

O jogo e a Literatura: implicações de escolarização de atividades lúdicas pela BNCC

Emanuel Junio Reis ¹

Alyere Silva Farias ²

Resumo:

Este artigo, derivado de uma dissertação de mestrado (Reis, 2024), analisa criticamente o conceito de jogo presente na Base Nacional Comum Curricular (2018) e as implicações político-pedagógicas para o ensino de literatura. Tendo em vista que o jogo mantém relações indissociáveis com a ludicidade enquanto um estado singular do sujeito (Luckesi, 2014), o estudo busca apontar algumas implicações relacionadas a sua incorporação por diretrizes que, em contrapartida, adota um projeto político-pedagógico instrumental e mecanicista (Piccolo; 2010; Centenaro, 2019; Guadagnucci, 2022). Nesse contexto, à luz das categorias de jogo elaboradas por Gilles Brougère (1998), realiza-se uma análise crítica das ocorrências e dos contextos do vocábulo "jogo" ao longo da última versão da BNCC. Os resultados indicam que a abordagem unilateral adotada por tais diretrizes, voltada para o jogo escriturístico, se mostra problemática para uma Educação Literária, tendo em vista a imprevisibilidade e a insubmissão das experiências lúdicas e estéticas (Larrosa, 2017; Baptista, 2018).

Palavras-chave: Jogos Educativos; Educação Literária; BNCC.

Game and Literature: implications of the schooling of ludic activities by the BNCC

Abstract:

This article, derived from a master's thesis (Reis, 2024), critically analyzes the concept of game/play present in the National Common Curricular Base (2018) and the political-pedagogical implications for literature teaching. Considering that game/play maintains inseparable relationships with ludicity, which is a singular state of the subject (Luckesi, 2014), the study seeks to point out the implications related to its incorporation by guidelines that, on the other hand, adopt an instrumental and mechanistic political-pedagogical project (Piccolo; 2010; Centenaro, 2019; Guadagnucci, 2022). In this context, in light of the play categories developed by Gilles Brougère (1998), a critical analysis of the occurrences and contexts of the word "play" throughout the latest version of the Base is carried out. The results indicate that the unilateral approach adopted by such guidelines, focused on the scriptural play, proves problematic for literary education, given the unpredictability and insubordination of ludic and aesthetic experiences (Larrosa, 2017; Baptista, 2018).

Keywords: Educational Games; Literary Education; BNCC.

¹ Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB).

² Profa. Dra. do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba (DLCV/UFPB).

1. Introdução

O presente estudo examina as tensões fundamentais que emergem quando o jogo, tradicionalmente caracterizado pela liberdade e espontaneidade, é apropriado pelo discurso educacional e transformado em ferramenta pedagógica. A questão central que orienta esta reflexão é se tal apropriação preserva ou compromete a natureza essencial do jogo e, por consequência, seus potenciais benefícios pedagógicos.

O jogo e a leitura são atividades que se assemelham em diversos aspectos em nível estrutural, conceitual e prático. Ambas as atividades são fenômenos universais enraizados na cultura, transcendem os limites do tempo e do espaço e exigem do sujeito a aceitação de uma espécie de contrato ficcional ou simbólico, que é estabelecido em função de uma almejada fuga momentânea da realidade (Huizinga, 1938; Caillois, 1958; Picard, 1984).

Nesse contexto, a ludicidade, que é um estado interno do sujeito, pode ser alcançada pelo contato com atividades e experiências lúdicas (Luckesi, 2014). Além disso, as apropriações proporcionadas pelo jogo e pela leitura visam ao desenvolvimento singular de quem se coloca, de modo mais ou menos consciente, à disposição de suas incontroláveis experiências (Larrosa, 2017; Baptista, 2018).

Assim, partindo de uma evidente relação entre jogo e educação, mais especificamente a literária, o presente estudo busca investigar os conceitos de jogo presentes na BNCC. Esse tipo de levantamento se mostra relevante para compreender que o uso de um termo com vocação pedagógica, tal qual "jogo educativo", tende a (re)produzir discursos e posturas político-pedagógicas bem específicas (Brougère, 1998; 2002).

Deste modo, baseando-nos nos apontamentos realizados acima quanto à escolarização e à pedagogização de atividades lúdicas, realizaremos uma análise crítica do vocábulo "jogo" ao longo da última versão da Base, publicada em 2018.

