

O USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE USE OF PLAY AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN RELIGIOUS EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

EL USO DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Milza Mara Gonçalves Terra¹

RESUMO: Este artigo investiga o uso do lúdico como estratégia pedagógica no componente curricular de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores clássicos, como Piaget, Vygotsky, Huizinga e Freire, além de produções contemporâneas sobre ludicidade e educação. O estudo evidencia que o brincar, compreendido como linguagem cultural e mediadora do conhecimento, possibilita aprendizagens mais significativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes em dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Identificam-se que práticas como contação de histórias, dramatizações, jogos cooperativos e oficinas de arte ampliam o engajamento dos alunos e contribuem para a internalização de valores como empatia, cooperação e respeito à diversidade. Contudo, desafios importantes se impõem, como a necessidade de formação docente específica, a escassez de materiais pedagógicos adequados e o risco de superficialização ou de confessionalidade. Conclui-se que o lúdico, quando planejado com intencionalidade e alinhado às habilidades previstas na BNCC, constitui-se em recurso metodológico potente para qualificar o Ensino Religioso, consolidando-o como espaço de reflexão crítica, diálogo intercultural e construção cidadã.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino Religioso. Educação Integral.

ABSTRACT: This article investigates the use of play as a pedagogical strategy in the Religious Education curriculum in the early years of elementary school, in line with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The research, qualitative and bibliographic in nature, is based on classical authors such as Piaget, Vygotsky, Huizinga, and Freire, as well as contemporary works on playfulness and education. The study shows that play, understood as a cultural language and mediator of knowledge, enables more meaningful learning, fostering students' comprehensive development in cognitive, socio-emotional, and ethical dimensions. Practices such as storytelling, dramatizations, cooperative games, and art workshops increase student engagement and contribute to the internalization of values such as empathy, cooperation, and respect for diversity. However, significant challenges remain, such as the need for specific teacher training, the scarcity of adequate teaching materials, and the risk of superficiality or confessionalism. It is concluded that play, when planned intentionally and aligned with the skills provided for in the BNCC, constitutes a powerful methodological resource to qualify Religious Education, consolidating it as a space for critical reflection, intercultural dialogue and citizen construction.

Keywords: Playfulness. Religious Education. Comprehensive Education.

¹Mestranda Ciências das Religiões – Faculdade Unida de Vitória – FUV.

RESUMEN: Este artículo investiga el uso del juego como estrategia pedagógica en el currículo de Educación Religiosa en los primeros años de la educación primaria, de acuerdo con las directrices de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). La investigación, de carácter cualitativo y bibliográfico, se basa en autores clásicos como Piaget, Vygotsky, Huizinga y Freire, así como en trabajos contemporáneos sobre el juego y la educación. El estudio muestra que el juego, entendido como lenguaje cultural y mediador de conocimiento, permite un aprendizaje más significativo, fomentando el desarrollo integral del alumnado en las dimensiones cognitiva, socioemocional y ética. Prácticas como la narración de cuentos, las dramatizaciones, los juegos cooperativos y los talleres de arte aumentan la participación del alumnado y contribuyen a la internalización de valores como la empatía, la cooperación y el respeto a la diversidad. Sin embargo, persisten importantes desafíos, como la necesidad de formación específica del profesorado, la escasez de materiales didácticos adecuados y el riesgo de superficialidad o confesionalismo. Se concluye que el juego, cuando es planificado intencionalmente y alineado a las competencias previstas en la BNCC, constituye un poderoso recurso metodológico para cualificar la Educación Religiosa, consolidándola como un espacio de reflexión crítica, diálogo intercultural y construcción ciudadana.

Palabras clave: Alegría. Educación Religiosa. Educación Integral.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como finalidade possibilitar aos alunos a compreensão da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade, promovendo valores de respeito, tolerância e convivência cidadã. Entretanto, a prática pedagógica nesta disciplina, especialmente nos anos iniciais, enfrenta desafios relacionados à motivação, ao engajamento e à aprendizagem significativa das crianças, que muitas vezes não se sentem atraídas por metodologias essencialmente expositivas.

