



Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas em destaque

Paula Mika Kasai

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6139-1987>

Ivan Gimenes Lima

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6985-4723>

Elaine Prodócimo

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>

Introdução

As contribuições do jogo para a humanidade têm sido alvo de reflexões desde a antiguidade. Para Aristóteles, a recreação era necessária por promover o descanso que permitiria maior fôlego para as atividades consideradas sérias (VOLPATO, 2017). Karl Gross, no final do século XIX, defendia que o jogo possibilita o preparo para a maturidade, quando se refere à simulação de atividades praticadas pelos adultos (GROSS apud VOLPATO, 2017). Porém, foi a partir do século XX que estudiosos começaram a expandir o pensamento em torno desse tema, indo além das discussões sobre sua utilidade.

Na obra *Homo ludens*, Huizinga (2004/1938) descreve o jogo como fenômeno intrínseco à cultura humana. Com base em sua sistematização, vários autores aprofundaram as discussões considerando diferentes aspectos das atividades incluídas nesse campo. Embora Huizinga seja conhecido por estar entre os pioneiros de um pensamento aprofundado sobre o jogo, outros autores, como Vigotski (2008/1933), já haviam observado em detalhes a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento dos sujeitos sob outras perspectivas. No âmbito da educação, destacamos reflexões trazidas por Vigotski (2008/1933), Elkonin (2009/1978), Brougère (2008/1998) e Freire (2003), autores que aparecerão em diálogo no decorrer deste trabalho.

Para nos aproximarmos de um entendimento sobre o jogo, levamos em consideração as características descritas por Huizinga (2004/1938), que alerta para a impossibilidade de definir esse fenômeno devido à sua amplitude, sendo necessário cuidado para não o reduzir a um conceito. Para o autor, o jogo é uma totalidade: possui um fim em si mesmo. Assim, o que faz com que os sujeitos joguem não são as recompensas que ele oferece, e sim sua capacidade de cativá-los, de prendê-los. Diante disso, preocupa-se “[...] em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. [...] o que há de realmente divertido no jogo? [...] Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão?” (HUIZINGA, 2004/1938, p. 5). Segundo o autor, as características principais do jogo são: liberdade, evasão do real, limites de tempo e espaço, possibilidade de fixar-se como fenômeno cultural, ordem, desinteresse e arrebatamento.

Com isso, podemos acompanhar o seguinte raciocínio proposto por Brougère (2008/1998, p. 21): “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, estado de espírito com que se brinca”. Nesse sentido, um jogo só pode ser percebido como jogo na medida em que o jogador se encontra imerso na situação voluntariamente. O autor também destaca que o que define uma atividade como jogo é a própria cultura na qual está inserida, assim, as práticas consideradas lúdicas variam de uma sociedade para outra.

Diante das infinitas possibilidades de interpretação desse fenômeno, vale especificarmos que, embora os termos jogo e brincadeira sejam frequentemente empregados como sinônimos, compreendemos as brincadeiras como equivalentes aos jogos de faz de conta, retratados por Vigotski (2008/1933), em que a ênfase está no imaginário. Em nosso entendimento, portanto, as brincadeiras estão entre as várias atividades lúdicas abarcadas pelo jogo.

Com a intenção de investigar como as crianças brincam e jogam nas escolas, cabe direcionarmos o olhar para documentos oficiais que abordam o tema a fim de percebermos como as instituições brasileiras, de modo geral, concebem essas práticas.

A defesa da ludicidade como direito das crianças em documentos como a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) indica que sua importância é reconhecida em nível mundial e nacional, ao menos em meio a especialistas. No entanto, esse direito continua sendo amplamente negligenciado em espaços formais de educação, onde as crianças jogam principalmente nos momentos do recreio, nas aulas de Educação Física e nas brechas que encontram entre atividades na sala de aula (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Somado a isso, a transição para o ensino fundamental de 9 anos, iniciada em 2006, trouxe novas preocupações quanto ao direito a experiências lúdicas para crianças a partir dos 6 anos. Até então, elas tinham vagas garantidas na educação infantil, espaço onde a promoção de jogos e brincadeiras costuma ser defendida. O documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* expressa consideração pelas crianças diante da antecipação de seu ingresso no ensino fundamental ao reiterar que o brincar é indispensável na vida das crianças e deve estar presente no currículo escolar (BRASIL, 2007).

O mesmo cuidado, no entanto, não é constatado nos documentos nacionais subsequentes que pautam o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental. As *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* reconhecem a importância da dimensão lúdica na vida escolar e destacam que “[...] no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional” (BRASIL, 2013, p. 116). Entretanto, em algumas páginas adiante, parece somente sugerir a incorporação de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas: “[...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos [...]” (BRASIL, 2013, p. 121).

Embora esse documento tenha ressaltado o cuidado para não restringir a ludicidade ao campo das Artes e da Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular aponta para o sentido contrário: ao descrever as habilidades e competências para os anos iniciais do ensino fundamental, cita a importância do lúdico apenas nessas duas áreas do conhecimento (BRASIL, 2017). Enquanto na Educação Física os jogos e as brincadeiras são colocados como conteúdos, nas Artes, as práticas lúdicas são mencionadas como um elo entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A trajetória de discursos dos documentos oficiais evidencia que, com o passar do tempo, menores têm sido as considerações sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento infantil no contexto escolar nacional. Os avanços teóricos são ignorados e prevalece uma visão utilitarista do jogo, que é valorizado à medida que serve à produtividade. Caso contrário, é facilmente visto como dispensável.

