v7.n10.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

O JOGO COMO RECURSO PARA A APRENDIZAGEM E FATOR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

GAMES AS A LEARNING RESOURCE AND A FACTOR IN HUMAN DEVELOPMENT

LOS JUEGOS COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE Y FACTOR EN EL DESARROLLO HUMANO

Mariceli Tavares[1], Danilo de Oliveira Braga[1], Divino Nascimento dos Santos[2], Hugo Maurício Cunha Barbosa[3], Josiane Rosa Terradas[1], 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]

e7109270
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i10.9270

PUBLICADO: 10/2026

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, com base na literatura científica, de que maneira o jogo pode contribuir para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e natureza básica. Foram analisados artigos científicos, livros, dissertações e teses relacionados ao jogo, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, por meio de uma leitura interpretativa voltada à identificação de argumentos, aproximações, diferenças e contribuições presentes nas produções selecionadas. Os resultados mostraram que o jogo pode envolver tomada de decisões, elaboração de estratégias, resolução de problemas, compreensão de regras, interação social e reflexão sobre as próprias ações, relacionando-se a dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e culturais. A análise também indicou que a presença do jogo, isoladamente, não garante aprendizagem ou desenvolvimento, sendo necessário considerar planejamento, mediação, objetivos pedagógicos, características dos participantes e contexto de realização. Conclui-se que o jogo constitui uma prática complexa que pode integrar processos educativos e de desenvolvimento humano, desde que sua utilização não seja reduzida ao entretenimento ou tratada como solução automática para dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Desenvolvimento humano. Jogo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze, based on scientific literature, how games can contribute to learning processes and human development in its different dimensions. The research is characterized as a narrative literature review with a qualitative approach and basic nature. Scientific articles, books, dissertations, and theses related to games, learning, and human development were analyzed through an interpretative reading aimed at identifying arguments, similarities, differences, and contributions present in the selected studies. The results showed that games can involve decision-making, strategy development, problem-solving, understanding rules, social interaction, and reflection on one's own actions, relating to cognitive, affective, social, motor, and cultural dimensions. The analysis also indicated that the presence of games alone does not guarantee learning or development, making it necessary to consider planning, mediation, pedagogical objectives, participants' characteristics, and the context in which the activity takes place.

[1] Mestranda(o) em Educação Física (UFMT).
[2] Mestrando em Educação Física (UFG).
[3] Mestrando em Educação Física (UFT).
[4] Mestra em Educação Física (UFMT).
[5] 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.

It is concluded that games constitute a complex practice that can be integrated into educational and human development processes, provided that their use is not reduced to entertainment or treated as an automatic solution to learning difficulties.

KEYWORDS: *Game. Human development. Learning.*

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo analizar, con base en la literatura científica, de qué manera el juego puede contribuir a los procesos de aprendizaje y al desarrollo humano en sus diferentes dimensiones. La investigación se caracteriza como una revisión narrativa de la literatura, de enfoque cualitativo y naturaleza básica. Se analizaron artículos científicos, libros, disertaciones y tesis relacionados con el juego, el aprendizaje y el desarrollo humano, mediante una lectura interpretativa orientada a identificar argumentos, aproximaciones, diferencias y contribuciones presentes en las producciones seleccionadas. Los resultados mostraron que el juego puede involucrar toma de decisiones, elaboración de estrategias, resolución de problemas, comprensión de reglas, interacción social y reflexión sobre las propias acciones, relacionándose con dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, motoras y culturales. El análisis también indicó que la presencia del juego, por sí sola, no garantiza el aprendizaje ni el desarrollo, siendo necesario considerar la planificación, la mediación, los objetivos pedagógicos, las características de los participantes y el contexto de realización. Se concluye que el juego constituye una práctica compleja que puede integrarse a los procesos educativos y de desarrollo humano, siempre que su uso no se reduzca al entretenimiento ni sea tratado como una solución automática para las dificultades de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE*: Aprendizaje. Desarrollo humano. Juego.*

1. INTRODUÇÃO

O jogo acompanha diferentes momentos da vida humana e pode assumir funções relacionadas ao lazer, à cultura, à socialização e aos processos educativos. No campo da educação, sua presença ultrapassa a ideia de uma atividade destinada apenas ao entretenimento, uma vez que situações lúdicas podem envolver tomada de decisões, elaboração de estratégias, interação social, resolução de problemas e construção de conhecimentos. Huizinga (2019) compreende o jogo como um elemento constitutivo da cultura, enquanto Kishimoto (2017) destaca sua importância no contexto educacional e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, estudar o jogo implica considerá-lo como uma prática que envolve diferentes dimensões da experiência humana e que pode assumir significado importante no desenvolvimento dos sujeitos.

No contexto educacional, diferentes pesquisas vêm discutindo as possibilidades do jogo como recurso para favorecer a aprendizagem. Alves e Bianchin (2010) abordam o jogo como um recurso que pode contribuir para situações de aprendizagem ao mobilizar a participação do sujeito e favorecer a construção de conhecimentos. De forma semelhante, Franco et al. (2018) discutem os jogos como ferramentas capazes de favorecer a aprendizagem quando inseridos 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.

maneira planejada no processo educativo. Petty, Souza e Monteiro (2019), ao tratarem de intervenções com jogos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, também evidenciam que essas atividades podem criar situações que desafiam os sujeitos a pensar, elaborar estratégias e refletir sobre suas próprias ações. Assim, o jogo pode ser entendido não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma possibilidade pedagógica que articula participação, experiência e aprendizagem.