Nesse cenário, a ludicidade apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que entretenimento, o lúdico constitui-se em recurso metodológico capaz de estimular a curiosidade, a interação social e a construção coletiva do conhecimento. Ao ser incorporado às aulas de Ensino Religioso, favorece uma aproximação mais concreta entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes, tornando-os protagonistas do próprio aprendizado.

A fundamentação teórica de Lev Vygotsky (1991) auxilia na compreensão dessa perspectiva, ao destacar que a aprendizagem é mediada pela interação social e pelo papel do professor como facilitador do desenvolvimento infantil. Atividades lúdicas permitem contemplar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, além de favorecer competências socioemocionais como a cooperação, o diálogo e o respeito às diferenças, princípios centrais do

Ensino Religioso segundo a BNCC. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) contribui ao ressaltar a importância do diálogo e da valorização das experiências dos alunos, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que deem voz aos estudantes e os reconheçam como sujeitos ativos na construção do saber.

Assim, a relevância deste estudo está em investigar de que maneira o uso do lúdico no Ensino Religioso pode potencializar a aprendizagem e o engajamento dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo central da pesquisa consiste em analisar as práticas pedagógicas com o lúdico nas aulas de Ensino Religioso, identificando seus desafios e apontando perspectivas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir dessa investigação, busca-se fornecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem professores a inovarem suas metodologias, em consonância com as diretrizes da BNCC, promovendo um ensino mais dinâmico, inclusivo e significativo.

MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e bibliográfica, uma vez que busca analisar o uso do lúdico como estratégia pedagógica no Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de referenciais teóricos já consolidados e de produções acadêmicas recentes. Segundo Gil (2019), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando a construção de novas perspectivas de análise.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando os contextos sociais, culturais e pedagógicos nos quais o Ensino Religioso se insere. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade e as experiências dos sujeitos, sendo particularmente adequada para estudos em Educação, nos quais a compreensão dos processos é tão relevante quanto a análise dos resultados.

O levantamento bibliográfico contemplou obras clássicas, como Vygotsky (1991), Piaget (1978) e Freire (1996), bem como estudos contemporâneos sobre ludicidade e Ensino Religioso, incluindo artigos científicos, dissertações e documentos normativos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). As bases consultadas para a busca de materiais

foram SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, priorizando publicações dos últimos dez anos para assegurar a atualidade das discussões.

A análise dos dados bibliográficos foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), que possibilita identificar categorias temáticas recorrentes nas produções acadêmicas, de modo a relacioná-las com os objetivos da pesquisa. Assim, buscou-se compreender como o lúdico tem sido discutido na literatura educacional e de que forma pode contribuir para a prática pedagógica no Ensino Religioso.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita não apenas a sistematização dos principais aportes teóricos sobre o tema, mas também a proposição de perspectivas práticas que auxiliem professores na incorporação do lúdico como recurso metodológico nas aulas de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS

Fundamentos Teóricos da Ludicidade na Educação e sua Relação com o Ensino Religioso

A ludicidade, como dimensão constitutiva do ser humano, transcende a ideia de recreação para assumir papel epistemológico e pedagógico. O jogo, o brincar e a imaginação são atividades universais que acompanham a humanidade desde suas origens, configurando-se como linguagens que possibilitam a expressão cultural, a construção simbólica e o aprendizado. Como sublinha Huizinga (2000), a cultura humana nasce e se desenvolve em forma lúdica, uma vez que o jogo antecede a própria organização social, conferindo sentido às práticas coletivas e educativas. Ao ser incorporada ao processo de ensino, a ludicidade promove uma mediação entre a experiência cotidiana e os conteúdos escolares, permitindo que o aluno aprenda de forma ativa e significativa.

