos gente grande, o que está intrinsecamente ligado à capacidade do lúdico em proporcionar a amplitude de saberes humanos, de forma leve e contextualizada, aliada ao mundo dos participantes do ato educativo.



Fonte: Arquivo da autora.

Ser um educador lúdico não está unicamente ligado a jogos pedagógicos, mas sim, a um ensino contextualizado, dinâmico, engajador e coerente ao grupo de educandos em que está construindo seus conhecimentos. Nesse sentido, inclusive práticas gamificadas podem criar possibilidades para a produção de explorações engajadas ou a construção de dimensões lúdicas na sala de aula, projetando caminhos voltados ao questionamento e criatividade.

Como evidenciado no tópico 3.7 *Lúdico, mostra tua cara! – Quais abordagens contemplam o Brasil*, há jogos que não contribuem de forma significativa para ampliar o conteúdo ou desenvolver as capacidades cognitivas dos estudantes, justamente por não explorarem a complexidade da experiência educativa. Por isso, cabe ao professor recorrer a outras provocações lúdicas que despertem maior envolvimento do grupo de educandos, como sugerido na seção *Práticas e Ideias* (imagem 28). Nesse sentido, estratégias como dramatizações, trilhas musicais, criação de perfis de personagens e jornais temáticos mostram-se alternativas capazes de cativar e mobilizar aprendizagens.

Outro aspecto relevante apontado nesta dissertação foi a escassez de atividades lúdicas em Língua Portuguesa que, de fato, se associassem a conteúdos dinâmicos e promovessem uma exploração contextualizada, favorecendo maior engajamento e autonomia dos educandos. Diante desse cenário, a autora propôs atividades próprias, aplicadas em suas turmas, com o intuito de inspirar outros professores da área a repensarem suas práticas pedagógicas. Entre elas, destacam-se: a produção de currículos de autores barrocos (imagem 29); releituras da obra *Iracema*, de José de Alencar (imagem 30); um *escape game* da obra *1984*, de George Orwell (imagem 31); e a elaboração de uma carta decolonial, inspirada em *A carta de Pero Vaz de Caminha*, em que os estudantes assumem a perspectiva dos indígenas diante da chegada dos portugueses ao território (imagem 32).

Imagen 28. Ideias lúdicas

Tabuleiro humano: a escola é um local tão amplo e cheio de espaços diferentes para ficarmos sempre presos à sala de aula. Um proposta divertida é criar um tabuleiro na área externa da escola, em que os próprios estudantes são as peças. Você pode usar um simples xadrez, distribuindo as imagens para as determinadas peças, ou realizar um circuito, fazendo perguntas alusivas a alguma obra literária ou ao conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas de gramática.

Passa ou repassa: outro jogo bem divertido, em que você divide a turma em duas filas, separa questões sobre determinado conteúdo podendo ser usado em sondagens, revisões ou checagem de aprendizagem. Você irá ler em voz alta a questão, quem bater na palma da mão do professor primeiro, irá responder, caso souber, podendo passar a pergunta para o adversário que pode devolver. O professor pode trabalhar com sistema de pontos por equipe ou associar a um torta na cara, que deixa a dinâmica ainda mais divertida e doce!

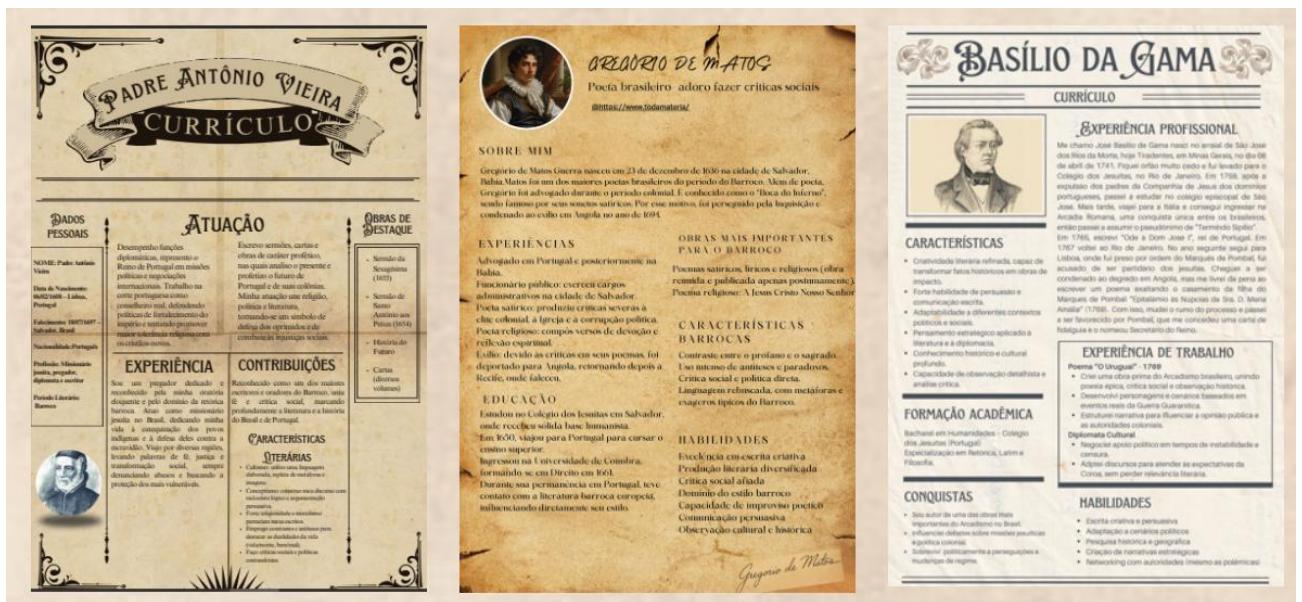
Governante por um dia: essa proposta é ótima para trabalhar a proposta de intervenção para a redação do ENEM. O professor separa estudos de caso, com alguma problemática, como exemplo: acesso à internet nas escolas, saneamento básico, saúde mental de jovens, descarte irregular de lixo, insegurança alimentar na escola, baixa cobertura vacinal, desvalorização da cultura local, isolamento social de idosos, entre outros. Os alunos são separados em grupos e devem pensar em uma proposta para solucionar o problema em questão, levando em conta a ação, o modo/meio de execução, o agente, benefício e detalhamento. Dá-se um tempo para que os alunos elaborem a proposta e, finalizado, o professor recolhe as propostas e redistribui para os vereadores (outros grupos), que devem encontrar as brechas nas propostas, tentando impedi-las de serem postas em prática, refletindo sobre sua aplicação e viabilidade orçamentária. Terminado o tempo, os donos das respostas têm tempo de réplica, a fim de tentar defender sua proposta, corrigindo possíveis contratemplos para pôr em prática o proposto.

