

ENTRE REGRAS, CULTURA E SENTIDO: A LUDICIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232517107>

Jairo da Silva Ramos

Mestre em Ciências da Educação (USC), Pós graduado em Ensino de Matemática (UCAM), Pós graduado em Conservação dos Recursos Naturais (UEA), Graduado em Matemática (UEA), Graduado em Normal Superior (pedagogia-UEA), Graduado em Ciências Agrárias (UFAM) e Doutorando em Educação (ULDV)

RESUMO: Este artigo desenvolve uma revisão bibliográfica, de natureza teórico-analítica, acerca da relevância da ludicidade no Ensino Fundamental II. Defende-se que o lúdico, longe de constituir mero adereço motivacional, configura prática cultural regrada e linguagem formativa, capaz de reorganizar a experiência escolar, ampliar o engajamento e favorecer a produção de sentido. À luz de Huizinga, Caillois, Brougère e Kishimoto, compreende-se o jogo como forma social dotada de regras e significados compartilhados; em diálogo com Piaget e Vygotsky, enfatiza-se a centralidade dos jogos de regras e da mediação interacional; com Winnicott e Dewey, argumenta-se que a sala de aula pode constituir espaço de experimentação e investigação; e, por fim, com Ausubel/Moreira e Bruner, sustenta-se que o uso pedagógico do lúdico ganha densidade quando culmina em síntese conceitual, convertendo participação em aprendizagem significativa. Complementarmente, Csikszentmihalyi, Kiili, Gee e Papert subsidiam a discussão sobre desafio, flow e jogos digitais, sem reduzir a qualidade didática ao suporte tecnológico. Conclui-se com critérios de qualidade e eixos comparativos indispensáveis para orientar práticas lúdicas consistentes nos anos finais.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Ensino Fundamental II; Jogos de Regras; Mediação Docente; Aprendizagem Significativa.

INTRODUÇÃO

Nas discussões contemporâneas sobre didática e currículo, a ludicidade tem sido frequentemente mobilizada como resposta a problemas concretos do cotidiano escolar: desatenção, baixa participação, resistência ao estudo e dificuldades de significação conceitual. Contudo, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, uma abordagem que reduz o lúdico a estratégia de motivação tende a produzir efeitos episódicos. A hipótese que orienta esta revisão é distinta: a ludicidade adquire relevância pedagógica quando opera como forma cultural regrada e como dispositivo de aprendizagem significativa, isto é, quando organiza a experiência escolar por meio de regras, desafios e mediação, culminando em sínteses conceituais capazes de estabilizar e transferir aprendizagens.

Tal deslocamento é particularmente pertinente no Ensino Fundamental II, etapa em que se intensificam processos de autonomização, necessidade de pertencimento e centralidade do reconhecimento pelos pares. Nesse horizonte, jogos de regras, desafios colaborativos, simulações e projetos assumem papel privilegiado: não apenas sustentam engajamento, mas também promovem autorregulação, argumentação e tomada de decisão sob condições de incerteza. A questão central, portanto, não é se a escola pode utilizar atividades lúdicas, mas em quais condições elas deixam de ser evento e tornam-se experiência formativa, articulando participação, compreensão e sentido.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar, em perspectiva bibliográfica, fundamentos culturais, psicológicos e pedagógicos da ludicidade nos anos finais do Ensino Fundamental, explicitando eixos comparativos indispensáveis para seu uso didático. Como referência curricular, toma-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece jogos e brincadeiras como práticas relevantes e abre margem para abordagens interdisciplinares mediadas por atividades lúdicas (BRASIL, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de caráter teórico-analítico, organizada em quatro eixos: (i) o lúdico como forma cultural e prática social (Huizinga; Caillois; Brougère; Kishimoto); (ii) jogos de regras, desenvolvimento e socialização (Piaget; Vygotsky; Winnicott); (iii) aprendizagem ativa e aprendizagem significativa (Dewey; Bruner; Ausubel/Moreira; Freire); e (iv) engajamento, desafio e jogos digitais (Csikszentmihalyi; Kiili; Gee; Papert). A análise privilegia convergências e tensões entre os autores, buscando construir uma síntese conceitual aplicável ao planejamento didático no Ensino Fundamental II, sem restringir o debate a um contexto local específico.

LUDICIDADE COMO CULTURA: REGRAS, RITUAIS E SIGNIFICADOS

Em Huizinga, o jogo é compreendido como dimensão constitutiva da cultura: cria-se um mundo à parte, delimitado no tempo e no espaço, regido por regras próprias e sustentado pela adesão voluntária dos participantes (HUIZINGA, 2010). Caillois, ao classificar jogos e discutir suas formas (competição, acaso, simulação, vertigem), reforça que o lúdico comporta gradações de liberdade e normatividade, e que o equilíbrio entre espontaneidade e regulação é decisivo para que o jogo produza convivência e aprendizagem (CAILLOIS, 2017).

