v7.n10.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ESCOLA: CONVIVÊNCIA, REGRAS E FORMAÇÃO ÉTICA

GAMES AND PLAY AT SCHOOL: SOCIAL INTERACTION, RULES, AND ETHICAL DEVELOPMENT

JUEGOS Y ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA ESCUELA: COEXISTENCIA, REGLAS Y DESARROLLO ÉTICO

Mariceli Tavares[1], Divino Nascimento dos Santos[2], Elaine Rodrigues Pereira de Souza[1], Hugo Maurício Cunha Barbosa[3], Joslaine Antonia da Silva Monteiro Volgarim[4], Larissa Resende Mendonça[1], Lindonei Barbosa de Assis Júnior[1], Rithelle Brena Rodrigues Gomes[5], Robson de Aquino Sampaio[2]

e7109171

https://doi.org/10.47820/recima21.v7i9.9171

PUBLICADO: 10/2026

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as contribuições dos jogos e brincadeiras no contexto escolar para a convivência, a compreensão das regras e a formação ética dos estudantes. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica e revisão narrativa da literatura. Os materiais selecionados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, considerando as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados foram organizados em cinco núcleos: jogos e brincadeiras como experiências sociais no espaço escolar; convivência, interação e conflitos; regras e construção da autonomia moral; ética, valores e cidadania; e mediação pedagógica do professor. A análise mostrou que jogos e brincadeiras constituem situações nas quais os estudantes lidam com decisões, regras, conflitos, cooperação, competição e responsabilidades. As regras podem ser vivenciadas como imposições externas ou compreendidas como acordos coletivos, enquanto os conflitos podem constituir oportunidades de reflexão quando acompanhados por diálogo e mediação pedagógica. Constatou-se também que a simples participação em atividades lúdicas não produz automaticamente comportamentos éticos. Conclui-se que o potencial formativo dessas práticas depende da intencionalidade pedagógica, do planejamento e da mediação docente, articulando a experiência lúdica à reflexão sobre convivência, justiça, respeito e responsabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Convivência escolar. Ética. Jogos e brincadeiras.

ABSTRACT

This study aimed to analyze, through a narrative literature review, the contributions of games and play in the school context to social interaction, understanding of rules, and students' ethical development. Methodologically, it is characterized as qualitative, basic research based on a narrative literature review. The selected materials were examined through Content Analysis, considering the stages of pre-analysis, material exploration, treatment of results, inference, and interpretation. The results were organized into five thematic areas: games and play as social experiences in school; coexistence, interaction, and conflicts; rules and the construction of moral autonomy; ethics, values, and citizenship; and the teacher's pedagogical mediation. The analysis showed that games and play create situations in which students deal with decisions, rules,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

conflicts, cooperation, competition, and responsibilities. Rules may be experienced as external impositions or understood as collective agreements, while conflicts may become opportunities for reflection when accompanied by dialogue and pedagogical mediation. The findings also indicated that mere participation in playful activities does not automatically produce ethical behavior. It is concluded that the educational potential of these practices depends on pedagogical intentionality, planning, and teacher mediation, connecting playful experiences with reflection on social interaction, justice, respect, and responsibility.

KEYWORDS: *Ethical development. Games and play. School social interaction.*

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar, mediante una revisión narrativa de la literatura, las contribuciones de los juegos y las actividades lúdicas en el contexto escolar para la convivencia, la comprensión de las reglas y la formación ética de los estudiantes. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación de enfoque cualitativo, naturaleza básica y revisión narrativa de la literatura. Los materiales seleccionados fueron examinados mediante el Análisis de Contenido, considerando las etapas de preanálisis, exploración del material, tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. Los resultados se organizaron en cinco núcleos: juegos y actividades lúdicas como experiencias sociales en la escuela; convivencia, interacción y conflictos; reglas y construcción de la autonomía moral; ética, valores y ciudadanía; y mediación pedagógica del docente. El análisis mostró que los juegos y las actividades lúdicas generan situaciones en las que los estudiantes afrontan decisiones, reglas, conflictos, cooperación, competencia y responsabilidades. Las reglas pueden vivirse como imposiciones externas o comprenderse como acuerdos colectivos, mientras que los conflictos pueden convertirse en oportunidades de reflexión cuando están acompañados por el diálogo y la mediación pedagógica. También se constató que la participación en actividades lúdicas no produce automáticamente comportamientos éticos. Se concluye que el potencial formativo de estas prácticas depende de la intencionalidad pedagógica, la planificación y la mediación docente.

PALABRAS CLAVE*: Convivencia escolar. Ética. Juegos y actividades lúdicas.*

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, interação e convivência, no qual os estudantes estabelecem relações com diferentes sujeitos, constroem formas de participação e aprendem a lidar com limites, diferenças e situações coletivas. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras podem assumir uma função que ultrapassa o entretenimento, constituindo-se em possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento social e humano dos estudantes.

Silva (2021) destaca que essas práticas favorecem a interação, a socialização, a autonomia e a comunicação, além de possibilitarem que os estudantes ampliem a percepção

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

sobre si mesmos e sobre o outro. Desse modo, a presença de jogos e brincadeiras no ambiente escolar pode favorecer experiências coletivas nas quais os estudantes aprendem a participar, compartilhar espaços, relacionar-se e reconhecer diferentes formas de pensar e agir.

Silva e Ramos (2021) colocam que, entre os elementos presentes nos jogos e brincadeiras, as regras assumem papel importante, uma vez que estabelecem limites, orientam comportamentos e organizam as relações entre os participantes. Os mesmos autores ressaltam que os jogos com regras possibilitam às crianças vivenciar situações que envolvem cooperação, competição, tomada de decisões, escolhas e compreensão da necessidade de agir de maneira justa, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social. Nessa perspectiva, as regras não se restringem à organização das atividades, mas podem proporcionar situações nas quais os estudantes precisam considerar a presença do outro e refletir sobre suas próprias ações (Silva; Ramos, 2021). Ainda, Oliveira (2017), ao investigar os jogos de regras como instrumento pedagógico para o ensino da ética, evidencia a possibilidade de relacionar as regras dos jogos às regras morais e à aprendizagem de virtudes, como amizade e honestidade.

A dimensão ética dos jogos e brincadeiras também se manifesta nas situações de convivência, nos conflitos e nas escolhas realizadas durante as atividades. Nesse sentido, a atuação do professor pode favorecer a transformação dessas experiências em momentos de reflexão sobre valores e comportamentos.

Xavier (2019) identificou que jogos e brincadeiras podem estimular a aprendizagem de valores éticos como respeito, sinceridade e amizade, ressaltando a importância do professor como mediador e facilitador desse processo. Estudos mais recentes também relacionam a vivência de jogos, regras e situações coletivas ao desenvolvimento de aspectos vinculados à moralidade, à democracia e à cidadania no ambiente escolar (Martins, 2025). Sendo assim, ao serem desenvolvidos com intencionalidade pedagógica, os jogos e as brincadeiras podem criar oportunidades para que os estudantes vivenciem situações que envolvam diálogo, respeito, cooperação, responsabilidade e resolução de conflitos.