Partimos da hipótese de que a apropriação do jogo pelas diretrizes — que visam a convertê-lo e domá-lo escriturísticamente, reproduzindo a hegemonia de um sistema e de um espaço de formalização das operações de leitura e escrita — se mostra instrumental e mecanicista, tendo em vista a frágil, limitada e engessada formação proposta aos sujeitos ali representados (Certeau, 1998; Piccolo, 2010; Centenaro, 2019; Guadagnucci, 2022).

2. Jogo e Literatura: Metáforas, Limites e Perspectivas

A intersecção entre jogo e literatura constitui um campo de investigação que tem despertado interesse crescente de diversas áreas nas últimas décadas, revelando tanto aproximações conceituais quanto especificidades irreduzíveis dessas duas atividades. A partir da análise de suas principais abordagens teóricas, emergem questões fundamentais sobre como essas duas práticas culturais se relacionam e quais são os limites de sua convergência.

No que se refere à abordagem literária, esta tem encontrado no jogo uma metáfora produtiva para compreender alguns mecanismos do jogo na leitura. Wolfgang Iser, em sua teoria da recepção, desenvolve a noção de "jogo performático do texto", concebendo a leitura como uma interação dinâmica entre autor, texto e leitor. Nessa perspectiva, o texto funciona como um campo de operações onde as "jogadas" são executadas através dos espaços vazios que demandam do leitor um tipo específico de complementação. O movimento lúdico manifesta-se na conversão do texto de um ato mimético em performativo, exigindo a participação do leitor na construção dos sentidos. O texto, assim, é uma imagem ou a representação de algo que "ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo" (Iser, 1979, p. 107).

Complementando essa visão, Michel Picard (1984) propõe o conceito de *lector ludens*, estabelecendo paralelos estruturais entre o jogo e a leitura, com o objetivo de caracterizar a especificidade da leitura literária. Para ele, ambas as atividades compartilham características como a separação espaço-temporal, a concentração exigida, a adoção de regras específicas e a semiconsciência do caráter fictício dessa atividade.

O autor identifica dois polos específicos da leitura de textos literários: o "playing", caracterizado pela liberdade e proximidade ao princípio do prazer, e o "game", regido por princípios mais rígidos e estruturados de leitura.

Há poucas atividades lúdicas, mesmo no domínio artístico em geral, que exijam o Sujeito quase em sua totalidade e que, ao abranger toda a gama de jogos, possam reunir, como faz a leitura literária, as potencialidades criativas da criança e as faculdades intelectuais e o conhecimento do adulto cultivado, ou seja, em suma, as possibilidades de uma sublimação particularmente densa, potente e exitosa (Picard, 1984, p. 150, tradução nossa).

Apesar da evidente produtividade para a leitura proporcionada por essas aproximações apontadas pelo referido autor, torna-se evidente uma limitação fundamental: o jogo permanece confinado a um estatuto puramente metafórico quando associado à literatura.

As abordagens mencionadas, embora reconheçam a dimensão lúdica da leitura, não conseguem conceber o jogo para além de um conceito operatório limitado ao universo textual. Essa restrição empobrece tanto a compreensão das especificidades do jogo quanto das potencialidades da literatura como prática cultural.

Tal limitação reflete uma tendência mais ampla de instrumentalização do lúdico, na qual o jogo é frequentemente reduzido a uma ferramenta para explicar outras práticas ou fenômenos (tal como a leitura), perdendo sua autonomia conceitual. Essa perspectiva utilitarista impede o reconhecimento das características intrínsecas do jogo como atividade dotada de valores, regras, temporalidades, saberes e experiências únicos.

A discussão sobre as relações entre jogo e literatura estende-se inevitavelmente ao campo educacional, onde os jogos são frequentemente adjetivados como "educativos" ou "pedagógicos". Essa apropriação "científica" do jogo revela uma tensão fundamental entre a valorização das características lúdicas genuínas — como a liberdade, a autonomia e a espontaneidade — e sua conversão em ferramenta pedagógico-política específica.

A esse respeito, Gilles Brougère (1998) demonstra como o conceito de "jogo educativo" emerge de uma lógica de estratagema que adapta o jogo às necessidades pedagógicas, rejeitando sua dimensão espontânea. Esse processo resulta em objetos paradoxais, que são vendidos como jogos ou brinquedos, mas estruturados como exercícios didáticos, perdendo tanto o seu valor lúdico quanto garantindo um questionável valor educativo. Observa-se, aqui, que o jogo apresenta uma natureza fundamentalmente paradoxal que o torna simultaneamente atrativo e problemático para a educação formal.