Teatros ou musicais: dar autonomia para os estudantes é colher uma gama riquíssima de possibilidades. Para trabalhar a compreensão de textos, sendo crônicas, fábulas, contos ou romances, você pode propor que os educandos roteirizem a história e montem uma peça. Ainda, pode-se desafiá-los a transformar a narrativa em um musical, unindo danças e interpretações!

Fonte: Arquivo da autora.

Na imagem acima, compartilhamos algumas ideias de atividade que podem tornar a aula mais lúdicas, sendo que todas elas já foram utilizadas na prática escolar. As atividades citadas são o tabuleiro humano, passa ou repassa, governante por um dia e teatros ou musicais. A descrição das dinâmicas e da experiência realizada pode ser lida na íntegra no Observatório. Na imagem abaixo (29), encontram-se exemplos de atividades lúdicas realizadas em aulas de literatura, representadas por exemplos de currículos criados pelos estudantes, dos autores principais do movimento literário Barroco.

Imagen 29. Currículos de autores barrocos



Fonte: Arquivo da autora.

Na imagem 30, demonstram-se os resultados de trabalhos de estudantes, mas de uma proposta mais aberta. Aqui os educandos foram convidados a realizar releituras da obra *Iracema*, de José de Alencar e, como mostra a imagem, foram extremamente criativos, elaborando uma música que apresenta a obra de uma forma cativante e contemporânea; uma propaganda de um produto que usa como descrição aspectos da narrativa e características de Iracema; adaptação do livro para uma notícia de jornal; uma história em quadrinhos para facilitar a compreensão e exploração dos aspectos principais e, por fim, um cartaz de cinema divulgando a obra como se fosse um filme.

Imagen 30. Releituras da obra Iracema, de José de Alencar

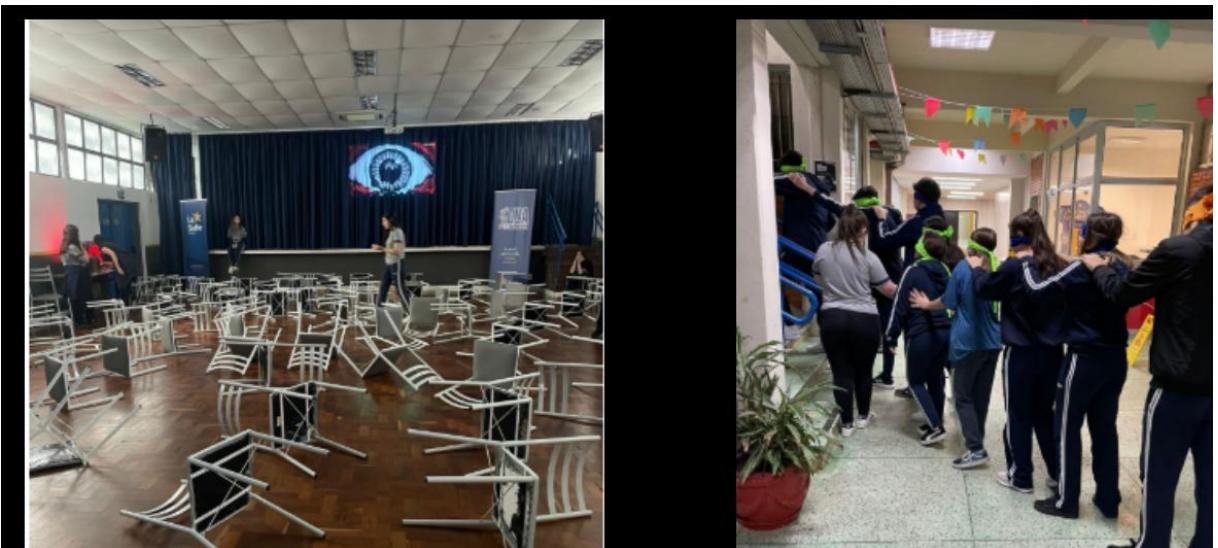


Fonte: Arquivo da autora.

A imagem 31 demonstra uma abordagem lúdica chamada *Escape Game*³⁴, em que os estudantes, após a leitura da obra 1984, de George Orwell, foram desafiados a montar desafios em salas temáticas. Cada grupo recebeu um espaço da escola e montou “missões” que a outra turma deveria enfrentar para sair da sala. Todas as atividades precisavam mobilizar conhecimentos elaborados pós leitura da obra, trazendo detalhes, passagens e citações. Cada grupo teve seu tempo cronometrado e, ao final, quem passou pelas salas com melhor tempo ganhou um brinde.