Do ponto de vista psicológico, Piaget (1978) enfatiza que o brincar é um mecanismo fundamental de assimilação e acomodação da realidade, pelo qual a criança reorganiza suas estruturas cognitivas e consolida estágios do desenvolvimento. Para o autor, a atividade lúdica constitui um espaço privilegiado para a experimentação, pois possibilita que a criança manipule símbolos, atribua significados e construa hipóteses. Complementarmente, Vygotsky (1991) afirma que o lúdico é essencial para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e pensamento abstrato. É no contexto do jogo simbólico que a criança se projeta para além de sua zona de desenvolvimento real, ingressando na chamada “zona de

desenvolvimento proximal”, onde a aprendizagem é potencializada pela mediação social e pelo papel do professor.

Essa visão amplia-se quando se considera a dimensão cultural do brincar. Brougère (1998) observa que a ludicidade não é apenas uma manifestação individual, mas um fenômeno socialmente construído, carregado de significados culturais. Assim, a brincadeira, ao mesmo tempo em que diverte, educa, transmite valores e reforça vínculos comunitários. Nesse ponto, encontra-se a convergência com o Ensino Religioso, que, ao lidar com narrativas, símbolos e valores, encontra no lúdico um campo fértil para desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a diversidade religiosa e cultural, estimulando a reflexão ética e o diálogo inter-religioso.

No contexto brasileiro, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece a importância de metodologias que valorizem a participação ativa do estudante, estabelecendo como competências gerais da Educação Básica o exercício da empatia, do respeito e da cooperação. A ludicidade, aplicada ao Ensino Religioso, possibilita que tais competências sejam desenvolvidas de forma integrada, uma vez que jogos cooperativos, dramatizações, contação de histórias e recursos digitais instigam não apenas a compreensão cognitiva dos conteúdos, mas também a vivência de valores sociais e espirituais.

A reflexão freireana também reforça a relevância do lúdico. Para Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade, pautado no diálogo e na escuta ativa. Ao introduzir práticas lúdicas, o professor cria condições para que os alunos sejam sujeitos da própria aprendizagem, em vez de meros receptores. Nesse sentido, o brincar torna-se um espaço dialógico em que se cruzam saberes escolares, experiências de vida e valores éticos. Ao associar o Ensino Religioso ao lúdico, promove-se um ambiente inclusivo, que legitima as vozes dos estudantes e valoriza a pluralidade cultural e religiosa, em consonância com os princípios constitucionais de laicidade e respeito à diversidade.

Pesquisas contemporâneas também têm reforçado essa relação. Kishimoto (2011) demonstra que os jogos, quando pedagogicamente orientados, favorecem a aprendizagem ativa e estimulam competências críticas. Da mesma forma, Fortuna (2018) argumenta que a ludicidade não pode ser vista como recurso secundário, mas como parte integrante da ação pedagógica, capaz de despertar o engajamento e o protagonismo dos alunos. Essa perspectiva é especialmente relevante no Ensino Religioso, em que a compreensão de símbolos, ritos e narrativas demanda processos interpretativos que o lúdico pode potencializar.

Portanto, os fundamentos teóricos da ludicidade, ao dialogarem com a psicologia, a pedagogia e a sociologia da educação, demonstram que o brincar não é um adendo ao currículo, mas um elemento estruturante da aprendizagem. No Ensino Religioso, a ludicidade favorece a articulação entre conhecimento e experiência, razão e emoção, teoria e prática. Ao possibilitar a internalização de valores éticos e culturais por meio de experiências significativas, o lúdico contribui para a formação integral do estudante, reafirmando o papel da escola como espaço de humanização e construção democrática de saberes.

O lúdico como estratégia metodológica no ensino religioso: desafios e possibilidades na BNCC

O Ensino Religioso, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve oportunizar aos estudantes a compreensão do fenômeno religioso em sua diversidade cultural, histórica e social, sem privilegiar uma tradição específica (Brasil, 2017). Essa diretriz normativa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 33 define o caráter não confessional do componente, vedando qualquer forma de proselitismo (Brasil, 1996). Nesse contexto, o desafio metodológico dos professores consiste em planejar práticas que, além de respeitarem a laicidade, favoreçam o engajamento e a aprendizagem significativa dos alunos.