Além de suas relações com a aprendizagem, a literatura também apresenta o jogo como elemento relacionado ao desenvolvimento humano. Almeida e Alves (2021), ao discutirem as contribuições dos jogos para o desenvolvimento infantil a partir de Piaget e Kishimoto, destacam aspectos que ultrapassam a aquisição de conteúdos escolares e envolvem diferentes processos do desenvolvimento da criança. Tezani (2021) também relaciona o jogo aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando especialmente seus aspectos cognitivos e afetivos. Nessa mesma direção, Baranita (2012) aborda a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, enquanto Oliveira (1988), ao estudar o jogo de papéis, apresenta essa atividade como uma possibilidade para analisar o próprio desenvolvimento humano. Essas discussões mostram que a relação entre jogo e desenvolvimento é ampla, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender de maneira mais ampla como essas diferentes contribuições têm sido apresentadas na literatura científica. Embora o jogo seja frequentemente associado à aprendizagem e ao desenvolvimento, sua utilização não deve ser reduzida à simples realização de atividades recreativas ou à ideia de que qualquer experiência lúdica produzirá, automaticamente, resultados educativos. A forma como a atividade é organizada, os objetivos estabelecidos, as características dos participantes e a mediação realizada interferem nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Estudos como os de Petty, Kunsch e Souza (2021) mostram que intervenções com jogos podem criar situações de reflexão e mobilização de processos cognitivos, enquanto Maia, Farias e Oliveira (2020) destacam as contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Desse modo, reunir e discutir diferentes perspectivas teóricas sobre o tema pode contribuir para uma compreensão menos simplificada do jogo e de suas possibilidades no processo educativo e no desenvolvimento humano.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar, com base na literatura científica, de que maneira o jogo pode contribuir para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões. Por se tratar de uma revisão narrativa da literatura, busca-se reunir e discutir contribuições teóricas e resultados apresentados

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.

por diferentes estudos que abordam o jogo em suas relações com aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e educacionais. Para orientar a investigação, estabelece-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a literatura científica apresenta as contribuições do jogo para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento humano? A partir dessa questão, pretende-se ampliar a compreensão sobre o papel do jogo, considerando tanto suas possibilidades como recurso para a aprendizagem quanto sua relação com diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura**, de** abordagem qualitativa **e** natureza básica. A revisão narrativa permite reunir, descrever e discutir conhecimentos produzidos sobre determinado tema, possibilitando uma análise ampla e contextualizada das contribuições presentes na literatura. De acordo com Rother (2007), esse tipo de revisão é apropriado para discutir o desenvolvimento ou o estado de determinado assunto sob uma perspectiva teórica, sem exigir os procedimentos rígidos de seleção e sistematização próprios das revisões sistemáticas. Neste estudo, a revisão narrativa mostrou-se adequada por possibilitar a discussão de diferentes perspectivas sobre o jogo como recurso para a aprendizagem e como fator relacionado ao desenvolvimento humano.

Quanto à abordagem, a pesquisa é classificada como qualitativa, pois busca compreender e interpretar os sentidos, argumentos e contribuições presentes nas produções científicas analisadas, sem recorrer prioritariamente à mensuração numérica dos dados. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com dimensões da realidade que envolvem significados, valores, relações, crenças e interpretações, permitindo compreender fenômenos que não podem ser reduzidos exclusivamente a variáveis quantitativas. Dessa forma, essa abordagem mostra-se compatível com o objetivo deste estudo, uma vez que se pretende compreender como diferentes autores apresentam as relações entre jogo, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Em relação à sua natureza, esta pesquisa é classificada como básica, pois busca ampliar e aprofundar conhecimentos teóricos acerca do tema investigado, sem prever uma intervenção prática direta ou uma aplicação imediata dos resultados. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica tem como finalidade produzir conhecimentos novos e relevantes para o avanço científico, sem que necessariamente exista uma aplicação prática prevista. Assim, o estudo busca reunir e discutir conhecimentos já produzidos sobre o jogo, contribuindo para uma

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.

compreensão teórica mais ampla de suas possibilidades nos processos de aprendizagem e nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Para a construção da revisão, foram consideradas produções científicas relacionadas ao jogo, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, incluindo artigos científicos, livros, dissertações e teses selecionados de acordo com sua relação com o objetivo e a pergunta de pesquisa. A análise dos materiais ocorreu de modo interpretativo, mediante leitura atenta das produções selecionadas, buscando identificar ideias, argumentos, aproximações, diferenças e contribuições recorrentes entre os autores. A interpretação não se baseou em categorias previamente definidas nem na quantificação da frequência de termos, mas na compreensão dos sentidos e das relações presentes nos textos. Esse procedimento aproxima-se da perspectiva de Severino (2016), para quem a leitura analítica e interpretativa ultrapassa a simples identificação das informações apresentadas, buscando compreender os argumentos, as relações entre as ideias e os significados construídos pelos autores. Dessa maneira, os estudos foram discutidos de forma articulada, considerando suas contribuições para responder ao problema de pesquisa proposto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo está presente em diferentes sociedades e momentos históricos e não pode ser compreendido apenas como uma atividade infantil ou como uma estratégia criada pela escola para ensinar conteúdos. Jogar envolve regras, relações, escolhas, expectativas, formas de participação e significados produzidos por aqueles que participam da atividade. Por essa razão, sua compreensão ultrapassa a ideia de passatempo e alcança dimensões culturais e sociais da existência humana. O jogo antecede sua utilização pedagógica e possui sentidos próprios nos grupos em que é praticado, podendo aparecer ligado à diversão, à competição, à imitação, à imaginação, à convivência ou à produção de experiências compartilhadas. A dimensão lúdica, portanto, não nasce da escola, embora possa ser incorporada por ela com finalidades educativas. Essa compreensão impede que o jogo seja reduzido a uma simples técnica de ensino e permite analisá-lo também como uma manifestação cultural produzida historicamente (Huizinga, 2019).

A própria definição do que é jogo apresenta dificuldades, pois uma mesma atividade pode receber sentidos diferentes conforme o contexto no qual ocorre. Aquilo que é considerado jogo para determinado grupo pode assumir outra função em outra realidade cultural. Também existem diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira, ainda que essas expressões apareçam muitas vezes de forma próxima no cotidiano. Ao discutir essas manifestações no campo

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.

educacional, torna-se necessário considerar a situação em que a atividade ocorre, as regras envolvidas, os sujeitos participantes e os significados atribuídos à prática. O jogo não pode ser identificado apenas pela presença de objetos, materiais específicos ou pelo fato de produzir prazer. Sua caracterização depende também das relações estabelecidas entre os participantes e do contexto sociocultural no qual é realizado (Kishimoto, 2017).

Essa dimensão cultural amplia a compreensão do jogo para além de sua utilização em determinadas etapas da Educação Básica. Ainda que grande parte dos estudos se concentre no desenvolvimento infantil, jogar não é uma ação restrita à infância. Jovens e adultos também participam de jogos de diferentes naturezas, sejam corporais, esportivos, intelectuais, digitais ou sociais. O caráter lúdico permanece relacionado à experiência humana e assume diferentes formas de acordo com a idade, o ambiente, os interesses e as transformações tecnológicas. Assim, falar do jogo como fator ligado ao desenvolvimento humano exige reconhecer tanto sua presença na infância quanto sua continuidade em outras etapas da vida. A relação entre jogo e cultura permite entender que as formas de jogar também se modificam historicamente, acompanhando mudanças nas relações sociais e nos meios pelos quais as pessoas interagem (Huizinga, 2019).