Johan Huizinga (1938) estabeleceu que o jogo opera em um "círculo mágico" onde regras específicas criam um espaço-tempo diferenciado da realidade cotidiana. Este espaço caracteriza-se pela liberdade voluntária do participante, que aceita certas limitações artificiais em troca de experiências lúdicas. Roger Caillois (1958) expandiu essa compreensão ao distinguir os conceitos de *paidia* (atividade livre e espontânea) e *ludus* (estruturada por regras específicas), demonstrando que o lúdico abrange um espectro que vai da brincadeira improvisada ao jogo altamente codificado.

Esta ambivalência constitutiva do jogo cria o primeiro dilema para sua apropriação pelo sistema educacional. O jogo requer a aceitação voluntária de suas regras e a suspensão temporária da descrença em relação ao seu universo fictício. Quando inserido no contexto formal de ensino ou trabalho, essa voluntariedade é comprometida, potencialmente alterando e distanciando a dimensão das experiências lúdicas ou estéticas proporcionadas por ele.

Quando o jogo é transformado em ferramenta avaliativa ou em meio de transmissão de conteúdos curriculares específicos, sua capacidade de promover descobertas autônomas e exploração criativa fica comprometida, tendo em vista que os participantes passam a focar em objetivos externos (notas, aprovação, cumprimento de tarefas) em detrimento da experiência interna do jogo. Este deslocamento pode levar a uma redução significativa da eficácia educacional inicialmente pretendida com o jogo.

A história da educação revela que a apropriação do jogo pelo discurso pedagógico seguiu uma trajetória específica de instrumentalização. Inicialmente tolerado como recreação necessária ao desenvolvimento infantil, o jogo foi progressivamente reconfigurado como método educacional. Esta transformação originou o conceito de "jogo educativo", que Gilles Brougère (1998) caracteriza como uma "atividade bastarda", que assume uma aparência lúdica apenas para disfarçar atividades escolares formais.

A análise de Brougère identifica três modalidades de relação entre jogo e educação: a posição limitada (jogo como recreação), a relativa (jogo como artifício metodológico) e a central (jogo como forma de trabalho). Esta última modalidade representa a tentativa mais ambiciosa de reconciliar o lúdico com o educativo, mas também a mais problemática, pois frequentemente resulta na subordinação completa das experiências aos objetivos pedagógicos predeterminados por alguma autoridade. Para o autor:

O jogo educativo foi uma atividade bastarda, dando ares de jogo a uma atividade escolar, a um exercício [...] Ele se tornou, pela necessidade de propor um material pré-fabricado para facilitar o trabalho dos professores, um objeto completamente paradoxal: vendido como os brinquedos, propõe incluir aí elementos de ordem didática, suporte de uma aprendizagem em potencial [...] um objeto cujo valor educativo mais do que o valor lúdico não está assegurado (Brougère, 1998, p. 127).

As tendências mais recentes nos Estudos de Jogos ou Game Studies apontam para a necessidade de compreender os agenciamentos produzidos nas fronteiras entre diferentes campos — mercado de jogos, políticas educacionais, campo literário (Fragoso; Amaro, 2018) —, buscando especificamente o entendimento da articulação entre o jogo e a literatura, bem como de suas complexas redes de produção cultural.

Tal perspectiva sugere que, em vez de tentar subsumir um campo no outro, devemos investigar como esses domínios se interpenetram e se transformam mutuamente, mantendo suas especificidades enquanto criam novas formas de experiência cultural. Observa-se atualmente que a retomada dos jogos de tabuleiro como objetos empíricos, por exemplo, tem contribuído para o avanço dos estudos sobre aspectos materiais dos jogos e seus possíveis agenciamentos.

