



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

EMANUEL JUNIO REIS

**JOGOS EDUCATIVOS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA:
TENSIONAMENTOS E DIÁLOGOS COM A BNCC**

João Pessoa

2024

EMANUEL JUNIO REIS

**JOGOS EDUCATIVOS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA:
TENSIONAMENTOS E DIÁLOGOS COM A BNCC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Orientadora: Profa. Dra. Alyere Silva Farias. Área de concentração: Literatura, Teoria e Crítica. Linha de pesquisa: Leituras Literárias.

João Pessoa

2024

**Catálogo na publicação.
Seção de Catalogação e Classificação.**

R375j Reis, Emanuel Junio.

Jogos educativos e a educação literária :
tensionamentos e diálogos com a BNCC / Emanuel Junio
Reis. - João Pessoa, 2024.
121 f. : il.

Orientação: Alyere Silva Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Jogos educativos. 2. Educação literária. 3. BNCC.
I. Farias, Alyere Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:159.943(043)

Elaborada por CHRISTIANE CASTRO LIMA DA SILVA - CRB-15/865



EMANUEL JUNIO REIS

**JOGOS EDUCATIVOS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA:
TENSIONAMENTOS E DIÁLOGOS COM A BNCC**

Banca examinadora

Prof(a). Dr(a). Alyere Silva Farias (PPGL/UFPB, Orientadora)

Prof(a). Dr(a). Valnikson Viana de Oliveira (Examinador Interno)

Prof(a). Dr(a). Jhennefer Alves Macêdo (Examinadora Externa)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



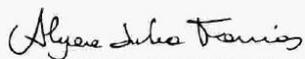
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A) EMANUEL JUNIO REIS

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, às nove horas, realizou-se, no Auditório da Central de Aulas, a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada: "JOGOS EDUCATIVOS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DIÁLOGOS E TENSIONAMENTOS COM A BNCC", apresentada pelo(a) aluno(a) Emanuel Junio Reis, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O (A) professor(a) Doutor(a) Alyere Silva Farias (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora, da qual fizeram parte os professores doutores Jhennefer Alves Macêdo (IE) e Valnikson Viana de Oliveira (UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Alyere Silva Farias (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 29 de agosto de 2024.

Parecer:

A banca destaca o caráter inovador da pesquisa e o comprometimento do pesquisador com o tema, indicando o alargamento do trabalho em um doutorado e a publicação destes resultados da pesquisa já desenvolvida.


Prof. Dra. Alyere Silva Farias
(Presidente da Banca)


Prof. Dr. Valnikson Viana de Oliveira
(Examinador)


Prof. Dra. Jhennefer Alves Macêdo
(Examinadora)


Emanuel Junio Reis
(Mestrando)

À dona Laura, para quem o amor e a educação
serviam de base para enfrentar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à professora Alyere Farias pela paciência, atenção e cuidado direcionados a mim e a este trabalho. Tenho certeza de que seu olhar afetuoso e acolhedor refletiu e transformou positivamente minha experiência com a pós-graduação, com a palavra e o mundo. Igualmente, direciono meus agradecimentos à banca examinadora, além das queridas professoras Elisa Mariana, Daniela Segabinazi e Rinah Souto, com quem tive o prazer de compartilhar diversas disciplinas, leituras e conversas enriquecedoras a respeito da vida e do mundo. Agradeço ao PPGL e à CAPES por todo apoio institucional. Por fim, aos meus familiares e amigos, especialmente Suéllen e Felipe, sem os quais eu não teria encontrado forças para trilhar este longo caminho, agradeço todo o suporte, partilhas, confidências, carinho e afeto.