³⁴ Sobre isso ver: GOMES, Cristiane; CONTE, Elaine. Construção de Memórias a partir do Escape Book: implicações e potencialidades deste recurso no aprendizado de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. In: *Anais...* VIII Jornadas Mercosul: memória, ambiente e patrimônio, 2024, Canoas, RS. Jornadas Mercosul. Porto Alegre: CirKula, 2024. p. 95-96. CONTE, Elaine. Gamificação e interdisciplinaridade na escola: desafios leitores. In: *Anais...* 42^a Reunião Nacional da ANPED & WERA Focal Meeting 2025, 2025, João Pessoa, Paraíba. UFPB: ANPED, 2025. p. 1-8.

Imagen 31. Escape game baseado na obra 1984, de George Orwell



Fonte: Arquivo da autora.

A imagem abaixo foi uma abordagem sobre a obra *A carta*, de Pero Vaz de Caminha, que narra a chegada dos portugueses no Brasil. Nessa proposta lúdica, os educandos precisaram realizar uma abordagem decolonial e descrever como teria sido algum trecho da chegada descrito pela visão dos indígenas.

Imagen 32. Carta decolonial

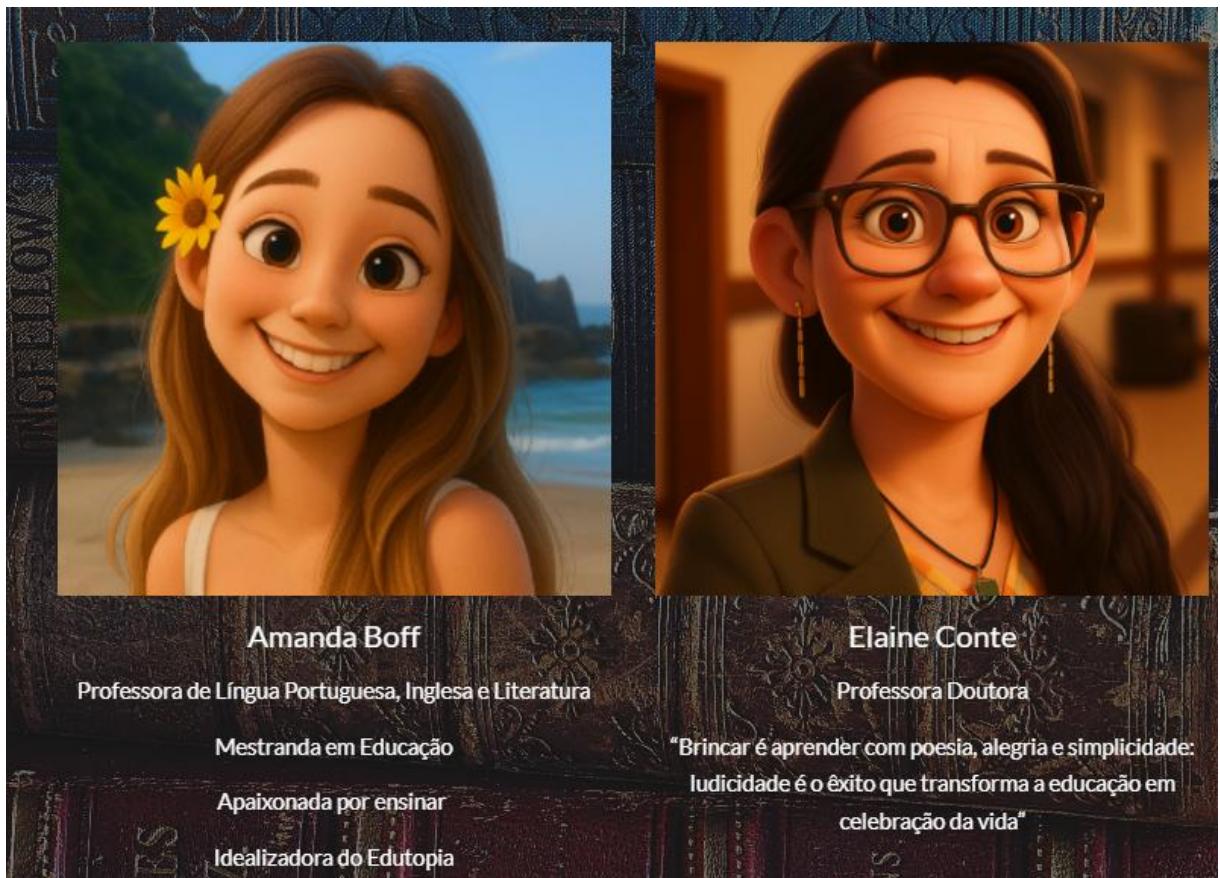


Fonte: Arquivo da autora.

Por fim, na seção “Sobre”, os internautas podem conhecer a autora e sua orientadora, percebendo suas relações com a temática de pesquisa e seu currículo reduzido. Mantendo a ideia do lúdico, tanto as imagens das pesquisadoras (imagem 33) quanto os retornos formativos de docentes (imagem 34 e 35) que utilizam a ludicidade em seus ambientes escolares foram transformados, pelo uso de

Inteligência Artificial, em personagens da *Pixar*, mantendo o tom de leveza que a proposta oferece. Ouvir os professores é primordial para a melhoria da educação, pois eles trazem experiências práticas e conhecimento do cotidiano da sala de aula, contribuindo para estratégias de ensino inovadoras. Além disso, a escuta ativa valoriza sua profissionalidade, aumenta a motivação e fortalece o senso de pertencimento à escola. Suas observações ajudam a identificar problemas, tomar decisões mais assertivas e tornar o ambiente escolar mais colaborativo, além de orientar programas de formação continuada que realmente atendam às necessidades da prática pedagógica. Logo, a educação se faz grandemente pelo papel ativo dos educadores e pesquisadores da própria práxis que se dedicam a suas salas de aula, visando o bem-estar do educando e a evolução das suas capacidades cognitivas e socioemocionais. Portanto, é seu lugar de fala teorizar sobre a ciência da educação, visto que são eles os peritos nos processos sobre o assunto a ser investigado. Dessa maneira, o espaço “Quem ludifica, indica!” traz relatos de professores que se ludificam em suas práticas pedagógicas.