Essa abordagem torna-se particularmente relevante quando analisamos documentos normativos que regulamentam práticas educacionais, uma vez que estes materializam as tensões teóricas aqui discutidas em diretrizes concretas para o ensino. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular representa um objeto de análise privilegiado para examinar como o jogo é apropriado, definido e instrumentalizado no discurso educacional oficial brasileiro, permitindo verificar se as limitações conceituais identificadas pela literatura especializada se manifestam efetivamente nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

3. A pedagogização do jogo pela BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece-se como referência obrigatória para a formulação de propostas pedagógicas e curriculares em território nacional, conforme determina o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Dada sua relevância para o ensino, torna-se fundamental investigar as dimensões conceituais e os sentidos que circundam o termo "jogo" ao longo desse documento normativo. A exemplo disso, destacamos o seguinte trecho em que ele parece fazer referência, dada sua polissemia, ao jogo da leitura:

É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e **perceber o caráter de jogo intelectual da matemática**, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (Brasil, 2018, p. 266, grifo nosso).

Como podemos notar a partir do trecho, o uso da palavra jogo remete a um uso metafórico que pode equivaler, conforme Brougère (1998), a qualquer outra atividade de caráter lúdico em um contexto científico. O jogo intelectual da matemática, nesse caso, parece ter correlação com aquilo que Iser (1979) define como o jogo do texto, no qual o leitor participa suprindo os sentidos dados pelo esquema textual. Nesse caso específico, não há de fato um jogo material a ser jogado pelo leitor, mas um modo lúdico de tratamento dessa linguagem, a fim de que a leitura possa ser realizada de forma mais adequada ao contexto específico em que ela está inserida.

A BNCC estrutura-se em torno do desenvolvimento de dez competências gerais para a Educação Básica, definindo competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana" (BRASIL, 2018, p. 8). Das dez Competências Gerais da Educação Básica, a quarta tem por objetivo:

Utilizar diferentes linguagens – **verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Tendo em vista o foco em competências a serem desenvolvidas pelos alunos, o documento se estrutura a partir das cinco grandes áreas de conhecimento — Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ensino Religioso — de forma a explicitar um conjunto de habilidades a serem trabalhadas em cada componente curricular. Essas habilidades estão relacionadas a diversos objetos de conhecimento — conteúdos, conceitos e processos — organizados por unidades temáticas. "Brincadeiras e jogos", por exemplo, compõe uma das seis unidades temáticas do componente curricular de Educação Física, e explora:

[...] atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2018, p. 214).

Essa abordagem baseada em competências impacta diretamente a forma como as atividades lúdicas, em especial o jogo, são concebidas e integradas ao processo formal de educação. É nessa unidade temática que a BNCC faz uma breve distinção entre as concepções que dá ao "jogo como conteúdo específico" e ao "jogo como ferramenta auxiliar de ensino", ressaltando que "as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados" (Brasil, 2018, p. 215). Apesar de realizar tal desambiguação conceitual, o sintagma "jogo educativo" não é mencionado sequer uma única vez ao longo do documento, o que já denota certa invisibilidade. De acordo com Brougère (1998), a escolarização de atividades lúdicas historicamente se relaciona com a preparação do aluno para o mundo do trabalho. Deste modo, o uso do termo "jogo educativo" se faz necessário para distinguir esse objeto de outros que o termo jogo pode suscitar.

Na BNCC, as palavras “jogar” e “jogador” recebem, respectivamente, duas (2) e três (3) menções. Já a palavra jogo recebeu cento e dez (110) menções. Dentre todas essas ocorrências, vinte sete (27) fazem referência às expressões que tratam de condições para que uma determinada situação, coisa ou pessoa possa “estar em jogo” ou “ter caráter de jogo”. Além disso, ainda que o documento não especifique a adoção do estrangeirismo “games”, contabilizamos oito (8) menções ao termo. Já “jogos eletrônicos”, que seria sua equivalente tradução, recebe cinco (5) menções.

Classificação e análise das menções

A fim de compreender adequadamente a concepção de jogo presente nas diretrizes, adotou-se a classificação proposta por Brougère (1998), que identifica três discursos gerais sobre o vocábulo jogo no contexto escolar. O primeiro tem um sentido científico, e designa o jogo enquanto uma atividade lúdica, uma metáfora ou um jogo de linguagem. Nesse sentido o jogo pode ser confundido com o brincar. O segundo tem um sentido matemático, e o designa como uma estrutura ou como um sistema de regras a ser apropriado. Por fim, o terceiro, o sentido material, refere-se ao jogo enquanto objeto material propriamente. É desse terceiro sentido que, por vezes, ele é tomado como um equivalente ao brinquedo, e do qual deriva a noção de jogo educativo.