RESUMO

O presente estudo pretende problematizar a relação triangular que a indústria do entretenimento estabelece entre os jogos educativos, a educação literária e as diretrizes para o ensino de língua e literatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, busca-se compreender como se constrói a pretendida reciprocidade entre o mercado de jogos e a formação de leitores. Levanta-se a hipótese de que, alinhada a um projeto de formação meramente instrumental, a Base favorece o aparecimento e o fortalecimento de projetos educacionais, tais como os das editoras Devir e Galápagos, que visam integrar jogos educativos ao sistema de ensino. A fim de chegar ao entendimento dessas questões, o trabalho adota uma abordagem qualitativa e divide-se em três partes: no primeiro capítulo discute-se os conceitos de jogo, de ludicidade e de leitura, com o intuito de entender quais são os possíveis agenciamentos em torno de experiências lúdicas e estéticas (Freire, 1989, Certeau, 1998; Brougère, 1998; 2002; Chartier, 2001; 2002; Abreu, 2004; Retondar, 2013; Luckesi, 2014; Larrosa, 2017; Baptista, 2018; Fragoso; Suelly, 2018). No segundo capítulo, a partir de uma análise crítica da BNCC, questiona-se os conceitos, as proposições, os paradigmas e os espaços ofertados ao jogo, à leitura e à educação literária por tais diretrizes (Rezende, 2013; Leahy-Dios, 2004; Zilberman, 2018; Butlen, 2018; Cechinel, 2019; Ipiranga, 2019; Cosson, 2021). No terceiro capítulo analisa-se os conceitos de jogo, de leitor e de literatura a partir do *corpus*, composto por três cartilhas didáticas desenvolvidas pelas referidas editoras, a saber *Atividades Extracurriculares (s/d)*; *BNCC e Jogos de Mesa* (2018) e *Catálogo de Jogos Educativos* (2022). Os resultados revelam que as cartilhas se alinham à BNCC em relação ao tratamento instrumental dado ao jogo e à literatura. As contribuições teóricas e práticas deste estudo reforçam a necessidade de: a) ampliar o entendimento a respeito do complexo funcionamento do sistema literário; b) reconhecer que, apesar de haver uma economia em torno do jogo e da leitura, as experiências se dão de forma não controlada; c) permanecer atento à composição de práticas sociais e culturais lúdicas inovadoras; e d) colocar em prática uma formação leitora centrada na valorização da autonomia, da diversidade e da liberdade dos sujeitos. Deste modo, a presente pesquisa se volta para o fortalecimento da participação e do diálogo com o leitor, historicamente invisibilizado por um ensino centrado no autor e/ou no texto.

Palavras-Chave: Jogos Educativos; Educação Literária; Editora Devir; Editora Galápagos; BNCC.

EDUCATIONAL GAMES AND LITERARY EDUCATION: TENSIONS AND DIALOGUES WITH THE BNCC

This study aims to problematize the triangular relationship established by the entertainment industry between educational games, literary education, and the guidelines for language and literature teaching in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), document that outlines the competencies all Brazilian students must develop at each stage of formal education. In this context, the study seeks to understand how the intended reciprocity between the gaming market and the development of readers is constructed. The hypothesis raised is that, aligned with a merely instrumental educational project, the BNCC facilitates the emergence and strengthening of educational projects, such as those by the publishers Devir and Galápagos, which aim to integrate educational games into the educational system. To address these issues, the study adopts a qualitative approach and is divided into three parts: the first chapter discusses the concepts of games, playfulness, and reading, with the goal of understanding the possible interactions surrounding playful and aesthetic experiences (Freire, 1989; Certeau, 1998; Brougère, 1998; 2002; Chartier, 2001; 2002; Abreu, 2004; Retondar, 2013; Luckesi, 2014; Larrosa, 2017; Baptista, 2018; Fragoso; Suelly, 2018). In the second chapter, through a critical analysis of the BNCC, the concepts, propositions, paradigms, and spaces offered for games, reading, and literary education by these guidelines are questioned (Rezende, 2013; Leahy-Dios, 2004; Zilberman, 2018; Butlen, 2018; Cechinel, 2019; Ipiranga, 2019; Cosson, 2021). The third chapter analyzes the concepts of games, readers, and literature based on a corpus consisting of three educational booklets developed by the mentioned publishers: *Atividades Extracurriculares* (n.d.), *BNCC e Jogos de Mesa* (2018), and *Catálogo de Jogos Educativos* (2022). The results reveal that the booklets align with the BNCC in their instrumental treatment of games and literature. The theoretical and practical contributions of this study highlight the need to: a) broaden the understanding of the complex functioning of the literary system; b) recognize that, despite an economy surrounding games and reading, these experiences unfold in an uncontrolled manner; c) remain attentive to the development of innovative social and cultural playful practices; and d) implement a reader education focused on the values of autonomy, diversity, and individual freedom. Thus, this research seeks to strengthen participation and dialogue with the reader, who has been historically marginalized by an education centered on the author and/or the text.

