

JOGOS PEDAGÓGICOS E BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Pedagogical games and play in the early years of elementary school: contributions to children's learning and development

Dulcinea Cirilo Silva¹; Camila Malheiros Amorim Paixão Costa²

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Educaler University, Flórida, Estados Unidos. Psicopedagoga clínica e institucional. E-mail: dulcydireito@gmail.com.

² Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Anhanguera-Uniderp. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica pelo Rhema Neuroeducação. E-mail: millamanu_17022013@outlook.com.

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar as contribuições, as condições pedagógicas e os limites do uso de jogos pedagógicos e de situações de brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizou-se uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, complementada por análise documental. As buscas, efetuadas em julho de 2026 nas interfaces do ERIC, SciELO e Google Acadêmico, combinaram descritores em português e inglês relacionados a jogos pedagógicos, brincar, aprendizagem lúdica, brincadeira orientada e anos iniciais. Foram incluídos artigos de revisão, meta-análises, estudos empíricos, livros de referência e documentos educacionais, com prioridade para publicações de 2013 a 2026 e manutenção de obras clássicas indispensáveis ao tema. A análise mostrou que jogos com objetivos claros, desafios adequados, possibilidade de escolha, interação e mediação docente podem favorecer conhecimentos matemáticos, linguagem, resolução de problemas, autorregulação e cooperação. Os efeitos, contudo, variam conforme o desenho da atividade, a qualidade da intervenção, a acessibilidade, o tempo de exploração e a articulação com o currículo. Conclui-se que o jogo não substitui o ensino nem produz aprendizagem automaticamente; sua contribuição depende de planejamento, observação, devolutiva e preservação da experiência lúdica.

Palavras-chave: Jogos Pedagógicos. Brincar. Aprendizagem. Anos Iniciais. Mediação Docente.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions, pedagogical conditions, and limitations of pedagogical games and play situations for children's learning and development in the early years of elementary school. A qualitative narrative literature review was conducted and complemented by documentary analysis. Searches carried out in July 2026 through ERIC, SciELO, and Google Scholar combined Portuguese and English descriptors related to pedagogical games, play, playful learning, guided play, and elementary education. Review articles, meta-analyses, empirical studies, reference books, and educational documents were included, prioritizing publications from 2013 to 2026 while retaining classic works essential to the topic. The analysis indicated that games with explicit objectives, appropriate challenges, opportunities for choice, interaction, and teacher mediation may support mathematical knowledge, language, problem solving, self-regulation, and cooperation. Outcomes, however, vary according to activity design, intervention quality, accessibility, exploration time, and curricular alignment. Pedagogical games do not replace teaching or generate learning automatically; their educational contribution depends on planning, observation, feedback, and the preservation of the playful experience.

Keywords: Pedagogical Games. Play. Learning. Early Years. Teacher Mediation.

1 INTRODUÇÃO

O brincar integra a experiência infantil e assume diferentes formas conforme a idade, o grupo social, os materiais disponíveis e os espaços de convivência. Na escola, jogos de regras, brincadeiras simbólicas, desafios corporais, dramatizações, construções e recursos digitais podem criar oportunidades para explorar ideias, formular hipóteses, negociar significados e enfrentar problemas. A presença do lúdico, entretanto, não transforma qualquer atividade em experiência de aprendizagem. Entre o jogo espontâneo e a tarefa escolar apenas revestida de competição existe um campo de escolhas pedagógicas que exige definição conceitual e planejamento.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão adquire relevância porque a criança atravessa uma transição entre as experiências da Educação Infantil e a sistematização crescente dos conhecimentos escolares. A Base Nacional Comum Curricular orienta que essa etapa preserve a articulação com situações lúdicas e com as experiências anteriores, ao mesmo tempo que amplia modos de ler, investigar, testar hipóteses e construir conclusões (Brasil, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental também reconhecem a necessidade de respeitar as características do desenvolvimento infantil e de organizar práticas adequadas às diferentes formas de aprender (Brasil, 2010).

O direito de brincar não se limita ao intervalo entre as aulas. O Estatuto da Criança e do Adolescente inclui brincar, praticar esportes e divertir-se entre as dimensões do direito à liberdade (Brasil, 1990). Quando a escola reduz a brincadeira a recompensa por tarefas concluídas ou a ocupa apenas como estratégia para manter a turma silenciosa, enfraquece sua dimensão cultural, relacional e formativa. A defesa do brincar no currículo não significa substituir o ensino sistematizado por atividades livres, mas reconhecer que exploração, imaginação, movimento e interação também participam da construção do conhecimento.

A literatura utiliza expressões próximas, porém não equivalentes, como jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade, aprendizagem baseada em jogos, jogo sério e brincar orientado. Em algumas propostas, o aluno participa de uma estrutura com regras e objetivos definidos; em outras, cria enredos e significados com maior autonomia. Há ainda situações em que o professor prepara o ambiente, introduz um problema e acompanha a exploração sem determinar todos os procedimentos. Essa diversidade impede que os resultados de uma modalidade sejam generalizados para todas as demais (Kishimoto, 2017; Weisberg *et al.*, 2016).