Foi necessário adotarmos a classificação dada por Brougère (1998) devido ao caráter multifacetado do vocábulo jogo no contexto da BNCC. Quando o documento fala em experimentar e fruir jogos eletrônicos, por exemplo, fica subentendido que essa atividade requer a mobilização de um conjunto de outras linguagens (visuais, orais, escritas, corporais etc.) para ser operacionalizada. Portanto, o jogo, nesse caso, pode ser tanto um conteúdo específico como uma ferramenta pedagógica para trabalhar as diversas competências e as habilidades dos componentes curriculares. Diferenciar conceitualmente o jogo apenas a partir da distinção realizada pela própria Base se mostraria contraproducente para o nosso trabalho de investigação.

Como vimos, a BNCC busca estruturar o jogo a partir da categoria que se resume a entendê-lo como um "conteúdo específico", fazendo distinção do jogo como uma "ferramenta de ensino". Não há referência explícita à categoria de jogo educativo, que se relaciona à terceira classificação de Brougère (1998) referente ao jogo como um objeto material, por mais que possamos identificar, a partir de nossa análise, vinte menções desse tipo de objeto. Ou seja, para as diretrizes, aparentemente, não é importante fazer uma distinção entre o jogo como atividade lúdica e o jogo como objeto material, já que ele é incorporado como objeto de conhecimento ou conteúdo específico das práticas sociais letradas.

Nesse sentido, identificamos duas formas com as quais as diretrizes lançam mão para associar o jogo às disciplinas. A primeira diz respeito a uma evidente delimitação do jogo enquanto gênero textual, que serve de suporte à apreensão das linguagens orais e escritas. Na segunda forma de delimitação, o jogo serve de suporte à apreensão das linguagens corporais e visuais dos componentes curriculares. Pedagogizar o jogo na BNCC equivale a torná-lo um meio de acesso ao universo dos saberes e experiências culturais que se inscrevem nas práticas sociais de linguagem, dentro e fora da escola. Em ambos os casos mencionados, entendemos que há um forte apelo para que o jogo cumpra um papel coadjuvante ou meramente funcional, como podemos notar a partir do seguinte trecho:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. **Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens,** resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes [...] (Brasil, 2018, p. 214, grifo nosso).

Outra questão que nos chama atenção é o fato de não haver uma sistematização do jogo para os demais componentes curriculares, tal como é feito para a educação física. Como consta na tabela, resultado de nossa análise, o jogo é mencionado apenas quatro vezes na etapa da Educação Infantil. No Ensino Fundamental, embora haja um grande número de menções, há uma forte tendência em associá-lo apenas ao sentido científico, uma vez que ele, ainda que se confunda com outras atividades lúdicas, é concebido apenas como um instrumento de apreensão textual. Na etapa do Ensino Médio não se notam grandes avanços. Das onze menções que recebe, sete se referem a expressões cotidianas, três fazem referência à atividade lúdica ou metafórica e, por fim, uma menção faz referência ao jogo como objeto material educativo.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, **jogar games**, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, **na direção de gêneros secundários com textos mais complexos** (Brasil, 2018, p. 89, grifo nosso).

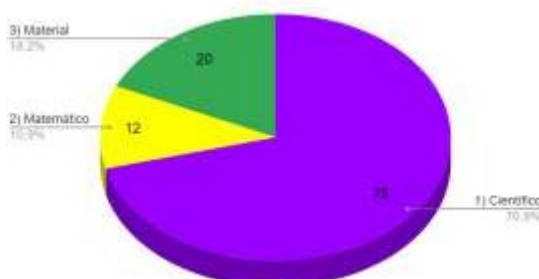
Esse processo de intensificação das diversas práticas sociais letradas em direção a gêneros mais complexos, no âmbito dos letramentos, abre espaço para realizar uma associação dos jogos com o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas unidades temáticas, ainda que isso não seja feito, como vimos, de forma sistematizada em todas as etapas da escolarização. Deste modo, concordamos com o fato de que a BNCC reforça o quadro constatado na pesquisa de Guadagnucci (2022), segundo a qual predomina, no campo educacional, uma utilização funcional do jogo como instrumento de suporte aos diversos letramentos, desconsiderando o potencial crítico e emancipatório da experiência lúdica em sua totalidade, já que a formação prevista pela Base se mostra tecnicista e direcionada ao mundo do trabalho.