A realização deste estudo justifica-se pela importância de compreender de maneira mais ampla as contribuições dos jogos e brincadeiras para a formação dos estudantes, considerando que a função da escola não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas envolve também aspectos relacionados à convivência e à formação humana. Silva (2021) destaca que os jogos e as brincadeiras favorecem as relações sociais, a aproximação entre os estudantes e a construção de vínculos, podendo contribuir para diminuir conflitos e ampliar as experiências de convivência no ambiente escolar. Ademais, Teixeira (2025) ressalta que as regras presentes nessas práticas podem ser compreendidas como elementos pedagógicos relacionados ao

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

desenvolvimento de valores como respeito, honestidade, justiça e cooperação. Dessa maneira, investigar a produção acadêmica sobre essa temática mostra-se relevante para reunir diferentes perspectivas e ampliar a compreensão acerca das possibilidades educativas dos jogos e brincadeiras na formação social e ética dos estudantes.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as contribuições dos jogos e brincadeiras no contexto escolar para a convivência, a compreensão das regras e a formação ética dos estudantes. A partir desse propósito, estabelece-se a seguinte pergunta de pesquisa: como a literatura aborda as contribuições dos jogos e brincadeiras no contexto escolar para a convivência, a compreensão das regras e a formação ética dos estudantes?

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e natureza básica. A revisão narrativa possibilita reunir, descrever e discutir produções científicas relacionadas a determinado tema de maneira ampla, permitindo ao pesquisador estabelecer relações entre diferentes perspectivas teóricas e interpretar os conhecimentos já produzidos sobre o objeto investigado.

Segundo Rother (2007), esse tipo de revisão apresenta caráter descritivo-discursivo e permite a análise da literatura sob uma perspectiva teórica e contextual, sendo adequada para discutir o desenvolvimento de determinado assunto a partir de diferentes fontes. Neste estudo, a revisão narrativa foi utilizada para compreender as contribuições dos jogos e brincadeiras no contexto escolar para a convivência, a compreensão das regras e a formação ética dos estudantes, conforme o objetivo estabelecido na pesquisa.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, dado que se volta à compreensão e interpretação dos sentidos, concepções e contribuições presentes nas produções selecionadas, sem recorrer à mensuração estatística dos fenômenos investigados. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se de aspectos da realidade que não podem ser reduzidos à quantificação, trabalhando com significados, valores, atitudes, relações e interpretações construídas em determinado contexto. Tal abordagem mostra-se pertinente ao presente estudo por possibilitar a compreensão de como os estudos relacionam jogos, brincadeiras, convivência, regras e formação ética no ambiente escolar.

Em relação à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois busca ampliar os conhecimentos teóricos acerca da temática investigada, sem ter como finalidade imediata a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

aplicação prática de seus resultados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica tem como propósito produzir novos conhecimentos úteis ao avanço da ciência, sem necessariamente prever uma aplicação prática imediata. Dessa forma, este estudo procura sistematizar e discutir conhecimentos já produzidos sobre as possibilidades educativas dos jogos e brincadeiras, contribuindo para ampliar a compreensão acerca de sua relação com a convivência e a formação ética dos estudantes.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). A autora compreende a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações, voltadas à identificação e interpretação dos sentidos presentes nos materiais analisados. O processo foi desenvolvido considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, foi realizada a leitura integral e organização das produções selecionadas; posteriormente, foram identificados trechos, ideias e recorrências relacionados ao objetivo da pesquisa. Em seguida, esses conteúdos foram agrupados por aproximação temática, possibilitando a construção de categorias de análise relacionadas, principalmente, à convivência escolar, às regras presentes nos jogos e brincadeiras e à formação ética. Por fim, os resultados foram interpretados e discutidos em diálogo com os autores que compõem o referencial teórico da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão foi organizada em cinco núcleos articulados: jogos e brincadeiras como experiências sociais no espaço escolar; convivência, interação e conflitos; regras e construção da autonomia moral; ética, valores e cidadania; e mediação pedagógica do professor. Essa organização parte da compreensão de que brincar e jogar na escola não podem ser examinados somente pelo prisma da aprendizagem de conteúdos ou do desenvolvimento motor. Ao ingressarem no espaço escolar, essas práticas passam a integrar uma rede de relações na qual aparecem normas, acordos, disputas, decisões, formas de participação, diferenças de opinião e modos distintos de lidar com o outro. As pesquisas analisadas aproximam, portanto, o campo do lúdico de questões sociais e morais que atravessam a formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que alertam para o fato de que a simples presença do jogo não produz, automaticamente, relações mais cooperativas ou comportamentos éticos.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

3.1. Jogos e brincadeiras como experiências sociais no espaço escolar

Os jogos e as brincadeiras fazem parte das experiências humanas desde a infância e assumem diferentes significados conforme o contexto histórico, social e cultural no qual são vivenciados. Na escola, deixam de representar somente momentos espontâneos de diversão e passam a conviver com objetivos educacionais, tempos definidos, espaços organizados e intervenções de professores. Essa mudança de contexto não elimina a dimensão lúdica, mas introduz elementos próprios da instituição escolar. O estudante brinca, joga, compete, coopera e cria, porém faz isso em um espaço compartilhado com colegas que possuem experiências, expectativas, valores e modos de participação diferentes dos seus. Por esse motivo, as práticas lúdicas permitem observar formas de relacionamento que ultrapassam a execução da atividade propriamente dita e alcançam a constituição do sujeito em suas relações sociais (Silva, 2021).

A brincadeira também funciona como uma forma pela qual a criança interpreta aquilo que vive e reorganiza simbolicamente elementos de sua realidade. Ao brincar, ela não se limita à repetição de comportamentos previamente estabelecidos, pois produz significados, experimenta papéis, comunica ideias e se relaciona com modos culturais de agir. O ambiente escolar amplia essa experiência porque coloca a criança diante de pessoas que não pertencem exclusivamente ao seu círculo familiar. O contato cotidiano com diferenças sociais, culturais e comportamentais introduz situações nas quais é preciso compartilhar objetos, espaços, decisões e tempos. A aprendizagem escolar, portanto, não ocorre somente quando o estudante domina conhecimentos formais, pois as relações construídas na convivência também participam de sua formação social (Silva, 2021).

Essa compreensão distancia o jogo de uma concepção exclusivamente utilitária. Não se trata de transformar toda brincadeira em exercício dirigido nem de justificar sua presença na escola somente quando existe um conteúdo acadêmico imediatamente mensurável. A dimensão lúdica possui características próprias e permite à criança experimentar situações nas quais imaginação, movimento, linguagem, emoção, escolha e relação social aparecem de maneira articulada. A literatura também adverte que o espaço destinado ao brincar tem sido reduzido em determinados contextos, em parte pela valorização de práticas escolares centradas na produtividade e na transmissão de conteúdos. Essa redução pode levar à interpretação de que brincar seria uma pausa no aprendizado, quando o próprio jogo envolve elaboração de estratégias, tomada de decisões e compreensão das relações com os demais participantes (Oliveira, 2021).