Estudos empíricos e revisões apontam benefícios possíveis, mas também recomendam cautela. Jogos numéricos podem apoiar a compreensão de magnitudes e sequências; experiências de brincar orientado podem favorecer determinados conhecimentos geométricos; jogos digitais apresentam efeitos médios positivos em algumas comparações; e situações lúdicas compartilhadas podem ampliar linguagem, cooperação e participação (Ramani; Siegler, 2008; Fisher *et al.*, 2013; Clark; Tanner-Smith; Killingsworth, 2016). Ao mesmo tempo, revisões sobre brincadeira de faz de conta mostram que muitas associações não autorizam afirmar causalidade direta ou indispensabilidade de uma modalidade específica (Lillard *et al.*, 2013).

Parte das dificuldades encontradas no debate decorre de duas simplificações. A primeira atribui ao jogo um poder motivador e formativo independente da mediação, dos conteúdos e das condições escolares. A segunda opõe brincar e aprender, como se a presença de objetivos curriculares eliminasse necessariamente a ludicidade. A noção de brincar orientado procura superar essa polarização ao combinar agência infantil, ambiente preparado e intervenções docentes que ampliam a exploração sem controlar cada resposta (Weisberg *et al.*, 2016; Skene *et al.*, 2022).

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão: como a literatura científica e os documentos educacionais caracterizam as contribuições, as condições pedagógicas e os limites dos jogos pedagógicos e do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral foi analisar as contribuições, as condições pedagógicas e os limites do uso de jogos pedagógicos e de situações de brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças nessa etapa. Especificamente, buscou-se delimitar os conceitos mobilizados; identificar aprendizagens associadas às práticas lúdicas; examinar o papel da mediação docente; discutir limites de implementação; e sistematizar critérios para o planejamento pedagógico.

A análise concentra-se no uso educacional de jogos analógicos, digitais e corporais, sem tratar como equivalentes todas as formas de brincar. Embora parte das evidências internacionais envolva crianças da Educação Infantil ou faixas etárias próximas, esses estudos foram utilizados apenas quando apresentaram princípios aplicáveis à transição e aos anos iniciais. A discussão não pretende afirmar que uma prática seja universalmente superior, mas examinar em quais condições o lúdico pode integrar o currículo sem perder sua abertura à participação, à descoberta e à criação infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Jogo, brinquedo e brincadeira são termos relacionados, mas designam dimensões distintas. O brinquedo corresponde ao objeto que pode receber usos variados; a brincadeira refere-se à ação produzida pelos participantes; o jogo costuma envolver regras, objetivos, delimitação temporal e algum grau de incerteza. Kishimoto (2017) mostra que os sentidos atribuídos a essas práticas dependem do contexto cultural e da finalidade com que são organizadas. Uma peça de madeira pode integrar uma construção livre, um jogo matemático ou uma representação simbólica, conforme as relações estabelecidas pelos sujeitos.

Huizinga (2000) situa o jogo como fenômeno cultural anterior à sua utilização escolar e destaca características como voluntariedade, limites próprios, regras e produção de sentido para quem participa. Essa perspectiva ajuda a compreender por que uma ficha de exercícios com pontuação não se torna necessariamente jogo. Quando a atividade não admite escolhas relevantes, não produz desafio compreensível ou não envolve os participantes em uma situação significativa, o componente lúdico pode permanecer apenas na aparência.

Brougère (1998) chama atenção para a inserção social da brincadeira. A criança aprende a brincar nas relações com outras crianças e adultos, apropria-se de repertórios culturais, interpreta objetos e transforma regras. O jogo escolar, portanto, não é neutro: seleciona linguagens, modos de competição, papéis e valores. Jogos que premiam apenas rapidez podem favorecer estudantes já familiarizados com o conteúdo e constranger aqueles que precisam de mais tempo; propostas cooperativas, por outro lado, podem organizar a ajuda entre pares e tornar visíveis diferentes estratégias.

A expressão jogo pedagógico pode designar um jogo criado com finalidade educacional ou um jogo cultural incorporado a uma sequência didática. Em ambos os casos, a intencionalidade do professor não dispensa a qualidade do jogo. A aprendizagem baseada em jogos exige correspondência entre a mecânica lúdica e o conhecimento pretendido. Se vencer depende de sorte, mas o objetivo declarado é desenvolver raciocínio, o professor precisa introduzir momentos de análise, registro ou tomada de decisão que conectem a experiência ao conteúdo.

Gamificação e aprendizagem baseada em jogos também não são sinônimas. A gamificação utiliza elementos como pontos, níveis, missões e recompensas em atividades que

não são jogos completos. Já a aprendizagem baseada em jogos organiza a ação em torno de um sistema de regras, decisões e consequências. As meta-análises de Wouters *et al.* (2013) e Clark, Tanner-Smith e Killingsworth (2016) indicam resultados médios favoráveis para jogos sérios e digitais, mas ressaltam que o efeito depende do desenho, da integração com outras atividades e da comparação utilizada.