No campo do desenvolvimento infantil, diferentes perspectivas teóricas atribuíram ao jogo posições importantes, mas não necessariamente com as mesmas explicações. Estudos que aproximam Piaget e Kishimoto mostram que ambos reconhecem o brincar e o jogar como elementos presentes na experiência da criança, embora partam de construções teóricas distintas. Na perspectiva piagetiana, o jogo aparece articulado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas e às maneiras pelas quais a criança age sobre a realidade e organiza suas experiências. Já os trabalhos de Kishimoto ampliam a discussão ao considerar a dimensão cultural e educacional do jogo, mostrando que as formas de brincar não existem de maneira independente dos contextos sociais em que são produzidas (Almeida; Alves, 2021). O estudo consultado, baseado na comparação entre Piaget e Kishimoto, identifica justamente a relação do jogo com o desenvolvimento e com a cultura, sem tratar as duas perspectivas como equivalentes.

Na leitura piagetiana, o desenvolvimento não ocorre pela simples transmissão de informações de um adulto para uma criança. O sujeito participa ativamente da construção de seus conhecimentos ao agir sobre objetos, situações e problemas. O jogo pode colocar a criança diante de situações nas quais necessita observar, comparar, tomar decisões, rever procedimentos e lidar com resultados que nem sempre correspondem ao que esperava. Nessa dinâmica, errar não precisa ser entendido apenas como fracasso, pois pode produzir 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.

desequilíbrio que leva o sujeito a reorganizar suas ações. A aprendizagem está relacionada, portanto, ao processo de elaboração e transformação das estruturas de pensamento, e não somente à obtenção de uma resposta correta. Os jogos podem integrar esse movimento quando oferecem problemas compreensíveis e suficientemente desafiadores para provocar novas formas de ação (Almeida; Alves, 2021; Petty; Souza; Monteiro, 2019).

Essa interpretação ajuda a compreender por que o valor educativo do jogo não se encontra simplesmente no fato de a atividade ser agradável. Uma criança pode gostar muito de determinado jogo e ainda assim repetir constantemente as mesmas estratégias, sem refletir sobre seus procedimentos. O interesse constitui uma condição importante para a participação, mas não é suficiente para explicar mudanças nos processos de aprendizagem. Em uma intervenção realizada com crianças entre sete e onze anos, o interesse apareceu como um indicador expressivo, mas os resultados mostraram que mudanças mais consistentes dependiam também da autonomia para avaliar o próprio desempenho e da tomada de consciência sobre as ações realizadas. O jogo, nessa experiência, não foi tratado apenas como forma de despertar curiosidade, mas como situação na qual os participantes precisavam analisar seus procedimentos e construir novas estratégias (Petty; Souza; Monteiro, 2019). A pesquisa registrou exatamente que o interesse, isoladamente, não produzia mudança, sendo necessária a participação ativa da criança na avaliação de suas próprias ações (Petty; Souza; Monteiro, 2019).

Esse dado é particularmente importante porque parte do discurso pedagógico sobre jogos tende a utilizar a motivação como principal justificativa para sua presença na escola. É frequente afirmar que os estudantes aprendem melhor porque o jogo torna a aula mais divertida. A disposição para participar pode ser maior em determinadas situações lúdicas, mas o envolvimento inicial não garante a aprendizagem do conteúdo pretendido. Um estudante pode participar intensamente, desejar vencer e conhecer as regras sem necessariamente estabelecer as relações conceituais esperadas pelo professor. Por isso, o planejamento precisa distinguir participação de aprendizagem. O jogo cria condições para que determinados processos ocorram, mas a natureza das tarefas, as intervenções realizadas durante a atividade e os momentos posteriores de reflexão interferem naquilo que pode ser aprendido (Petty; Souza; Monteiro, 2019).

A tomada de consciência ocupa lugar central nessa discussão. Durante um jogo, o participante realiza diversas ações sem necessariamente conseguir explicá-las. Pode escolher determinado movimento por experiência, intuição ou tentativa, mas não compreender imediatamente por que uma estratégia funcionou. Quando é levado a analisar suas decisões, comparar resultados e explicar o caminho utilizado, passa do simples fazer para uma reflexão

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 o próprio fazer. Essa passagem não acontece de forma automática. Perguntas, registros, comparação de partidas e discussões coletivas podem colocar a ação em análise. Desse modo, a situação de jogo torna-se um espaço no qual o sujeito não apenas executa procedimentos, mas pode reconstruí-los mentalmente e compreender as relações presentes na atividade (Petty; Souza; Monteiro, 2019).

As oficinas de jogos analisadas em outra pesquisa com crianças também mostram que os processos de desenvolvimento não seguem uma trajetória linear. Os registros apontaram avanços em procedimentos e em aspectos relacionados ao tempo e à convivência consigo mesmo, mas os resultados ligados à convivência com outras pessoas continuaram apresentando dificuldades e demandando novas intervenções. Essa constatação é importante porque impede uma leitura idealizada segundo a qual jogar em grupo produziria automaticamente cooperação, respeito e capacidade de convivência. A interação oferece situações para que essas questões apareçam, mas conflitos, impaciência, dificuldade de esperar, resistência às regras ou problemas para lidar com o outro podem permanecer e precisam ser trabalhados ao longo do processo (Petty; Kunsch; Souza, 2021). No estudo, os indicadores de convivência com os outros foram justamente os que mantiveram resultados mais baixos, demonstrando a necessidade de continuidade das intervenções.

A autorregulação também pode ser observada nessas situações. Esperar a própria vez, controlar uma reação diante de uma derrota, rever uma estratégia, manter atenção durante uma partida e decidir quando pedir ajuda são ações que exigem diferentes formas de controle sobre o próprio comportamento. Essas aprendizagens não acontecem pela mera existência de regras. Dependem de um percurso no qual o sujeito passa a compreender melhor suas ações e as consequências delas. Nas oficinas investigadas, o aumento dos pedidos de ajuda não foi interpretado como simples perda de autonomia. Em determinado momento do processo, pedir ajuda podia demonstrar que a criança reconhecia uma dificuldade e buscava elementos para reorganizar sua ação. A autonomia, nesse sentido, não corresponde a fazer tudo sozinho, mas inclui a possibilidade de reconhecer limites, tomar decisões e utilizar recursos disponíveis de maneira consciente (Petty; Kunsch; Souza, 2021).