6

A ludicidade desponta como uma estratégia metodológica promissora, pois permite a aproximação dos conteúdos com a realidade dos estudantes, criando situações de aprendizagem mais atrativas. Huizinga (2000) já havia destacado que o jogo constitui elemento essencial da cultura e, ao ser incorporado à educação, possibilita que o conhecimento seja transmitido de forma simbólica e envolvente. Piaget (1978), por sua vez, compreende o brincar como processo de assimilação da realidade, em que a criança reorganiza cognitivamente suas experiências. Vygotsky (1991) amplia essa discussão ao afirmar que o jogo simbólico é decisivo para a criação da “zona de desenvolvimento proximal”, onde o aprendizado ocorre por meio da interação e da mediação social.

Esses fundamentos teóricos, quando aplicados ao Ensino Religioso, tornam-se particularmente relevantes, pois a disciplina lida com narrativas, ritos e símbolos que podem ser explorados pedagogicamente por meio de jogos, dramatizações e atividades de imaginação criativa. Kishimoto (2011) sublinha que o uso intencional de atividades lúdicas favorece a aprendizagem ativa e crítica, desde que o professor estabeleça objetivos claros e avalie as experiências com base nas competências a serem desenvolvidas. Nesse sentido, o professor não

apenas “brinca”, mas transforma o brincar em recurso didático capaz de promover reflexão e diálogo.

Contudo, a implementação do lúdico no Ensino Religioso enfrenta obstáculos. Ferreira (2023) observa que a falta de materiais didáticos específicos e a carência de formação docente consistente limitam o uso dessas práticas nas escolas. Além disso, Freitas (2021) alerta para o risco de atividades superficiais, em que o lúdico é utilizado apenas como entretenimento, sem conexão com os objetivos da BNCC. Para evitar esse problema, o professor precisa estabelecer critérios metodológicos que alinhem as atividades às habilidades previstas, como a análise crítica das manifestações religiosas (EF03ER01) ou a interpretação das narrativas de diferentes tradições (EF05ER01).

Por outro lado, as possibilidades são amplas. Brougère (1998) lembra que a ludicidade carrega significados sociais e culturais, sendo uma prática capaz de transmitir valores coletivos. Isso reforça a pertinência do lúdico no Ensino Religioso, pois o contato com diferentes tradições religiosas exige respeito, empatia e cooperação, valores que podem ser vivenciados em atividades de grupo. Fortuna (2018) acrescenta que o lúdico, quando estruturado pedagogicamente, estimula a participação ativa e favorece o desenvolvimento integral, contemplando dimensões cognitivas, emocionais e éticas.

Portanto, o lúdico, enquanto estratégia metodológica no Ensino Religioso, não deve ser visto como recurso acessório, mas como possibilidade concreta de atender às exigências da BNCC. Ao mesmo tempo em que enfrenta desafios relacionados à formação docente e à escassez de materiais, apresenta potencial para transformar a prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva, dialógica e significativa. Para isso, é imprescindível que o professor articule os fundamentos teóricos com a realidade da sala de aula, planejando atividades que respeitem a diversidade cultural e religiosa e promovam a formação cidadã dos estudantes.

Práticas lúdicas e desenvolvimento integral: contribuições para o ensino religioso nos anos iniciais

Pensar o lúdico no Ensino Religioso (ER) implica reconhecê-lo como mediação potente entre experiência, linguagem e simbolização — não como ornamento didático, mas como caminho para a formação integral das crianças (dimensões cognitiva, socioemocional, ética, estética e espiritual). A BNCC orienta o ER para o estudo escolar do conhecimento religioso em perspectiva intercultural, com ênfase em respeito à diversidade, cultura de paz,

argumentação e empatia (Brasil, 2017). Essa diretriz converge com a visão de educação integral expressa em Delors — aprender a conhecer, fazer, conviver e ser — e com a complexidade formativa de Morin (Delors et al., 1998; Morin, 2000).

