v7.n9.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FUNDAMENTOS, PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE

GAMES AND PLAY AS PEDAGOGICAL PRACTICES: FOUNDATIONS, PLANNING, AND INTENTIONALITY

LOS JUEGOS Y EL JUEGO COMO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: FUNDAMENTOS, PLANIFICACIÓN E INTENCIONALIDAD

Arthur Felipe de Sousa Silva[1], Elaine Rodrigues Pereira de Souza[2], Éverton Gonçalves Macedo[2], Joslaine Antonia da Silva Monteiro Volgarim[3], Larissa Resende Mendonça[2], Luciane Regina da Silva Nóbrega[4], Mariceli Tavares[2], Raynner Abreu dos Santos Rodrigues[5], Rithelle Brena Rodrigues Gomes[6], Robson de Aquino Sampaio[5]

e798931

https://doi.org/10.47820/recima21.v7i9.8931

PUBLICADO: 09/2026

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras fazem parte das experiências humanas e apresentam significados históricos, sociais, culturais e educacionais, constituindo práticas que ultrapassam a dimensão recreativa e integram processos de desenvolvimento, interação e aprendizagem. Este estudo teve como objetivo analisar os fundamentos conceituais e teóricos dos jogos e brincadeiras no contexto educacional, destacando sua dimensão pedagógica, o planejamento e a intencionalidade docente no processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, caráter descritivo e natureza básica, desenvolvida por meio da análise interpretativa de produções científicas e acadêmicas, organizadas em três eixos: diferenças conceituais entre jogo, brinquedo e brincadeira; fundamentos teóricos; e planejamento e intencionalidade pedagógica. Os resultados demonstraram que jogo, brinquedo e brincadeira possuem características específicas, apesar de estarem articulados pela ludicidade, e que essas práticas estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural. Evidenciou-se também que seu potencial pedagógico depende do planejamento, da organização e da mediação docente, preservando a criatividade, a autonomia e a participação da criança. Conclui-se que a articulação entre ludicidade, planejamento e intencionalidade docente é fundamental para que jogos e brincadeiras se constituam como experiências significativas de aprendizagem, sem perder as características próprias do brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Brincadeiras. Intencionalidade. Ludicidade. Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

Games and play are part of human experience and hold historical, social, cultural, and educational significance; they constitute practices that transcend the recreational dimension and integrate processes of development, interaction, and learning. This study aimed to analyze the conceptual and theoretical foundations of games and play within the educational context, highlighting their pedagogical dimension, as well as the planning and teacher intentionality involved in the teaching-learning process.

[1] Mestrando em Educação Física (IFSULDEMINAS).
[2] Mestrando(a) em Educação Física (UFMT).
[3] Mestra em Educação Física (UFMT).
[4] Especialista em Educação Física (FAEST).
[5] Mestrando(a) em Educação Física (UFG).
[6] Mestranda em Educação Física (IFMG).

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.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Methodologically, the study is characterized as a narrative literature review—qualitative in approach, descriptive in nature, and basic in scope—conducted through the interpretive analysis of scientific and academic works organized around three themes: conceptual differences between games, toys, and play; theoretical foundations; and planning and pedagogical intentionality. The results demonstrated that games, toys, and play possess distinct characteristics—despite being linked by their playful nature—and that these practices are associated with cognitive, motor, affective, social, and cultural development. It also became evident that their pedagogical potential depends on planning, organization, and teacher mediation, while preserving the child's creativity, autonomy, and participation. The study concludes that the integration of playfulness, planning, and teacher intentionality is essential for games and play to serve as meaningful learning experiences without losing the intrinsic characteristics of play itself.

KEYWORDS: *Games. Play activities. Intentionality. Playfulness. Pedagogical planning.*

RESUMEN
Los juegos y el juego forman parte de las experiencias humanas y poseen significados históricos, sociales, culturales y educativos, constituyendo prácticas que trascienden la dimensión recreativa e integran procesos de desarrollo, interacción y aprendizaje. Este estudio tuvo como objetivo analizar los fundamentos conceptuales y teóricos de los juegos y el juego en el contexto educativo, destacando su dimensión pedagógica, la planificación y la intencionalidad del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, se caracteriza como una revisión narrativa de la literatura, con un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y de naturaleza básica, desarrollada a través del análisis interpretativo de producciones científicas y académicas, organizadas en tres ejes: diferencias conceptuales entre juego, juguete y actividad lúdica; fundamentos teóricos; y planificación e intencionalidad pedagógica. Los resultados demostraron que el juego, el juguete y la actividad lúdica poseen características específicas, a pesar de estar articulados por la ludicidad, y que estas prácticas se relacionan con el desarrollo cognitivo, motor, afectivo, social y cultural. También se evidenció que su potencial pedagógico depende de la planificación, la organización y la mediación del docente, preservando la creatividad, la autonomía y la participación del niño. Se concluye que la articulación entre el carácter lúdico, la planificación y la intencionalidad del profesor es fundamental para que los juegos y la actividad lúdica constituyan experiencias de aprendizaje significativas, sin perder las características inherentes al juego.

PALABRAS-CLAVE: *Juegos. Juego. Intencionalidad. Espíritu lúdico. Planificación pedagógica.*

1. INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras fazem parte das experiências humanas e assumem diferentes significados conforme o contexto histórico, social, cultural e educacional em que são desenvolvidos. No campo da educação, essas práticas ultrapassam a ideia de simples entretenimento, uma vez que podem integrar os processos de desenvolvimento, interação e aprendizagem. Huizinga (1999) compreende o jogo como elemento da cultura, enquanto Kishimoto (1994) chama atenção para sua relação com a educação e para as diferentes formas que o fenômeno lúdico pode assumir. Nessa perspectiva, discutir jogos e brincadeiras no

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.

contexto educacional implica reconhecer sua complexidade e compreender os fundamentos que sustentam sua inserção nas práticas pedagógicas.

A própria definição dos termos jogo, brinquedo e brincadeira requer atenção, pois eles são frequentemente empregados como sinônimos, apesar de apresentarem particularidades conceituais. Mello (2023) demonstra que as diferenças entre jogo e brincadeira envolvem questões conceituais e pedagógicas, indicando que a compreensão dessas categorias interfere na maneira como são interpretadas e utilizadas no campo educacional. Costalonga e Abreu (2024) também discutem as relações entre jogo, brinquedo e brincadeira, evidenciando a necessidade de compreender suas especificidades sem desconsiderar as aproximações existentes entre essas manifestações do lúdico. Desse modo, a fundamentação conceitual constitui um ponto importante para compreender as possibilidades pedagógicas dessas práticas.