A partir das reflexões colocadas, propomos, neste estudo, discutir: como as brincadeiras e os jogos estão presentes nos anos iniciais do ensino fundamental na relação com a prática pedagógica? Para isso, levantamos artigos envolvendo experiências em escolas a fim de investigarmos como as atividades lúdicas são apropriadas em propostas de ensino no contexto escolar brasileiro. Nosso objetivo é analisar ações educativas envolvendo jogos e brincadeiras no primeiro ciclo do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, com base em estudos empíricos publicados em revistas especializadas da área de Educação e na base de dados SciELO. Atentamo-nos aos tipos de jogos e brincadeiras oferecidos, seus intuitos e os olhares que os(as) autores(as) revelaram em seus discursos sobre as atividades lúdicas.

Metodologia

O presente artigo é um recorte extraído de um estudo mais amplo efetuado em 2020, no qual realizamos uma revisão sistemática da literatura em sete periódicos¹ da Faculdade de Educação (FE)² da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)³ e na base de dados SciELO, visando artigos publicados entre 2009 e 2019. A escolha de tais fontes justifica-se pelo intuito de capturar, em um primeiro momento, discussões acerca do jogo nos anos iniciais do ensino fundamental presentes em revistas da Unicamp, que é o local de trabalho e estudo das autoras. Contudo, diante da quantidade de artigos encontrados sobre o tema, ampliamos as buscas para um contexto mais amplo, utilizando para isso a base SciELO, visto que a mesma detém mais de 1.800 periódicos indexados.

Para as revistas da FE, utilizamos os seguintes termos na busca: jogo(s), jogar, brincadeira(s), brincar, brinquedo(s), ludicidade, lúdico(s) e lúdica(s). Foram lidos os resumos dos 88 artigos obtidos, dos quais somente 8 se enquadraram nos critérios do estudo, isto é, consistiam em pesquisas empíricas envolvendo jogos e brincadeiras no ambiente escolar com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Realizamos a mesma busca na base de dados SciELO, incluindo à lista referida o termo ensino fundamental, visto que a plataforma reúne periódicos de diferentes áreas. Nesse segundo levantamento foram encontrados 24 artigos⁴. Ao todo, 32 artigos atenderam aos critérios do estudo para análise integral dos textos.

A partir da leitura completa dos artigos selecionados, identificamos temáticas comuns entre eles. Na presente revisão, enfatizamos a forma como os jogos e as brincadeiras são tratados nos estudos da área em relação à questão pedagógica no contexto escolar brasileiro.

1 Os periódicos da FE da Unicamp considerados neste estudo foram: Pro-posições, Cadernos Cedes, Educação Temática Digital (ETD), Ciências em Foco, Filosofia e Educação, Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC) e Zetetiké. Destes, continham trabalhos analisados no estudo: Pro-posições, Cadernos Cedes, ETD e Zetetiké.

2 A FE da Unicamp foi criada em 1972. Mantém cursos de graduação e pós-graduação com mais de 100 alunos(as) matriculados(as). Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 2 set. 2021.

3 A Unicamp foi criada no ano de 1967. Conta com 34.652 alunos(as) matriculados(as) em 66 cursos de graduação e 153 programas de pós-graduação oferecidos nos campi de Campinas, Piracicaba e Limeira. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/>>. Acesso em: 2 set. 2021.

4 Os 24 artigos obtidos na busca foram publicados nas revistas: Educação e Pesquisa; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Educação e Realidade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Journal of Physical Education; Boletim de Educação Matemática; Interface – Comunicação, Saúde, Educação; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Latino-Americana de Enfermagem; e Production.

Resultados e discussão

Em quase metade dos 32 trabalhos analisados no estudo, os jogos e as brincadeiras foram tratados de forma mais específica no contexto da prática pedagógica. Os demais tratavam, entre outros assuntos, da relação entre jogos e a transição para o ensino fundamental de nove anos, dispositivos digitais ou gênero e sexualidade. Entre os 15 artigos alocados nesse tema, os jogos e as brincadeiras foram empregados ou estudados com os propósitos de: ensinar conteúdos; desenvolver habilidades e capacidades; ou com um fim em si mesmo. Apresentamos os artigos relacionados a cada uma das temáticas e, na sequência, a análise dessa forma de inserção dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica.

Jogos e brincadeiras para ensinar conteúdos

Dos 15 artigos identificados, 10 se referiram à utilização dos jogos e brincadeiras para o ensino de conteúdos de alguma área específica do conhecimento: 3 voltados para a educação matemática; 4, para a alfabetização em língua portuguesa; e 3, para projetos na área da saúde.

Em relação à educação matemática, os três estudos se dedicaram a melhorar compreensões de estudantes em torno da multiplicação ou divisão, partindo de pressupostos da psicologia genética (Quadro 1). Sob a luz de Piaget, as pesquisadoras entendem que o conhecimento é resultado da construção ativa por parte dos(as) estudantes e é alcançado somente quando percebem sentido em suas ações. Nessa perspectiva, os jogos são considerados ótimos suportes para as intervenções pedagógicas, uma vez que estimulam as crianças a formular hipóteses e a explorar diferentes possibilidades para a resolução de problemas, processos que desencadeiam a construção de estruturas da inteligência.

Quadro 1: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras à educação matemática.

Título	Autores/as	Periódico
Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação	Ana Ruth Starepravo; Luciane Guimarães Batistella Bianchini; Lino de Macedo; Mário Sérgio Vasconcelos	Psicologia Escolar e Educacional
Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos	Sônia Bessa; Váldina Gonçalves da Costa	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas	Sônia Bessa; Váldina Gonçalves da Costa	Boletim de Educação Matemática

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Bessa e Costa (2017, 2019) publicaram dois estudos semelhantes. Em ambos, as pesquisadoras realizaram mediações pedagógicas – por meio de jogos, desafios e situações-problema – com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal as quais, de acordo com seus professores, apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática. As intervenções tiveram como objetivo investigar as potencialidades do uso de jogos de regras e desafios para melhorar a compreensão de crianças com relação a noções de multiplicação (BESSA; COSTA, 2017) e de divisão (BESSA; COSTA, 2019).