Nos jogos com regras, a experiência social adquire uma configuração ainda mais explícita. Para que uma partida exista, os participantes precisam reconhecer minimamente um

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

sistema comum que organize suas ações. Mesmo quando as regras são simples, elas estabelecem o que pode ou não ser realizado, delimitam objetivos e criam expectativas recíprocas. Quem joga precisa considerar que os demais também possuem direitos de ação dentro daquele sistema. A competição, portanto, não elimina a dependência entre os participantes; ao contrário, só existe jogo quando há algum reconhecimento comum das condições que tornam a atividade possível. É nesse ponto que a experiência lúdica encontra questões relacionadas à reciprocidade, ao respeito e à vida coletiva (Oliveira, 2021).

Os jogos e brincadeiras também colocam a criança diante de situações imprevisíveis. Em uma mesma atividade podem surgir vitória, derrota, frustração, espera, desacordo, entusiasmo, necessidade de modificar uma estratégia ou contestação de uma decisão. Diferentemente de uma explicação abstrata sobre convivência, a experiência do jogo produz acontecimentos concretos que exigem respostas imediatas. É possível que dois estudantes discordem sobre uma jogada, que alguém considere determinada regra injusta ou que um participante tente obter vantagem desrespeitando um acordo. Esses acontecimentos não devem ser compreendidos somente como interrupções da aula. Eles revelam modos de interpretar regras, autoridade, justiça e participação que podem tornar-se objeto do trabalho pedagógico.

O caráter formativo do jogo também se relaciona à possibilidade de tomar decisões. Jogar não significa apenas obedecer mecanicamente às instruções do professor. Dependendo da organização da atividade, os alunos analisam situações, fazem escolhas, assumem posições, negociam e lidam com as consequências das decisões tomadas. Os jogos com regras criam situações em que a criança precisa reconhecer limites, mas também compreender por que eles existem e como afetam os demais participantes. A necessidade de cooperar, competir, escolher e reconhecer a presença do outro insere a criança em experiências importantes para sua formação pessoal e social (Silva; Ramos, 2021).

A dimensão social dos jogos aparece ainda quando se observa a construção da identidade. A criança aprende sobre si ao perceber como reage diante de uma derrota, de uma discordância ou de uma situação em que precisa esperar sua vez. Também constrói referências sobre os outros, identificando diferenças de habilidade, comportamento, opinião e interesse. Essas relações não ocorrem sem tensões. A convivência não deve ser confundida com ausência de conflito, pois estar com outras pessoas significa entrar em contato com perspectivas que nem sempre coincidem. Nesse ponto, o jogo pode revelar tanto relações de cooperação e amizade quanto comportamentos de exclusão, desrespeito e competição excessiva. O significado educativo dessas experiências depende, em grande medida, da maneira como são interpretadas e trabalhadas no espaço escolar.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A relação entre ludicidade e formação também aparece nas experiências investigadas no Ensino Fundamental. Durante atividades com jogos e brincadeiras, foram observadas mudanças nas formas de interação dos estudantes à medida que a professora passou a intervir nas situações envolvendo regras, comportamento e relações entre colegas. A experiência relatada não permite afirmar que qualquer jogo produzirá os mesmos resultados; ela mostra, porém, que a combinação entre vivência, regra e mediação cria situações concretas para discutir respeito, espaço do outro e convivência (Xavier, 2019).

Essa leitura impede uma visão romantizada do brincar. Os jogos não são, por natureza, espaços de harmonia. Neles também podem surgir hostilidade, humilhação, trapaça, preconceito, exclusão e desigualdade de participação. O potencial educativo está justamente na possibilidade de transformar essas situações em matéria de reflexão e intervenção. Uma aula na qual nunca se discutem as relações estabelecidas durante os jogos corre o risco de reproduzir comportamentos socialmente presentes fora da escola. Assim, compreender a experiência lúdica exige examinar não apenas o que os estudantes jogam, mas como jogam, com quem jogam, quem participa, quem é excluído, quem estabelece as regras e como o grupo reage diante das discordâncias.

3.2. Convivência escolar: interação, pertencimento, conflitos e exclusões

A convivência escolar constitui uma experiência cotidiana marcada pelo encontro entre sujeitos diferentes. Os estudantes não escolhem todos os colegas com quem compartilharão a sala de aula, o pátio ou a quadra; precisam construir relações dentro de uma coletividade instituída. Isso coloca a escola em posição distinta de muitos outros espaços sociais. Aprender a viver nesse ambiente envolve lidar com preferências, frustrações, discordâncias e necessidades comuns. Jogos e brincadeiras intensificam essas relações porque exigem participação simultânea, movimentação no mesmo espaço e respostas às ações de outras pessoas. Por essa razão, as experiências lúdicas podem revelar de forma bastante concreta como os estudantes compreendem convivência, limites e pertencimento.

A escola não pode restringir sua função à preparação acadêmica. O cotidiano escolar também apresenta situações nas quais as crianças constroem percepções sobre si, sobre os colegas e sobre formas socialmente aceitas de se relacionar. As experiências realizadas em grupo inserem o aluno em processos de aproximação, comunicação, criação de vínculos e negociação. Brincadeiras e jogos podem integrar esse conjunto de experiências porque exigem presença do outro e colocam os participantes em situações nas quais suas ações produzem consequências para o grupo (Silva, 2021).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A ideia de convivência, contudo, não deve ser associada apenas à cordialidade. Conflitos são parte das relações humanas e aparecem com frequência quando estudantes precisam disputar espaços, cumprir regras ou aceitar decisões. Em atividades esportivas, por exemplo, divergências sobre quem deveria participar, quem teria prioridade no uso da quadra ou como uma regra deveria ser aplicada podem gerar discussões. A análise dessas situações mostra que o conflito pode revelar concepções de justiça, autoridade e pertencimento presentes entre os participantes. Quando tratado exclusivamente como problema disciplinar, perde-se a oportunidade de compreender os argumentos envolvidos e de discutir as relações que deram origem ao episódio.

Experiências relatadas no ambiente escolar mostram que as práticas esportivas podem reproduzir mecanismos de exclusão. Em situações envolvendo o uso da quadra, participação em equipes e escolha de jogadores, surgiram conflitos relacionados à exclusão de determinados alunos e à tentativa de impedir a participação de meninas em uma partida. Nessas circunstâncias, a discussão não se limita às regras técnicas do esporte, pois alcança questões de igualdade, respeito, discriminação e direito à participação. A condução pedagógica do conflito passa a ser tão importante quanto o conteúdo esportivo trabalhado, porque a maneira pela qual o professor intervém comunica aos estudantes quais valores orientam a vida coletiva na escola (Martins, 2025).