Imagen 33. Pesquisadoras

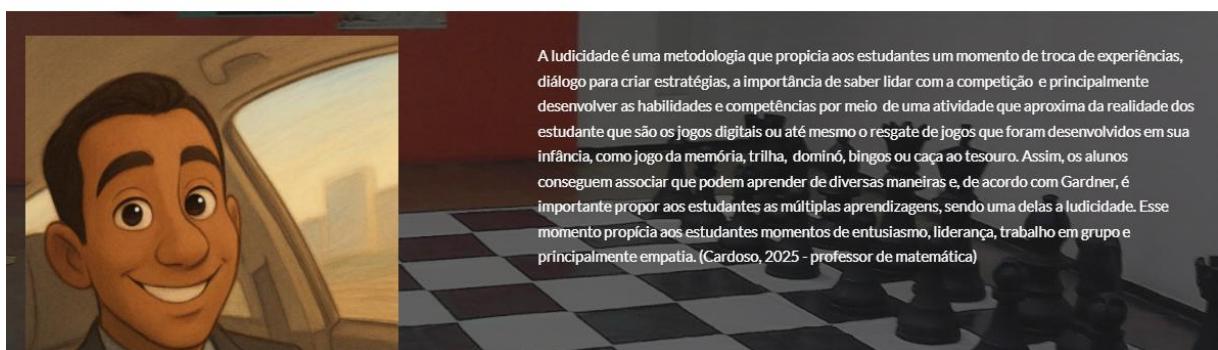


Fonte: Arquivo da autora.

A imagem acima trouxe uma abordagem lúdica sobre a autora dessa dissertação e sua orientadora, traçando brevemente seu perfil e envolvimento com a temática. As imagens abaixo trouxeram o *feedback* de educadores cuja prática é lúdica, enfatizando o potencial da ludicidade no ambiente escolar.

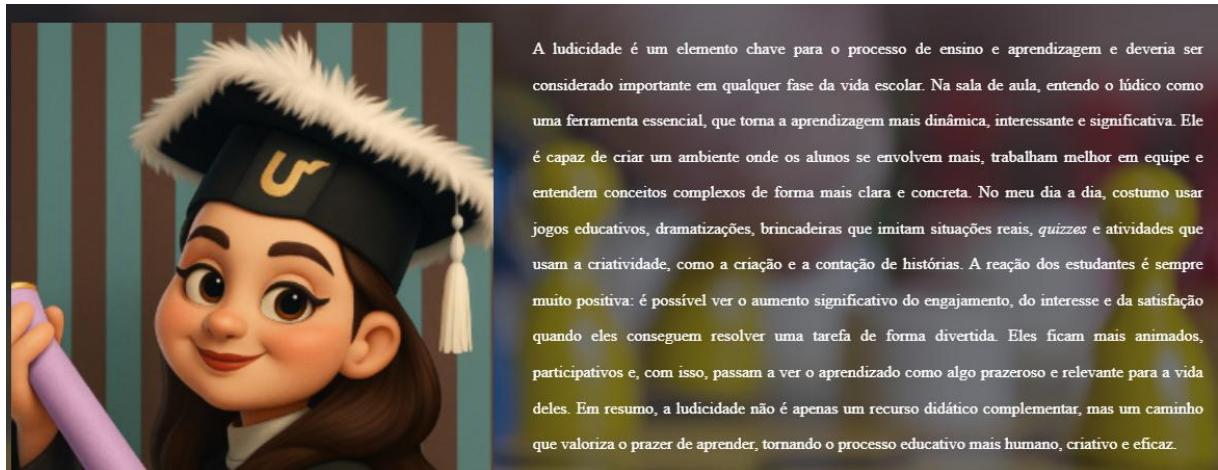
Imagen 34. Retorno formativo 1

Quem ludifica, indica! Confira relatos de professores que aplicam a ludicidade em sua prática pedagógica!



Fonte: Arquivo da autora.

Imagen 35. Retorno formativo 2



Fonte: Arquivo da autora.

Edutopia nasceu de um sonho, de transformar o mundo por meio da educação e é essa utopia que nos move a buscar atualizações constantes e inovações de qualidade educacional aos nossos educandos, que também seguem mudando. O site pode ser acessado pelo domínio <https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/edutopia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=3>

e se constitui como um produto digital de apoio aos educadores e partilha solidária de práticas educativas no campo da ludicidade. Assim, a educação se torna democrática, oferecendo um conteúdo contextualizado e em constante atualização, a fim de acompanhar as tendências de desenvolvimento da sociedade, incentivar a formação continuada dos docentes, compartilhar conteúdo científico, criando uma comunidade que troca experiências, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, de interfaces com a experiência profissional e acessível a todos.

A articulação entre técnica, gesto lúdico e formação permitiu compreender que o lúdico não se restringe à infância nem ao entretenimento, mas constitui uma dimensão fundamental da existência e da aprendizagem. Compreende-se que a ludicidade, quando assumida como princípio pedagógico e não apenas como recurso metodológico pontual, revela-se capaz de reconfigurar as relações entre ensino, aprendizagem e participação estudantil, produzindo experiências educativas mais engajadas e socialmente situadas. Daí que práticas lúdico-pedagógicas se tornam efetivas quando articuladas a planejamento intencional, mediação pedagógica qualificada, reflexão sistemática sobre a prática e condições institucionais que sustentem sua continuidade.