No contexto escolar, os jogos e as brincadeiras podem participar da construção de experiências que envolvem diferentes dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem. Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) sublinham a importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica, reconhecendo suas possibilidades de interação, aprendizagem e desenvolvimento. Almeida e Donizete (2021) também enfatizam a presença dessas práticas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. Sob a perspectiva histórico-cultural, o brincar assume papel relevante no desenvolvimento da criança, dado que as interações estabelecidas durante essas experiências podem criar possibilidades para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam seu comportamento habitual (Vygotsky, 2007).

Porém, reconhecer as possibilidades educativas dos jogos e das brincadeiras não significa considerar que sua simples presença no ambiente escolar seja suficiente para produzir aprendizagens. A maneira como essas práticas são compreendidas, selecionadas e organizadas interfere diretamente em sua dimensão pedagógica. Peres *et al.* (2021) destacam que a concepção dos professores sobre a ludicidade se relaciona à forma como jogos e brincadeiras são incorporados às práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se necessário superar tanto a compreensão do brincar como atividade destinada apenas à recreação quanto sua utilização exclusivamente instrumental, na qual o caráter lúdico é subordinado de maneira rígida ao ensino de conteúdos.

Essa discussão conduz à importância do planejamento e da intencionalidade docente. Santana *et al.* (2026) abordam a relação entre brincar e ensinar enfatizando a intencionalidade pedagógica, enquanto Santos (2024), ao discutir o brincar heurístico, evidencia que até mesmo situações de brincar livre envolvem decisões pedagógicas relacionadas à organização dos

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, tempos, materiais e possibilidades de exploração. Sendo assim, a intencionalidade não significa controlar todas as ações da criança ou eliminar a espontaneidade característica do brincar. Trata-se de organizar condições que permitam experiências significativas, considerando os objetivos educacionais e, simultaneamente, a autonomia, os interesses e as formas de participação dos estudantes.

Nessa direção, o papel do professor assume especial relevância. O planejamento das atividades lúdicas requer escolhas relacionadas aos objetivos, aos recursos, ao espaço, ao tempo, às características dos estudantes e às formas de mediação que serão estabelecidas durante a atividade. Silva *et al.* (2025) ressaltam a importância dos jogos e brincadeiras como elementos didáticos nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto Cirne (2026) relaciona a ludicidade e os jogos ao desenvolvimento infantil e à necessidade de práticas educativas que reconheçam as diferentes dimensões da formação da criança. Dessa maneira, o trabalho pedagógico com o lúdico demanda uma atuação docente que articule planejamento e flexibilidade, permitindo intervenções sem descaracterizar a experiência de brincar.

A realização desta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre os fundamentos que sustentam a presença dos jogos e das brincadeiras no contexto educacional, evitando interpretações que os reduzam a recursos recreativos ou a estratégias utilizadas apenas para tornar as aulas mais atrativas. Compreender seus fundamentos conceituais e teóricos e sua dimensão pedagógica permite refletir sobre os critérios que orientam sua utilização e sobre a responsabilidade docente na organização dessas experiências. Essa discussão mostra-se importante para a prática educativa, pois o potencial pedagógico do lúdico está relacionado não somente à atividade escolhida, mas também às concepções de aprendizagem, às finalidades educacionais, às condições oferecidas aos estudantes e à mediação realizada pelo professor.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, os fundamentos conceituais e teóricos dos jogos e brincadeiras no contexto educacional, destacando sua dimensão pedagógica, o planejamento e a intencionalidade docente no processo de ensino e aprendizagem. A partir desse propósito, estabelece-se como pergunta de pesquisa: Quais fundamentos conceituais, teóricos e pedagógicos orientam a utilização dos jogos e brincadeiras no contexto educacional e como o planejamento e a intencionalidade docente se relacionam com essas práticas?

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.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, caráter descritivo e natureza básica, desenvolvida por meio de análise interpretativa das produções selecionadas. A escolha desse percurso metodológico está relacionada ao objetivo de compreender e discutir os fundamentos conceituais, teóricos e pedagógicos dos jogos e brincadeiras no contexto educacional, com atenção ao planejamento e à intencionalidade docente.

Quanto ao procedimento, trata-se de uma revisão narrativa da literatura. Esse tipo de revisão caracteriza-se pela análise e discussão de produções já publicadas sobre determinado tema, permitindo reunir diferentes perspectivas teóricas e construir uma compreensão ampla acerca do objeto investigado. Diferentemente das revisões sistemáticas, a revisão narrativa não exige necessariamente protocolos rígidos e previamente definidos de busca e seleção, possibilitando ao pesquisador realizar uma análise crítica e interpretativa da literatura relacionada ao problema estudado. As revisões narrativas constituem publicações amplas e apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de determinado assunto sob uma perspectiva teórica ou contextual (Rother, 2007).

Em relação à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois está direcionada à compreensão e à interpretação dos significados, conceitos e perspectivas presentes nas produções analisadas, sem recorrer à mensuração estatística como elemento central da investigação. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, envolvendo dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis. Bogdan e Biklen (1994) também explicam que a investigação qualitativa apresenta caráter interpretativo e atribui importância aos significados construídos a partir dos dados analisados. Dessa forma, essa abordagem permite examinar como a literatura compreende os jogos e as brincadeiras e quais fundamentos sustentam sua utilização no contexto educacional.

Quanto aos objetivos, o estudo apresenta caráter descritivo. A pesquisa descritiva busca descrever características de determinado fenômeno, realidade ou objeto de investigação, possibilitando sua compreensão de maneira organizada e detalhada. As pesquisas descritivas possuem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2002).

No que se refere à sua natureza, a pesquisa é classificada como básica, pois busca aprofundar conhecimentos teóricos acerca do objeto investigado, sem estar direcionada à

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 imediata de uma intervenção específica. Esse tipo de pesquisa objetiva produzir novos conhecimentos úteis ao avanço da ciência, sem uma aplicação prática prevista de forma imediata (Prodanov; Freitas, 2013).