Uma situação de injustiça durante um jogo pode gerar aprendizagens distintas. Se a solução consiste apenas em determinar quem estava certo e aplicar uma punição, a criança pode aprender sobretudo que a autoridade externa decide o conflito. Quando há espaço para explicar o ocorrido, ouvir diferentes versões e reconstruir coletivamente um acordo, os participantes entram em contato com formas mais complexas de resolução. O jogo torna-se, então, um contexto no qual questões morais deixam de aparecer somente como conteúdos abstratos e passam a ser examinadas a partir de acontecimentos vividos pelos próprios estudantes.

A forma de lidar com o conflito também interfere na construção do pertencimento. Uma criança reiteradamente excluída de equipes, ridicularizada por possuir menor habilidade ou impedida de participar por não corresponder ao padrão esperado recebe mensagens sobre seu lugar no grupo. Da mesma forma, regras utilizadas para privilegiar sempre os mais habilidosos podem reforçar hierarquias já existentes. A literatura sobre ética na Educação Física registra preocupações de professores com a inclusão de alunos com diferentes necessidades e níveis de habilidade, mostrando que a participação não se resolve apenas permitindo que todos estejam fisicamente presentes na aula. É necessário examinar as condições concretas em que essa participação ocorre (Impolcetto; Darido, 2007).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A convivência também exige aprender a lidar com diferenças de desempenho. Jogos escolares podem assumir uma lógica em que vencer se torna o único critério para valorar a participação. Quando isso acontece, estudantes menos habilidosos tendem a receber menos oportunidades ou podem ser responsabilizados pela derrota da equipe. A lógica competitiva, quando não é problematizada, pode deslocar o jogo de uma experiência de participação para uma estrutura de seleção entre aqueles considerados aptos e inaptos. O trabalho pedagógico precisa reconhecer que competição e cooperação não são categorias necessariamente excludentes. É possível competir dentro de um sistema regulado por respeito, reciprocidade e compromisso com a integridade dos participantes.

O conflito também permite observar o limite entre obediência e compreensão. Uma criança pode cumprir determinada regra apenas porque teme punição, reprovação do professor ou rejeição do grupo. Em outra situação, pode respeitar a mesma regra porque reconhece que ela organiza a atividade e protege condições consideradas justas para todos. Externamente, os dois comportamentos parecem semelhantes; moralmente, porém, apresentam fundamentos diferentes. Esse contraste ajuda a compreender por que a formação ética não se reduz à disciplina comportamental.

A convivência social aprendida na escola está vinculada à possibilidade de reconhecer o outro como sujeito. Jogos com regras apresentam situações em que decisões individuais interferem diretamente nas experiências dos demais. Desrespeitar uma regra pode produzir vantagem para um jogador, mas alterar o equilíbrio da atividade para todos. Esperar a vez, aceitar uma decisão coletiva ou reconhecer um erro são ações que exigem algum deslocamento do interesse exclusivamente individual. As práticas lúdicas colocam repetidamente os estudantes diante dessa tensão entre aquilo que desejam e aquilo que o grupo estabelece como condição para continuar jogando (Silva; Ramos, 2021).

Por essa razão, convivência e moralidade aparecem interligadas. A formação moral não ocorre separada das relações cotidianas, pois valores como justiça, respeito e solidariedade adquirem sentido quando são confrontados com situações concretas. A escola constitui um dos ambientes nos quais essas experiências se multiplicam. Jogos e brincadeiras podem tornar mais visíveis tais processos porque expõem decisões, reações emocionais, acordos e conflitos em um curto período de tempo. O professor que observa essas relações dispõe de elementos para compreender como determinado grupo lida com regras, diferenças e responsabilidades.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

3.3. Regras, autoridade e construção da autonomia moral

As regras ocupam posição central na análise dos jogos porque tornam possível a existência de uma estrutura compartilhada. Em alguns jogos, são transmitidas por tradição; em outros, são definidas pelos próprios participantes. Em ambos os casos, a regra delimita ações e estabelece relações entre os jogadores. Por isso, ela não deve ser entendida apenas como proibição. Uma regra também pode indicar possibilidades, organizar turnos, definir direitos e produzir condições para que os participantes saibam o que esperar uns dos outros. Os jogos de regras combinam ações individuais com a necessidade de reconhecer um sistema comum, aproximando a atividade lúdica de problemas próprios da convivência social (Oliveira, 2021).

A existência de uma regra, entretanto, não garante sua compreensão. É possível obedecer sem reconhecer o motivo pelo qual determinada norma existe. Esse ponto é importante para diferenciar uma perspectiva disciplinar de uma perspectiva voltada à autonomia. Quando a escola valoriza exclusivamente a obediência, a norma tende a aparecer como determinação externa que precisa ser seguida porque alguém com autoridade assim estabeleceu. A autonomia exige uma relação diferente: a pessoa precisa compreender a regra, avaliar sua legitimidade e reconhecer sua relação com os direitos e responsabilidades dos demais.

A construção coletiva oferece uma possibilidade distinta da simples imposição. Quando os estudantes participam da formulação ou adaptação das regras, precisam expor argumentos, ouvir propostas e considerar efeitos que uma decisão produzirá para o conjunto dos participantes. A norma deixa de aparecer como algo completamente exterior ao grupo e passa a ser compreendida como resultado de um acordo. Essa experiência não significa que todas as regras escolares devam ser decididas pelas crianças, mas mostra que existem situações nas quais a participação nas decisões pode desenvolver formas mais complexas de compreensão da vida coletiva. Relações baseadas no respeito mútuo e na cooperação estão associadas ao avanço de uma moral dependente da autoridade para uma moral orientada pela reciprocidade (Oliveira, 2021).

Essa diferenciação também ajuda a analisar comportamentos ocorridos durante partidas. Cumprir a regra apenas enquanto o professor observa pode indicar uma relação fortemente dependente da vigilância externa. A ideia de jogo justo inclui a disposição para agir de acordo com princípios compartilhados mesmo quando não existe alguém fiscalizando cada conduta. A literatura examinada por Teixeira identifica entre os princípios encontrados o fair play, compreendido para além da simples adequação formal ao regulamento, alcançando a decisão de agir corretamente mesmo quando determinada conduta não está expressamente proibida (Teixeira, 2025).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Essa questão aparece também quando se observa a diferença entre conhecer a regra e agir de acordo com ela. Uma pessoa pode saber explicar perfeitamente o regulamento de um jogo e, ainda assim, tentar burlá-lo para obter vantagem. O conhecimento formal da norma não equivale à incorporação de um princípio moral. A formação ética demanda a articulação entre reflexão e ação, o que torna as experiências concretas especialmente importantes. As práticas escolares precisam permitir que os estudantes discutam por que certas condutas são consideradas justas ou injustas e quais consequências produzem para as relações entre os participantes.