Nesse sentido, a literatura permitiu compreender a ludicidade a partir de diferentes planos de análise que, embora distintos, se complementam. Em um plano ontológico, Huizinga (2001) demonstra que o jogo constitui uma forma originária de organização simbólica da experiência humana, configurando-se como prática cultural dotada de regras, sentidos e temporalidades próprias. No plano pedagógico, Fortuna (2000) evidencia que a inserção do lúdico na escola não se reduz à espontaneidade, mas requer intencionalidade, planejamento e mediação docente, transformando o jogo em dispositivo didático. E no plano formativo, Luckesi (2000) ressalta que experiências lúdicas podem favorecer processos de aprendizagem significativos e de desenvolvimento da autonomia, ao mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e sociais de forma integrada.

Contudo, este estudo amplia as discussões presentes na literatura ao evidenciar que a ludicidade não opera apenas no plano da motivação ou do engajamento, mas atua como mediadora de processos cognitivos, socioafetivos e culturais, contribuindo para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento da autonomia e para a constituição de ambientes pedagógicos mais colaborativos e participativos. Tudo indica que iniciativas que articulam pesquisa, formação docente e desenvolvimento

de materiais pedagógicos, como o site proposto neste estudo, apresentam potencial para consolidar espaços institucionais de experimentação, validação e difusão de práticas inovadoras em desdobramentos para pensar práticas educativas mais abertas, críticas e sensíveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA LÚDICA E DO BRINCAR SIMBÓLICO

Dante das análises realizadas, torna-se evidente que a ludicidade não é um mero instrumento acessório no processo educativo, mas uma linguagem fundante da experiência humana, capaz de mobilizar afetos, imaginação, corporeidade e criação coletiva. As tendências dos últimos dez anos apontam que práticas lúdicas intencionalmente planejadas, muitas vezes mediadas por tecnologias digitais, podem tornar o ensino de Língua Portuguesa mais engajador, colaborativo e crítico nos anos finais, desde que articuladas a objetivos de letramento e acompanhadas de formação docente e reflexão sobre poder e cultura escolar.

Os dados indicam que o brincar opera como dispositivo pedagógico ao transitar pelas memórias e registros científicos e experiências dos professores mapeadas para a construção do Observatório Lúdico. Assim, foi possível vislumbrar fissuras na rigidez da cultura escolar, nas quais o brincar se insinua como potência formativa e crítica. A cultura escolar, marcada historicamente por lógicas normativas, disciplinadoras e produtivistas, ainda resiste à inserção plena do lúdico como direito e expressão legítima de aprendizagem. No entanto, os movimentos de escuta, reflexão e coautoria pedagógica revelaram possibilidades de transformação sensível desse cenário. O brincar, quando valorizado como linguagem pedagógica, reconecta o fazer docente com os sentidos originários da educação: o encontro, a curiosidade, o cuidado e a invenção de mundos possíveis.

Brincar desde a Educação Infantil à Educação Superior é uma experiência hermenêutica sensível que precisa ser revigorada e partilhada em práticas inovadoras. Brincar com bonecas, com bichos de pelúcia ou com sucata não é apenas uma atividade lúdica ou criativa, é também uma forma de narrativa simbólica que permite à criança expressar desejos, medos, afetos e histórias. A escola, ao se abrir ao brincar, precisa também se abrir aos objetos que habitam a infância. Não se trata de nostalgia, mas de reconhecimento da potência formativa desses elementos. Como mostrou esta dissertação, é urgente que os educadores reflitam: por que as pedagogias lúdicas estão sumindo? O que estamos oferecendo no lugar? O brincar, quando respeitado em sua liberdade, historicidade e densidade simbólica, transforma-se em ato de escuta, de resistência e de formação sensível calcada na autocritica do trabalho conjunto.

Reivindicar o brincar no Ensino Fundamental anos finais é um gesto político e pedagógico de reinvenção. É afirmar que a escola pode ser lugar de encantamento, de partilha e de construção coletiva do saber. Ao recuperar a potência formadora dos brinquedos, das histórias e da ludicidade, este trabalho convida os educadores a olharem novamente para seus estudantes – não como meros receptores de conteúdos, mas como sujeitos que ainda desejam imaginar, criar e experimentar o mundo com alegria, desejos e afetos. Assim, esta dissertação aponta para a necessidade de cultivar, no cotidiano escolar, espaços de escuta, reflexão e criação coletiva como caminhos para reencantar a prática educativa.

O Observatório Lúdico mostrou-se, nesse contexto, mais do que uma estratégia metodológica, foi um gesto ético de resistência à pasteurização da escola e de afirmação da ludicidade como força que forma, transforma e humaniza. Com isso, fortalecemos e demonstramos que práticas lúdicas tradicionais (como cantigas de roda, jogos de tabuleiro, de exploração, etc.) são fundamentais para a cultura escolar, especialmente quando associadas à aprendizagem sociocultural, bem como reforçamos a ideia de ludicidade como resistência simbólica e cultural (Martins; Conte, 2019).

Edutopia, portanto, como seu próprio título permite refletir, é transformar o que um dia foi sonho em uma proposta pedagógica que valoriza o estudante como protagonista e sujeito de sentido, capaz de construir vínculos que permitem consolidar aprendizagens significativas, ressignificando o que outrora fora prestigiado: um ensino técnico, instrucional e vazio de intencionalidade. Acrescenta-se também, que o Observatório tem a potência proposta por Nóvoa de investir em uma formação continuada de educadores, ao propor um arcabouço teórico aos docentes interessados em tornar sua práxis pedagógica mais lúdica, oferecendo, de forma gratuita, o acesso a artigos, teses, dissertações, e-books, indicação de autores e propostas de atividades elaboradas a reafirmar o lúdico como mecanismo de ensino potente e transformador. A curadoria de materiais foi pensada a atingir as diferentes abordagens e percepções de aprendizagem, mesclando entre textos mais curtos, outros longos, imagens e vídeos. Cabe destacar, que partes da presente dissertação foram adicionadas ao site, com intuito de popularizar a ciência do cotidiano, como traz Gatti, fazendo com que não tenhamos mais pesquisas de gaveta, mas sim, ferramentas expressivas e dinâmicas, com alto potencial de metamorfosear o cenário educativo. Assim como a hermenêutica evidencia o aspecto vivo da pesquisa, o site

permite que educadores compartilhem suas atividades de sala de aula, fazendo com que a comunidade lúdica se fortaleça e seja uma unidade que acolha a ludicidade e torne o ensino mais dinâmico e sensível.