Nos anos iniciais, a delimitação conceitual protege duas dimensões. A primeira é o direito da criança a experiências de brincar que não estejam submetidas o tempo todo a resultados mensuráveis. A segunda é a responsabilidade pedagógica de selecionar jogos coerentes com os objetivos de aprendizagem. Preservar a ludicidade não significa ausência de intenção; significa evitar que o adulto transforme cada movimento em resposta previamente esperada, mantendo espaço para escolhas, invenção, conversa e reorganização das regras.

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E BRINCAR ORIENTADO

A relação entre brincar e desenvolvimento ocupa lugar relevante nas teorias histórico-culturais. Para Vygotsky (1998), a brincadeira cria uma situação imaginária na qual a criança atua segundo significados e regras que ultrapassam o comportamento imediato. Ao assumir papéis, controlar impulsos e coordenar sua ação com a dos parceiros, ela reorganiza modos de pensar e agir. Essa contribuição não autoriza reduzir o brincar a técnica de aceleração cognitiva; destaca, antes, a relação entre imaginação, linguagem, interação e autorregulação.

A mediação do professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem quando se apoia no que a criança já faz e introduz perguntas, materiais ou desafios que favorecem novas relações. Em um jogo de trilha numérica, por exemplo, a intervenção pode solicitar estimativas, comparação de posições e explicação de estratégias, em vez de apenas verificar quem chegou primeiro. Nos jogos de linguagem, a mediação pode explorar pistas, formação de palavras, narrativas e negociação de sentidos, sem interromper continuamente o fluxo da atividade.

A literatura contemporânea denomina brincar orientado a situação na qual o adulto estabelece um objetivo de aprendizagem e prepara o ambiente, enquanto a criança conserva agência sobre caminhos, escolhas e ações. Weisberg *et al.* (2016) defendem que essa combinação evita a oposição entre exploração livre e instrução direta. O adulto não abandona a intencionalidade, mas utiliza observação, perguntas abertas, modelagem e reorganização do espaço para apoiar a descoberta.

Resultados experimentais ajudam a compreender essa dinâmica. Fisher *et al.* (2013) compararam brincar orientado, brincar livre e instrução didática no ensino de propriedades

geométricas a crianças de quatro e cinco anos. O grupo do brincar orientado apresentou melhor aprendizagem dos conceitos trabalhados, resultado associado ao engajamento e ao direcionamento da atenção para atributos relevantes. O estudo não demonstra superioridade universal do método, mas evidencia que a liberdade de ação pode coexistir com objetivos conceituais claros.

A revisão sistemática e meta-análise de Skene *et al.* (2022) encontrou vantagens do brincar orientado sobre a instrução direta em alguns resultados de matemática inicial, conhecimento de formas e alternância entre tarefas, além de vantagem sobre o brincar livre em vocabulário espacial. Não foram observadas diferenças consistentes em todos os desfechos. A heterogeneidade das intervenções recomenda interpretar os efeitos por domínio, duração, idade e qualidade da orientação, e não como prova de que qualquer atividade denominada lúdica produza ganhos.

A participação infantil constitui elemento decisivo. Quando as regras são incompreensíveis, o nível de dificuldade é inadequado ou a criança não dispõe de meios acessíveis para participar, o jogo pode gerar passividade e exclusão. O planejamento precisa prever diferentes modos de resposta, agrupamentos flexíveis, materiais manipuláveis, recursos visuais ou sonoros e adaptações que preservem o desafio. Inclusão não corresponde a permitir que o estudante esteja presente enquanto os colegas jogam; implica criar condições para decidir, comunicar, experimentar e influenciar o curso da atividade.

DIREITO DE BRINCAR E CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS

A legislação brasileira reconhece o brincar como direito e situa a educação entre as responsabilidades públicas destinadas ao pleno desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente inclui o brincar no direito à liberdade (Brasil, 1990), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orienta a formação integral e a organização do ensino de acordo com as características dos educandos (Brasil, 1996). Esses marcos afastam a compreensão do lúdico como concessão eventual do professor.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a organização pedagógica deve considerar o desenvolvimento das crianças e a articulação entre experiências, conhecimentos e linguagens (Brasil, 2010). A entrada no Ensino Fundamental não elimina necessidades de movimento, imaginação e interação. A mudança de etapa requer progressiva sistematização, sem ruptura abrupta com formas de aprender construídas na Educação Infantil.

A BNCC explicita essa continuidade ao valorizar situações lúdicas nos anos iniciais e relacioná-las a uma atitude ativa diante do conhecimento (Brasil, 2018). Em Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física, jogos aparecem como práticas, gêneros, estratégias ou objetos de conhecimento. O documento, porém, não oferece um método único. Cabe às redes e às escolas traduzir as orientações em propostas que dialoguem com os contextos locais e com as necessidades das turmas.

A legitimidade curricular do brincar não dispensa critérios. Uma prática pode ser prazerosa e pouco contribuir para o objetivo previsto; outra pode favorecer aprendizagem específica, mas restringir participação ou produzir competição excessiva. A avaliação pedagógica precisa considerar o que os alunos fazem durante o jogo, quais estratégias mobilizam, como explicam decisões e que dificuldades persistem. O resultado final da partida oferece informação limitada quando separado do processo.