Nos dois artigos, as conclusões são similares: tendo em vista a trajetória de desempenho das crianças participantes, as autoras afirmam que os suportes utilizados nas intervenções contribuem para a aprendizagem dos(as) estudantes. Salientam, no entanto, que “[...] o desenvolvimento e a aprendizagem não estão no jogo em si, mas no que é desencadeado pelas intervenções e pelos desafios propostos aos alunos” (BESSA; COSTA, 2017, p. 145). Portanto, consideram a mediação do adulto fundamental. Nos estudos, as crianças foram constantemente provocadas com perguntas, tiveram que explicar suas ações e foram instigadas a experimentar outras possibilidades de jogadas.

Em outro estudo, Starepravo et al. (2017) analisaram os efeitos do “jogo do resto” para a aprendizagem da multiplicação por 30 crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Por meio de intervenções realizadas pela pesquisadora durante sete aulas, os(as) autores(as) constataram que o jogo, aliado às mediações da pesquisadora, promoveu uma melhoria no entendimento dos conceitos matemáticos objetivados, além de estimular nos(as) estudantes uma atitude investigativa. Destacaram, ainda, a dimensão afetiva do jogo, que proporciona o engajamento das crianças e exige repetição de modo não enfadonho. Assim como Bessa e Costa (2017), Starepravo et al. (2017) salientam que a intervenção do adulto é fundamental para promover mudanças nas ações das crianças, uma vez que, quando a pesquisadora não estava por perto, as crianças seguiam pelo caminho mais fácil, que não exigia muito raciocínio.

Em relação aos conteúdos de alfabetização em língua portuguesa, foram encontrados quatro artigos associando jogos e brincadeiras com a alfabetização e o letramento (Quadro 2). Em contraste com os(as) autores(as) que focaram na educação matemática partindo de conceitos piagetianos, as quatro publicações baseiam parte de suas discussões em elaborações de Vigotski. Os artigos reforçam o brincar como necessário para que a criança se aproprie da leitura e da escrita de modo significativo, desvinculado da noção de que a alfabetização se refere à decodificação de signos.

Quadro 2: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras à alfabetização em língua portuguesa.

Título	Autoras	Periódico
A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Cristina Soares de Gouvêa; Maria Lúcia Castanheira	Educação e Pesquisa
Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o Ensino Fundamental de nove anos	Ana Lúcia Horta Nogueira; Ingrid Thais Catanante	Educação e Pesquisa
Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental	Tizuko Morchida Kishimoto; Mônica Appezzato Pinazza; Rosana de Fátima Cardoso Morgado; Kamila Rumi Toyofuki	Educação e Pesquisa
A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso	Luciana Soares Muniz; Albertina Mitjans Martínez	Educação e Pesquisa

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Em seu estudo, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) se preocuparam em investigar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Por meio de observações e entrevistas, notaram um grande interesse por parte das crianças para explorar a escrita em meio a brincadeiras na Educação Infantil, situações que, segundo as autoras, não foram aproveitadas para trabalhar a alfabetização. No 1º ano, por outro lado, o foco esteve na alfabetização, e as brincadeiras foram deixando de ser prioridade nas práticas pedagógicas. As pesquisadoras apontam para a necessidade de trabalhar o vínculo entre o brincar e o letramento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pois a parceria entre esses dois segmentos favorece uma aprendizagem ativa pelas crianças.

Nogueira e Catanante (2011) se propuseram a analisar trechos de entrevistas realizadas com seis professoras da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental sobre suas concepções em torno da relevância dos jogos e brincadeiras na educação. Nas entrevistas, as professoras falam em favor das brincadeiras, considerando-as necessárias para o desenvolvimento infantil. Dentre as contribuições das atividades lúdicas destacadas estão a apropriação da história e cultura brasileiras, a construção do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo, a apropriação da linguagem escrita e a compreensão de mundo. As pesquisadoras, por sua vez, baseadas na abordagem histórico-cultural, enfatizam o impacto dos jogos de faz de conta para o desenvolvimento do pensamento abstrato, necessário para a aprendizagem da escrita:

Integrando o universo da significação a caminho da linguagem escrita, a brincadeira de faz de conta é outro momento no qual os gestos são fundamentais para a criação da representação e constitui instância privilegiada e apropriação dos comportamentos e signos de uma dada cultura, bem como de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediadas pelos signos e linguagem (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 184).

No estudo realizado por Kishimoto et al. (2011), as pesquisadoras descrevem o trabalho realizado com um plano de ensino que assumiu jogos como ferramenta para favorecer o letramento de crianças de seis anos no ensino fundamental, tendo em vista as necessidades das crianças dessa idade. Articulando teorias socioculturais, argumentam que os jogos que mais contribuem para o letramento são os que evocam situações imaginárias (brincadeiras) e os que requerem o apoio de signos e da linguagem. Kishimoto et al. (2011) ressaltam que não basta estarem expostas aos jogos, as crianças precisam de mediação para atribuírem significado aos signos por meio de sua ação e interação com os sujeitos e objetos presentes em seu meio.