Nesse sentido, Abrahão (2025) reforça que a formação continuada deve ser intencional, propositiva e não presa a amarras burocráticas (para cumprir protocolos pasteurizados), mas imbuída de sentido prático da pluralidade humana. Portanto, o ambiente escolar precisa ser democrático, levando em conta os aspectos hermenêuticos dessa análise, respeitando e considerando as múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos no ato educativo, a fim de que desperte a visão crítica, curiosa e criativa, visto que seu maior intuito é o de transformar realidades. De acordo com Abrahão (2025), o processo de formação precisa ser investigativo, reflexivo e focado em uma ação, do contrário, todo investimento não retorna para a sala de aula. O ponto de convergência está na defesa de que o lúdico poderia ser incluído em tais formações permanentes, já que muitos educadores não o utilizam por falta de compreensão e conhecimento de suas interfaces e horizontes antropológicos.

Em síntese, a pesquisa evidenciou que a ludicidade, concebida como linguagem cultural e pedagógica, encontra respaldo teórico consistente em autores que a reconhecem como força formadora, criativa e crítica, capaz de articular memória, estética e resistência no contexto escolar. Os dados empíricos revelaram, por sua vez, tanto práticas de jogos, dramatizações e metodologias ativas que favoreceram o engajamento e a colaboração para fazer a experiência profissional, quanto limites recorrentes, como a ausência de formação docente específica e a dificuldade de integrar ações lúdicas em currículos rígidos. Persiste, portanto, o desafio de superar resistências institucionais e culturais, bem como de evitar a trivialização da ludicidade reduzida a entretenimento, para que se consolide como prática pedagógica de interfaces para o trabalho educacional. Retrospectivamente, esta dissertação contribui para um panorama crítico das últimas décadas de pesquisas, ao mesmo tempo em que abre caminhos para investigações futuras sobre o lugar do lúdico nas culturas escolares contemporâneas e na formação docente.

Por isso, Molina e Gálvez (2025) defendem que o jogo não deve ser limitado a um recurso pedagógico ou transformado em mero instrumento para cumprir conteúdos curriculares, mas sim, necessita ser compreendido como uma experiência legítima da infância, fundamentada nas demandas próprias das crianças. Isso demonstra que a ludicidade não é um apêndice da educação - usado para recrear e

divertir, mas *a possibilidade de fazer a experiência*. Como assinalou Huizinga (2001), a condição de fazer uma mimese da realidade, capaz de formar e formar-se, educar e educar-se para a vida, mobilizando saberes críticos e criativos para resolver situações cotidianas.

A cultura lúdica, nesse contexto, não se reduz ao brinquedo, mas opera como um manual de subversão. Enquanto a técnica dominante tende a programar sujeitos para a obediência, o gesto lúdico ensina as jogadas possíveis para explorar falhas, criar desvios e imaginar outros mundos. Formar jogadores, e não funcionários, torna-se assim uma tarefa ética, estética e política da educação contemporânea. Logo, brincar é coisa séria, e entre o ser e não ser, devemos acreditar nas possibilidades que a ludicidade tem de agir na cultura escolar, sem se desmotivar pelos limites que ela apresenta, mas nas suas potencialidades – principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda, é implícito refletir sobre a ancestralidade do brincar como valorização da nossa herança cultural, ancorados não só por uma visão unilateral, mas fora da nossa caixa, mapeando o que outras experiências podem nos ensinar, além de valorizar o que o Brasil tem a nos oferecer, intimando que sim, lúdico, mostre sua cara para que sejamos sujeitos transformadores da realidade e da vivência escolar.