O brincar também participa da cultura escolar. Cantigas, jogos de rua, brincadeiras tradicionais, narrativas, brinquedos construídos e jogos contemporâneos expressam repertórios familiares e comunitários. Incorporá-los ao currículo pode ampliar pertencimento e valorizar memórias, desde que a escola evite apresentar uma tradição como uniforme ou descontextualizada. A pesquisa com famílias, a reconstrução de regras e a comparação entre versões permitem relacionar cultura, linguagem, história e convivência.

A escola precisa equilibrar três compromissos: garantir tempo e espaço para brincar; utilizar jogos com intencionalidade pedagógica quando forem adequados; e assegurar que a aprendizagem não dependa exclusivamente do acesso doméstico a brinquedos, internet ou dispositivos. Esse equilíbrio vincula o tema à equidade. Materiais simples, jogos produzidos coletivamente e uso compartilhado de recursos podem reduzir barreiras, mas exigem investimento, planejamento e formação docente.

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, complementada por análise documental. O recorte temático reuniu produções sobre jogos pedagógicos, aprendizagem baseada em jogos, brincar livre, brincar orientado e desenvolvimento infantil, com ênfase em crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A inclusão de pesquisas com faixas etárias próximas decorreu da continuidade entre as etapas, mas os resultados foram discutidos sem generalização automática para todos os anos escolares.

O levantamento foi realizado em julho de 2026 nas interfaces públicas do Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Os documentos normativos foram consultados nos portais do Planalto e do Ministério da Educação. Combinaram-se, por meio dos operadores AND e OR, os descritores “jogos pedagógicos”, “brincar”, “aprendizagem lúdica”, “brincar orientado”, “anos iniciais do Ensino Fundamental”, “pedagogical games”, “game-based learning”, “play-based learning”, “guided play” e “elementary education”.

Foram incluídos artigos revisados por pares, revisões sistemáticas, meta-análises, estudos empíricos, livros de referência e documentos oficiais disponíveis integralmente ou com metadados e resumo suficientes para confirmação do escopo. Para a produção científica, priorizou-se o período de 2013 a julho de 2026. Estudos anteriores foram mantidos quando apresentavam contribuição seminal diretamente relacionada ao problema, como a investigação de Ramani e Siegler (2008) sobre jogos numéricos. As obras clássicas e os documentos legais não ficaram submetidos ao recorte temporal.

Não foram incluídos textos sem autoria ou fonte verificável, materiais publicitários, planos de aula sem discussão analítica, estudos exclusivamente clínicos ou terapêuticos, pesquisas centradas no ensino superior e trabalhos sobre gamificação que não examinavam jogos ou experiências lúdicas. Também foram excluídas publicações que atribuíam benefícios gerais ao brincar sem informar base teórica, desenho de pesquisa ou fonte dos resultados. Após leitura de títulos, resumos e textos disponíveis, 10 estudos científicos compuseram o núcleo analítico, acompanhados de quatro obras teóricas e quatro documentos normativos.

A extração registrou autoria, ano, tipo de estudo, população, modalidade de jogo ou brincadeira, aprendizagem examinada, papel do adulto e limitações. Os achados foram comparados por síntese temática em cinco eixos: delimitação das práticas lúdicas; aprendizagens cognitivas e curriculares; desenvolvimento social, emocional e comunicativo; mediação docente; e condições e limites de implementação. A análise buscou distinguir associações, resultados experimentais e proposições teóricas, evitando apresentar como causal uma relação não demonstrada pelos estudos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

O núcleo científico reuniu duas meta-análises sobre jogos e aprendizagem, duas revisões amplas sobre brincar e pedagogias lúdicas, uma revisão e meta-análise específica sobre brincar orientado, três estudos ou sínteses sobre jogos e conteúdos acadêmicos e duas produções voltadas à organização pedagógica da experiência lúdica. A variedade do corpus permitiu comparar jogos analógicos, digitais, simbólicos e orientados, mas também limitou a construção de uma medida única de efeito.

As populações e os contextos não foram homogêneos. Algumas pesquisas envolveram crianças de quatro a cinco anos, outras abrangeram idades de um a oito anos e as meta-análises de jogos digitais incluíram estudantes de diferentes níveis de ensino. Por essa razão, os resultados mais distantes dos anos iniciais foram utilizados para discutir princípios de desenho e mediação, não para afirmar efeitos idênticos em crianças brasileiras. O Quadro 1 apresenta a contribuição predominante dos estudos científicos analisados.