Do ponto de vista do desenvolvimento, o brincar é dispositivo de construção de pensamento. Em Piaget (1978), o jogo opera como assimilação simbólica da realidade; nas passagens do jogo de exercício ao simbólico e ao de regras, a criança reorganiza estruturas cognitivas e negocia significados. Vygotsky (1991) mostra que o jogo de papéis cria condições de zona de desenvolvimento proximal: ao apoiar-se em signos e na mediação do adulto/colegas, a criança atua além do desempenho espontâneo, internalizando novas formas de atenção, memória e autorregulação. Elkonin aprofunda essa leitura, indicando o brincar como atividade-guia na infância: nele se condensam motivos, papéis sociais e regras que impulsionam o desenvolvimento (Elkonin, 2009). Essas três chaves — assimilação, mediação e atividade-guia — são particularmente fecundas no ER, onde se trabalha com narrativas, ritos, símbolos e memórias.

A dimensão cultural do lúdico adiciona outra camada. Para Huizinga (2000), o jogo é forma originária de cultura; em Brougère (1998), é prática social carregada de sentidos coletivos. No ER, isso significa que contação de histórias, dramatizações, jogos cooperativos, “museus de sala” e cartografias afetivas dos espaços/territórios religiosos podem ativar repertórios culturais, promovendo alteridade sem hierarquizar tradições. Quando bem planejadas, tais práticas deslocam o foco da adesão devocional para a compreensão crítica do fenômeno religioso, em consonância com a laicidade escolar e com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2017).

Do ponto de vista didático, o lúdico precisa ser intencional. Kishimoto (2011) sustenta que jogos e brincadeiras, articulados a objetivos claros e avaliação formativa, operam como dispositivos de investigação e síntese conceitual. Em chave freireana, a ludicidade abre espaço para diálogo, problematização e escuta dos saberes dos estudantes, convertendo a atividade em experiência de leitura do mundo e de si (FREIRE, 1996). Traduzido para o ER nos anos iniciais: contação de histórias e teatro de sombras para analisar funções de mitos de origem e valores éticos embutidos nas narrativas (interpretação, comparação de versões, efeitos de sentido); jogos de regras e cooperativos para trabalhar respeito, justiça, reciprocidade e convivência (negociação de regras, tomada de perspectiva); oficinas de arte, música e poesia para explorar símbolos e representações do sagrado na cultura (leitura de imagens, produção estética,

semiótica básica); cartas-desafio e trilhas investigativas sobre festas, ritos e patrimônios religiosos locais (pesquisa, síntese multimodal, mapeamento do território). Cada sequência deve explicitar a habilidade do ano, a questão-problema, os critérios de sucesso e a socialização dos aprendizados (Brasil, 2017; Kishimoto, 2011).

No campo da avaliação, práticas lúdicas demandam instrumentos coerentes com a natureza do ER: rubricas que considerem compreensão conceitual (conceitos de rito, símbolo, narrativa), atitudes (respeito à diversidade, cooperação), argumentação (capacidade de justificar interpretações) e produção autoral (qualidade das representações). Portfólios, diários de bordo e registros de observação tornam visíveis processos e evidências de aprendizagem, fortalecendo uma avaliação formativa e reguladora do ensino (Brasil, 2017; Freire, 1996; Kishimoto, 2011).

A inclusão é princípio inegociável. Mantoan (2003) lembra que a escola inclusiva reconfigura tempos, espaços e recursos para que todos aprendam; no ER, isso implica planejar acessibilidade comunicacional (descrição de imagens, libras, recursos táteis/visuais), diferenciação pedagógica (rotas de entrada variadas no mesmo conceito) e seleção responsável de temas sensíveis, evitando estigmas e simplificações sobre minorias religiosas. Ao mesmo tempo, o lúdico favorece socioemocionais centrais — empatia, autocontrole, colaboração —, que se constroem em interações de jogo, diálogo e negociação de sentidos (Brasil, 2017; Mantoan, 2003).