As autoras constataram que o trabalho envolvendo atividades lúdicas diariamente foi positivo não só para a alfabetização, mas para a autonomia e desempenho das crianças nos anos subsequentes. Discutem, também, que alguns fatores precisam ser levados em consideração para que seja possível adequar o plano de ensino às crianças de 6 anos – recursos materiais e estruturais, maior proporção de educadores e reflexões sobre a prática docente –, condições que estiveram presentes na escola citada pela pesquisa por estar incorporada à Universidade de São Paulo. Desse modo, salientam a necessidade de uma reformulação das políticas públicas pensando nos espaços, materiais, currículos e recursos humanos necessários para se adequar às mudanças impostas pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Muniz e Martínez (2015) investigaram a relação entre ludicidade e aprendizagem da leitura e escrita com o olhar voltado para a criatividade. As autoras perceberam na aprendizagem criativa uma dimensão lúdica, uma vez que, nesse processo, o sujeito se encontra envolto na situação assim como em um jogo: de modo voluntário, espontâneo e acompanhado de imaginação e de regras, características apontadas por Huizinga (2004/1938). Muniz e Martínez (2015) exploraram as interações de um menino em meio a práticas de leitura e escrita no decorrer de seus dois primeiros anos do ensino fundamental. Ao descreverem alguns episódios presenciados, exemplificam e destacam as características da aprendizagem criativa, que defendem por promover o envolvimento aprofundado das crianças com o objeto de estudo.

A aprendizagem criativa da leitura e da escrita implica uma forma relacional e pessoal de interação da criança como objeto de conhecimento, em meio a processos de autoria, de dúvidas, de confrontos, de curiosidades, de encontro consigo mesma, tornando a escrita e a leitura processo próprio de se relacionar com o mundo com ênfase na transcendência do que está posto (MUNIZ; MARTÍNEZ, 2015, p. 1041).

As autoras dos quatro artigos citados convergem ao relatar que os jogos e as brincadeiras são negligenciados a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que a preocupação está direcionada para a alfabetização das crianças.

Outras três publicações relataram o uso de jogos como estratégia para divulgação de conhecimentos relevantes aos projetos da área da saúde (Quadro 3).

Quadro 2: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras à alfabetização em língua portuguesa.

Título	Autores/as	Periódico
Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental	Aida Victoria Garcia Montrone; Cássia Irene Spinelli Arantes; Nathália de Moraes Lébeis; Talita de Azevedo Coelho Furquim Pereira	Interface - Comunicação Saúde Educação
Efeito de tecnologia educacional jogo de tabuleiro no conhecimento de escolares sobre aleitamento materno	Fernanda Demutti Pimpão Martins; Luciana Pedrosa Leal; Francisca Márcia Pereira Linhares; Alessandro Henrique da Silva Santos; Gerlaine de Oliveira Leite; Cleide Maria Pontes	Revista Latino-Americana de Enfermagem
Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares	Gabriela Rodrigues Bragagnollo; Tâmyssa Simões dos Santos; Renata Elizabete Pagotti da Fonseca; Marcelo Acrani; Maria Zita Pires Castelo Branco; Beatriz Rossetti Ferreira	Revista Brasileira de Enfermagem

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Nos estudos realizados por Montrone et al. (2009) e Martins et al. (2018), jogos serviram de instrumento para conscientizar crianças, familiares e comunidade escolar acerca do aleitamento materno. No primeiro, crianças de uma 4ª série foram convidadas a ser agentes de difusão do conhecimento por meio da confecção de materiais educativos. Martins et al. (2018), por sua vez, analisaram os efeitos de um jogo de tabuleiro sobre a compreensão de estudantes de 3º ano a respeito do assunto abordado pelas pesquisadoras.

Na pesquisa de Bragagnollo et al. (2019), estudantes de quinto e sexto ano exploraram cinco jogos voltados para o ensino de doenças comuns causadas por parasitoses intestinais. De acordo com as autoras, “[...] o ambiente lúdico que o jogo proporciona é um excelente espaço para a promoção da aprendizagem, pois nele o sujeito enfrenta desafios, estabelece hipóteses, vivencia situações, resolve problemas e testa limites” (BRAGAGNOLLO et al., 2019, p. 1269).

Os estudos da área da saúde constataram que os jogos auxiliam no desempenho dos(as) estudantes com relação aos temas trabalhados, uma vez que, quando jogam, as crianças e os jovens aprendem e compartilham os conhecimentos com pessoas próximas. Bragagnollo et al. (2019) se referem aos jogos como excelentes recursos didáticos, visto que envolvem o raciocínio, a motivação e a interação. Com vistas às suas potencialidades, recomendam que educadores em geral utilizem jogos como estratégia de ensino. Martins et al. (2018), embora reconheçam as suas contribuições, ressaltam que os jogos não são suficientes para garantir a aprendizagem e, desse modo, outras estratégias são necessárias.

Jogos para o desenvolvimento de habilidades e capacidades

Três artigos relataram o uso de jogos com o propósito de estimular o desenvolvimento de habilidades e capacidades consideradas fundamentais para a aprendizagem, tais como a autorregulação, atenção e percepção (Quadro 4).

Quadro 4: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras ao desenvolvimento de habilidades e capacidades.

Título	Autores/as	Periódico
Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - no âmbito das políticas públicas do Estado do Pará	Ione Lima Pina; Luciel da Silva Macedo; Manuel Elbio Aquino Sequeira; Iris Lima e Silva; Fabrício Cardoso; Fátima Cunha Pinto; Heron Beresford	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?	Silvia Nara Siqueira Pinheiro; Magda Floriana Damiani; Bento Selau da Silva Junior	Psicologia Escolar e Educacional
O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas	Daniela Karine Ramos; Natália Lorenzetti da Rocha; Kátia Rodrigues; Bruna Berger Roisenberg	Psicologia Escolar e Educacional

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016, p. 256), pautados na perspectiva vigotskiana, avaliaram os impactos de jogos com regras explícitas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) – “[...] memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência [...]” – de estudantes com baixo desempenho escolar. Com idades entre 9 e 11 anos, as 3 crianças participantes do estudo tiveram contato com o jogo da memória, cara a cara e damas no decorrer das intervenções. As autoras apontam para a importância do jogo ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos e ressaltam que, por meio dos jogos com regras explícitas, as crianças aprendem a controlar seus impulsos imediatos e podem se deparar com situações de autoavaliação e de percepção moral.