A pesquisa voltada à construção da personalidade moral mostra que regras construídas e compreendidas em relações de respeito mútuo podem assumir significado diferente das normas impostas unilateralmente. Quando os participantes se percebem como iguais e reconhecem perspectivas distintas, a regra passa a depender de diálogo, reciprocidade e acordo. Esse processo está associado à superação gradual de formas egocêntricas de interpretação e à construção da capacidade de considerar o ponto de vista alheio. A autonomia moral, nessa perspectiva, não equivale a agir sem regras, mas a compreender e assumir normas a partir de relações cooperativas (Oliveira, 2021).

Os jogos escolares também possibilitam discutir a modificabilidade das normas. Algumas regras pertencem à estrutura básica do jogo e outras podem ser adaptadas conforme idade, número de participantes, espaço disponível ou propósito pedagógico. Ao perceber que certas normas podem ser alteradas mediante acordo, a criança entra em contato com a diferença entre regras imutáveis e convenções socialmente construídas. Essa experiência pode ser importante para entender que normas coletivas não existem apenas porque uma autoridade as pronunciou, mas porque respondem a determinadas necessidades de organização.

A possibilidade de transformar as regras não significa relativizá-las até que percam qualquer função. Se cada jogador puder modificar a norma individualmente conforme sua conveniência, a própria atividade deixa de existir. A dimensão moral encontra-se justamente nessa tensão: reconhecer que regras podem ser discutidas e, simultaneamente, que um acordo coletivo gera responsabilidades. Participar da elaboração da regra implica também aceitar seus efeitos quando eles contrariam o próprio interesse.

Experiências pedagógicas com jogos de regras mostram que a relação entre norma e virtude pode ser trabalhada de maneira intencional. Em uma investigação realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, foram utilizados jogos associados às virtudes amizade e honestidade, seguidos de rodas de conversa nas quais as regras do jogo eram relacionadas a situações morais. Os estudantes eram convidados a refletir sobre as condutas ocorridas durante

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

as atividades e sobre histórias contendo dilemas éticos. O procedimento articulava vivência, verbalização e julgamento moral, em vez de tratar a ética somente por meio de exposição conceitual (Oliveira, 2017).

Os resultados desse trabalho indicaram mudanças na maneira pela qual os estudantes julgavam determinadas condutas. Inicialmente, parte das avaliações estava centrada principalmente nas consequências visíveis dos atos. Ao longo das intervenções, apareceram julgamentos que consideravam também intenções e responsabilidades dos sujeitos envolvidos. A experiência com os jogos foi acompanhada de discussão e reflexão, tornando inadequado atribuir os resultados ao jogo isoladamente. O dado mais importante para esta revisão está na articulação entre situação lúdica, intervenção docente, diálogo e análise moral (Oliveira, 2017).

Essa constatação ajuda a evitar interpretações simplificadoras. Não basta introduzir jogos com regras no planejamento e esperar, como consequência natural, estudantes mais autônomos ou mais justos. A mesma regra pode ser vivenciada como imposição autoritária, acordo cooperativo ou instrumento para excluir. O significado formativo depende das relações que se estabelecem em torno dela. Por isso, a análise precisa considerar quem cria a regra, como ela é explicada, como as infrações são tratadas, se há espaço para argumentação e se os estudantes conseguem relacionar as normas do jogo a princípios mais amplos de convivência.

3.4. Formação ética, valores e cidadania

A ética aparece na literatura educacional não como conteúdo restrito a uma disciplina isolada, mas como dimensão que atravessa as relações construídas no cotidiano da escola. Questões envolvendo respeito, justiça, diálogo e solidariedade surgem durante aulas, recreios, trabalhos coletivos e atividades esportivas. Tratar a ética como dimensão transversal significa reconhecer que esses valores não são aprendidos apenas quando são definidos verbalmente. Eles ganham conteúdo quando os estudantes precisam tomar decisões diante de situações concretas e avaliar as consequências de suas escolhas (Impolcetto; Darido, 2007).

Os próprios documentos educacionais discutidos na literatura associam a formação ética à construção da autonomia moral e trabalham conteúdos ligados ao respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. O ensino da ética, nessa concepção, não deveria assumir a forma de uma disciplina destinada a transmitir respostas prontas sobre o que é certo e errado. A escola precisa organizar relações nas quais os valores possam ser experimentados, discutidos e problematizados. Isso desloca a formação ética do campo exclusivamente discursivo para o cotidiano das relações escolares (Oliveira, 2017).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Esse deslocamento modifica o modo de compreender o papel dos jogos. Uma atividade lúdica pode colocar em circulação questões éticas sem que o professor precise transformar cada partida em uma aula expositiva de moral. Quando alguém tenta enganar os colegas, quando uma equipe exclui um participante considerado menos habilidoso ou quando o grupo discute uma decisão, aparecem situações reais relacionadas a honestidade, justiça e respeito. A intervenção pedagógica pode transformar esses acontecimentos em objeto de reflexão, procurando compreender os motivos das ações e os efeitos produzidos sobre as outras pessoas.

As experiências relatadas em aulas de Educação Física mostram que professores reconheceram possibilidades de trabalhar questões como diálogo, respeito, justiça e solidariedade a partir dos jogos. Também foram identificadas dificuldades para tratar alguns desses princípios de maneira sistemática. Questões éticas apareciam muitas vezes apenas quando um conflito já havia ocorrido, mostrando que a dimensão moral nem sempre estava prevista como parte do planejamento. Após a discussão do tema, alguns professores passaram a utilizar jogos com intenção mais deliberada de abordar respeito às regras, convivência e relações entre os estudantes (Impolcetto; Darido, 2007).

Esse dado é importante porque diferencia ética implícita de ética pedagogicamente trabalhada. Toda prática escolar transmite algum modo de organizar relações, mesmo quando o professor não pretende abordar valores. A escolha das equipes, a maneira de resolver conflitos, a tolerância ou não à humilhação e a distribuição das oportunidades de participação comunicam princípios aos estudantes. A neutralidade, nesse campo, é limitada. Deixar de intervir diante de uma exclusão também comunica algo sobre aquilo que o grupo pode considerar aceitável.

A formação ética também envolve a relação entre valores e práticas. Dizer aos estudantes que honestidade é importante não produz necessariamente comportamentos honestos. As crianças precisam encontrar situações em que a honestidade tenha consequências reais para uma decisão. Um jogo pode criar essa possibilidade quando o participante precisa admitir um erro que o professor não percebeu, por exemplo. Em uma das atividades analisadas por Oliveira, a pontuação incorporava o reconhecimento espontâneo do próprio erro, colocando a virtude da honestidade no interior da própria estrutura da prática, em vez de tratá-la apenas de maneira abstrata (Oliveira, 2017).