Para a construção da revisão narrativa, foram analisadas produções científicas e acadêmicas relacionadas aos jogos, brinquedos, brincadeiras e à ludicidade no contexto educacional. A análise foi organizada a partir dos eixos que estruturam os resultados e discussões do artigo: diferenças conceituais entre jogo, brinquedo e brincadeira; fundamentos teóricos dos jogos e brincadeiras; e planejamento e intencionalidade pedagógica dos jogos e brincadeiras. Tal organização permitiu estabelecer relações entre diferentes autores e perspectivas, identificando aproximações, distinções e contribuições para a compreensão do fenômeno lúdico no campo educacional. Esses três eixos correspondem à estrutura efetivamente adotada na seção de resultados do estudo.

A análise das produções ocorreu de forma interpretativa, mediante leitura, compreensão, comparação e articulação das ideias apresentadas pelos autores. Severino (2016) explica que a interpretação procura compreender as ideias apresentadas pelo autor e estabelecer um diálogo crítico com o texto, permitindo situá-las em uma perspectiva mais ampla. Assim, os estudos selecionados foram examinados considerando suas contribuições para a compreensão dos conceitos, fundamentos e dimensões pedagógicas dos jogos e brincadeiras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Diferenças conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira

Apesar de jogo, brinquedo e brincadeira serem frequentemente utilizados como sinônimos, tais termos carregam especificidades conceituais. O jogo, em geral, envolve regras estruturadas e objetivos definidos; a brincadeira tende a ser mais espontânea e simbólica; e o brinquedo refere-se ao objeto material que pode mediar a ação lúdica.

A compreensão dos jogos e das brincadeiras no contexto escolar exige um olhar teórico que ultrapasse o senso comum, uma vez que tais termos, embora frequentemente utilizados como equivalentes, apresentam distinções conceituais que implicam diferentes encaminhamentos pedagógicos. No campo educacional, reconhecer essas diferenças é necessário para entender de que modo as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento infantil e para a organização do trabalho docente.

Destaca-se que embora os termos sejam empregados de maneira semelhante em diferentes situações, apresentam características próprias e assumem significados distintos

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.

conforme o contexto histórico e cultural. Existem diferenças etimológicas, funcionais e simbólicas entre jogo e brincadeira, e a dificuldade em distingui-los decorre, em parte, da diversidade de significados que essas práticas adquiriram ao longo da história. Logo, não se trata de conceitos fixos ou universais, pois suas características e funções modificam-se de acordo com cada sociedade e período histórico (Piccolo, 2009). Diferenciá-los não é simples nem consensual, sendo marcada por diferentes tradições teóricas. A dificuldade conceitual revela que o fenômeno lúdico escapa a classificações rígidas, exigindo análise contextual. Reduzir o jogo à presença de regras ou a brincadeira à espontaneidade pode obscurecer a complexidade das práticas infantis (Teixeira, 2025).

Nessa direção, Piccolo (2009) demonstra que definir o jogo somente a partir de características isoladas pode ser insuficiente diante da diversidade de sentidos que esse fenômeno assumiu historicamente. O próprio significado atribuído ao jogo apresenta diferenças entre povos e culturas: em determinados contextos esteve associado às atividades infantis, enquanto em outros foi relacionado ao riso, à festa, ao passatempo ou às atividades que proporcionam satisfação. Por essa razão, o autor defende que a compreensão do jogo precisa considerar seu processo de construção histórico-cultural, uma vez que sua estrutura e sua função estão relacionadas às condições sociais nas quais ele ocorre. O jogo deve ser entendido, portanto, como uma prática social e cultural cujos sentidos não permanecem inalterados, mas acompanham as transformações das sociedades.

Mello (2023) coloca que o jogo se caracteriza pela presença de regras previamente estabelecidas, geralmente explícitas, ainda que possam ser modificadas conforme o contexto e a intencionalidade dos participantes. Já a brincadeira apresenta regras menos evidentes, construídas nas interações sociais e na imaginação, sendo elaboradas pelos próprios sujeitos a partir de suas vivências e repertórios culturais. A brincadeira revela seu caráter socialmente mediado, no qual significados e normas são negociados durante a própria atividade lúdica, em diálogo com os fundamentos da psicologia histórico-cultural.

Mello (2023) argumenta que jogo e brincadeira não devem ser tratados automaticamente como sinônimos, especialmente no contexto educacional brasileiro, uma vez que possuem papéis e funções específicos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A diferenciação permite compreender as necessidades, os motivos e os conteúdos presentes nas atividades das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a autora propõe a brincadeira como atividade principal das crianças de zero a três anos e o jogo, principalmente o jogo de papéis, como atividade principal entre três e seis anos, reafirmando a importância de ambos para a Educação Infantil.

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.

Continuando, Costalonga e Abreu (2024, p. 7) esclarecem que “o jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo [...]”, evidenciando que, embora possuam conceitos próprios, jogo, brinquedo e brincadeira encontram-se articulados sob a dimensão mais ampla do lúdico.

O jogo pode, assim, ser compreendido como uma atividade lúdica constituída historicamente e marcada pela presença de determinadas regras que orientam as ações dos participantes. Uma das características mais marcantes do jogo está justamente em sua estrutura de regras, que estabelece formas de participação e orienta aquilo que pode ou não ser realizado durante a atividade. Ressalta-se que a origem latina da palavra jogo é derivada de *jocus*, termo associado ao gracejo, ao prazer e ao divertimento, demonstrando que a dimensão prazerosa acompanha historicamente essa manifestação. Assim, apesar de sua organização por regras, o jogo permanece relacionado ao universo da ludicidade, da satisfação e das experiências compartilhadas pelos participantes (Sousa, 2026).

A brincadeira, mesmo sendo relacionada ao jogo e inserida igualmente no campo da ludicidade, apresenta particularidades. Caracteriza-se como uma atividade em que a criança dispõe de maior liberdade para agir espontânea e criativamente, explorando situações por intermédio da imaginação. Nela, as regras tendem a apresentar maior flexibilidade e podem ser construídas ou modificadas pelos próprios participantes durante a atividade. Tal característica permite que a criança atribua novos sentidos aos objetos, às ações e às situações vivenciadas, criando diferentes possibilidades para o brincar (Sousa, 2026).