Quadro 1 — Caracterização dos estudos científicos do núcleo analítico

Autor e ano	Tipo de estudo	Modalidade	Contribuição principal
Ramani e Siegler (2008)	Experimento com pré-escolares	Jogo de tabuleiro numérico	Ganhos em comparação, contagem, identificação e estimativa numérica; manutenção parcial dos resultados.
Lillard <i>et al.</i> (2013)	Revisão de evidências	Brincadeira de faz de conta	Questiona afirmações causais amplas e diferencia benefícios possíveis de indispensabilidade do faz de conta.
Fisher <i>et al.</i> (2013)	Experimento, N=70	Brincar orientado com formas geométricas	Melhor aprendizagem das propriedades das formas em comparação com brincar livre e instrução didática.
Wouters <i>et al.</i> (2013)	Meta-análise	Jogos sérios	Efeitos cognitivos e motivacionais dependentes do desenho e da integração com outras formas de ensino.
Clark, Tanner-Smith e Killingsworth (2016)	Revisão sistemática e meta-análise	Jogos digitais	Efeito médio positivo sobre aprendizagem, com grande variação entre jogos, conteúdos e comparações.
Weisberg <i>et al.</i> (2016)	Síntese teórico-empírica	Brincar orientado	Propõe conciliação entre agência infantil, ambiente preparado e apoio do adulto.
Pyle, DeLuca e Danniels (2017)	Revisão de escopo, 168 artigos	Pedagogias baseadas no brincar	Identifica tensão entre objetivos desenvolvimentais e acadêmicos e defende integração entre modalidades.
Hassinger-Das <i>et al.</i> (2017)	Revisão conceitual	Jogos de regras e aprendizagem lúdica	Relaciona escolha, envolvimento, significado, interação e objetivos educacionais.
Yogman <i>et al.</i> (2018)	Relatório técnico baseado em evidências	Brincar e desenvolvimento	Sistematiza relações com linguagem, autorregulação, vínculos e enfrentamento do estresse.

Autor e ano	Tipo de estudo	Modalidade	Contribuição principal
Skene <i>et al.</i> (2022)	Revisão sistemática e meta-análise	Brincar orientado	Vantagens em alguns resultados de matemática, formas, flexibilidade cognitiva e vocabulário espacial; heterogeneidade elevada.

Fonte: elaboração própria com base nas publicações analisadas.

DELIMITAÇÃO DAS PRÁTICAS LÚDICAS

A primeira convergência do corpus foi a impossibilidade de tratar todos os jogos como uma estratégia única. Jogos de tabuleiro numérico organizam correspondências entre casas, números e deslocamentos; brincadeiras de faz de conta mobilizam papéis e narrativas; jogos digitais combinam regras, feedback e representação multimodal; o brincar orientado se define pela relação entre objetivo, autonomia e apoio adulto. Quando a pesquisa identifica apenas que “houve um jogo”, sem descrever sua estrutura, torna-se difícil explicar o que contribuiu para a aprendizagem.

Os trabalhos de Pyle, DeLuca e Danniels (2017) revelaram a coexistência de duas orientações: uma valoriza o brincar dirigido pela criança e aprendizagens de desenvolvimento; outra privilegia situações mais orientadas para conteúdos acadêmicos. A revisão não sustenta que uma modalidade deva eliminar a outra. Diferentes objetivos pedem diferentes graus de direção, e a qualidade da prática depende da coerência entre a forma de brincar, o conhecimento em foco e a participação das crianças.

A distinção entre jogo e exercício aparece com clareza nos estudos sobre aprendizagem lúdica. Hassinger-Das *et al.* (2017) associam experiências produtivas a envolvimento ativo, significado, interação social, iteração e alegria, sem transformar esses elementos em lista rígida. Uma atividade pode conter regras e pontuação, mas continuar mecânica quando a criança apenas repete respostas para receber recompensas. O caráter pedagógico exige que decisões e consequências do jogo estejam conectadas ao raciocínio pretendido.

No ambiente escolar, a finalidade educativa introduz uma tensão legítima. O professor precisa responder a objetivos curriculares e avaliar aprendizagens, enquanto o jogo pressupõe incerteza, possibilidade de erro e algum controle dos participantes. Planejamentos excessivamente fechados eliminam a exploração; propostas sem foco podem produzir experiências ricas de convivência, mas pouco relacionadas ao conteúdo esperado. A solução não está em escolher um dos extremos, e sim em definir o que deve permanecer aberto e o que precisa ser intencionalmente orientado.

Essa análise reposiciona o termo “jogo pedagógico”. Ele não designa um material intrinsecamente educativo, mas uma relação entre estrutura lúdica, objetivo, mediação e contexto. O mesmo domínio pode apoiar contagem, reconhecimento de padrões, leitura de palavras ou apenas passatempo. A função educativa emerge do problema proposto, das interações e do trabalho posterior de explicitação, sem apagar o prazer e a autonomia que mantêm o envolvimento na atividade.

APRENDIZAGENS COGNITIVAS E CURRICULARES

As evidências mais consistentes do corpus relacionam jogos específicos a aprendizagens igualmente específicas. Ramani e Siegler (2008) mostraram que um jogo linear de tabuleiro favoreceu conhecimentos numéricos de crianças de baixa renda, com ganhos em comparação de magnitudes, estimativa, contagem e identificação de numerais. O mecanismo não foi a diversão em abstrato, mas a correspondência reiterada entre sequência numérica, deslocamento e posição espacial.

No campo da geometria, Fisher *et al.* (2013) observaram que a brincadeira orientada favoreceu a aprendizagem de propriedades de formas. A intervenção combinou liberdade para manipular materiais com pistas que direcionavam a atenção para lados, ângulos e características definidoras. O resultado sugere que perguntas e desafios podem sustentar a descoberta sem fornecer imediatamente a resposta, especialmente quando o conceito exige superar associações perceptivas superficiais.