Defender uma pedagogia lúdica é defender uma escola que reconhece o direito de brincar, imaginar, narrar e experimentar como dimensões constitutivas da formação humana. A cultura lúdica não prepara apenas para avaliações, mas forma para a vida em comum, para a sensibilidade, para o diálogo e para a invenção de outros modos de existir na escola. Do ponto de vista formativo, a constituição da pesquisadora como investigadora de sua própria prática evidenciou que a articulação entre pesquisa e docência favorece o desenvolvimento de uma postura crítica e analítica diante do fazer pedagógico, permitindo ressignificar concepções, revisar decisões e produzir conhecimento a partir da experiência situada. Assim, este trabalho não apenas descreve práticas, mas reafirma a escola como espaço legítimo de produção de saber pedagógico, no qual a reflexão sistematizada sobre a ação se torna elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, acredita-se que ainda há um campo amplo a ser investigado, especialmente no que se refere à consolidação de práticas lúdico-pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como à análise longitudinal de seus impactos na aprendizagem, na formação docente e na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memorial de formação construído mediante narrativas de si vivenciadas em processo formativo continuado de professores. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 45, p. 1–16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> Acesso em: 29 jul. 2024.
- ALFONSECA, Márcia Rocha; COÊLHO, Márcio Wendel Santana. The Playfulness. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 3, n. 5, p. 315–337, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51249/gei.v3i05.975>.
- ALVES, Rubem. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.
- ALVES, Rubem. Ler é fazer amor com as palavras. **Blog sobre Rubem Alves**. Postado por tina. É brincando que se aprende, 23 jul. 2009. Disponível em: <https://rubemalvesdois.wordpress.com/2009/07/23/e-brincando-que-se-aprende/> Acesso em: 29 jul. 2024.
- AMARAL, Tiago. Yuval Noah Harari, Inteligência Artificial, Educação e Futuro. In: **AAA INOVAÇÃO**, 2013. Disponível em: <https://blog.aaainovacao.com.br/yuval-noah-harari-inteligencia-artificial-educacao-e-futuro/>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- ANDREAZI, Silvania Gallo. Educação e ludicidade: Um olhar para novas metodologias. In: **Anais... IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica – CONEPT**. Araraquara, set. 2018. p. 1-16. Disponível em: <https://ocs.ifsp.edu.br/conept/iv-conept/paper/viewFile/4015/687> Acesso em: 29 jul. 2024.
- AZEVEDO, Debora; MACHADO, Liane; SILVA, L. V. da. **Métodos e procedimentos de pesquisa**: do projeto ao relatório final. São Leopoldo: Unisinos, 2011.
- BAKER, Megina; RYAN, J. Playful provocations and playful mindsets: teacher learning and identity shifts through playful participatory research. **International Journal of Play**, v. 10, p. 6-24, 2021. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1878770>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BARRETO, Raphaela Vasconcelos Gomes. Como trabalhar a resistência docente diante do novo? É fundamental que os professores refletem para quem e como estão ensinando. Por Karina Tomelin. **Revista Ensino Superior**, 16 maio 2024. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/05/16/como-trabalhar-a-resistencia-docente-diante-do-novo/> Acesso em: 19 fev. 2025.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Record, 2003.
- BATTISTIN, Liliane. **O Poema no Ensino Fundamental II**: jogos lúdicos, leitura e produção textual. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BENTO, Cassiana Dos Santos. **Jogos em Questão:** Memórias Formativas dos Tabuleiros à Gamificação no Ensino da Língua Inglesa. 2023. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: <https://nete.unilasalle.edu.br/wp-content/uploads/2024/02/Cassiana.pdf> Acesso em: 29 jul. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BYRNE, Rachael et al. Playful (music) teaching and learning in Irish primary school classrooms. **Irish Educational Studies**, v. 43, p. 1479-1499, mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2330886>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 31 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10679-rceb002-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).** Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. **Competências socioemocionais de docentes do ensino fundamental:** abordagens metodológicas diversificadas para compreender o fenômeno. 2024. 68 f. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

CANCLINI, Néstor García. Diversidade e direitos na interculturalidade global. **Revista Observatório Itaú Cultural**, v. 8, p. 143-152, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31883035/alzamora_alencar_observatorio_itau_cultural.pdf#page=143 Acesso em: 29 jul. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 53, p. 1-14, 2020.

CERCE, Lívia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Competências Socioemocionais e o Currículo para o Século XXI. **Horizontes**, v. 40, n. 1, e022013, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAVES, Caroline Martins; PINHEIRO, Hellen Lopes de Aquino; HAIASHIDA, Keila Andrade. A contribuição das competências socioemocionais para uma aprendizagem significativa. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

COELHO, Silmara. **Contribuições das Práticas Educativas Lúdicas para a Aprendizagem Significativa no Primeiro Ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas, 2024.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTE, Elaine. Pedagogía performativa en la cultura digital. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e30350, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.30350>.

CONTE, Elaine. Gamificação e interdisciplinaridade na escola: desafios leitores. *In: Anais... 42ª Reunião Nacional da ANPED & WERA Focal Meeting 2025*, João Pessoa, Paraíba. UFPB: ANPED, 2025. p. 1-8.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. **Educação & Sociedade**, Cedes, v. 40, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193424>

COSTA, Graciene Lopes Freire da; SOUZA, Laury Vander Leandro de; SILVA, Eliuvomar Cruz da. Conceituando o Lúdico para o trabalho pedagógico em sala de aula. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, p. 1-7, apr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2025.902>.

COSTA, Ana Valeria Lopes Correa; FERRONATO, Cristiano de Jesus. A infância e o brincar de ontem e de hoje: Uma perspectiva multidisciplinar. **Educação**, Santa Maria, v. 45, e39447, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442020000100271&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2025.

FALSARELLA, Ana Maria. Os Estudos Sobre a Cultura da Escola: Forma, Tradições, Comunidade, Clima, Participação, Poder. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, jul.-set. 2018.

FERREIRA, Maria Vanda Medeiros de Araújo. **O RPG e a leitura:** uma intervenção lúdica no ensino fundamental II. 2016. 107p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2016.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naivy, 2007.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Renata Dias de; BALDUINO, Angelo Ricardo. Playfulness in early childhood education. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, 10, n. 8, p. 31-37, august. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22161/ijaers.108.4>.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

GALINDO, Fernando J. Volviéndose investigador en um contexto intercultural: Las paradojas de la “nueva” artesanía intelectual. **Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, Argentina, n. 13, v. XII, p. 1-11, 2009. Disponível em: https://www.unse.edu.ar/trabajoysociedad/13_GALINDO_Volviendose_Investigador.pdf Acesso em: 10 mar. 2023.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa na Pós-Graduação e seus impactos na Educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 35-49, 2010.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

GOBIRA, Pablo; SANTAELLA, Lucia (org.). **Jogos digitais**: suas realidades lúdicas e múltiplas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: LPF/UFG, 2021.

GOBIRA, Pablo. O uso dos jogos na literacia digital das artes digitais. In: GOBIRA, Pablo; SANTAELLA, Lucia (org.). **Jogos digitais**: suas realidades lúdicas e múltiplas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: LPF/UFG, 2021. p. 27-50.

GOMES, Cristiane; CONTE, Elaine. Construção de Memórias a partir do Escape Book: implicações e potencialidades deste recurso no aprendizado de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. In: **Anais...** VIII Jornadas Mercosul: memória, ambiente e patrimônio, 2024, Canoas, RS. Jornadas Mercosul. Porto Alegre: CirKula, 2024. p. 95-96.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GUEDES, Carolline Rodrigues; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. Culturas da Infância: a importância do lúdico na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 2, p. 198-204, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5747/CH.2018.V15.NESP2.001097>.