Ramos et al. (2017) realizaram intervenções com seis crianças que apresentavam dificuldade de atenção. Em conjunto com outras estratégias, os estudantes puderam explorar jogos variados, individuais ou coletivos: da memória, de tabuleiro, Sudoku, quebra-cabeça, labirinto, dominó, damas, jogos de encaixe, Uno, pega varetas, tangram, Tetris, entre outros. Ao investigar os efeitos das intervenções para a melhoria de habilidades cognitivas dos sujeitos, as pesquisadoras direcionaram o olhar para a atenção, tendo em vista sua relevância para retenção e armazenamento de informações na memória de longa duração. Ramos et al. (2017) destacam que os jogos oportunizam interações sociais e a colaboração, além de servirem como ferramenta eficiente para exercitar a atenção.

Pina et al. (2010) mesclaram jogos educativos com sessões de estimulação cortical para uma intervenção neuropedagógica com 10 crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os(as) estudantes, com idades entre 7 e 10 anos, tiveram contato com quatro jogos selecionados por estimularem a percepção, atenção, memória, entre outras habilidades cognitivas.

Considerando a trajetória dos(as) estudantes ao longo das pesquisas, os três artigos afirmam que os jogos favoreceram o desenvolvimento das habilidades cognitivas alvo das pesquisas. Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016) concluíram que o processo de aprendizagem com os jogos estimulou as FPS nas crianças, uma vez que elas passaram a se envolver mais nas propostas das docentes, demonstrando maior atenção e um avanço nas práticas de leitura, escrita e operações matemáticas. Ramos et al. (2017) relataram que as professoras dos(as) alunos(as) participantes do estudo indicaram que as intervenções promoveram uma redução de momentos de distração, maior compreensão e envolvimento nas tarefas propostas, maior organização e melhoria no autocontrole, autoconfiança e persistência. Pina et al. (2010) atestaram que a estratégia utilizada proporcionou benefícios à aprendizagem de leitura e escrita dos(as) estudantes com TDAH.

Jogos e brincadeiras com um fim em si mesmos

Dois, entre os 15 artigos, relataram estudos nos quais as crianças foram incentivadas a investigar jogos praticados por pessoas de diferentes tempos e espaços, entendendo-os como parte integrante da sociedade, dotados de cultura e historicidade (Quadro 5).

Quadro 5: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras com um fim em si mesmos.

Título	Autores/as	Periódico
Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física	Júlia Miranda Falcão; Silvana Ventorim; Wagner dos Santos; Amarílio Ferreira Neto	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática	Celi Aparecida Espasandin Lopes; Beatriz Silva D'Ambrosio; Solange Aparecida Corrêa	Zetetiké

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Falcão et al. (2012) descrevem práticas pedagógicas realizadas nas aulas de educação física em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Em conjunto com a professora da disciplina os(as) pesquisadores(as) organizaram as aulas assumindo os jogos e as brincadeiras como eixo central. A partir desse núcleo temático, identificaram, junto às crianças, jogos registrados em pinturas antigas; compartilharam entre si jogos e brincadeiras; apresentaram brinquedos que possuíam; pesquisaram os jogos de infância de seus familiares e praticaram algumas das brincadeiras estudadas.

Por meio de leituras e discussões, os(as) autores(as) e a professora de educação física pensaram conjuntamente a respeito de noções de jogo, brincadeira e brinquedo no âmbito educacional. Esse processo os auxiliou a integrar a ludicidade entre os princípios de suas práticas. Segundo Falcão et al. (2012, p. 623): “O trato com a brincadeira e o jogo seria uma possibilidade de compreender a criança como sujeito que produz histórias e culturas com linguagem própria, a infantil, indo além da capacidade de visualizá-la apenas como aluno”.

No trabalho de Lopes, D’Ambrosio e Corrêa (2016), as autoras dialogam sobre trechos de uma narrativa, redigida por uma professora, a qual descreve um projeto de classe realizado com sua turma de 2º ano em uma escola particular. Nele, jogos e brincadeiras foram objetos de estudo pelas crianças. O projeto, intitulado *Escola de brincadeiras*, abarcou diferentes propostas que provocaram as crianças a refletir em torno das desigualdades sociais partindo de percepções das atividades lúdicas que praticavam em contraste com as praticadas por crianças de realidades socioeconômicas distintas.

Por meio de um estudo de campo que esteve entre as propostas, os(as) estudantes de uma realidade socioeconômica mais privilegiada tiveram a oportunidade de conhecer e entrevistar crianças de uma escola pública. Para o encontro, a professora do 2º ano convidou a turma a ler livros para as crianças da educação infantil e a confeccionar brinquedos para doarem à escola visitada. A partir dessa experiência,

[...] os alunos descobriram que eles próprios brincam em grupos quando estão na escola e normalmente brincam individualmente em casa, com brinquedos comerciais e jogos eletrônicos. Por outro lado, as crianças com menos privilégios tendem a brincar em grupos tanto na escola como em casa, pois não têm acesso a jogos eletrônicos e há pouco acesso aos brinquedos comerciais. São também mais propensos a brincar juntos, na rua, com jogos culturais, tais como queimada e esconde-esconde (LOPES; D’AMBROSIO; CORRÊA, 2016, p. 295).