Os trabalhos analisados também relacionam ética e virtudes. Amizade e honestidade foram utilizadas em uma proposta na qual jogos, histórias e rodas de conversa permitiram trabalhar julgamentos e comportamentos dos alunos. O acompanhamento das experiências indicou maior consideração pela perspectiva do outro e aparecimento de referências a generosidade, justiça e respeito. O resultado não foi atribuído à repetição mecânica das regras,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

mas ao conjunto formado pelas experiências práticas, discussões, histórias e intervenções realizadas ao longo da pesquisa (Oliveira, 2017).

A relação entre jogo e formação ética também pode ser examinada pelo campo da cidadania. A proposta de utilizar jogos como recursos para pensar educação em direitos humanos e formação cidadã amplia a discussão para além do comportamento individual, pois coloca em questão a maneira como as pessoas convivem em uma coletividade, reconhecem direitos e assumem responsabilidades (Afonso; Abade, 2016). Nessa abordagem, valores não aparecem como simples características desejáveis de uma “boa criança”, mas como elementos que regulam relações sociais e participam da constituição de uma vida coletiva baseada na dignidade e no reconhecimento das diferenças.

Cidadania também significa aprender a participar. A participação não se resume ao direito de estar presente; envolve possibilidade de falar, ser ouvido, discordar e tomar parte em decisões. Jogos organizados em ambientes cooperativos podem oferecer experiências desse tipo quando as crianças discutem regras, resolvem impasses e analisam situações que atingem o grupo. A relação entre autonomia e participação aparece em pesquisas como alternativa a modelos de educação moral centrados exclusivamente na imposição e na punição (Oliveira, 2021).

A conexão entre ética e democracia aparece com clareza quando conflitos do cotidiano escolar são resolvidos por meio da escuta das partes envolvidas. Em experiências registradas no ambiente esportivo, episódios inicialmente marcados por exclusão e disputa foram retomados em conversas coletivas, criando oportunidade para que os estudantes analisassem suas próprias ações. A passagem de uma resposta imediata para um processo de discussão modifica o sentido pedagógico do episódio: o conflito deixa de ser apenas algo a eliminar e passa a constituir uma situação na qual se exercitam argumentação, escuta, responsabilização e revisão de condutas (Martins, 2025).

É importante, porém, não converter a ideia de cidadania em uma lista de comportamentos obedientes. Um estudante ético não é necessariamente aquele que nunca questiona uma regra. Em determinadas situações, a própria discussão sobre a justiça da norma é parte da formação cidadã. Uma regra discriminatória pode ser formalmente cumprida e ainda assim ser injusta. Formar para a cidadania exige aprender a distinguir conformidade de legitimidade, obediência de responsabilidade e silêncio de respeito.

O estudo permite compreender, assim, que formação ética não corresponde à eliminação dos conflitos. Uma escola em que ninguém discorda não é necessariamente mais ética que outra na qual os conflitos aparecem. O que importa é como esses conflitos são tratados.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Espaços em que divergências podem ser expressas sem humilhação, em que argumentos são examinados e em que os sujeitos podem rever posições estão mais próximos de uma formação orientada pela autonomia do que ambientes nos quais os estudantes apenas obedecem para evitar sanções.

3.5. Mediação pedagógica, intencionalidade e limites do trabalho com jogos

O professor ocupa uma posição decisiva na transformação das experiências lúdicas em situações pedagogicamente significativas. Isso não significa controlar cada movimento dos estudantes nem retirar do jogo sua espontaneidade. A mediação pode ocorrer por meio de perguntas, reorganização das equipes, discussão das regras, interrupção diante de uma situação de violência, retomada de um conflito após a atividade ou criação de espaços nos quais os alunos possam explicar como interpretaram determinada situação. O elemento central é a capacidade de relacionar o que aconteceu no jogo a questões presentes na convivência.

Essa intervenção exige atenção às relações do grupo. Se dois alunos discutem durante uma partida, pode ser necessário ir além de indicar quem cometeu a infração. É possível perguntar como cada um compreendeu a situação, quais regras estavam em jogo e quais alternativas poderiam resolver o problema sem desrespeitar os participantes. Esse procedimento não transforma o professor em observador passivo. Ao contrário, exige atuação para impedir agressões e garantir condições de participação, mas procura evitar que toda solução dependa exclusivamente da autoridade adulta.

A mediação também aparece nas propostas que combinam jogo e discussão. Após as atividades práticas, rodas de conversa permitem que os estudantes reconstruam acontecimentos, interpretem atitudes e expressem seus julgamentos. Esse intervalo entre agir e pensar sobre a ação é significativo porque cria condições para relacionar a experiência imediata a conceitos morais. A prática de jogos de regras acompanhada de discussão mostrou-se associada ao desenvolvimento da capacidade de considerar a perspectiva de outras pessoas, resolver conflitos e regular comportamentos em situações concretas (Oliveira, 2017).

Uma dificuldade encontrada diz respeito à formação dos professores. Estudos reunidos sobre educação moral apontam que os currículos de formação docente nem sempre tratam de maneira consistente temas como desenvolvimento moral, ética e educação em valores. Com isso, professores podem recorrer às próprias experiências pessoais quando precisam lidar com conflitos ou questões morais, produzindo práticas bastante distintas entre si. Também foram identificadas diferenças entre aquilo que documentos educacionais propõem e aquilo que ocorre no cotidiano das escolas (Oliveira, 2021).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

As dificuldades aparecem igualmente em investigações com professores de Educação Física. Embora reconhecessem componentes como respeito, justiça, solidariedade e diálogo, alguns docentes manifestaram dúvidas sobre a maneira de trabalhar essas questões. A discussão sobre justiça, por exemplo, mostrou-se complexa porque exige lidar com diferenças sem reduzir justiça a tratamento idêntico em todas as circunstâncias. A inclusão de estudantes com necessidades distintas também foi mencionada como desafio, indicando que a prática ética requer decisões contextualizadas e não apenas aplicação de regras uniformes (Impolcetto; Darido, 2007).

Essa dificuldade ajuda a compreender por que não é suficiente recomendar genericamente que professores “usem mais jogos”. O problema pedagógico está na qualidade das experiências construídas. Um jogo pode integrar os estudantes ou acentuar desigualdades. Pode criar espaço para cooperação ou reforçar a lógica de que somente os mais habilidosos merecem participar. Pode introduzir discussões sobre justiça ou legitimar a ideia de que vencer justifica qualquer comportamento. O recurso, isoladamente, não define o sentido educativo.

O professor também precisa decidir quando intervir. Uma intervenção excessiva pode impedir que os estudantes desenvolvam capacidade própria de negociação, enquanto a ausência completa de intervenção pode permitir que relações de poder e exclusão se consolidem. O trabalho pedagógico exige observar se o grupo possui condições para resolver determinado conflito ou se existe risco de humilhação, violência ou silenciamento de algum participante. A mediação não possui uma forma única e precisa considerar idade, contexto, história das relações e natureza do problema.