As regras constituem outro elemento importante para compreender o jogo e suas relações com o desenvolvimento. Em grande parte dos jogos, os participantes precisam agir dentro de limites estabelecidos. Esses limites organizam a atividade e dão sentido às ações. Uma peça só pode realizar determinado movimento porque existe uma regra que define essa possibilidade; uma vitória só pode ser reconhecida porque os participantes compartilham critérios sobre o que significa vencer. Para a criança, aprender a jogar envolve gradativamente

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.

compreender que seus desejos individuais encontram limites na estrutura da atividade e nas ações dos demais participantes. A regra, portanto, não precisa ser vista apenas como uma ordem externa, mas como um componente que possibilita a existência do próprio jogo (Kishimoto, 2017).

Entretanto, utilizar regras em situações lúdicas não significa transformar o jogo em treinamento disciplinar. O valor educativo da regra depende de como ela é compreendida e discutida. Se o estudante apenas obedece porque o adulto determina, há pouca possibilidade de analisar a função que aquela norma possui. Quando os participantes compreendem por que determinada regra existe, observam seus efeitos e até discutem possíveis alterações, a relação com a norma pode assumir outro caráter. Jogos permitem experimentar situações em que uma alteração aparentemente pequena modifica toda a dinâmica da atividade. Mudar o tempo, o espaço, a quantidade de participantes ou uma condição de vitória pode transformar as estratégias possíveis. Esse tipo de experiência coloca a regra como objeto de reflexão e não apenas como imposição (Kishimoto, 2017; Maia; Farias; Oliveira, 2020).

O desenvolvimento cognitivo relacionado ao jogo também não se resume à memorização ou ao raciocínio lógico formal. Jogos podem mobilizar antecipação, comparação, planejamento, análise de consequências, elaboração de hipóteses e flexibilidade para modificar uma estratégia. Em uma mesma partida, o participante precisa considerar aquilo que pretende fazer e, simultaneamente, responder às ações dos demais. O conhecimento produzido nessas situações depende do tipo de jogo e do nível de compreensão do participante. Não existe, portanto, um efeito cognitivo universal aplicável a qualquer atividade lúdica. Um jogo de memória, um jogo simbólico, um jogo corporal e um jogo de estratégia colocam problemas diferentes e mobilizam ações também diferentes (Tezani, 2021).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento aparece de modo ainda mais complexo quando analisada por perspectivas histórico-culturais. Nessa compreensão, as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais e são mediadas por instrumentos e signos. O desenvolvimento não é pensado como um processo exclusivamente interno que ocorre de forma independente do contexto social. A criança participa de práticas culturais, interage com pessoas mais experientes e se apropria de modos socialmente produzidos de agir, pensar e comunicar. O jogo pode integrar essas relações por criar situações imaginárias, papéis, regras e interações em que a criança atua com conhecimentos e formas de comportamento construídos socialmente (Tezani, 2021).

A ideia de mediação modifica significativamente a maneira de pensar a utilização escolar do jogo. O material não ensina sozinho. Um tabuleiro, um baralho, um brinquedo ou um aplicativo

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.

não carregam em si os resultados educacionais que muitas vezes lhes são atribuídos. O que ocorre durante a atividade depende das relações estabelecidas entre o estudante, seus colegas, o professor, as regras, os objetos e os conhecimentos mobilizados. A função docente não consiste apenas em entregar um jogo e observar a turma. Organizar os grupos, selecionar desafios, formular perguntas, interferir quando necessário e criar momentos em que as experiências sejam retomadas verbalmente são ações que dão direção pedagógica à atividade (Tezani, 2021).

Nesse sentido, a noção de zona de desenvolvimento proximal contribui para entender por que determinadas situações podem produzir aprendizagens que ultrapassam aquilo que a criança consegue realizar sozinha. O desenvolvimento é compreendido também a partir das possibilidades que surgem com ajuda, orientação e interação com sujeitos mais experientes. Uma tarefa excessivamente fácil pode não provocar reorganizações importantes, enquanto uma tarefa muito distante das possibilidades atuais do estudante pode gerar abandono ou dependência constante. O desafio pedagógico está em construir situações que permitam ao aluno mobilizar aquilo que já sabe e, ao mesmo tempo, avançar com apoio adequado. O jogo pode compor esse tipo de situação quando sua dificuldade, suas regras e as intervenções realizadas estão ajustadas às condições dos participantes (Tezani, 2021).

A comparação entre a teoria da atividade e o pensamento educacional de Froebel também mostra que não existe uma interpretação única sobre o significado do jogo no desenvolvimento infantil. Embora as duas perspectivas reconheçam sua importância, elas apresentam concepções distintas sobre a formação humana. A divergência está relacionada às diferentes maneiras de compreender a relação entre natureza humana, história e desenvolvimento. Por isso, afirmar genericamente que vários autores “defendem o jogo” pode esconder diferenças teóricas importantes. Uma revisão sobre o tema precisa observar não apenas se determinado autor considera o jogo importante, mas também por que considera, qual concepção de desenvolvimento sustenta sua interpretação e que papel atribui à educação nesse processo (Arce, 2004). O próprio estudo comparativo ressalta que as abordagens reconhecem a importância do jogo, mas divergem quanto ao seu significado no processo de formação do indivíduo.

Na concepção froebeliana analisada nesse estudo, a atividade infantil aparece vinculada a um processo de desenvolvimento que valoriza a expressão da criança e a relação entre interiorização e exteriorização. A atividade e a reflexão ocupam posição de mediação entre aquilo que vem do mundo exterior e a elaboração realizada pela criança. Essa perspectiva está vinculada à própria filosofia educacional de Froebel e não pode ser deslocada de seu contexto

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.

teórico. A comparação com a teoria da atividade demonstra justamente que conceitos aparentemente semelhantes, como atividade, desenvolvimento e jogo, podem adquirir sentidos distintos conforme a concepção de ser humano que sustenta cada teoria (Arce, 2004).