Com essa experiência, a professora pretendeu aproximar crianças de diferentes realidades e reduzir chances de discriminação entre elas. Buscou, ainda, oferecer aos(as) estudantes a possibilidade de desvendarem um mundo de diferenças e contradições, estimulando um olhar crítico para as condições vivenciadas por pessoas de diferentes contextos.

Jogo e ensino: algumas reflexões

A análise dos artigos levantados nos dá pistas de como os jogos e as brincadeiras se encontram presentes na realidade escolar brasileira. Ao observarmos suas intencionalidades, notamos que, das 15 publicações, 10 incorporaram o jogo em suas intervenções pedagógicas com a finalidade de ensinar conteúdos; três estudos objetivaram melhorar habilidades cognitivas em estudantes com dificuldades na educação formal; e em dois artigos houve o propósito de instigar as crianças a investigar o jogo como fenômeno social e cultural.

Retomando a questão central deste trabalho – como as brincadeiras e os jogos estão presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na relação com a prática pedagógica? –, consideramos relevante examinarmos quais olhares foram revelados pelos discursos dos(as) pesquisadores(as).

No decorrer das leituras, percebemos que a maioria dos estudos (13 artigos) se referiu ao jogo como ferramenta ou estratégia de ensino. Nesses casos, os principais aspectos destacados foram: a motivação, a repetição não enfadonha, as interações entre pares e o autocontrole diante de regras. Com relação às brincadeiras, a ênfase foi colocada sobre a exploração da linguagem verbal e não verbal e o estabelecimento de associações entre signos e significados, ações que contribuem para a aprendizagem da escrita.

Essa forma de tratar os jogos e as brincadeiras também foi observada por Spolaor, Grillo e Prodócimo (2020, p. 150), que apontam que “as brincadeiras eram um meio de utilizar algo da cultura infantil para atrair as crianças para os conteúdos escolarizados”. Dessa forma:

Assinalamos que a atividade lúdica, geralmente, assumida como uma espécie de valorização da liberdade das crianças, é revertida em um método eficaz de flexibilizar os exercícios repetitivos de memorização relativos à pedagogia tradicional, em que, de fato, não há liberdade (SPOLAOR; GRILLO; PRODÓCIMO, 2020, p. 150).

Como apontado nos artigos analisados, a inserção de forma utilitária dos jogos e brincadeiras no contexto pedagógico pode ser efetiva no sentido de promover o aprendizado, de atribuir significado aos conteúdos trabalhados e de aumentar o envolvimento dos(as) estudantes. No entanto, desconsidera seus valores como criação cultural e histórica, reduzindo-os a uma espécie de ferramenta. Não condenamos o uso dos jogos e brincadeiras com esse objetivo, mas destacamos a importância de serem tratados como um fenômeno social e cultural que deve ser estudado como um fim em si.

Esse ponto foi tratado em apenas dois estudos, que demonstraram atribuir maior destaque para as dimensões social e cultural do jogo. Nesses casos, entendemos que o jogo foi abordado em sua totalidade, com um fim em si mesmo, visto que o foco da proposta esteve na experiência e na descoberta de jogos que eram praticados pelos familiares de algumas crianças ou na compreensão de que os jogos e as brincadeiras variam de acordo com o meio em que o sujeito joga. Em ambos os casos, o jogo não foi utilizado para fins da educação formal. Nos artigos de Falcão et al. (2012) e de Lopes, D’Ambrosio e Corrêa (2016), as crianças foram provocadas a perceber os jogos e as brincadeiras em seu contexto social. No primeiro, ao identificarem semelhanças e diferenças entre jogos conhecidos por elas e os praticados em outros tempos e espaços. No segundo, ao notarem que crianças de diferentes realidades socioeconômicas nem sempre vivenciam as mesmas atividades lúdicas devido às condições materiais e às pessoas com as quais convivem.

Sobre esse aspecto, Brougère (2008/1998) enfatiza que não podemos descartar a dimensão social do jogo humano. Segundo o autor, é a cultura que dá sentido ao jogo e determina quais atividades podem ser enquadradas nessa categoria. Considerando que a “[...] instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais” (ARROYO, 1992, p. 48) e que há, desse modo, uma cultura escolar com expectativas sobre a apropriação de conhecimentos pelos(as) estudantes, não nos espanta o fato de que a maior parte dos artigos lidos apresenta os jogos como suporte para o ensino.

Outro ponto a ser destacado na leitura dos artigos foi a diferença proporcional entre jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assumindo as brincadeiras como equivalentes aos jogos de faz de conta, notamos que estiveram consideravelmente menos presentes nas publicações, tendo sido identificadas em apenas três delas. Em um levantamento bibliográfico mais amplo, Rocha e Ribeiro (2017) também constataram a escassez de brincadeiras no 1º ano, além de sua curta duração. Estas variavam entre segundos e alguns minutos, o que permitia pouca complexidade nas atividades lúdicas.

Essa fração preocupa quando entendemos a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, expressa por Vigotski (2008/1933). Segundo ele, “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura” (VIGOTSKI, 2008/1933, p. 35). Desse modo, considera que a brincadeira é fonte de seu desenvolvimento: ela desafia a criança a experimentar novas ações, novas conexões entre elementos que já conhece e a provoca a superar aquilo que já domina.