O brinquedo apresenta outra especificidade nesse conjunto de manifestações lúdicas, pois está relacionado ao objeto que pode oferecer suporte material e simbólico à brincadeira. O brinquedo possui uma relação mais próxima com a criança e não determina necessariamente regras específicas para sua utilização. Uma boneca, um carrinho ou mesmo um objeto originalmente produzido para outra finalidade pode adquirir diferentes significados conforme a imaginação infantil. O brinquedo pode integrar um jogo, mas não é indispensável para sua realização; na brincadeira, entretanto, pode funcionar como importante suporte para a imaginação e a representação. Por meio dele, a criança pode representar aspectos da realidade, criar situações, assumir papéis e atribuir novos significados aos objetos, transformando-os conforme as necessidades da atividade lúdica (Sousa, 2026).

O brinquedo também deve ser compreendido como uma produção histórica e cultural. Os objetos utilizados pelas crianças para brincar acompanharam as mudanças ocorridas nas sociedades. Materiais encontrados na natureza, como pedras, gravetos e sementes, puderam assumir a função de brinquedos e, ao longo do tempo, deram lugar também a objetos artesanais

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.

e, posteriormente, aos brinquedos produzidos industrialmente. O brinquedo não pode ser analisado somente como um objeto material destinado à diversão, pois sua forma, produção, acesso e utilização expressam características sociais, econômicas e culturais de diferentes períodos históricos. Nesse sentido, jogos, brinquedos e brincadeiras são manifestações que carregam marcas das sociedades nas quais são produzidos e vivenciados (Sousa, 2026).

Huizinga (1999) afirma que o sentido do termo jogo foi historicamente construído a partir de uma mentalidade criadora, variando conforme as culturas e as línguas. Mesmo presente em diferentes povos, o jogo não é concebido de forma idêntica em todos os contextos. Posteriormente, Huizinga (1999) define o jogo como uma atividade voluntária, delimitada no tempo e no espaço, regida por regras livremente aceitas, mas obrigatórias, dotada de finalidade própria e acompanhada de tensão e alegria, distinguindo-se da vida cotidiana. Nesse caso, o jogo deve ser visto para além do entretenimento, situando-o como elemento constitutivo da cultura.

Piccolo (2009) encontra dificuldade de estabelecer uma definição única de jogo e brincadeira, pois enfatiza que essa definição está vinculada ao processo histórico de constituição dessas práticas. As formas de jogar e brincar dependem da sociedade na qual são realizadas e apresentam diferenças em sua estrutura e função conforme os contextos espaciais e temporais. Por isso, os significados atribuídos a essas atividades estão atravessados por elementos sociais, políticos, culturais e ideológicos, o que impede que sejam compreendidas a partir de uma definição única e descontextualizada.

Freire e Scaglia (2003) afirmam que o jogo não deve ser reduzido à mesma categoria dos esportes ou das ginásticas, pois constitui uma dimensão mais ampla, compreendida como metáfora da vida e simulação lúdica da realidade. Para Freire (1996), o jogo não é apenas estratégia de preparação para o futuro ou meio de aliviar tensões, mas experiência significativa em si mesma, vivida com intensidade por quem participa. O autor ainda destaca a dificuldade de delimitar conceitualmente os termos jogo, brincadeira e brinquedo, apontando que o jogo se distingue, sobretudo, pela presença de regras estruturadas e, em muitos casos, pela definição de vencedores e perdedores, aproximando-se do esporte, embora sem necessariamente assumir seu caráter sistematizado (Freire, 1996).

Sousa (2026) considera que os três possuem funções sociais e culturais específicas, ainda que estejam articulados pela ludicidade. O lúdico atua como elemento que conecta essas manifestações, envolvendo prazer, imaginação, criatividade e interação. Nesse processo, a existência de regras constitui um aspecto importante para diferenciar determinadas formas de

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.

jogo das brincadeiras, enquanto o brinquedo assume uma dimensão material e simbólica capaz de sustentar diversas formas de representação infantil.

Para Kishimoto (1994), no contexto escolar, essas distinções ganham relevância prática, pois jogos e brincadeiras favorecem um ambiente propício à aprendizagem de conteúdos e conceitos de forma significativa e prazerosa. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica, as situações lúdicas assumem uma dimensão educativa, potencializando o desenvolvimento infantil. Ainda, conforme Kishimoto (1994, p. 41), “desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem”.

Cândido, Alves e Marques Filho (2026) reforçam a importância dessas manifestações no contexto escolar ao reconhecerem os jogos e as brincadeiras como elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Eles mencionam que a ludicidade pode envolver dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais, razão pela qual não deveria ocupar uma posição secundária no planejamento pedagógico.

Ademais, Cândido, Alves e Marques Filho (2026) observam que a temática dos jogos e brincadeiras está presente em documentos curriculares e aparece associada a diferentes manifestações, como jogos populares, recreativos, eletrônicos e aqueles vinculados às matrizes indígenas e africanas. Contudo, a simples presença nos documentos não garante que tais práticas sejam compreendidas e desenvolvidas pedagogicamente em toda sua complexidade. Identifica-se a necessidade de maior apropriação conceitual por parte dos professores para que esses conteúdos sejam trabalhados de forma crítica e significativa.

Do ponto de vista crítico, importa compreender que tais categorias não são neutras, visto que, ao definir o que é jogo ou brincadeira, a escola também define quais práticas são legitimadas como pedagógicas e quais são desconsideradas. Assim, a discussão conceitual ultrapassa o campo terminológico e adentra o debate político-pedagógico (Cândido; Alves; Marques Filho, 2026).

A própria investigação de Cândido, Alves e Marques Filho (2026) torna evidente esse problema ao mostrar que, apesar de os professores reconhecerem a importância dos jogos e das brincadeiras para a educação, persistem fragilidades conceituais e dificuldades de articulação dessas práticas com os documentos oficiais. Os mesmos autores argumentam que a Educação Física escolar ainda apresenta forte influência da esportivização, o que pode relegar a ludicidade e outras manifestações da cultura corporal a uma posição secundária. Por essa razão, defendem maior aprofundamento teórico e investimento na formação continuada dos

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.

professores, permitindo que jogos e brincadeiras sejam compreendidos e explorados para além de sua dimensão recreativa.