A imaginação constitui uma das dimensões que aproximam jogo, aprendizagem e desenvolvimento. Em situações de faz de conta e jogos de papéis, objetos e ações podem assumir significados diferentes daqueles presentes na vida cotidiana imediata. Uma criança pode utilizar um objeto para representar outro, assumir um papel social ou reconstruir situações observadas em seu ambiente. Essas ações não correspondem a uma simples cópia da realidade. Ao brincar, a criança seleciona elementos de sua experiência, reorganiza-os e produz uma situação própria, ainda que relacionada ao mundo social. O jogo de papéis permite analisar justamente como as experiências sociais são representadas, reinterpretadas e reconstruídas na atividade infantil (Oliveira, 1988).

O jogo de papéis também permite perceber que o desenvolvimento humano não se produz isoladamente. Os papéis representados pelas crianças estão relacionados às atividades humanas que observam e às relações sociais às quais têm acesso. Brincar de professor, médico, família, comércio ou outras situações envolve conhecimentos sobre comportamentos, linguagens e expectativas socialmente construídas. A criança atua em um plano imaginário, mas os conteúdos utilizados nessa imaginação possuem referências sociais. Desse modo, a brincadeira pode revelar tanto aquilo que a criança conhece sobre o mundo quanto a maneira pela qual reorganiza essas experiências durante sua atividade (Oliveira, 1988).

A dimensão afetiva também precisa ser considerada, especialmente porque aprendizagem e desenvolvimento não são processos exclusivamente cognitivos. Situações de jogo podem envolver expectativa, satisfação, frustração, ansiedade, alegria, raiva e insegurança. Ganhar e perder são experiências que podem mobilizar reações intensas, principalmente quando o resultado é muito valorizado pelo grupo. A forma como cada participante reage a essas situações informa sobre sua relação com o erro, com os limites e com os demais jogadores. O professor pode observar tais manifestações e utilizá-las como elementos para compreender a turma, sem transformar cada reação emocional em diagnóstico ou considerar que o jogo resolverá dificuldades afetivas por si só (Tezani, 2021).

A frustração merece atenção particular. Em muitas atividades escolares, o erro é rapidamente corrigido pelo professor, e o estudante pode assumir uma posição passiva diante da resposta. No jogo, o próprio desenvolvimento da partida muitas vezes informa que uma decisão não produziu o resultado esperado. Perder uma jogada ou perceber que uma estratégia falhou coloca o participante diante de um problema concreto. A resposta pode ser desistir, culpar

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.

o colega, tentar novamente ou buscar outra solução. Trabalhar pedagogicamente com essas situações significa permitir que a criança compreenda o erro como parte de um percurso e aprenda a revisar suas ações, sem diminuir a importância das emoções envolvidas nesse processo (Petty; Souza; Monteiro, 2019).

Essa perspectiva também modifica a compreensão da competição. A presença de competição não torna um jogo necessariamente negativo, assim como um jogo denominado cooperativo não produz automaticamente relações de cooperação. Em situações competitivas, os participantes podem aprender a reconhecer regras comuns, respeitar adversários e lidar com resultados. Também podem ocorrer conflitos, exclusões e comportamentos que precisam ser discutidos. O mesmo vale para atividades coletivas em que todos possuem um objetivo comum. As relações concretamente estabelecidas durante o jogo dependem da composição dos grupos, da organização da atividade e da intervenção realizada quando surgem dificuldades. Não é o rótulo do jogo que determina os resultados sociais da experiência (Kishimoto, 2017; Maia; Farias; Oliveira, 2020).

Nas aulas de Educação Física, essa discussão assume contornos específicos porque jogo e movimento corporal se encontram diretamente relacionados. Jogos e brincadeiras podem envolver corrida, salto, equilíbrio, coordenação, agilidade e controle corporal, mas também comunicação, regras e tomada de decisão. Uma experiência realizada em aulas de Educação Física buscou desenvolver atividades com jogos e brincadeiras considerando dimensões motoras, afetivas, sociais e cognitivas. Os autores chamam atenção para a necessidade de planejamento e para a atuação do professor na organização das atividades, mostrando que o uso do jogo não deve ficar limitado à ocupação do tempo da aula (Maia; Farias; Oliveira, 2020). No material analisado, os jogos são apresentados em conexão com diferentes áreas do desenvolvimento e com a necessidade de planejamento pedagógico.

O desenvolvimento motor, entretanto, também precisa ser tratado sem generalizações. Não basta colocar a criança em movimento para afirmar que determinado jogo desenvolve globalmente suas capacidades. Diferentes jogos exigem habilidades corporais diferentes, e as experiências anteriores dos participantes interferem na forma como realizam as tarefas. Além disso, uma atividade pode privilegiar alguns alunos e limitar a participação de outros quando depende excessivamente de determinadas habilidades. O professor precisa observar se as regras, o espaço e os materiais permitem participação significativa e se adaptações são necessárias. Adaptar não significa retirar o desafio, mas criar condições para que diferentes estudantes possam participar da atividade e compreender sua lógica (Maia; Farias; Oliveira, 2020).

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.

O uso pedagógico do jogo também precisa evitar a transformação de toda brincadeira em exercício escolar disfarçado. Quando cada atividade lúdica é imediatamente vinculada à memorização de conteúdos, existe o risco de retirar características próprias do jogo e utilizá-lo apenas como embalagem para uma tarefa tradicional. Um tabuleiro no qual o estudante apenas responde perguntas pode ser útil em determinadas situações, mas a presença de peças, dados e pontos não torna automaticamente a experiência significativa. É necessário perguntar o que os estudantes precisam pensar, decidir ou construir durante a atividade. O recurso lúdico não substitui a clareza do objetivo de aprendizagem nem transforma um conteúdo pouco compreendido apenas por ser apresentado em formato de jogo (Alves; Bianchin, 2010; Franco *et al.,* 2018).

Essa cautela é necessária porque parte da literatura educacional atribui ao jogo uma extensa relação de resultados positivos, como criatividade, autonomia, socialização, raciocínio, autoestima, linguagem e cooperação. Muitas dessas relações aparecem em estudos e experiências pedagógicas, mas precisam ser compreendidas dentro de suas condições concretas. O trabalho apresentado no CONEDU, por exemplo, relaciona os jogos a diferentes dimensões do desenvolvimento e destaca a necessidade de objetivos definidos e preparação cuidadosa das atividades (Franco *et al*., 2018). A própria fonte afirma que os jogos precisam ser pensados e preparados de acordo com os objetivos propostos, o que afasta a ideia de que qualquer utilização produzirá os mesmos resultados.