Brougère aprofunda o debate ao destacar a existência de uma cultura lúdica: brincar e jogar são práticas sociais aprendidas, atravessadas por repertórios, valores e linguagens partilhadas (BROUGÈRE, 1997). Assim, no Ensino Fundamental II, onde a cultura juvenil se adensa e se diversifica, a pertinência pedagógica do lúdico depende de sua capacidade de dialogar com repertórios reais dos estudantes, sem submeter-se à lógica do entretenimento. Kishimoto contribui com um alerta metodológico: a ludicidade na escola deve preservar a lógica do jogo - regras, objetivos, incerteza, participação - e, simultaneamente, ser interpretada pedagogicamente, para que o prazer da participação se converta em compreensão (KISHIMOTO, 2017).

Comparativo 1 - estatuto do lúdico na escola:

Lúdico como recurso ornamental: tende a produzir adesões momentâneas e pode se esgotar como estímulo.

Lúdico como forma cultural regrada: tende a sustentar engajamento e aprendizagem porque organiza a experiência por meio de regras, papéis e sentidos.

DOS ANOS INICIAIS AOS ANOS FINAIS: O DESLOCAMENTO PARA JOGOS DE REGRAS

Embora a ludicidade atravessasse toda a escolarização, sua gramática tende a mudar com a idade. Nos anos iniciais, o brincar frequentemente se ancora no simbólico e no faz-de-conta; já nos anos finais, ganham centralidade jogos de regras, desafios e projetos, que demandam negociação, estratégia, argumentação e autorregulação. Piaget sublinha que os jogos de regras são relevantes para a vida social e moral, pois introduzem o estudante em uma normatividade partilhada, na qual a regra não é apenas imposta, mas discutida, apropriada e, em certa medida, co-construída (PIAGET, 1994).

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky adiciona um aspecto decisivo: ao jogar, o aluno pode operar acima do nível que alcançaria sozinho, desde que conte com mediações adequadas, interação e linguagem (VYGOTSKY, 1933). Em termos

didáticos, isso significa que bons jogos nos anos finais elevam o desafio sem expulsar o estudante, porque estruturam apoio coletivo, turnos, pistas e feedback. Winnicott, ao conceber o brincar como espaço potencial, permite compreender por que a ludicidade pode ser valiosa na adolescência: ela oferece um regime de experiência no qual é possível arriscar hipóteses, errar e recombina ideias com menor medo de julgamento, desde que a sala de aula seja organizada por regras justas e mediação consistente (WINNICOTT, 1971).

Comparativo 2 - natureza do lúdico ao longo do Ensino Fundamental:

Anos iniciais: predominância do simbólico e do faz-de-conta como formas de exploração do mundo.

Anos finais: fortalecimento do regado e do estratégico (jogos, desafios, investigações, simulações e projetos).

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DA PARTICIPAÇÃO À SÍNTESE CONCEITUAL

Um dos riscos clássicos da ludicidade escolar consiste em produzir intensa participação sem produzir conceitualização: joga-se, mas não se sabe explicar o que se aprendeu. A teoria da aprendizagem significativa, em diálogo com a sistematização de Moreira, fornece um critério robusto: aprender com significado implica relacionar novos conhecimentos a conhecimentos prévios de modo não arbitrário, reorganizando a estrutura cognitiva (MOREIRA, 2006). Nessa perspectiva, a ludicidade é pedagogicamente fecunda quando atua como mediação para a construção de relações conceituais e não apenas como dinâmica de ocupação do tempo.

Em termos operacionais, a literatura sugere três movimentos didáticos que convertem experiência lúdica em aprendizagem significativa: (i) ancoragem - ativação de conhecimentos prévios e explicitação do objetivo; (ii) mediação - intervenções linguísticas que solicitam justificativas, comparação de estratégias e metacognição; e

(iii) síntese - registro e generalização do que foi aprendido (regras, princípios, procedimentos, exemplos explicados). Bruner reforça essa dinâmica ao defender aprendizagem ativa e por descoberta com suporte e progressiva organização do conhecimento (BRUNER, 1960). Dewey, por sua vez, lembra que experiências educativas valem quando implicam investigação e reflexão: a atividade não é um fim em si, mas um meio para pensar e reconstruir a experiência (DEWEY, 1938).

Comparativo 3 - síntese como condição de aprendizagem:

Atividade lúdica sem síntese: tende a permanecer no plano do evento, com baixa transferência.

Atividade lúdica com síntese: tende a produzir aprendizagem transferível, pois estabiliza conceitos e procedimentos.

CURRÍCULO, LEGITIMIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: O LÚDICO PARA ALÉM DO EXTRA

A BNCC reconhece jogos e brincadeiras como práticas corporais e objetos de conhecimento, incluindo jogos eletrônicos nos anos finais em Educação Física, o que confere legitimidade curricular ao lúdico e afasta a leitura de que se trata de conteúdo suplementar (BRASIL, 2018). Essa legitimação, contudo, não deve restringir o lúdico a um único componente: nos anos finais, práticas lúdicas podem estruturar situações de argumentação (Língua Portuguesa), simulações e modelagens (Ciências e Matemática), dilemas históricos (História), desafios cartográficos (Geografia) e projetos de convivência e ética, desde que preservem intencionalidade, regras e mediação.