3.2. Fundamentos teóricos dos jogos e brincadeiras

O brincar ocupa lugar central na infância e, por isso, deve ser compreendido como dimensão constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente no contexto escolar, em que a ludicidade não pode ser reduzida a uma atividade meramente recreativa. Os jogos e as brincadeiras integram as experiências por meio das quais a criança conhece o mundo, estabelece relações, expressa sentimentos, utiliza a imaginação e produz conhecimentos (Chaves, 2023).

Chaves (2023) compreende o brincar e a ludicidade como fundamentos pedagógicos da Educação Infantil, ressaltando que, ao brincar, a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, estabelece relações sociais e elabora conhecimentos que podem conduzir a novas aprendizagens e ao desenvolvimento integral.

Peres *et al.* (2021) dizem que jogos e brincadeiras são fundamentais no cotidiano da Educação Infantil, pois constituem meios pelos quais a criança atribui significados, constrói referências culturais e sociais e participa de experiências que refletem a concepção docente sobre o lúdico e sua utilização no planejamento pedagógico.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) coloca que a abordagem histórico-cultural contribui significativamente ao considerar a brincadeira como espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil, na medida em que permite à criança atuar além de seu comportamento habitual e avançar em capacidades mediadas socialmente, possibilitando aprendizagens mais complexas no interior da zona de desenvolvimento proximal.

Chaves (2023) destaca que as interações sociais possuem papel importante no desenvolvimento e que, por meio da brincadeira, a criança desenvolve habilidades motoras, cognitivas e afetivas, além de ampliar a linguagem e suas possibilidades de interação. O brincar também proporciona situações de socialização e de troca de conhecimentos nas quais a criança deixa de assumir uma posição meramente receptiva e passa a produzir, experimentar, imaginar e reconstruir significados.

Complementarmente, Kishimoto (1994) reforça que o jogo, quando inserido intencionalmente no ambiente escolar, pode se tornar um recurso pedagógico relevante, pois aproxima a criança de conteúdos culturais e potencializa processos de aprendizagem e desenvolvimento, desde que seja organizado de maneira consciente pelo professor. Do mesmo modo, Kiya (2014) enfatiza que práticas pedagógicas lúdicas devem favorecer o envolvimento e

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 satisfação dos estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Assim, a fundamentação teórica sobre jogos e brincadeiras permite reconhecer o brincar como experiência cultural, social e pedagógica, cujo valor se amplia quando mediado por práticas que respeitam a iniciativa infantil e, simultaneamente, promovem interações, negociações de regras e aprendizagens contextualizadas (Peres *et al*., 2021; Vygotsky, 2007; Kishimoto, 1994; Kiya, 2014).

Sousa (2023) também situa a ludicidade como fundamento importante para a formação integral da criança. Em seu estudo, os jogos e as brincadeiras são relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e emocional, bem como às capacidades necessárias para a aprendizagem e a comunicação. Nesse escopo, trabalhar com o lúdico no espaço escolar não significa simplesmente acrescentar momentos de diversão às aulas, mas pensar pedagogicamente como essas experiências podem participar da formação infantil. A escola precisa estar preparada para oferecer condições, recursos e práticas que integrem a ludicidade ao processo educativo, reconhecendo suas possibilidades para o desenvolvimento da criança.

A presença dos jogos e das brincadeiras na escola não pode ser compreendida de maneira simplista, como mera estratégia de recreação ou recurso auxiliar para “tornar a aula mais interessante”. Trata-se de um fenômeno pedagógico que atravessa concepções de infância, aprendizagem e cultura. Almeida e Donizete (2021) sublinham que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento infantil e para a aquisição de conhecimentos escolares, entretanto, essa afirmação demanda aprofundamento crítico: que tipo de desenvolvimento está sendo promovido? Sob quais pressupostos teóricos? E com que intencionalidade pedagógica?

Entende-se que o jogo, quando inserido no contexto escolar, assume múltiplas funções, tais como ser um instrumento de socialização, mecanismo de internalização de normas ou ainda estratégia de mediação cognitiva. Porém, sua incorporação ao currículo escolar não está isenta de tensões. Historicamente, o jogo foi apropriado pela escola tanto como prática emancipatória quanto como ferramenta disciplinadora. Logo, problematizar a presença dos jogos na escola implica reconhecer que sua potência educativa depende da concepção pedagógica que orienta sua utilização.

A ludicidade também se fundamenta na possibilidade de aproximar aprendizagem, interesse e participação infantil. As práticas lúdicas podem despertar maior interesse da criança e expandir seu envolvimento nas atividades escolares. O princípio da ludicidade consiste, nesse sentido, em considerar a vontade de brincar característica da infância e articulá-la ao processo educativo. Isso pode ocorrer mediante jogos e brincadeiras, mas também por meio da literatura,

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.

da dança, do desenho, do teatro, da música, do esporte e de outros recursos que permitam à criança aprender participando ativamente das experiências propostas (Sousa, 2023).

Do ponto de vista teórico, o jogo é analisado por diferentes correntes que lhe atribuem significados distintos. Na perspectiva construtivista de Piaget, o jogo constitui forma de assimilação da realidade, permitindo à criança reorganizar cognitivamente suas experiências. Já na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), o brincar é compreendido como espaço privilegiado de desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que a criança, ao brincar, atua além de seu comportamento habitual.

Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) retratam que o jogo deve ser entendido como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo em uma perspectiva interacionista. Tal abordagem rompe com a visão instrumental do jogo e o compreende como atividade simbólica, culturalmente situada. Kishimoto (1994) ainda afirma que o brincar é atravessado por dimensões socioculturais, filosóficas e psicológicas, o que exige do educador uma leitura complexa do fenômeno lúdico.

Nesse caminho, Chaves (2023) coloca que as experiências lúdicas estão relacionadas ao desenvolvimento físico, social, cultural e afetivo, permitindo que a criança vivencie regras, limites, frustrações e formas de organização. A brincadeira espontânea, o jogo organizado e o brinquedo podem integrar esse processo, proporcionando situações em que a criança experimenta diferentes formas de agir, pensar e relacionar-se.