Esse ponto também ajuda a diferenciar o jogo livre de sua utilização como recurso pedagógico. A brincadeira espontânea possui valor na experiência infantil mesmo quando não está subordinada a um conteúdo escolar. Quando o professor introduz um jogo com intenção pedagógica, entretanto, há objetivos relacionados ao currículo ou ao desenvolvimento de determinados processos. Essas duas situações não precisam ser colocadas em oposição, mas também não devem ser confundidas. A escola precisa preservar espaços de brincar e, ao mesmo tempo, pode organizar jogos com finalidades de ensino. O problema surge quando toda experiência lúdica passa a ser controlada por resultados previamente definidos ou, no sentido contrário, quando a atividade pedagógica é apresentada sem qualquer planejamento porque se acredita que brincar sempre ensina (Kishimoto, 2017).

A mediação docente aparece, portanto, como uma condição fundamental. Antes da atividade, o professor precisa conhecer o jogo, avaliar sua adequação à turma e compreender quais conhecimentos podem ser mobilizados. Durante a atividade, deve observar estratégias, conflitos, dúvidas e formas de participação. Depois, pode criar situações para que os estudantes retomem aquilo que fizeram e estabeleçam relações com outros conhecimentos. Essa sequência

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.

não precisa ser rígida, mas mostra que a aprendizagem não está contida no material. Uma partida pode oferecer dados importantes sobre os modos de pensar dos estudantes justamente porque o professor observa processos e não apenas resultados (Petty; Souza; Monteiro, 2019).

Avaliar aprendizagens produzidas em situações de jogo também exige critérios coerentes com aquilo que foi proposto. Se o objetivo envolve elaboração de estratégias, não faz sentido avaliar somente quem venceu. Se o trabalho busca analisar convivência, precisam ser observadas atitudes e formas de interação. Se o foco é um conteúdo conceitual, é necessário verificar se o estudante consegue explicá-lo ou utilizá-lo em outras situações. A vitória pode depender de experiência anterior, sorte ou características específicas da atividade e, por isso, não constitui medida suficiente de aprendizagem. Registros do professor, autoavaliações, explicações dos estudantes e comparação entre diferentes momentos podem produzir informações mais consistentes sobre o processo (Petty; Kunsch; Souza, 2021).

Os próprios protocolos utilizados nas intervenções com jogos mostram uma possibilidade de acompanhamento mais detalhado. Em vez de registrar apenas se a criança acertou ou errou, foram observados procedimentos, atitudes, enfrentamento de conflitos, avaliação das ações, autonomia e interesse. Esse tipo de registro permite perceber mudanças que não apareceriam em uma avaliação centrada exclusivamente no desempenho final. Também mostra que desenvolvimento e aprendizagem não podem ser reduzidos a uma única dimensão. Uma criança pode melhorar sua estratégia de resolução e ainda apresentar dificuldades de convivência; outra pode compreender melhor as regras, mas necessitar de apoio para administrar o tempo ou avaliar seu próprio desempenho (Petty; Souza; Monteiro, 2019; Petty; Kunsch; Souza, 2021).

A discussão contemporânea sobre jogos inclui ainda as tecnologias digitais. O crescimento dos jogos eletrônicos modificou formas de brincar e criou novas experiências de interação, movimento e aprendizagem. Tratar os jogos digitais apenas como adversários das brincadeiras tradicionais simplifica uma realidade mais complexa. Eles fazem parte da cultura de muitas crianças e adolescentes e podem assumir diferentes funções conforme o modo como são utilizados. Na Educação Física, os exergames combinam elementos de jogos eletrônicos com movimentos corporais e desafiam uma visão segundo a qual os jogos digitais estariam necessariamente ligados à passividade corporal (Araújo *et al*., 2021).

Em uma pesquisa-ação realizada com estudantes do 7º e 9º anos de uma escola pública de Teresina, a utilização de exergames foi associada ao aumento da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física e apresentou boa aceitação entre os participantes. O estudo envolveu observação, avaliação diagnóstica, planejamento, intervenção e avaliação das atividades. Esses resultados mostram uma possibilidade de integração entre cultura digital 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.

práticas escolares, mas precisam ser interpretados dentro do contexto da investigação, que envolveu um número delimitado de estudantes e uma escola específica (Araújo *et al*., 2021).

A experiência com exergames também mostra que incorporar tecnologias à escola não depende somente da disponibilidade do recurso. A formação docente aparece como uma questão concreta. Parte dos professores não teve contato com jogos digitais em sua formação inicial e pode conhecer pouco suas possibilidades pedagógicas. Além disso, instituições escolares apresentam condições de infraestrutura muito diferentes. Assim, a utilização de jogos eletrônicos não pode ser apresentada como solução universal para dificuldades de participação ou aprendizagem. O estudo sobre exergames reconhece a necessidade de formação e atualização dos professores, além de apontar a quantidade ainda limitada de pesquisas sobre essa utilização no contexto investigado (Araújo *et al*., 2021).

Essa discussão permite ampliar o conceito de jogo utilizado na educação. Jogos tradicionais, brincadeiras de faz de conta, jogos de regras, jogos corporais, jogos intelectuais e jogos digitais não produzem as mesmas experiências e não precisam ser avaliados pelos mesmos critérios. A escolha depende do objetivo pedagógico e das condições concretas da turma. Uma revisão que reúne essas diferentes manifestações precisa evitar conclusões amplas demais, pois resultados encontrados em intervenções com jogos de tabuleiro não podem ser automaticamente transferidos para jogos eletrônicos, assim como experiências realizadas na Educação Infantil não representam necessariamente aquilo que ocorrerá com adolescentes ou adultos.

Também é importante considerar a Educação Especial no debate. Estudos bibliográficos sobre jogo e desenvolvimento discutem sua utilização com crianças que apresentam necessidades educacionais específicas, ressaltando a importância de reconhecer as condições individuais e adaptar experiências sem eliminar a participação ativa. O jogo pode constituir um contexto no qual capacidades cognitivas, motoras e sociais sejam mobilizadas, mas a atividade precisa considerar características e necessidades concretas dos sujeitos. Não existe um único modelo de adaptação aplicável a todos. A análise de Piaget, Vygotsky e Wallon reunida em estudo sobre desenvolvimento infantil também chama atenção para diferentes maneiras de compreender o sujeito e suas relações com aprendizagem, afetividade e meio social (Baranita, 2012). O trabalho bibliográfico aborda explicitamente desenvolvimento, aprendizagem e Educação Especial como dimensões de sua análise.