As meta-análises de jogos digitais e jogos sérios ampliam a discussão, mas pedem leitura cuidadosa. Clark, Tanner-Smith e Killingsworth (2016) encontraram efeito médio positivo dos jogos digitais sobre a aprendizagem em comparação com condições sem jogo. Wouters *et al.* (2013) também identificaram benefícios cognitivos, sobretudo quando os jogos eram complementados por instrução e utilizados em múltiplas sessões. A variação entre estudos impede atribuir o resultado ao suporte digital isoladamente.

Nos anos iniciais, jogos podem apoiar alfabetização e letramento quando colocam a criança diante de unidades sonoras, palavras, textos, narrativas e usos sociais da linguagem. Jogos de rimas, formação de palavras, memória, adivinhação e dramatização permitem observar hipóteses sobre escrita e leitura. Para que não se reduzam a treinamento rápido, precisam incluir conversa sobre estratégias, circulação de diferentes respostas e retomada dos conhecimentos em outras situações de leitura e produção textual.

Em Ciências e nas áreas de Humanidades, jogos de classificação, simulação, investigação e representação podem organizar problemas que exigem comparar evidências, tomar decisões e justificar posições. O valor da atividade não está em substituir explicações, leitura ou registro, mas em criar uma situação na qual conceitos sejam mobilizados. A sistematização posterior é necessária para que a experiência não permaneça restrita à lógica interna da partida.

Os estudos, portanto, não sustentam a afirmação de que jogos melhoram genericamente a aprendizagem. O ganho depende da correspondência entre ação e conteúdo, da quantidade de oportunidades para pensar, do feedback e da possibilidade de revisar estratégias. Um jogo matemático baseado apenas em velocidade pode treinar respostas já conhecidas e ampliar ansiedade; um jogo que permite comparar procedimentos e explicar decisões oferece informação mais rica sobre o raciocínio infantil.

INTERAÇÃO, AUTORREGULAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Além dos conhecimentos curriculares, a literatura associa o brincar a linguagem, autorregulação, flexibilidade e interação. Yogman *et al.* (2018) sintetizam evidências de que experiências lúdicas compartilhadas podem favorecer vínculos, comunicação e enfrentamento de situações de estresse. Tais relações são relevantes para a escola, onde aprender envolve esperar turnos, lidar com frustração, pedir ajuda, interpretar regras e coordenar ações com os colegas.

Jogos cooperativos tornam visível a interdependência entre participantes. Quando a meta exige compartilhar informações ou construir uma solução conjunta, as crianças precisam explicar estratégias e considerar perspectivas diferentes. A cooperação, contudo, não decorre automaticamente do rótulo do jogo. Se um aluno assume todas as decisões e os demais apenas executam, a atividade reproduz desigualdades de participação. Papéis rotativos, regras de escuta e observação docente podem distribuir a ação.

A competição também não precisa ser excluída de todas as propostas. Ela pode produzir desafio, expectativa e mobilização de estratégias, desde que não transforme erro em exposição pública ou resultado em medida de valor pessoal. Grupos equilibrados, partidas curtas, possibilidade de revanche, registro do próprio progresso e valorização de diferentes soluções reduzem a concentração do reconhecimento apenas no vencedor.

Quanto ao faz de conta, Lillard *et al.* (2013) recomendam cautela diante de afirmações que o apresentam como causa necessária de múltiplos resultados. A revisão encontrou

evidências insuficientes para várias relações causais amplas. Essa conclusão não desqualifica a brincadeira simbólica; impede apenas que a escola prometa efeitos que os estudos não demonstraram. O faz de conta pode ser uma entre diferentes vias para narrativa, negociação de papéis e expressão emocional.

A autonomia infantil aparece na possibilidade de escolher materiais, propor variações, decidir caminhos e recusar determinados papéis. Em jogos pedagógicos, a agência pode ser preservada por opções reais dentro de regras compreensíveis. Escolher apenas a cor da peça, quando todo o restante é prescrito, oferece autonomia limitada. Permitir que as crianças modifiquem regras, testem a mudança e avaliem seus efeitos transforma o jogo em objeto de reflexão e convivência democrática.

A observação dessas dimensões requer instrumentos diferentes de uma prova de respostas finais. Registros de fala, fotografias de produções, mapas de estratégias, autoavaliações e anotações do professor permitem acompanhar participação, argumentação e modos de resolver conflitos. A avaliação formativa não interrompe o jogo a cada movimento; coleta indícios durante e depois da experiência para orientar intervenções futuras.

MEDIAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

O papel docente foi um dos pontos mais recorrentes. No brincar livre, o professor garante condições, acompanha relações e intervém quando necessário para segurança, inclusão ou ampliação do repertório. No brincar orientado, prepara o ambiente e introduz um objetivo, mas evita controlar cada etapa. Nos jogos de regras, explica ou negocia regras, modela estratégias iniciais, acompanha a compreensão e organiza a discussão posterior.