A construção das regras constitui um campo particularmente produtivo para essa mediação. Em determinadas atividades, os estudantes podem ser convidados a propor alterações e testar os efeitos das mudanças. Se uma regra gera vantagem excessiva para um grupo, pode-se discutir por que isso ocorre e que modificação seria mais justa. Se determinada atividade exclui estudantes por diferenças de habilidade, o grupo pode analisar alternativas. Esse processo coloca justiça e participação dentro da experiência, sem depender apenas de explicações teóricas.

A possibilidade de adaptar jogos também rompe com a ideia de que existe apenas uma maneira legítima de realizar determinada prática. Modificar tamanho das equipes, espaço, duração, funções ou critérios de pontuação pode alterar profundamente as relações estabelecidas. Uma aula que sempre adota equipes fixas e valoriza somente o resultado final produzirá experiências distintas de outra que alterna funções, reorganiza critérios e discute com os estudantes o propósito das regras.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A intencionalidade pedagógica não significa instrumentalizar toda brincadeira. Há momentos em que brincar livremente também possui valor no cotidiano escolar. A questão é compreender que, mesmo nesses momentos, relações morais e sociais estão em curso. Crianças criam regras, negociam papéis, rompem acordos e reconstroem atividades. A observação dessas interações oferece ao professor informações sobre a dinâmica do grupo e sobre questões que talvez não apareçam em uma atividade fortemente dirigida.

A formação ética também precisa evitar o moralismo. Trabalhar valores não significa apresentar um conjunto de frases sobre “ser bom” ou exigir que os estudantes repitam comportamentos considerados corretos. A moralização excessiva pode reduzir problemas complexos a respostas prontas. A experiência lúdica possui força justamente porque coloca o sujeito diante de situações ambíguas, nas quais interesses entram em conflito. Discutir por que alguém trapaceou, por exemplo, pode ser pedagogicamente mais rico do que apenas informar que trapacear é errado.

Pesquisas sobre personalidade moral sustentam que processos educativos precisam criar condições para que os estudantes construam progressivamente formas autônomas de julgamento. Ambientes cooperativos, nos quais há possibilidade de exposição de ideias e participação em decisões, estão associados a essa perspectiva. A autonomia não é entendida como independência absoluta das normas, mas como capacidade de orientar a própria conduta mediante reflexão, reciprocidade e reconhecimento de valores compartilhados (Oliveira, 2021).

Também é necessário reconhecer os limites das pesquisas disponíveis. Parte dos estudos analisa experiências localizadas, com turmas específicas ou intervenções conduzidas em determinados contextos. Outros trabalhos são revisões de literatura e não permitem estabelecer causalidade entre participação em jogos e mudanças duradouras de comportamento. A própria revisão realizada sobre regras, jogos e formação ético-moral assinala a pequena quantidade de estudos diretamente voltados a essa articulação e indica necessidade de pesquisas aplicadas que acompanhem as experiências das crianças em contextos concretos (Teixeira, 2025).

Essa limitação impede afirmações deterministas. Não é possível sustentar que jogar produz automaticamente crianças mais éticas, cooperativas ou responsáveis. Os resultados disponíveis apontam relações possíveis entre experiências com jogos, regras, discussão e formação moral, mas essas relações são condicionadas pelo ambiente, pela mediação, pelas características das atividades e pelas experiências anteriores dos sujeitos. Reconhecer esse limite torna a análise mais consistente e evita transformar o jogo em solução universal para problemas de convivência escolar.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Há também uma diferença importante entre intervenções planejadas e o uso habitual dos jogos. Em experiências estruturadas, os pesquisadores definiram valores, selecionaram atividades, acompanharam comportamentos e criaram momentos de reflexão. Os resultados obtidos precisam ser compreendidos dentro dessas condições. Uma aula convencional, na qual os estudantes apenas recebem uma bola e são deixados sem qualquer acompanhamento das relações, não corresponde ao mesmo processo. A intencionalidade e a continuidade das ações constituem componentes importantes para interpretar o alcance pedagógico das propostas.

A pesquisa realizada com professores também mostra que, quando a ética não é planejada, ela tende a aparecer de forma reativa, sobretudo depois de problemas ou conflitos. O professor intervém porque ocorreu uma briga, uma exclusão ou um desrespeito, mas a discussão termina quando o episódio é resolvido. O planejamento pode mudar esse funcionamento ao transformar regras, cooperação, justiça e participação em dimensões consideradas desde a organização da atividade, sem esperar que uma situação grave aconteça para que o tema seja tratado (Impolcetto; Darido, 2007).

Os conflitos vividos nas quadras e demais espaços escolares mostram que a formação ética possui uma dimensão cotidiana. Episódios relacionados à exclusão, competição e desigualdade podem ser trabalhados por meio de escuta, reconstrução dos acontecimentos e estabelecimento coletivo de novas condutas. O modo de conduzir esses acontecimentos ensina tanto quanto o conteúdo formal previsto no plano de aula. Quando a resposta pedagógica combina limite, diálogo e responsabilização, o estudante encontra uma experiência concreta de vida coletiva (Martins, 2025).

As discussões sobre direitos humanos e cidadania também ampliam a responsabilidade da escola. Se o jogo é tomado como espaço para pensar direitos, relações e participação, torna-se necessário perguntar quem possui voz dentro da atividade, quais diferenças são respeitadas e como o grupo reage diante da desigualdade. A cidadania não se desenvolve apenas mediante transmissão de informações sobre direitos; requer experiências em que dignidade, participação e reconhecimento possam ser vivenciados nas relações cotidianas (Afonso; Abade, 2016).

Essa perspectiva aproxima a formação ética da própria organização institucional. Não seria coerente trabalhar cooperação durante um jogo enquanto outras relações escolares permanecem baseadas exclusivamente em coerção e silêncio. O estudante interpreta valores não apenas pelo que o professor afirma, mas pela forma como é tratado, pela possibilidade de participar e pela coerência entre discursos e práticas. A educação moral, por isso, não pode ser atribuída somente a uma aula ou atividade específica.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A síntese dos trabalhos examinados aponta que jogos e brincadeiras constituem situações particularmente ricas para observar a convivência porque condensam em pouco tempo uma série de decisões e relações. Neles aparecem desejo individual, interesse coletivo, regra, competição, cooperação, vitória, derrota, desacordo, negociação e pertencimento. Essa densidade social ajuda a explicar por que tais práticas ocupam lugar importante nas discussões sobre formação ética. A questão central não é afirmar que o jogo “ensina valores” por si próprio, mas investigar quais valores são produzidos, reforçados ou questionados nas relações que se estabelecem durante a atividade.

Também se percebe que a regra ocupa uma posição de ligação entre os diferentes estudos. Ela organiza o jogo, mas igualmente coloca os participantes diante de problemas de autoridade, legitimidade e justiça. Uma criança pode obedecer por medo, por hábito, por respeito ao professor, por reconhecimento do acordo coletivo ou por compreender que a regra protege os demais jogadores. Essas diferentes razões são fundamentais para discutir desenvolvimento moral e autonomia. Trabalhar regras, portanto, não equivale simplesmente a aumentar o controle sobre o comportamento.