À luz de Freire, tal perspectiva implica reconhecer os estudantes como sujeitos de saber e de cultura, cujas experiências e linguagens não devem ser silenciadas, mas problematizadas (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo, uma pedagogia que pretenda dar conta da complexidade das aprendizagens na adolescência precisa articular dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais, evitando reducionismos; nessa direção, Morin sublinha a necessidade de uma educação que religue saberes e promova compreensão, contextualização e responsabilidade (MORIN, 2000). O lúdico, nesse sentido, pode funcionar como regime de diálogo e complexidade: coloca o aluno em situação de decisão, justificativa e leitura crítica de regras, permitindo que se trabalhe não apenas conteúdo, mas também convivência, autonomia e sentido.

DESAFIO, ENGAJAMENTO E JOGOS DIGITAIS: QUALIDADE DIDÁTICA ALÉM DO SUPORTE

A discussão contemporânea sobre ludicidade nos anos finais é atravessada pelo crescimento dos jogos digitais. A literatura sobre flow e seus desdobramentos em jogos educacionais sugere que o engajamento se intensifica quando há equilíbrio entre desafio e habilidade, metas claras e feedback imediato (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; KILLI et al., 2012). Gee, ao analisar princípios de aprendizagem presentes em bons videogames, argumenta que tais ambientes mobilizam persistência, identidade e resolução de problemas por meio de ciclos de tentativa, erro, feedback e aperfeiçoamento (GEE, 2003). Papert, por sua vez, ao defender o construcionismo, destaca o valor de artefatos digitais como objetos para pensar, capazes de tornar visíveis processos de raciocínio quando inseridos em projetos significativos (PAPERT, 1980).

Entretanto, a adoção de jogos digitais não é, por si, garantia de aprendizagem. A mesma crítica vale para jogos analógicos: a qualidade didática reside menos no suporte (tela ou papel) e mais na arquitetura pedagógica - regras, mediação, desafio calibrado e síntese. Assim, o comparativo analógico/digital deve ser compreendido como eixo de decisão didática e não como dicotomia valorativa: ambos podem favorecer aprendizagens significativas quando planejados para produzir argumentação, explicitação de estratégias e generalizações conceituais.

Eixo	Polaridades	Implicações didáticas (síntese)
Suporte	Analogico / Digital	Selecionar o suporte que melhor favoreça feedback, participação e registro.
Relação social	Cooperação / Competição	Priorizar cooperação; quando houver competição, regular por regras justas e metas coletivas.
Intencionalidade	Espontâneo / Planejado	Planejar objetivos e critérios; manter margem para criatividade e negociação de regras.
Aprendizagem	Mecânica / Significativa	Converter experiência em conceito: ancoragem, mediação e síntese.

Quadro 1 - Eixos comparativos para análise e planejamento da ludicidade no Ensino Fundamental II

Fonte: elaboração do autor (2025), com base no referencial teórico mobilizado.

CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA O USO PEDAGÓGICO DO LÚDICO NOS ANOS FINAIS

À guisa de síntese propositiva, e em consonância com a literatura revisitada, delineiam-se critérios de qualidade para o planejamento e a condução de práticas lúdicas no Ensino Fundamental II: (a) intencionalidade explícita (objetivo e objeto de conhecimento); (b) regras simples, negociadas e justas; (c) mediação docente por linguagem (perguntas, devolutivas e feedback); (d) desafio calibrado (equilíbrio desafio- habilidade); (e) participação com papéis e turnos definidos; (f) síntese e

registro mínimo (generalização do que foi aprendido). Tais critérios orientam o professor a deslocar o lúdico do improvisado para a didática, sem eliminar sua dimensão criativa e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão bibliográfica permite afirmar que a ludicidade, nos anos finais do Ensino Fundamental, é pedagogicamente relevante quando compreendida como prática cultural regrada e como dispositivo de aprendizagem significativa. Nesse enquadramento, regra, desafio, linguagem e mediação docente não são elementos secundários: constituem a própria condição de que o lúdico se converta em conhecimento escolar. Por isso, práticas lúdicas consistentes exigem planejamento, critérios de qualidade e síntese conceitual - sem os quais a participação pode permanecer no plano do evento. Em suma, ao integrar engajamento, convivência e raciocínio, o lúdico pode contribuir para uma escola intelectualmente exigente e afetivamente significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUNER, Jerome. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Vozes, 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

DEWEY, John. Experience and education. New York: Macmillan, 1938.

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

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KIILI, Kristian; **DE FREITAS**, Sara; **ARNAB**, Sylvester; **LAINEMA**, Timo. The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, v. 15,

p. 78-91, 2012. DOI: 10.1016/j.procs.2012.10.060.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? 2006. Disponível em: <https://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2025.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.org/ ark:/48223/pf0000124364. Acesso em: 17 dez. 2025.

PAPERT, Seymour. Mindstorms: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. Play and its role in the mental development of the child. 1933. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Acesso em: 17 dez. 2025.

WINNICOTT, Donald W. Playing and reality. London: Tavistock Publications, 1971.