Há, contudo, riscos conhecidos. A chamada “gamificação superficial” transforma o brincar em premiação vazia, sem densidade conceitual (Kishimoto, 2011). Outro risco é o desvio confessional, quando a atividade lúdica reintroduz práticas devocionais no espaço escolar. Mitigações passam por: (i) alinhamento explícito entre cada atividade e a habilidade da BNCC; (ii) problematização pós-vivência (do “como foi?” ao “o que aprendemos sobre rito/símbolo/narrativa/alteridade?”); (iii) pluralidade de fontes (textos/imagens de múltiplas tradições e filosofias de vida); e (iv) formação docente para a epistemologia do ER (Brasil, 2017; Brougère, 1998; Freire, 1996).

Em síntese, quando sustentadas por teoria sólida (Piaget, Vygotsky, Elkonin), por uma compreensão cultural do brincar (Huizinga; Brougère) e por um horizonte ético-dialógico (Freire), as práticas lúdicas qualificam o ER nos anos iniciais: tornam tangíveis conceitos abstratos, ampliam repertórios, cultivam empatia e formam sujeitos capazes de conviver com a diferença. É precisamente esse o núcleo da contribuição do lúdico para o ER: transformar o estudo do fenômeno religioso em experiência intelectual, estética e ética, socialmente situada,

rigorosa e humanizadora (Brasil, 2017; Delors et al., 1998; Morin, 2000).

DISCUSSÃO

A análise de conteúdo (Bardin, 2016) sobre o corpus bibliográfico e normativo selecionado evidenciou cinco categorias centrais que ajudam a compreender o potencial e os limites do uso do lúdico no Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais: engajamento e aprendizagem significativa; desenvolvimento integral e valores para a convivência democrática; mediação docente, laicidade e transposição didática; (4) avaliação formativa e visibilidade das aprendizagens; e desafios de implementação e critérios de qualidade. A seguir, discutem-se os achados, articulando-os aos objetivos da pesquisa.

A literatura converge ao indicar que práticas lúdicas elevam o envolvimento dos alunos e funcionam como mediações entre experiência vivida e conceito escolar, quando intencionalmente planejadas (Kishimoto, 2011; Brougère, 1998). Do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo opera como assimilação simbólica que reorganiza esquemas cognitivos (Piaget, 1978) e, em perspectiva histórico-cultural, cria condições de zona de desenvolvimento proximal por meio da mediação social e da linguagem (Vygotsky, 1991). No ER, em que se trabalha com narrativas, ritos, símbolos e memórias, o lúdico mostrou-se especialmente eficaz para promover interpretações, comparações e sínteses que ultrapassam a repetição de conteúdos (Huizinga, 2000; Brasil, 2017). Os estudos revisados indicam que atividades como contação de histórias, dramatizações e jogos cooperativos geram maior participação, melhor retenção de ideias-chave e maior capacidade de relacionar o fenômeno religioso ao cotidiano, desde que articuladas a objetivos e questões-problema claros (Kishimoto, 2011; Fortuna, 2018).

A incorporação do lúdico dialoga com a perspectiva de educação integral — aprender a conhecer, fazer, conviver e ser (Delors et al., 1998) — e com a abordagem da complexidade formativa (Morin, 2000). Evidências apontam ganhos não apenas cognitivos, mas socioemocionais e éticos: negociação de regras, tomada de perspectiva, empatia e respeito à diversidade emergem no jogo como conteúdos de aprendizagem, não apenas como “clima de aula” (Brougère, 1998; Freire, 1996). Tais dimensões são coerentes com as competências gerais e com as habilidades específicas do ER na BNCC, que enfatizam a análise crítica do fenômeno religioso e a cultura de paz, sem hierarquizações entre tradições (Brasil, 2017). Em termos práticos, oficinas de arte e “museus de sala” sobre símbolos e celebrações, laboratórios de narrativas (mitos de origem) e cartografias de espaços/territórios religiosos mostraram

potencial para integrar dimensões cognitivas, estéticas e éticas de modo situado e significativo (Brasil, 2017; Huizinga, 2000).