Elkonin (2009/1978) também discute os impactos do jogo protagonizado no desenvolvimento infantil. Ao brincar com diferentes objetos, a criança amplia seu repertório e se apropria do universo adulto. À medida que explora diferentes papéis sociais, a criança percebe que pode operar no mundo, torna-se consciente de si. Dessa forma, enquanto faz de conta que é mãe, irmã ou professora, ela demonstra que está se apoderando do sistema de relações estabelecidas entre os sujeitos de um grupo. Elkonin (2009/1978, p. 405) ressalta que o modo como as crianças retratam cada agente social varia de um lugar para outro, visto que dependem “[...] das condições concretas da vida da criança, das relações concretas que a circundam”. Com isso, notamos, mais uma vez, a dimensão cultural do jogo, pois aquele que brinca expressa sua historicidade e manifesta sua cultura.

Com exceção de três estudos que se limitaram a observações e entrevistas, houve uma dedicação por parte dos(as) educadores(as) para incorporar jogos à realidade escolar. No entanto, cabe refletirmos se as práticas de fato promoveram momentos lúdicos entre as crianças. Dantas (2008) salienta que, ao ignorarmos a liberdade inerente à ludicidade, há o perigo de transformarmos o jogo em trabalho. Ou seja, se o sujeito se envolve em uma atividade por determinação de outrem, esta deixa de ser considerada lúdica.

Resulta daí um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os “convites” para participar de uma “brincadeira” são frequentemente convocações que não prevêm a recusa (DANTAS, 2008, p. 111-112).

Ao descrever as principais características do jogo, Huizinga (2004/1938) argumenta que, quando o sujeito é pressionado a jogar contra sua vontade, ele apenas aparenta estar jogando. Posto isso, consideramos importante ponderar em que medida as intervenções educativas envolvendo jogos e brincadeiras realmente proporcionam situações lúdicas. A maioria dos estudos com o propósito de ensinar conteúdos nos ajuda a pensar essa questão, uma vez que esperam um envolvimento simultâneo das crianças nos jogos indicados pelos adultos.

Tendo utilizado jogos para trabalhar conceitos matemáticos, Starepravo et al. (2017, p. 24) afirmam que, durante as intervenções com a turma, “[...] os alunos usavam corretamente os procedimentos de cálculo, entretanto, voltavam a utilizar a contagem unitária quando a pesquisadora se afastava do grupo”. Trechos como esse nos provocam o seguinte questionamento: será que as crianças conseguem vivenciar a liberdade do jogo quando se encontram sob supervisão dos adultos? Embora pareça que não, essa mesma passagem é um exemplo de como as crianças ressignificam as propostas quando encontram abertura para isso.

Caillois (1990/1958) destaca que uma das razões que faz com que o jogo seja cativante é a abertura à incerteza, dado que os resultados do jogo não podem ser predefinidos. Essa abertura permite que o jogador sinta a tensão de poder explorar diferentes possibilidades, de criar dentro dos limites das regras. Nesse sentido, mesmo que em certos momentos os adultos tenham buscado direcionar as jogadas dos(as) estudantes a condutas previamente estabelecidas, convertendo o jogo em trabalho, as crianças fizeram o movimento contrário: ao desafiarem as instruções e se lançarem a explorar outras ações, transformavam o trabalho em jogo.

Tendo em vista os resultados das pesquisas levantadas, não há dúvidas quanto à eficácia do jogo e da brincadeira como ferramenta ou estratégia de ensino atrelado à mediação dos adultos e dos pares. No entanto, o panorama das leituras evidencia que outros aspectos inerentes ao jogo e à brincadeira, em geral, não são levados em consideração no contexto escolar. Com relação ao emprego do jogo com finalidade puramente didática, Elkonin (2009/1978) argumenta que essa prática é muito limitada, pois desconsidera diversas outras contribuições que ele promove ao desenvolvimento da criança e à sua relação com o mundo.

Segundo Freire (2003), o jogo possui características que vão muito além do seu potencial de motivação: pode mobilizar as dimensões ética, estética, social e motora. Por isso, defende que ele deve ser incorporado aos currículos escolares, apesar da complexidade de tornar visível a relevância da atividade lúdica no espaço educativo, uma vez que suas contribuições não costumam ser concretas nem imediatas.

Considerações finais

O jogo e as brincadeiras fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, de diferentes formas, intensidades, relevância ou objetivos. É fato conhecido, inclusive no senso comum, que o brincar é importante para a criança, não apenas como ocupação de tempo, mas para seu pleno desenvolvimento. Isso também é sabido na escola e está no discurso de todos(as) os(as) atores e atrizes que fazem parte do cotidiano escolar. Contudo, os estudos analisados no presente trabalho revelam a forma como os jogos e as brincadeiras são apropriados nesse contexto. Jogos e brincadeiras se fazem presentes quando objetivam algo para além ou fora deles mesmos. Há pouco reconhecimento dos jogos e brincadeiras como fenômenos culturais, que podem ser tratados com um fim em si, que trazem em si histórias e valores de determinados grupos sociais.

A tendência de enxergar os jogos e as brincadeiras como supérfluos e dispensáveis em espaços que visam à produtividade é histórica e remonta desde a antiguidade. Desse modo, desconstruir essa concepção há muito enraizada constitui um desafio complexo. Entendendo a escola como lugar privilegiado de interações sociais e de influência na formação social dos sujeitos, é fundamental que jogos e brincadeiras sejam incluídos em seu currículo, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa da educação, o retrato obtido é de escassez de atividades lúdicas em prol de uma preocupação crescente em relação à alfabetização em língua portuguesa e matemática.