Essa diversidade teórica reforça que o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por um fator. Dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e motoras se relacionam, mas não se desenvolvem de forma idêntica nem no mesmo ritmo. Utilizar o jogo como contexto

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.

de aprendizagem significa trabalhar com sujeitos que possuem histórias, experiências e conhecimentos diferentes. A mesma atividade pode provocar envolvimento em uma criança e insegurança em outra. Pode representar um desafio adequado para determinado estudante e ser excessivamente simples ou difícil para outro. Reconhecer essas diferenças é mais consistente do que atribuir ao jogo um conjunto fixo de efeitos positivos (Baranita, 2012; Tezani, 2021).

A relação entre jogo e linguagem constitui outro ponto dessa discussão. Para compreender regras, negociar decisões, explicar estratégias ou assumir papéis, os participantes recorrem constantemente à comunicação. Em jogos coletivos, parte das ações depende da interpretação das intenções de outras pessoas. Em jogos simbólicos, a linguagem pode ajudar a construir a situação imaginária e organizar os papéis. Nos jogos de regras, discutir procedimentos e justificar decisões exige transformar ações em palavras. Dessa forma, determinadas situações lúdicas podem criar contextos nos quais linguagem e pensamento aparecem articulados, principalmente quando existe espaço para que os participantes expliquem e discutam aquilo que fizeram (Tezani, 2021).

A autonomia também precisa ser compreendida com cuidado. Permitir que a criança escolha não significa ausência completa de orientação, assim como orientar não significa retirar sua capacidade de decisão. Em atividades pedagógicas com jogos, existe uma tensão permanente entre liberdade e estrutura. As regras delimitam possibilidades, o professor organiza condições e o estudante toma decisões dentro desse campo. A construção da autonomia ocorre justamente quando o sujeito passa a compreender melhor as consequências de suas escolhas e assume progressivamente responsabilidade por seus procedimentos. A intervenção pode ser necessária sem transformar o professor em alguém que fornece imediatamente todas as respostas (Petty; Souza; Monteiro, 2019).

O mesmo vale para a criatividade. Ela não resulta apenas de atividades sem regras. Muitas vezes, a existência de limites cria problemas que exigem respostas novas. Em jogos de estratégia, por exemplo, o participante precisa criar alternativas dentro de um conjunto definido de possibilidades. Em brincadeiras simbólicas, objetos disponíveis podem receber novos usos. A criatividade relacionada ao jogo não precisa ser entendida como produção totalmente livre de referências, mas como capacidade de reorganizar conhecimentos e experiências diante de uma situação. Por isso, atividades excessivamente dirigidas podem limitar essa elaboração, enquanto propostas sem qualquer estrutura podem não produzir o tipo de desafio pretendido (Kishimoto, 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.

Do ponto de vista pedagógico, a questão central não é decidir se o jogo é bom ou ruim para aprender. A pergunta mais produtiva é compreender em quais condições determinada atividade pode ser coerente com os objetivos educacionais. Isso exige analisar o tipo de jogo, o conteúdo, a idade dos participantes, as experiências anteriores, o tempo disponível, o espaço, os materiais e o modo como será conduzida a discussão. Também exige reconhecer que algumas aprendizagens podem ocorrer sem terem sido inicialmente previstas pelo professor e que determinadas expectativas podem não se concretizar. O planejamento orienta o processo, mas não transforma a experiência em algo completamente controlável (Alves; Bianchin, 2010; Franco *et al*., 2018).

Os estudos analisados também mostram a necessidade de observar limites metodológicos. Parte das pesquisas trabalha com grupos pequenos, intervenções localizadas ou experiências realizadas em uma única escola. Esses trabalhos são importantes porque permitem acompanhar processos em detalhes, mas seus resultados não devem ser apresentados como universais. A intervenção com oito crianças realizada durante três semestres, por exemplo, oferece informações consistentes sobre interesse, autonomia e tomada de consciência naquele programa, mas não permite afirmar que todas as crianças responderão da mesma forma a qualquer jogo (Petty; Souza; Monteiro, 2019). De maneira semelhante, os resultados obtidos com exergames em uma escola de Teresina precisam ser compreendidos dentro do contexto em que foram produzidos (Araújo *et al.,* 2021).

Essa cautela é necessária também diante da diversidade de concepções teóricas presentes na literatura. Piaget, Vygotsky, Froebel e autores contemporâneos não explicam o desenvolvimento a partir dos mesmos princípios. Colocá-los lado a lado apenas para afirmar que todos reconhecem a importância do jogo pode apagar divergências fundamentais. A teoria da atividade, por exemplo, relaciona desenvolvimento e história de modo diferente da concepção froebeliana, e o estudo comparativo dessas perspectivas mostra que a diferença não é apenas terminológica, mas está vinculada à própria concepção de formação humana (Arce, 2004). Assim, uma revisão narrativa precisa preservar as diferenças entre as teorias, ainda que identifique pontos de aproximação.

Ao mesmo tempo, o conjunto da literatura permite compreender por que o jogo permanece como objeto frequente de estudos educacionais e psicológicos. Trata-se de uma atividade na qual pensamento, ação, emoção e relações sociais podem aparecer simultaneamente. O sujeito precisa lidar com regras, objetos, parceiros, adversários, resultados e expectativas. Essa complexidade transforma o jogo em um campo interessante para observar processos de aprendizagem e desenvolvimento, mas também impede explicações simples. Não

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.

existe uma relação direta na qual determinada atividade produza automaticamente determinada habilidade. O que se desenvolve depende daquilo que é exigido, das experiências do sujeito e das relações estabelecidas durante o processo.

A escola, nesse contexto, possui a possibilidade de trabalhar com jogos sem retirar deles sua dimensão cultural e lúdica. Isso significa reconhecer que jogar não precisa servir apenas como intervalo, recompensa ou forma de tornar um conteúdo mais agradável. Também pode constituir objeto de conhecimento e situação de investigação. Os estudantes podem aprender regras, analisar estratégias, comparar diferentes versões de uma mesma atividade, estudar sua história, modificar elementos e discutir as consequências dessas alterações. Dessa forma, a relação com o conhecimento deixa de depender exclusivamente do resultado da partida e passa a envolver a compreensão da própria atividade (Huizinga, 2019; Kishimoto, 2017).