Weisberg *et al.* (2016) descrevem a orientação como apoio à exploração, e não como condução disfarçada para uma única resposta. Perguntas como “o que mudou?”, “há outro caminho?” ou “como você sabe?” podem direcionar a atenção sem retirar a autoria da criança. Em contrapartida, perguntas sucessivas que exigem adivinhar o pensamento do adulto tendem a transformar a atividade em interrogatório.

A meta-análise de Skene *et al.* (2022) reforça que a orientação pode ser produtiva em alguns domínios, mas a heterogeneidade dos estudos impede uma fórmula universal. A quantidade de intervenção deve variar conforme o conhecimento prévio, a complexidade do jogo e o objetivo. Crianças que ainda não compreendem as regras precisam de modelagem; grupos experientes podem se beneficiar de maior autonomia e de desafios adicionais.

O planejamento docente começa pela definição do objetivo e pela análise da mecânica. Se o propósito é ampliar estratégias de cálculo, o jogo deve exigir decisões matemáticas frequentes, e não permitir que a sorte determine quase tudo. Se o foco é oralidade, as regras precisam criar oportunidades equilibradas de fala e escuta. Se a finalidade é cooperação, a estrutura deve depender de ações complementares, evitando a simples divisão de tarefas isoladas.

Também importa antecipar barreiras. Cartas com letras pequenas, contrastes insuficientes, regras transmitidas apenas oralmente ou necessidade de movimentos finos podem excluir estudantes. Adaptações precisam preservar o núcleo do desafio: ampliar peças, oferecer apoio visual, permitir resposta por apontamento, usar suportes de organização ou ajustar o tempo. Facilitar participação não significa retirar toda dificuldade, mas remover obstáculos que não pertencem ao objetivo educacional.

A devolutiva após a partida conecta a experiência ao currículo. Conversar sobre estratégias, registrar descobertas, comparar versões e retomar erros produtivos ajuda a tornar explícito o que foi aprendido. Nem toda atividade exige longa formalização, mas, quando o jogo é utilizado para ensinar um conceito, a ausência de síntese pode restringir a transferência para outros problemas.

CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO, LIMITES E EQUIDADE

As condições de implementação revelam limites materiais e institucionais. Turmas numerosas, pouco tempo, ausência de materiais, pressão por cumprimento de conteúdos e formação insuficiente podem levar o professor a utilizar jogos apenas em ocasiões especiais. Pyle, DeLuca e Danniels (2017) identificaram tensões semelhantes entre expectativas acadêmicas e pedagogias baseadas no brincar. A continuidade depende de inserção no planejamento, e não de atividades isoladas.

Outro limite é a instrumentalização. Quando cada brincadeira recebe um objetivo externo imediato, o direito de brincar cede lugar a uma sequência de tarefas disfarçadas. A escola precisa reservar experiências abertas, especialmente para criação, movimento e convivência, ao lado de jogos intencionalmente articulados ao currículo. O equilíbrio evita tanto o abandono pedagógico quanto a colonização do brincar por metas avaliativas.

Nos jogos digitais, acesso e qualidade precisam ser considerados. Os resultados positivos identificados por Clark, Tanner-Smith e Killingsworth (2016) não justificam substituir materiais, interação e movimento por tempo de tela indiferenciado. Jogos digitais podem

oferecer simulação, feedback imediato e adaptação de dificuldade, mas também apresentar distrações, recompensas excessivas, publicidade, coleta de dados ou barreiras de acessibilidade. A escolha deve considerar objetivos, privacidade, idade e condições de uso compartilhado.

A equidade aparece ainda no repertório cultural. Alguns alunos chegam à escola familiarizados com jogos de tabuleiro, dispositivos e regras competitivas; outros possuem experiências diferentes. Explicar regras, permitir partidas de aprendizagem e valorizar jogos tradicionais das comunidades reduz a vantagem associada ao repertório prévio. A participação das famílias pode ampliar o acervo, desde que não transfira a elas a responsabilidade por adquirir materiais.

A literatura também evidencia limites de pesquisa. Muitos estudos envolvem amostras pequenas, faixas etárias anteriores ao Ensino Fundamental ou intervenções de curta duração. Meta-análises combinam jogos e contextos heterogêneos. Por isso, resultados médios não indicam que uma atividade produzirá o mesmo efeito em qualquer turma. Estudos brasileiros com acompanhamento longitudinal e descrição detalhada da mediação ainda são necessários.

À luz desses achados, o Quadro 2 reúne critérios para selecionar, adaptar e avaliar jogos pedagógicos. A proposta não funciona como roteiro obrigatório. Organiza perguntas que ajudam a verificar se o jogo preserva participação e desafio, se mobiliza o conhecimento pretendido e se oferece ao professor indícios para acompanhar a aprendizagem.