Sobre esse preparo para possíveis atividades laborais dos estudantes que subjazem nas diretrizes da BNCC, é crucial pontuar que qualquer processo de mediação com o jogo não deve encará-lo como uma atividade preliminar de outras ditas "mais sérias". Piccolo (2010, p. 195) nos ajuda a entender que, caso isso ocorra, "a atividade não será mais jogo, pois perderá sua própria intencionalidade", já que as atividades lúdicas podem ter relação com o trabalho, "mas essa relação não pode estar dada a priori". Ainda segundo o autor, todo processo de mediação com o jogo deve se encaminhar por rumos mais fraternos e democráticos da formação humana, já que a apropriação não mediada ou mediada de forma inadequada do jogo pode, frequentemente, reproduzir papéis alienantes, valores distorcidos e sujeitos acrílicos.

Deste modo, parece-nos que o jogo é tomado unilateralmente pelas diretrizes da BNCC, por mais que elas se esforcem em mencionar esporadicamente que o "caráter lúdico" ou "espírito lúdico" têm um fim em si mesmos. Nesse contexto, nossa análise nos leva a acreditar que a BNCC parece reduzir o lúdico a um método de apreensão das linguagens, sufocando a experiência. Nesse contexto, esse fazer político-pedagógico se encaminha por objetivos que visam a converter e domar o jogo escriturísticamente, reproduzindo a hegemonia de um sistema e de um espaço de formalização das operações de leitura e escrita (Certeau, 1998).

Não podemos esquecer que a pedagogia das competências adotada pela BNCC, devido ao seu caráter prescritivo, conduz a uma formação administrada e controlada, característica do ideário neoliberal que se projeta na formação dos currículos escolares por todo o país, limitando a capacidade dos estudantes de se tornarem sujeitos ativos, críticos ou cidadãos razoáveis (Centenaro, 2019). Em nosso entendimento, reduzir todas as dimensões do jogo a uma perspectiva estritamente discursiva e textual constitui uma tentativa de domesticar toda e qualquer experiência, tarefa que se mostra improfícua e incompatível com uma formação humana integral, justa, democrática e inclusiva.

Gráfico 1. Tipologia do jogo



Fonte: elaborado pelos autores

Análise quantitativa das tipologias

A distribuição das menções do vocábulo jogo na BNCC demonstra que 70,9% delas correspondem ao seu sentido científico, 18,2% ao seu sentido material e 10,9% ao seu sentido matemático. Esta distribuição evidencia uma predominância da concepção de jogo como atividade lúdica ou metáfora, muito utilizada pelas "ciências", seguida da compreensão de jogo como objeto material educativo, a exemplo da 15ª referência, que diz: "(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição" (Brasil, 2018, p. 111, grifo nosso). Nesse caso, entendemos que o jogo é uma forma lúdica de se realizar uma leitura, através do jogo do texto.

De acordo com os dados, 18,2% dos usos do vocábulo remetem a um objeto material propriamente. Como dissemos anteriormente, apesar de a Base não fazer uma distinção sobre o que se entende por jogo educativo, fica evidente que ele é comumente confundido com o brinquedo, com a brincadeira ou com o brincar, a exemplo da 39ª menção da tabela: "(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical" (Brasil, 2018, p. 203, grifo nosso). Assim, realizar essa distinção é importante, pois "nesse nível enxertam-se metáforas e sentidos derivados" e, portanto, "esse vocábulo evolui em direções específicas que o afastam de qualquer contexto lúdico" (Brougère, 1998, p. 15).

A menor porcentagem da classificação dos sentidos dados ao vocábulo jogo na Base remete ao sentido matemático, com 10,9%.

Nesse nível de sentido, o jogo está associado a uma estrutura ou a um sistema de regras "que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores" (Brougère, 1998, p. 14). Nessa forma de discurso, percebe-se que, enquanto sistema, ele se aproxima de uma linguagem específica ou uma metalinguagem a ser apropriada. No contexto da Base, que se estrutura por práticas de linguagem, é interessante notar como esse sentido dado ao jogo pode se aproximar muito daquilo que entendemos como letramento, a exemplo do que podemos inferir a partir da 12ª menção: "Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc." (Brasil, 2018, p. 93, grifo nosso).