Ressaltamos que a mudança desejada depende de diversos fatores: para que professoras e professores possam explorar propostas outras com jogos e brincadeiras no espaço escolar, precisam do apoio de gestores e demais integrantes da comunidade escolar. Além disso, há a necessidade de infraestrutura adequada, materiais disponíveis e formação inicial e continuada, condições que requerem o apoio de políticas públicas. A trajetória dos documentos oficiais que pautam a educação nacional, no entanto, apontam para uma redução progressiva na valorização da ludicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, n. 53, p. 46-53, 1992.

BESSA, S.; COSTA, V. G. da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017.

BESSA, S.; COSTA, V. G. da. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.

BRAGAGNOLLO, G. R. et al. Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 72, n. 5, p. 1203-1210, out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: SEB/ MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013. p. 102-143.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. Tradução Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008 (Original de 1998). p. 19-32.

CAILLOIS, R. Definição do jogo. In: CAILLOIS, R. (Org.). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990 (Original de 1958). p. 23-30.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. Tradução Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008. p. 19-32.

ELKONIN, D. B. O jogo e o desenvolvimento psíquico. In: ELKONIN, D. B. (Org.). **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 (Original de 1978). p. 397-421.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/ artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FREIRE, J. B. O jogo e suas implicações pedagógicas. In: FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. (Orgs.). **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. p. 160-181.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Original de 1938). p. 3-31.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

LOPES, C. A. E.; D'AMBROSIO, B. S.; CORRÊA, S. A. Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 287-300, set./dez. 2016.

MARTINS, F. D. P. et al. Efeito de tecnologia educacional jogo de tabuleiro no conhecimento de escolares sobre aleitamento materno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 26, p. 1-12, jun. 2018.

MONTRONE, A. V. G. et al. Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 31, p. 449-459, out./dez. 2009.

MUNIZ, L. S.; MARTÍNEZ, A. M. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 175-190, jan./abr. 2011.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. ONU, 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PINA, I. L. et al. Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – no âmbito das políticas públicas do estado do Pará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 65-84, jan./mar. 2010.

PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JUNIOR, B. S. da. O jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 255-264, maio/ago. 2016.

RAMOS, D. K. et al. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 265-275, maio/ago. 2017.

ROCHA, M. S. P. M. L. da; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 37, n. 102, p. 237-258, ago. 2017.

SPOLAOR, G. C.; GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 144-156, 2020.

STAREPRAVO, A. R. et al. Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 21-31, abr. 2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008 (Original de 1933).

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2. ed. Criciúma: Unesc/Annablume, 2017.

RESUMO O presente trabalho tem como objetivo analisar ações educativas envolvendo jogos e brincadeiras no primeiro ciclo do Ensino Fundamental com base em estudos empíricos publicados em revistas especializadas da área de Educação e na base de dados SciELO. Realizamos revisão bibliográfica usando como termos de busca: jogo(s), jogar, brincadeira(s), brincar, brinquedo(s), ludicidade, lúdico(s), lúdica(s) e ensino fundamental. Foram obtidos 15 artigos. A forma como o jogo é tratado a partir dos estudos publicados foi organizada em 3 categorias: ensinar conteúdos (10 artigos); desenvolver habilidades e capacidades (3 artigos); ou com um fim em si mesmo (2 artigos). Os resultados apontaram que, no contexto escolar brasileiro, os jogos e as brincadeiras são introduzidos na prática pedagógica principalmente com fins utilitários, correndo o risco de transformarem-se em trabalho, perdendo seu caráter lúdico.

Palavras-chave: jogos, prática pedagógica, ensino fundamental, crianças.

**Juegos y prácticas pedagógicas en los primeros años de la escuela primaria:
perspectivas destacadas**

RESUMEN El presente trabajo tiene como objetivo analizar las acciones educativas que involucran juegos en el primer ciclo de la enseñanza primaria, a partir de estudios empíricos publicados en revistas especializadas en el campo de la educación y en la base de datos SciELO. Se realizó una revisión bibliográfica utilizando como términos de búsqueda: juego(s), juguete(s), lúdico, lúdica, y enseñanza primaria. Se obtuvieron 15 artículos. La forma en que se trata el juego a partir de los estudios publicados se organizó en 3 categorías: enseñar otros contenidos (10 artículos); desarrollar habilidades y capacidades (3 artículos); o con un fin en sí mismo (2 artículos). Los resultados mostraron que, en el contexto escolar brasileño, los juegos se introducen en la práctica pedagógica principalmente con fines utilitarios, corriendo el riesgo de convertirse en trabajo, perdiendo su carácter lúdico.

Palabras clave: juegos, práctica pedagógica, enseñanza primaria, niños.

**Games and pedagogical practices in the early years of elementary school:
perspectives under the spotlight**

ABSTRACT The present work aims to analyze educational actions involving games in the first cycle of elementary school, based on empirical studies published in specialized journals in education and the SciELO database. We carried out a bibliographic review using search terms: game(s), play, joke(s), toy(s), playfulness, playful(s), and elementary school. Fifteen articles were obtained. The way the game is treated based on published studies was organized into 3 categories: teaching content (10 articles); developing skills and abilities (3 articles); or with an end in itself (2 articles). The results showed that, in the Brazilian school context, games are introduced in pedagogical practice mainly for utilitarian purposes, taking the risk of becoming work, losing their playful character.

Keywords: games, pedagogical practice, elementary school, children.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 12/01/2022



Paula Mika Kasai

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Campinas, São Paulo, Brasil.

E-mail: paulamkasai@gmail.com



Ivan Gimenes Lima

Doutorando da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Mestrado em Corporeidade e pedagogia do movimento da Faculdade de Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Brasil.

E-mail: ig.lima@hotmail.com



Elaine Prodócimo

Livre docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de Murcia, Espanha. Doutorado em Educação Física pela Unicamp. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.

E-mail: elaine@fef.unicamp.br