A análise da literatura permite, portanto, compreender o jogo como uma prática que se encontra na intersecção entre cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ele pode criar situações nas quais os sujeitos tomam decisões, enfrentam problemas, lidam com regras, constroem estratégias, interagem, experimentam emoções e refletem sobre suas ações. Entretanto, essas possibilidades não justificam tratá-lo como recurso universal nem como solução automática para dificuldades educacionais. A qualidade do trabalho depende da relação entre a atividade escolhida, os participantes, os objetivos e a mediação realizada. Os estudos de intervenção reforçam particularmente que interesse e participação são apenas partes de um processo mais amplo, no qual autonomia, autorregulação e tomada de consciência precisam ser construídas ao longo do tempo (Petty; Souza; Monteiro, 2019; Petty; Kunsch; Souza, 2021).

Dessa maneira, responder de que modo a literatura apresenta as contribuições do jogo para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano exige abandonar uma visão baseada somente em listas de benefícios. O jogo pode participar do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural, mas essas dimensões se manifestam de formas distintas segundo a natureza da atividade e as condições em que ela ocorre. As diferenças entre concepções teóricas, os resultados variados das intervenções, a permanência de dificuldades mesmo após experiências com jogos e a necessidade de planejamento mostram que sua presença no processo educativo precisa ser analisada de forma contextualizada. Mais do que afirmar que o jogo “ensina”, importa compreender o que pode ser aprendido, por quem, em quais circunstâncias e por meio de quais processos (Almeida; Alves, 2021; Arce, 2004; Petty; Souza; Monteiro, 2019).

Por fim, o jogo pode ser entendido como uma atividade humana complexa que reúne elementos culturais, históricos, cognitivos, afetivos, corporais e sociais. Sua utilização

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.

educacional ganha sentido quando preserva essa complexidade e quando o professor não o reduz a uma técnica destinada apenas a tornar a aula mais atraente. O contato com desafios, regras, escolhas e relações pode colocar os sujeitos diante de experiências importantes para a aprendizagem e para diferentes dimensões do desenvolvimento, mas os resultados dependem de mediação, continuidade e reflexão. A literatura analisada aponta, assim, para uma compreensão do jogo não como recurso isolado, mas como parte de processos educativos e sociais mais amplos, nos quais aprender e desenvolver-se envolvem ação, interação, elaboração e reconstrução permanente das próprias experiências (Baranita, 2012; Kishimoto, 2017; Petty; Kunsch; Souza, 2021; Tezani, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada permitiu compreender que o jogo pode assumir diferentes funções nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento humano, não se limitando ao entretenimento ou à utilização como estratégia para tornar as atividades escolares mais atrativas. A literatura analisada mostra que as situações de jogo podem envolver tomada de decisões, elaboração de estratégias, resolução de problemas, compreensão de regras, interação com outras pessoas e reflexão sobre as próprias ações. Essas experiências se relacionam a diferentes dimensões do desenvolvimento, entre elas a cognitiva, afetiva, social, motora e cultural. Entretanto, os estudos também mostram que essas possibilidades variam conforme o tipo de jogo, a idade dos participantes, seus conhecimentos anteriores e as condições em que a atividade é realizada.

Os resultados também indicam que a presença do jogo, por si só, não garante aprendizagem ou mudanças no desenvolvimento. Interesse e participação são importantes, mas precisam estar associados a planejamento, mediação e oportunidades para que os estudantes compreendam suas ações, revejam estratégias e construam novos conhecimentos. As pesquisas com intervenções mostram, inclusive, que algumas dificuldades podem permanecer durante o processo, principalmente aquelas relacionadas à convivência, à autonomia e à autorregulação, o que afasta uma compreensão idealizada do jogo como solução imediata para problemas educacionais. Desse modo, sua utilização pedagógica precisa estar vinculada a objetivos definidos e considerar as características dos estudantes e do contexto, reconhecendo o jogo como uma prática cultural e educativa complexa.

Para trabalhos futuros, sugere-se ampliar as investigações empíricas sobre o uso dos jogos em diferentes etapas da Educação Básica e também com jovens e adultos, analisando 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.

forma mais específica quais aprendizagens e dimensões do desenvolvimento são mobilizadas por diferentes tipos de jogos. Estudos longitudinais também podem contribuir para acompanhar mudanças ao longo do tempo, especialmente em relação à autonomia, autorregulação, convivência, aspectos cognitivos e afetivos. Recomenda-se ainda desenvolver pesquisas que comparem jogos tradicionais, corporais, de regras e digitais, bem como investigar com maior profundidade a formação dos professores e as formas de planejamento e avaliação utilizadas quando o jogo é incorporado às práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor Sergio de; ALVES, Paloma Silva. A contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil sob o prisma teórico de Piaget e Kishimoto. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 46, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2451. Acesso em: 3 set. 2026.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, *[S. l.]*, v. 27, n. 83, p. 282–287, 2010. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/661. Acesso em: 11 set. 2026.

ARAÚJO, Javan dos Santos et al. Educação Física e jogos eletrônicos: uma proposta educativa para as aulas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, 2021. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14832. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062021000100112&script=sci_arttext. Acesso em: 20 set. 2026.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/. Acesso em: 15 set. 2026.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10437.1/3254. Acesso em: 5 set. 2026.

FRANCO, Magda Aparecida de Oliveira et al. Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47704. Acesso em: 2 set. 2026.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física para o desenvolvimento da criança.

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.

Cenas Educacionais, [S. l.], v. 3, p. e8623, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/8623. Acesso em: 10 set. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. 1988. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000740175. Acesso em: 25 set. 2026.

PETTY, Ana Lúcia Sícoli; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de; MONTEIRO, Tamires Alves. Intervenção com jogos em processos de desenvolvimento e aprendizagem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, 2019. DOI: https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202019000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 25 set. 2026.

PETTY, Ana Lucia; KUNSCH, Clarice; SOUZA, Maria Thereza C. C. de. Desafiando crianças a pensar: intervenção com jogos e processos de desenvolvimento. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 30, n. 31, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a05. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542021000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 9 set. 2026.

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.

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

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1-2, p. 1–16, 2021. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2006.v7n1-2.603. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/603. Acesso em: 7 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.