A análise revela duas formas principais pelas quais as diretrizes associam o jogo às disciplinas: uma como gênero textual que serve de suporte à apreensão das linguagens orais e escritas, e outra como suporte à apreensão das linguagens corporais e visuais dos componentes curriculares. Em ambos os casos, observa-se um forte apelo para que o jogo cumpra um papel coadjuvante ou meramente funcional. Embora a Base reconheça que o jogo tem valor em si mesmo, as menções a ele se estruturam por um quadro político-pedagógico que o afasta sobremaneira da ludicidade, o que inviabiliza a exploração da dimensão subjetiva dos sujeitos, já que as práticas, os efeitos e as justificativas em torno do jogo se encaminham por uma tentativa de domesticação das experiências.

A análise evidencia que a BNCC toma o jogo unilateralmente, reduzindo-o a um método de apreensão das linguagens e sufocando a experiência lúdica. Esse fazer político-pedagógico encaminha-se por objetivos que visam converter e domesticar o jogo escrituricamente, reproduzindo a hegemonia de um sistema de formalização das operações de leitura e escrita.

A pedagogia das competências adotada pela BNCC, devido ao seu caráter prescritivo, conduz a uma formação administrada e controlada, característica do ideário neoliberal que limita a capacidade dos estudantes de se tornarem sujeitos ativos e críticos. Reduzir todas as dimensões do jogo a uma perspectiva estritamente discursiva e textual constitui uma tentativa de domesticar a experiência, tarefa incompatível com uma formação humana integral, justa, democrática e inclusiva. Como adverte Piccolo (2010), qualquer processo de mediação com o jogo não deve encará-lo como atividade preliminar de outras "mais sérias", pois "a atividade não será mais jogo, pois perderá sua própria intencionalidade" (p. 195). A apropriação inadequada do jogo pode reproduzir papéis alienantes, valores distorcidos e sujeitos acríticos.

Embora a BNCC reconheça esporadicamente que o "caráter lúdico" tem um fim em si mesmo, o uso tangencial do jogo não garante a ludicidade em sua plenitude, visto ela ser uma dimensão singular do sujeito. A escolarização e a pedagogização do jogo realizadas pela BNCC mostram-se problemáticas e conflitantes com os ideais de uma educação literária, tendo em vista a imprevisibilidade e a insubmissão das experiências lúdicas e estéticas. A análise realizada contribui para um entendimento mais detalhado da concepção de jogo adotada pela BNCC, evidenciando que, apesar do reconhecimento formal do valor intrínseco do jogo, as menções estruturam-se por um quadro político-pedagógico que o afasta da ludicidade, inviabilizando a exploração da dimensão subjetiva dos sujeitos e encaminhando-se por uma tentativa de domesticação das experiências lúdicas.

4. Considerações Finais

As políticas educacionais contemporâneas, exemplificadas pela Base Nacional Comum Curricular, demonstram uma compreensão limitada da complexidade do fenômeno lúdico. A tendência de tratar o jogo ora como conteúdo curricular, ora como ferramenta metodológica, revela uma perspectiva reducionista que não considera as especificidades da experiência lúdica. Esta abordagem reflete uma lógica instrumental que subordina todas as atividades escolares ao desenvolvimento de competências e habilidades predefinidas.

Uma abordagem mais equilibrada da relação entre jogo e educação requer o reconhecimento de que nem toda experiência educacional precisa ou deve ser lúdica, assim como nem todo jogo precisa ter objetivos educacionais explícitos. A educação pode beneficiar-se da incorporação de elementos lúdicos sem necessariamente transformar instrumentalmente tudo em jogo, o que compromete sua essência lúdica e emancipatória.

De acordo com a nossa investigação, esta perspectiva reducionista manifesta-se de três modos. O primeiro diz respeito à Domesticação do lúdico: embora não assuma o termo jogo educativo, a BNCC prioriza o jogo como ferramenta pedagógica, desvinculando-o de sua natureza espontânea e de sua dimensão criativa. Como vimos, essa instrumentalização limita o potencial crítico e transformador das experiências com a ludicidade.

O segundo está relacionado à Formação tecnicista: ao estruturar o jogo apenas como conteúdo específico para desenvolvimento de competências, a BNCC reforça uma educação voltada primordialmente ao mercado de trabalho, negligenciando a importância das experiências lúdicas e estéticas e da autonomia do sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

E, por fim, há uma Dissociação entre jogo e literatura: embora o jogo seja proposto para todos os componentes curriculares da Educação Básica, observa-se uma lacuna significativa em sua integração com aqueles mais próximos da Educação Literária. A ludicidade, elemento fundamental das experiências lúdicas e estéticas, é deixada em segundo plano, comprometendo o engajamento profundo dos estudantes com o universo literário, do qual o jogo faz parte.