No que diz respeito à relação entre ludicidade e aprendizagem significativa, Chaves (2023) aponta que as atividades lúdicas colocam a criança em contato com diferentes linguagens, símbolos, pensamentos e ideias. Os jogos podem apresentar situações-problema que mobilizam raciocínio e outras capacidades cognitivas, ao mesmo tempo em que preservam elementos próprios do brincar.

Nesse ínterim, a dimensão pedagógica do jogo não se esgota em sua fundamentação teórica. É necessário problematizar a forma como essas teorias são apropriadas pela escola. Muitas vezes, referenciais como Vygotsky e Piaget são citados para legitimar práticas que pouco dialogam com seus pressupostos originais, reduzindo o jogo a ferramenta metodológica descontextualizada. Portanto, um olhar crítico exige coerência entre fundamentação teórica e prática pedagógica.

Para Chaves (2023), essa preocupação torna-se relevante porque a utilização pedagógica dos jogos e das brincadeiras não deve eliminar a iniciativa e a participação da criança. Existe o risco de o brincar perder espaço diante da preocupação com a escolarização precoce, especialmente com atividades voltadas ao domínio da leitura e da escrita. Chaves

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.

(2023) também defende, com base nos documentos curriculares, que as interações e as brincadeiras ocupem lugar no planejamento e que sejam assegurados espaços para a criança criar, imaginar, inventar e explorar. Nessa concepção, o currículo articula as experiências e os saberes infantis aos conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, mantendo a criança no centro do processo educativo.

Além disso, Chaves (2023) complementa que a mediação docente constitui, portanto, outro fundamento essencial para compreender a inserção dos jogos e das brincadeiras no contexto educacional. Isso não significa controlar integralmente o brincar, mas criar condições para que as experiências lúdicas aconteçam e sejam pedagogicamente significativas. O professor participa da organização dos espaços, tempos, objetos, brinquedos e jogos disponibilizados às crianças, podendo ampliar suas oportunidades de interação, exploração e aprendizagem. Chaves (2023) também ressalta que o professor atua como mediador e pode colaborar para que a criança desenvolva entendimentos sobre o mundo que a cerca.

Nessa mesma direção, Sousa (2023) atribui importância à formação docente para a utilização da ludicidade, relacionando a preparação do professor à capacidade de compreender os fundamentos dos jogos e das brincadeiras e incorporá-los adequadamente às práticas pedagógicas. A formação permite que o educador não utilize o jogo apenas de maneira improvisada ou como preenchimento do tempo escolar, mas estabeleça relações entre as experiências lúdicas, as características das crianças e as finalidades educativas. Em seu estudo, a formação docente aparece diretamente associada à compreensão e ao uso dos recursos lúdicos na alfabetização e na formação integral das crianças.

Desse modo, Chaves (2023) realça que os fundamentos teóricos dos jogos e das brincadeiras apontam para uma compreensão do lúdico como parte constitutiva da infância e não apenas como técnica de ensino. O brincar envolve dimensões cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais, permite à criança criar, imaginar, comunicar-se, experimentar papéis, construir relações e elaborar conhecimentos. Chaves (2023) sintetiza essa perspectiva ao reconhecer que a brincadeira e a ludicidade estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento infantil e à construção de aprendizagens significativas a partir daquilo que a criança vivencia e imagina.

Diante do exposto, a articulação entre os diferentes fundamentos teóricos sugere que jogos e brincadeiras precisam ocupar um espaço pedagogicamente reconhecido na Educação Infantil. Sua presença não deve decorrer apenas da intenção de facilitar conteúdos ou tornar as aulas mais atrativas, mas do reconhecimento de que brincar constitui uma forma própria de a criança interagir, aprender e produzir cultura. Nesse escopo, o desafio da prática pedagógica

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.

consiste em articular intencionalidade educativa, mediação docente e liberdade de participação, preservando as características do brincar e criando condições para que as crianças sejam sujeitos ativos de suas experiências (Sousa, 2023; Chaves, 2023).

3.3. Planejamento e intencionalidade pedagógica dos jogos e brincadeiras (Dimensão Pedagógica)

Franco *et al.* (2019) afirmam que a inserção dos jogos e das brincadeiras no contexto escolar exige mais do que sua simples adoção como recurso motivacional; requer planejamento e intencionalidade pedagógica claramente definidos. O jogo, apesar de possuir natureza lúdica, deve ser cuidadosamente estruturado e orientado por objetivos educacionais, evidenciando que o caráter prazeroso da atividade não elimina a necessidade de mediação consciente por parte do professor. Nesse viés, desloca-se o jogo da condição de atividade espontânea descompromissada para o campo das práticas pedagógicas sistematizadas.

Santana *et al*. (2026) colocam que o planejamento dos jogos e das brincadeiras constitui uma dimensão importante do trabalho pedagógico, pois a inserção do lúdico no contexto escolar não deve ocorrer de maneira improvisada ou desvinculada dos objetivos educacionais. A intencionalidade pedagógica pressupõe que o professor compreenda por que determinada atividade será desenvolvida, quais aprendizagens pretende mobilizar e de que maneira organizará as condições para que as crianças participem ativamente da experiência.

Santana *et al*. (2026) mencionam que a ausência de planejamento pode limitar o potencial educativo das brincadeiras, enquanto a organização de experiências intencionais e significativas amplia suas possibilidades no processo de aprendizagem. Sendo assim, planejar não significa retirar o caráter prazeroso e espontâneo do brincar, mas estabelecer condições para que ele se articule às finalidades educativas e às necessidades das crianças.

Contudo, a discussão acerca do planejamento do lúdico revela uma tensão importante entre espontaneidade e institucionalização. A excessiva escolarização do jogo pode comprometer sua dimensão simbólica e criativa, transformando-o em exercício mecânico esvaziado de sentido. Por outro lado, a ausência de organização e intencionalidade pode reduzir sua potência formativa, limitando-o a momentos recreativos desconectados dos objetivos educacionais. Nesse sentido, o desafio pedagógico reside em construir um equilíbrio entre liberdade e direcionamento, preservando a essência lúdica da atividade sem desconsiderar sua função educativa.