Quadro 2 — Critérios para o planejamento de jogos pedagógicos

Dimensão	Perguntas orientadoras
Objetivo de aprendizagem	Que conhecimento ou capacidade deverá ser mobilizado? O jogo exige esse conhecimento para avançar?
Estrutura lúdica	Há regras compreensíveis, desafio, escolhas e consequências relacionadas às decisões dos participantes?
Participação e acessibilidade	Todos podem compreender, comunicar-se e agir? Quais barreiras visuais, motoras, linguísticas ou sociais precisam ser removidas?
Nível de desafio	A atividade permite começar, errar, revisar estratégias e progredir sem que a dificuldade se torne trivial ou bloqueadora?
Mediação docente	Quais intervenções serão necessárias antes, durante e depois? O adulto orientará sem antecipar todas as respostas?
Interação	A organização favorece explicação, escuta, cooperação e distribuição de turnos, ou concentra a ação em poucos alunos?
Avaliação e registro	Que evidências serão observadas: estratégias, argumentos, produções, participação, mudanças entre partidas?
Sistematização	Como as descobertas serão retomadas e relacionadas a outras tarefas, conceitos ou situações do currículo?

Fonte: elaboração própria, com base em Weisberg *et al.* (2016), Pyle, DeLuca e Danniels (2017) e Skene *et al.* (2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu compreender que jogos pedagógicos e situações de brincar podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento nos anos iniciais quando sua estrutura cria oportunidades efetivas de pensar, comunicar, decidir e interagir. Os resultados mais consistentes não se referem ao jogo como categoria abstrata, mas a práticas específicas: jogos numéricos vinculados à representação de magnitudes, brincar orientado com foco em propriedades geométricas e jogos digitais ou sérios integrados a objetivos e intervenções bem definidos.

A mediação docente mostrou-se central. Preparar materiais, apresentar problemas, observar estratégias, formular perguntas e promover sínteses são ações que conectam a experiência lúdica ao currículo. Essa mediação precisa preservar escolhas e incerteza; quando controla todas as respostas, o jogo perde parte de sua potência exploratória. Em sentido oposto, a ausência de acompanhamento pode manter a atividade desconectada dos conhecimentos que se pretendia desenvolver.

Os achados também afastam uma visão idealizada. Brincar não produz automaticamente autonomia, cooperação ou aprendizagem, e determinadas evidências ainda são limitadas. Jogos podem excluir, intensificar competição, favorecer apenas os mais rápidos ou reduzir-se a exercícios pontuados. A qualidade depende da acessibilidade, da adequação do desafio, da distribuição de turnos, do tempo de exploração e da possibilidade de rever regras e estratégias.

Para a escola, o principal desafio consiste em articular o direito de brincar com a intencionalidade pedagógica. Isso requer reservar tempos de brincadeira aberta e, quando houver objetivos curriculares, selecionar jogos cuja mecânica esteja relacionada ao conteúdo. A avaliação deve acompanhar processos, falas e estratégias, sem se limitar ao vencedor ou ao número de acertos. Materiais simples e jogos construídos pelos próprios alunos podem ampliar o repertório e reduzir desigualdades de acesso.

Em resposta à questão do estudo, a literatura caracteriza os jogos pedagógicos como recursos potencialmente relevantes, mas dependentes de condições. Sua contribuição torna-se mais provável quando há objetivo claro, agência infantil, desafio ajustado, interação, mediação e sistematização. Pesquisas futuras podem investigar práticas desenvolvidas em escolas brasileiras, comparar modalidades de jogo e acompanhar efeitos ao longo do tempo, com atenção às diferenças culturais, territoriais e às necessidades educacionais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 31 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CLARK, D. B.; TANNER-SMITH, E. E.; KILLINGSWORTH, S. S. Digital games, design, and learning: a systematic review and meta-analysis. **Review of Educational Research**, Washington, v. 86, n. 1, p. 79–122, 2016. DOI: 10.3102/0034654315582065.

FISHER, K. R. *et al.* Taking shape: supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. **Child Development**, Hoboken, v. 84, n. 6, p. 1872–1878, 2013. DOI: 10.1111/cdev.12091.

HASSINGER-DAS, B. *et al.* More than just fun: a place for games in playful learning. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, v. 40, n. 2, p. 191–218, 2017. DOI: 10.1080/02103702.2017.1292684.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LILLARD, A. S. *et al.* The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 139, n. 1, p. 1–34, 2013. DOI: 10.1037/a0029321.

PYLE, A.; DELUCA, C.; DANNIELS, E. A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. **Review of Education**, London, v. 5, n. 3, p. 311–351, 2017. DOI: 10.1002/rev3.3097.

RAMANI, G. B.; SIEGLER, R. S. Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. **Child Development**, Hoboken, v. 79, n. 2, p. 375–394, 2008. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01131.x.

SKENE, K. *et al.* Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. **Child Development**, Hoboken, v. 93, n. 4, p. 1162–1180, 2022. DOI: 10.1111/cdev.13730.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



WEISBERG, D. S. *et al.* Guided play: principles and practices. **Current Directions in Psychological Science**, Thousand Oaks, v. 25, n. 3, p. 177–182, 2016. DOI: 10.1177/0963721416645512.

WOUTERS, P. *et al.* A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 105, n. 2, p. 249–265, 2013. DOI: 10.1037/a0031311.

YOGMAN, M. *et al.* The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. **Pediatrics**, Itasca, v. 142, n. 3, e20182058, 2018. DOI: 10.1542/peds.2018-2058.