Deste modo, a abordagem de jogo proposta pela BNCC, centrada no jogo do texto, requer uma reavaliação crítica que reconheça suas outras dimensões e elementos constitutivos. Assim, é fundamental superar a concepção de jogo como uma mera ferramenta pedagógica. Essa mudança de perspectiva pode promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e fomentar uma relação mais profunda e crítica com a educação e a cultura.

A apropriação educacional do jogo representa tanto uma oportunidade quanto um risco para a educação contemporânea. A oportunidade reside na possibilidade de criar experiências de aprendizagem mais engajadoras e significativas. O risco está na instrumentalização excessiva que pode comprometer tanto a experiência lúdica quanto a educacional.

O desafio central para educadores e formuladores de políticas é desenvolver abordagens que respeitem a natureza específica do jogo enquanto exploram seu potencial educacional. Isso requer uma compreensão mais sofisticada do fenômeno lúdico e uma reflexão crítica sobre os objetivos e métodos da educação formal. Somente através desta reflexão será possível desenvolver práticas que integrem autenticamente o lúdico ao educacional, preservando os benefícios de ambos os domínios.

Sendo assim, o presente estudo evidencia a necessidade de repensar as políticas educacionais voltadas para o jogo e para a leitura literária, ao buscar adotar novas abordagens que valorizem a ludicidade no processo de formação dos sujeitos, reconhecendo o seu potencial emancipador e catalisador de uma educação verdadeiramente humanizadora.

A questão não é determinar se jogos devem ou não ser utilizados na educação, mas sim como fazê-lo de maneira que respeite tanto a integridade da experiência lúdica quanto os objetivos formativos da educação. Esta síntese requer uma abordagem nuançada que reconheça as especificidades de cada contexto e as necessidades específicas dos participantes do processo educacional.

A análise das relações entre jogo e literatura revela um campo rico em possibilidades, mas também atravessado por tensões e limitações. Embora as aproximações metafóricas tenham oferecido compreensões valiosas sobre a experiência literária, é fundamental reconhecer que tanto o jogo quanto a literatura possuem características próprias que não podem ser reduzidas uma à outra e que merecem ser estudadas em sua autonomia.

O desafio contemporâneo consiste em desenvolver abordagens que reconheçam as convergências sem eliminar as diferenças, que valorizem tanto as dimensões lúdicas quanto as literárias sem instrumentalizar uma em função da outra. Somente assim poderemos avançar na compreensão desses fenômenos culturais complexos, evitando reducionismos que empobrecem nossa capacidade de apreender a riqueza das experiências humanas com o jogo e a literatura.

5. Referências

- BAPTISTA, Mauro Rocha; GUILARDUCCI, Cláudio. **O lúdico na educação: a questão do método.** Ludicidade e educação: diálogo. Fapemig, Belo Horizonte, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Lúdico e educação: novas perspectivas.** Linhas Críticas, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 5–20, 2002. DOI: 10.26512/lc.v8i14.2985. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Tradução de Maria Ferreira. Editora Vozes Limitada, 2017 [1958].
- CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC.** 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1822>.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- FRAGOSO, Suely Dadalti; AMARO, Mariana. **Introdução aos Estudos de Jogos.** Salvador: EDUFBA, 2018.
- GUADAGNUCCI, Tatiane Cristina. **A BNCC e o ensino do jogo no primeiro ciclo do Ensino Fundamental no contexto da Educação Brasileira.** Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Tradução de João Paulo Monteiro. 4. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000 [1938].

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. In: JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1979].

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2, 2014.

PICARD, Michel. **La lectura como juego**. Badebec, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 135-153, 2022 [1984]. DOI: 10.35305/b.v11i22.543. Disponível em: <https://badebec.unr.edu.ar/index.php/badebec/article/view/543>. Acesso em: 10 abr. 2024

PICCOLO, Gustavo Martins. **O jogo por uma perspectiva histórico-cultural**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 31, n. 2, p. 187-202, 2010.

REIS, Emanuel Junio. **Jogos educativos e a educação literária: tensionamentos e diálogos com a BNCC**. Orientadora: Alyere Silva Farias. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33622>.