Os resultados reforçam que o papel do professor é decisivo: é ele quem transforma o brincar em investigação, cuidando para que a atividade não deslize para proselitismo, vedado pela LDB, art. 33 (Brasil, 1996), e incompatível com o enquadramento epistemológico do ER na BNCC (Brasil, 2017). A literatura sublinha que a ludicidade no ER deve manter foco no estudo escolar do fenômeno religioso — com análise de ritos, narrativas e símbolos — e não em práticas devocionais (Freitas, 2021). Nessa direção, a mediação freireana — diálogo, problematização, escuta ativa — mostrou-se um referencial sólido para orientar percursos didáticos que partem da experiência dos alunos, mas retornam a conceitos e categorias analíticas (Freire, 1996). Em complemento, a noção de atividade-guia do brincar (Elkonin, 2009) ajuda a planejar sequências em que o lúdico estrutura papéis, regras e tarefas, favorecendo autonomia e autorregulação.

Um achado recorrente foi a necessidade de evidenciar o que se aprende no e pelo jogo. Rubricas com critérios para compreensão conceitual (p. ex., distinguir rito, símbolo e narrativa), argumentação (justificar interpretações), atitudes (respeito à diversidade, cooperação) e produção autoral (qualidade das representações) mostraram-se adequadas para dar forma pública às aprendizagens e retroalimentar o ensino (Kishimoto, 2011; Brasil, 2017). Portfólios, diários de bordo e registros de observação ajudam a tornar visíveis processos e progressos, deslocando a avaliação de uma lógica punitiva para uma função reguladora e formativa (Freire, 1996; Bardin, 2016). Quando a avaliação é alinhada às habilidades da BNCC, o lúdico deixa de ser “apêndice motivacional” e passa a operar como via de acesso à conceitualização (Brasil, 2017).

Persistem entraves estruturais: lacunas na formação inicial e continuada sobre a epistemologia do ER e sobre design de atividades lúdicas; escassez de materiais didáticos não confessionais contextualizados; e risco de gamificação superficial, quando a atividade se limita a recompensas e competição, sem problematização conceitual (Ferreira, 2023; Kishimoto, 2011; Fortuna, 2018). Os resultados sugerem quatro critérios para qualificar as propostas: (a) alinhamento explícito entre a atividade e a habilidade BNCC visada; (b) problematização pós-vivência (do “como foi?” ao “o que aprendemos?”); (c) pluralidade de fontes e vozes (diferentes tradições e filosofias de vida, com cuidado intercultural); e (d) inclusão e acessibilidade, com design universal de aprendizagem, uso de recursos táteis/visuais e atenção a tempos e modos

diversos de participação (Mantoan, 2003; Brasil, 2017). Tais critérios funcionam como indicadores de qualidade para planejamento, execução e avaliação.

Em conjunto, os achados dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa — analisar práticas pedagógicas com o lúdico no ER, identificando desafios e apontando perspectivas. A ludicidade se mostrou potente para gerar engajamento e para articular conceitos, valores e convivência democrática; sua eficácia, porém, depende de mediação docente qualificada, de planejamento intencional e de uma avaliação coerente com as habilidades da BNCC. Quando essas condições se cumprem, o ER ganha densidade acadêmica e relevância formativa, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a construção de uma cultura de paz na escola (Brasil, 2017; Freire, 1996; Delors et al., 1998; Morin, 2000).

Em contrapartida, sem critérios e sem formação específica, o lúdico tende a se reduzir a adereço motivacional, comprometendo a aprendizagem e a laicidade. Assim, as perspectivas mais promissoras envolvem investir em formação docente, produzir materiais lúdicos interculturais, consolidar práticas avaliativas formativas e ampliar projetos interdisciplinares que conectem ER, linguagens e artes — condições que a literatura reconhece como capazes de sustentar aprendizagens significativas e socialmente referenciadas (Kishimoto, 2011; Brougère, 1998; Fortuna, 2018; Ferreira, 2023).

CONCLUSÃO

Este artigo analisou, à luz da literatura e dos marcos normativos, o uso do lúdico como estratégia pedagógica no Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando fundamentos teóricos, possibilidades didáticas ancoradas na BNCC e critérios de qualidade para implementação. A síntese dos achados indica que o lúdico, quando planejado com intencionalidade pedagógica e mediado por um professor que atua como orientador do pensamento, converte-se em via robusta para aprendizagens significativas, para o desenvolvimento integral e para a convivência democrática em contextos de diversidade religiosa.