Santos (2024) enfatiza que a intencionalidade pedagógica está relacionada às escolhas realizadas pelo professor antes, durante e após as experiências lúdicas. A ação intencional

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 refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e acompanhar as práticas e interações desenvolvidas com as crianças. Logo, o planejamento deve considerar os objetivos de aprendizagem, mas também as características da turma, os interesses, as preferências e os diferentes ritmos de desenvolvimento. Santos (2024) ainda mostra que a escolha de um jogo ou de uma brincadeira não pode estar fundamentada apenas na disponibilidade do recurso ou em seu caráter atrativo. É necessário avaliar sua adequação ao grupo e as experiências que poderá proporcionar, respeitando as particularidades de cada criança e evitando práticas homogêneas que desconsiderem suas diferentes formas de aprender e participar (Santos, 2024).

Conforme destacam Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), a ludicidade, quando mediada de forma crítica, possibilita ao professor adaptar as práticas às necessidades individuais dos estudantes, respeitando ritmos, singularidades e diferentes formas de aprendizagem. Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) sublinham que o jogo pode constituir-se como elemento mediador da prática pedagógica, proporcionando a interação, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Isso implica compreender o professor como sujeito ativo no processo, atuando como interlocutor entre o estudante e o conhecimento, e não apenas como observador da atividade lúdica.

Santos (2024), ao analisar o brincar heurístico, demonstra que mesmo as propostas fundamentadas no brincar livre dependem de organização prévia por parte do educador. A autora ressalta que cabe ao professor selecionar os materiais, organizar ambientes convidativos e definir o tempo necessário para que as crianças explorem as experiências com qualidade. Nesse sentido, a liberdade infantil não significa ausência de planejamento docente. O ambiente pode ser intencionalmente preparado para despertar curiosidade, exploração, imaginação, construção de hipóteses e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia das crianças para escolher como interagir com os objetos e materiais disponibilizados.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) aponta que, no brinquedo, a criança comporta-se além de seu nível habitual de desenvolvimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Entretanto, tal ampliação não ocorre de maneira automática; depende da qualidade das interações e das intervenções pedagógicas realizadas. Por conseguinte, o jogo pode estimular raciocínio, imaginação e capacidade de resolução de problemas, mas sua efetividade formativa está condicionada à intencionalidade que orienta sua aplicação.

Cirne (2026) afirma que o professor não deve controlar rigidamente o brincar, mas também não pode limitar sua atuação a permitir uma espontaneidade sem direção. Sua mediação envolve observar, escutar, propor situações e organizar experiências que possibilitem à criança explorar, imaginar e aprender. Cirne (2026) ainda reforça que uma prática

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.

pedagogicamente intencional procura estabelecer equilíbrio entre a intervenção docente e o protagonismo infantil. O professor cria condições, acompanha os acontecimentos e intervém quando necessário, sem antecipar todas as respostas ou determinar cada ação da criança, preservando a curiosidade, a criatividade e a autonomia, elementos fundamentais das experiências lúdicas.

Kishimoto (1994) sublinha que cabe ao professor organizar as atividades lúdicas de forma significativa e prazerosa, evitando pressões excessivas que descaracterizem a experiência do brincar. Quando desenvolvidas adequadamente, essas práticas favorecem a construção do conhecimento, pois permitem que a criança vivencie situações desafiadoras, reconheça suas capacidades e limites e amplie sua compreensão do mundo.

Silva *et al*. (2025) realçam a importância de incorporar os jogos e as brincadeiras ao planejamento pedagógico, compreendendo-os como recursos que podem favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem. Os autores retratam que essas práticas podem estimular o raciocínio, proporcionar aprendizagens significativas, favorecer a interação e a comunicação e ampliar o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Para que tais possibilidades sejam efetivamente exploradas, entretanto, torna-se necessário compreender como direcionar pedagogicamente as experiências lúdicas. O planejamento precisa articular definição do público, escolha dos conteúdos, metodologia, recursos e formas de avaliação, evitando que o jogo seja utilizado apenas como atividade complementar ou para preenchimento do tempo escolar (Silva *et al*., 2025).

Mais um elemento relevante da intencionalidade pedagógica encontra-se na observação e no registro das experiências vivenciadas pelas crianças de acordo com Santos (2024). Tal autora afirma que o planejamento não deve ser entendido como documento rígido elaborado previamente e executado sem modificações, mas como processo que pode ser constantemente revisto a partir das respostas apresentadas pelo grupo.

Santos (2024) também salienta a importância da documentação pedagógica, que pode envolver registros escritos, fotografias, filmagens ou gravações, permitindo ao professor observar, interpretar e retomar aquilo que ocorreu durante as experiências. Tais registros fornecem elementos para avaliar os materiais selecionados, compreender interesses e necessidades e reorganizar propostas posteriores. Desse modo, para Santos (2024) a observação, o registro e a reflexão retroalimentam o planejamento, tornando-o flexível e conectado às experiências concretas das crianças.

Nesse contexto, Cirne (2026) assinala que a dimensão pedagógica dos jogos e brincadeiras exige ainda que o professor reconheça a diversidade existente entre as crianças e

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.

organize propostas que permitam diferentes formas de participação. O planejamento necessita contemplar tempos, espaços, materiais e atividades coerentes com a faixa etária, os objetivos formativos e as necessidades da turma. A mediação docente precisa considerar que as crianças apresentam ritmos, interesses e maneiras distintas de aprender, razão pela qual as estratégias lúdicas devem admitir adaptações e flexibilizações.

Nesse âmbito, uma proposta intencional não corresponde a um roteiro fechado, mas a uma organização capaz de ser modificada conforme as situações observadas. Santos (2024) frisa que essa perspectiva mostra que o brincar heurístico pode ser adaptado aos diferentes contextos, preservando simultaneamente objetivos pedagógicos, autonomia, criatividade e curiosidade infantil.

Santos *et al.* (2026) apontam que a dimensão pedagógica do brincar não decorre simplesmente da presença de um jogo na aula, mas das escolhas, objetivos, condições e mediações que sustentam sua utilização. Santana *et al.* (2026) concluem que o brincar planejado intencionalmente pode favorecer aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, bem como criatividade, autonomia e interação, destacando o papel do professor na transformação das brincadeiras em experiências significativas de aprendizagem.