Os resultados da pesquisa com jogos de regras e virtudes mostram que a experiência pode ser combinada com reflexão sistemática. Os estudantes não apenas jogavam; também discutiam acontecimentos, analisavam histórias e avaliavam condutas. A correspondência observada entre consciência moral e prática das virtudes mostra o interesse de propostas que não separam completamente pensamento e ação. Ainda assim, trata-se de um estudo realizado com um grupo específico, o que exige cuidado ao transportar suas conclusões para todos os contextos escolares (Oliveira, 2017).

Os textos voltados aos anos iniciais também chamam atenção para a distância entre a centralidade atribuída à formação moral nos discursos educacionais e sua presença efetiva no cotidiano. A educação em valores costuma ocupar espaço secundário diante das demandas curriculares, enquanto a dimensão lúdica também é por vezes tratada de maneira limitada. A junção entre jogo, moralidade e prática pedagógica, por isso, exige formação docente e planejamento, não apenas boa intenção (Oliveira, 2021).

Ao reunir esses estudos, pode-se compreender que jogos e brincadeiras ocupam uma posição ambivalente na escola. São espaços de prazer, criação e encontro, mas também podem expor desigualdades e conflitos. Contêm regras que podem ser vividas como imposição ou como construção coletiva. Produzem competição, mas também exigem reconhecimento dos demais participantes. Permitem expressão individual e, ao mesmo tempo, sujeitam cada jogador a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

condições compartilhadas. É precisamente essa complexidade que os torna importantes para uma discussão sobre convivência e formação ética.

A revisão também mostra que a formação ética não deve ser reduzida à aprendizagem de comportamentos socialmente esperados. Respeito, justiça, honestidade, cooperação e solidariedade adquirem sentido quando relacionados a situações em que diferentes interesses estão presentes. Os jogos criam muitas dessas situações, mas sua leitura pedagógica exige que professores sejam capazes de identificar o que está acontecendo nas relações e de conduzir discussões que ultrapassem a lógica simples de prêmio e punição.

Por fim, as produções analisadas convergem ao tratar a escola como espaço de formação que ultrapassa a transmissão de conhecimentos disciplinares. Jogos e brincadeiras entram nesse debate não porque sejam soluções para todos os problemas de convivência, mas porque constituem situações reais nas quais estudantes precisam lidar com regras, decisões, diferenças e responsabilidades. Quando essas experiências são acompanhadas por práticas de diálogo, reflexão e participação, abre-se espaço para trabalhar a relação entre o sujeito e a coletividade, entre desejo e limite, entre regra e justiça e entre liberdade e responsabilidade. Ao mesmo tempo, a literatura deixa claro que tais processos dependem das condições concretas em que o jogo ocorre e das escolhas pedagógicas realizadas, afastando a ideia de que a simples prática lúdica seja suficiente para produzir formação ética.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados permitem concluir que os jogos e as brincadeiras, quando inseridos no contexto escolar, constituem experiências que ultrapassam a dimensão recreativa e envolvem relações de convivência, regras, decisões, conflitos, cooperação e responsabilidades. A revisão mostrou que essas práticas podem criar situações concretas nas quais os estudantes precisam lidar com interesses individuais e coletivos, interpretar normas, reconhecer a presença do outro e refletir sobre suas próprias condutas. Entretanto, os resultados também indicam que o jogo, por si só, não produz comportamentos éticos ou relações cooperativas, pois seu significado formativo depende das condições em que é desenvolvido e da maneira como as situações surgidas durante as atividades são trabalhadas pedagogicamente.

A análise também mostrou que as regras ocupam posição central nessa discussão, uma vez que podem ser vivenciadas tanto como imposições externas quanto como acordos compreendidos e compartilhados pelos participantes. A formação ética, nesse sentido, não se resume à obediência ou à reprodução de comportamentos considerados adequados, mas

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

envolve a compreensão de princípios como respeito, justiça, honestidade, solidariedade, cooperação e responsabilidade. Os conflitos e divergências que surgem durante os jogos não devem ser entendidos apenas como problemas disciplinares, pois podem constituir situações educativas quando acompanhados de diálogo, reflexão e responsabilização. Nesse processo, a mediação do professor, o planejamento das atividades e a criação de espaços para discussão das experiências vividas assumem papel decisivo, especialmente porque os estudos apontam que a formação moral não ocorre automaticamente pela simples participação em práticas lúdicas.

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de pesquisas de campo e estudos de intervenção que acompanhem estudantes durante períodos mais prolongados, permitindo analisar de que maneira diferentes formas de organização dos jogos, construção das regras e mediação docente se relacionam com a convivência e a formação ética no cotidiano escolar. Também seria pertinente desenvolver investigações com diferentes etapas da Educação Básica e em distintos contextos escolares, comparando práticas em que as regras são previamente estabelecidas com aquelas construídas coletivamente pelos estudantes. Estudos dessa natureza poderiam ainda analisar as percepções de alunos e professores e acompanhar se aprendizagens relacionadas à cooperação, justiça, respeito e autonomia permanecem para além das situações de jogo, pois as pesquisas examinadas apresentam estudos localizados e ainda não permitem estabelecer relações duradouras entre participação em jogos e mudanças de comportamento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: educação em direitos humanos e formação para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 13, n. 1, 2007. DOI: https://doi.org/10.5016/575. Disponível em: https://periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/575. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARTINS, João Pedro. E quando o jogo vai além da quadra: esporte, conflitos, ética, democracia e construção da moralidade no ambiente escolar. Revista de Educação da Faculdade SESI-SP, v. 2, 2025. Disponível em: https://revistacientifica.sesisp.org.br/index.php/nee_arandu/article/view/90. Acesso em: 10 ago. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

OLIVEIRA, Bianca de. **A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 9 fev. 2021.

OLIVEIRA, Talita Adão Perini de. **Jogos de regras: instrumento pedagógico para ensino de ética pela prática de virtudes na Educação Física escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001.

SILVA, Raissa; RAMOS, Mônica Ribeiro**. A importância dos jogos e brincadeiras com regras para a formação pessoal e social da criança**. 2021. Artigo de periódico. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, 2021. Disponível em: http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/2166. Acesso em: 11 ago. 2026.

SILVA, Rosalina Pereira da. **Os jogos e as brincadeiras no ambiente escolar como facilitadores da convivência social e formação humanizada**. 2021. 17 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

TEIXEIRA, Rodrigo Costa. **Jogos e brincadeiras na Educação Física escolar: a questão das regras na formação ético-moral das crianças**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/266195. Acesso em: 6 set. 2026.

XAVIER, Márcia Lima. Jogos e brincadeiras: ensinando valores éticos no ensino fundamental I. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, **Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: https://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8564. Acesso em: 1 set. 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.