No horizonte da BNCC, a incorporação do lúdico potencializa competências gerais (empatia, argumentação, cooperação) e habilidades específicas do ER sem redundar em confessionalidade, preservando o foco acadêmico no estudo do fenômeno religioso. Para tanto, o ensino deve explicitar a relação atividade-habilidade (p.ex., EForER-EF05ER), oferecer pluralidade de fontes e conduzir a transposição didática da vivência lúdica para a elaboração

conceitual — isto é, do “como foi?” ao “o que compreendemos sobre rito, símbolo, narrativa e alteridade?”. Quando esse ciclo se completa, a ludicidade deixa de ser mero estímulo e passa a configurar método.

Os resultados também evidenciaram critérios de qualidade e riscos. Critérios: alinhamento explícito às habilidades da BNCC; problematização pós-vivência; avaliação formativa com rubricas que tornem visíveis a compreensão conceitual, a argumentação e as atitudes; e desenho universal para a inclusão. Riscos: “gamificação superficial” (forma sem conteúdo) e desvio confessional, incompatível com a LDB (art. 33) e com o enquadramento epistemológico do componente (BRASIL, 1996; FREITAS, 2021). Tais riscos se mitigam com formação docente específica, curadoria de materiais interculturais e clareza de objetivos.

Em termos práticos, propõe-se um roteiro de planejamento para o ER nos anos iniciais: selecionar a habilidade BNCC e formular questão-problema; escolher a experiência lúdica (contação de histórias, jogo cooperativo, teatro de sombras, “museu de sala”, cartografia de espaços/territórios religiosos) em coerência com o objeto de conhecimento; realizar a vivência com mediação dialógica; sistematizar conceitos e comparar fontes e tradições; avaliar com rubricas, portfólios e registros, devolvendo feedback para os estudantes. Esse roteiro responde simultaneamente à exigência de rigor conceitual e ao compromisso ético-político de uma escola laica, inclusiva e sensível à diversidade.

13

Como agenda de política educacional e formação, os achados sugerem: programas continuados de desenvolvimento docente em epistemologia do ER e design de atividades lúdicas; produção e circulação de materiais didáticos interculturais (acessíveis e abertos); tempos e espaços curriculares para projetos interdisciplinares com linguagens e artes; e consolidação de práticas de avaliação formativa que acompanhem processos, não apenas produtos. Tais medidas aumentam a capacidade das redes de ensino de traduzir a BNCC em experiências de aprendizagem efetivas.

Reconhecem-se, por fim, limites deste estudo — de natureza bibliográfica e normativa — e abrem-se frentes para pesquisas empíricas: estudos de desenho (design-based research) sobre sequências lúdicas no ER; investigações etnográficas sobre mediação docente e cultura de sala; análises quasi-experimentais de efeitos em compreensão conceitual e competências socioemocionais; e avaliações de acessibilidade e inclusão em turmas diversas. Esses desdobramentos podem consolidar evidências sobre impactos e condições de sucesso, refinando instrumentos e materiais.

Em conclusão, o lúdico qualifica o Ensino Religioso quando entendido como linguagem de investigação e de sentido: ajuda crianças a interpretar o mundo simbólico das religiões, a conviver com a diferença e a articular conhecimento, estética e ética. Sustentado por fundamentos psicológicos e culturais, por uma pedagogia do diálogo e pelas diretrizes da BNCC, o lúdico se confirma como caminho rigoroso e humanizador para a formação integral — não um adereço, mas uma aposta metodológica consistente com a escola democrática que o Brasil reivindica.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, Douglas Willian. Uma reflexão acerca do ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Educação em Foco, v. 26, n. 50, 2023.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Ludicidade e educação: perspectivas contemporâneas. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Elcio Mendes Leal de Moura. O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Rever – Revista de Estudos da Religião, v. 21, n. 3, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.