Nessa conjuntura, Santos (2024) diz que a intencionalidade docente deve coexistir com o protagonismo da criança: cabe ao educador organizar, observar, mediar e avaliar, sem transformar o brincar em uma atividade excessivamente dirigida. Santos (2024) salienta que o brincar livre pressupõe planejamento e organização prévios, demonstrando que liberdade infantil e intencionalidade pedagógica não são dimensões opostas, mas podem se complementar na construção de práticas educativas significativas.

Enfim, os jogos e as brincadeiras constituem importantes recursos pedagógicos para o desenvolvimento infantil quando inseridos de forma planejada e articulada aos objetivos educacionais. Mais do que momentos de recreação, as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento, estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e ampliam as possibilidades de interação e aprendizagem. Ademais, além de seu potencial pedagógico, os jogos e as brincadeiras também se configuram como manifestações culturais que expressam saberes, valores e formas de compreender o mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão narrativa realizada, foi possível compreender que os jogos e as brincadeiras constituem práticas que ultrapassam a dimensão recreativa, estando relacionadas

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 aspectos históricos, culturais, sociais e educacionais. A partir dos resultados é possível averiguar que jogo, brinquedo e brincadeira apresentam características próprias, apesar de serem relacionados pelo campo da ludicidade. O estudo também demonstrou que o brincar está relacionado ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural, constituindo uma experiência por meio da qual a criança interage, imagina, cria e constrói conhecimentos.

Os resultados ainda apontaram que o potencial pedagógico dos jogos e das brincadeiras não decorre apenas de sua presença no ambiente escolar, mas da forma como são planejados, organizados e mediados pelo professor. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica envolve a definição de objetivos, a escolha das atividades, a organização dos espaços, tempos e materiais e a consideração das características e necessidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, o planejamento não deve transformar o brincar em uma atividade excessivamente dirigida, sendo necessário preservar a criatividade, a autonomia e a participação da criança. Nessa abordagem, planejamento, mediação docente e liberdade de participação precisam estar articulados para que as experiências lúdicas mantenham suas características e assumam sentido pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Como possibilidade para trabalhos futuros, sugere-se a realização de pesquisas de campo em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, envolvendo professores e estudantes, com o objetivo de investigar como os jogos e as brincadeiras são efetivamente planejados e desenvolvidos nas práticas pedagógicas. Pesquisas dessa natureza poderão analisar as concepções dos professores sobre ludicidade, as formas de mediação utilizadas durante as atividades e a participação das crianças nas experiências propostas, permitindo estabelecer relações entre os fundamentos discutidos na literatura e as situações vivenciadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor Sergio de; DONIZETE, Karolina Santos. **Os jogos e as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 46, p. 112–131, 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CÂNDIDO, Jefferson Francisco; ALVES, Vinícius; MARQUES FILHO, Cesar Vieira. **Jogos e brincadeiras: uma análise entre documentos e a práxis pedagógica.** Educação & Formação, Fortaleza, v. 11, 2026. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v11.e16139. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edufor/a/NqFcHS93kvrXXyh6ddhYpTD/?lang=pt. Acesso em: 5 ago. 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.

CHAVES, Indianara Silva. O brincar e a ludicidade como fundamentos pedagógicos na Educação Infantil. In: **Educação e o Ensino Contemporâneo**: práticas, discussões e relatos de experiências. v. 19. Jundiaí: AYA Editora, 2023. p. 103-117. DOI: https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.434.8. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/livros/L837.pdf. Acesso em: 17 ago. 2026.

CIRNE, Shirley Brandão. Ludicidade e desenvolvimento infantil: a importância do lúdico e dos jogos na educação infantil. **Revista Internacional Multidisciplinar Educaler**, *[S. l.]*, v. 2, p. 131–143, 2026. DOI: 10.29327/2848671.2.1-11. Disponível em: https://educaler.inf.br/index.php/home/article/view/24. Acesso em: 30 jul. 2026.

COSTALONGA, Vanderlei; ABREU, José Roberto Gonçalves de**. Jogos e brincadeiras na Educação Física**. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2024.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 27, n. 28, p. 37–47, 2019.

FRANCO, Magda Aparecida de Oliveira *et al.* **Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem**. CONEDU, 2019.

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

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KIYA, Márcia Cristina da Silveira. **O uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Curitiba: SEED/PR, 2014. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_artigo_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

MELLO, Maria Aparecida. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos "brincadeira" e "jogo" no Brasil. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698368536641. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/8CgHT4tKZpRkShypQPT6f4L/?lang=pt. Acesso em: 7 ago. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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.

PERES, Ana Paula da Silva *et al*. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas: a concepção docente sobre a ludicidade no contexto da Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 22, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/jogos-e-brincadeiras-nas-praticas-pedagogicas-a-concepcao-docente-sobre-a-ludicidade-no-contexto-da-educacao-infantil. Acesso em: 24 dez. 2025.

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.

SANTANA, Elisângela Renata Castelani *et al*. **Entre o brincar e o ensinar: a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil.** In: [título da obra coletiva]. [S. l.]: Atena Editora, 2026. cap. 4, p. 48-?. DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.219172602064. Disponível em: https://cdn.atenaeditora.com.br/atenaeditora/artigos_anexos/202606/MKqBb8mbHpaigvR8MbCHnSxCsZSmmQEHiwx53MRp.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

SANTOS, Andreza Ferraz dos. **Brincar heurístico: explorando a intencionalidade pedagógica no brincar livre**. Orientador: Eduardo Silva Benetti. 2024. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/36ef1f76-efb5-4258-a46e-b549d5915e94. Acesso em: 25 jul. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Marlucia Rodrigues da *et al*. **Importância dos jogos e brincadeiras como elementos didáticos das aulas no Ensino Fundamental dos anos iniciais.** In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; RAQUEL, Mirian (org.). Educação: reflexões e experiências. v. 11. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2025.

SOUSA, Bruno Fernandes de. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e ludicidade: as transformações históricas do lúdico através das areias do tempo**. 2026. 39f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2026. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/47740. Acesso em: 01 ago. 2026.

SOUSA, Lucilene Lopes de. **Jogos e brincadeiras lúdicas e seus fundamentos em uma escola infantil de Grajaú – MA.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia – PARFOR) – Universidade Federal do Maranhão, Campus de Grajaú, Grajaú, 2023. Disponível em: https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/9551/3/LUCILENE%20LOPES%20DE%20SOUSA2.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

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

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.

(Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 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.