GUERRA, Ariany Lima Vieira. Criatividade na escola: refletindo sobre currículo e práticas pedagógicas. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. O ócio criativo e a educação para o século XXI. **ARTEFACTUM. Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2018. <https://www.artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/1599>

HUINZINGA, Johan. **Homo Iudens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JENSEN, Julie Borup *et al.* Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 21, p. 198-219, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>.

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Website de Cipriano Carlos Luckesi**, p. 1-23, 2002. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O riso nas brechas do siso**. 2007. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10256> Acesso em: 14 dez. 2024.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira. **O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa**. 2016. 236p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio

de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.27480> Acesso em: 14 dez. 2024.

MARTINS, Yasmin; CONTE, Elaine. As cantigas de roda como dispositivos às aprendizagens socioculturais. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019. p. 114-124.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MEIRELLES, Renata. Brincadeiras indígenas para conhecer e curtir com as crianças. **Portal Lunetas**, 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-indigenas-para-conhecer-e-curtir-com-as-criancas/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MITTON, Jennifer; MURRAY-ORR, Anne. Exploring the Connection between Playfulness and Learning: Making Learning Memorable in a Culturally and Economically Diverse Grade 5 Classroom. **Thinking Skills and Creativity**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101005>.

MOLINA, Javier Abad; GÁLVEZ, Ángeles Ruiz de Velasco. La vida lúdica como sentido docente, educativo y artístico. Entrevista concedida a Rodrigo Saballa de Carvalho. **Em Aberto**, Brasília, v. 38, n. 122, p. 165–174, jan./abr. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas Brasileiros**. 1. ed. São Paulo: Global, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAC, 2022.

NÓVOA, António. A pandemia de COVID-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>

NUNES, Elyse Cardozo; CONTE, Elaine. As barreiras à ludicidade no ensino: perspectivas docentes. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (org.). **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Ed. Unilasalle, 2019. p. 177-192. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2779/1/econte.pdf> Acesso em: 14 dez. 2024.

PESCE, Lucila; ROCHA BRUNO, Adriana. PAULO FREIRE: contribuições para insurgências e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-19, jan./dez. 2022.

PIAGET, Jean. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Porto Alegre: Globo, 1973.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; KOHAN, Walter. Paulo Freire ontem, hoje e “mais que nunca”: uma conversa com Walter Kohan. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 63, p. 363-371, 2021.

RINCON, Claudia Regina Gurgel de Vasconcelos; DEVECHI, Catia Piccolo V. Entrevista com António Nóvoa o sentido da inovação educacional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, p. 1-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.16368>

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia**: terceiras estórias. 1. ed. São Paulo: Global, 1967.

ROSALDO, Michelle. Toward an anthropology of self and feeling. In: SHWEDER, R.; LEVINE, R. (ed.). **Culture theory: essays on mind, self, and emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 137-157.

ROSATI, Mônica Neri. **O Lúdico Aplicado no Ensino, Aprendizagem e Avaliação para o Nono Ano do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 185-195, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24277/17256> Acesso em: 14 dez. 2024.

SANTOS, Vilson Pruzak. **A Liberdade Lúdica na Leitura da Literatura Nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental**. 2019. 147p. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4785> Acesso em: 14 dez. 2024.

SANTOS, Cristiele Borges *et al.* Brincar, divertir-se e aprender na brinquedoteca escolar. **Gestão Universitária**, v. 1, p. 1-15, 2017.

SARMENTO, Glauce Cortêz Pinheiro *et al.* Participação e Resistência na Formação de Professores para a Inclusão. In: **Anais...** Conedu. VIII Congresso Nacional de Educação, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A1_ID5761_31082020190234.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

SCHÜLER, Donald. A vida é um jovem que joga. **Revista Ideação, Dossiê Estética no Brasil**, v. 1, n. 52, p. 134-150, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/revistaideacao/article/view/12374/9971> Acesso em: 14 dez. 2024.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 60-70, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1942-1954, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>

SIGILIANO, Natália Sathler; BERNO, Laís Rios (orgs.). **Ensinar português de forma divertida**: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2021.

SIQUEIRA, Ana Cristina dos Santos; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Desenvolvimento das competências socioemocionais como meio para elaboração de sentimento de pertença ao processo de aprendizagem. In: **Anais...** Encontro cultural digital e educação na década de 20, p. 64-72, 2021.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Ailton Krenak**: ‘Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial’. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ilton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 3 mar. 2025.

VÍCTORA, Ceres; COELHO, Maria Claudia. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 7-21, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000200001>.

VYGOTSKY, Lev. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Icon, 1994.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

SITES CONSULTADOS NA CONSTRUÇÃO DO OBSERVATÓRIO LÚDICO

- ESCOLA VIRTUAL. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- MEM – Movimento Escola Moderna. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- REGGIO CHILDREN. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>.
- Expeditionary Learning. Disponível em: <https://www.rmsel.org/Who-We-Are/Expeditionary-Learning/index.html>.
- EL Education. Disponível em: <https://www.eleducation.org/core-practices/>.
- Greenfield School. Disponível em: <https://www.greenfieldschoolblr.edu.in/activity-based-learning.shtml>.
- Perivoli Schools. Disponível em: <https://perivolischools.com/measurement-evaluation/>.
- Brockwood Park School. Disponível em: <https://brockwood.org.uk/>.
- UFRGS – Projeto Quem Quer Brincar. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/quem-quer-brincar-completa-25-anos-de-historia/>.
- Tudo Sala de Aula. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/atividades/ludicas/page/3/>.
- Instituto Claro. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/5-jogos-para-ensinar-ortografia-de-forma-ludica/>.
- Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/ideas/jogos-de-portugues-fundamental-2/950966023319/>.