Keywords: Educational Games; Literary Education; Devir; Galápagos; BNCC.

JEUX ÉDUCATIFS ET ÉDUCATION LITTÉRAIRE : TENSIONS ET DIALOGUES AVEC LA BNCC

La présente étude vise à problématiser la relation triangulaire que l'industrie du spectacle établit entre les jeux éducatifs, l'enseignement littéraire et les orientations pour l'enseignement de la langue et de la littérature dans le cadre de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), document qui définit l'apprentissage que tous les étudiants brésiliens doivent développer à chaque étape de l'éducation formelle. Dans ce contexte, il s'agit de comprendre comment se construit la réciprocité envisagée entre le marché des jeux et la formation des lecteurs. L'hypothèse est que, face à un projet éducatif purement instrumental, la Base favorise l'émergence et le renforcement de projets éducatifs, tels que ceux des éditeurs Devir et Galápagos, qui visent à intégrer les jeux éducatifs au système scolaire. Pour parvenir à comprendre ces questions, le travail adopte une approche qualitative et est divisé en trois parties : le premier chapitre aborde les concepts de jeu, de ludicité et de lecture, dans le but de comprendre quelles sont les agences possibles autour des expériences ludiques et esthétiques (Freire, 1989, Certeau, 1998 ; Brougère, 1998 ; 2002 ; Chartier, 2001 ; 2002 ; Abreu, 2004 ; Retondar, 2013 ; Luckesi, 2014 ; Larrosa, 2017 ; Baptista, 2018 ; Fragoso ; Suelly, 2018). Le deuxième chapitre, à partir d'une analyse critique de la BNCC, questionne les concepts, les propositions, les paradigmes et les espaces offerts aux jeux, à la lecture et à l'enseignement littéraire dans ces orientations (Rezende, 2013 ; Leahy-Dios, 2004 ; Zilberman, 2018 ; Butlen, 2018 ; Cechinel, 2019 ; Ipiranga, 2019 ; Cosson, 2021). Le troisième chapitre analyse les concepts de jeu, de lecteur et de littérature à partir du corpus, composé de trois livrets didactiques développés par les éditeurs susmentionnés, notamment Atividades Extracurriculares (s/d); BNCC e Jogos de Mesa (2018) e Catálogo de Jogos Educativos (2022). Les résultats indiquent que les livrets sont alignés avec la BNCC en ce qui concerne le traitement instrumental accordé au jeu et à la littérature. Les apports théoriques et pratiques de cette étude renforcent la nécessité : a) d'élargir la compréhension du fonctionnement du système littéraire ; b) de reconnaître que, bien qu'il existe une économie du jeu et de la lecture, les expériences se produisent de manière incontrôlée ; c) de rester attentif à la composition de pratiques ludiques sociales et culturelles innovantes ; et, enfin, d) de mettre en œuvre une formation du lecteur centrée sur la valorisation de l'autonomie, de la diversité et de la liberté des individus. Ainsi, cette étude vise à renforcer la participation et le dialogue avec le lecteur, qui a été historiquement rendu invisible par un enseignement centré sur l'auteur et/ou le texte.

Mots-clés: Jeux éducatifs ; Éducation littéraire ; Editora Devir ; Editora Galápagos ; BNCC.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tipologia do jogo.....	57
-----------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mapeamento da BNCC.....	39
Tabela 2. Mapeamento da Devir.....	79
Tabela 3. Mapeamento da Galápagos.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cartilha 01.....	73
Figura 2. A literatura na cartilha.....	75
Figura 3. Jogo Ubongo.....	84
Figura 4. Jogo Fila Filo.....	85
Figura 5. Ilha Proibida.....	85
Figura 6. Escadas Assombradas.....	86
Figura 7. Jogo Dixit.....	98

SUMÁRIO

Considerações Iniciais.....	1
I. POR QUE JOGAMOS? POR QUE LEMOS?.....	9
1.1 As metáforas em jogo.....	9
1.2 A experiência pode ser controlada?.....	16
1.3 O jogo escriturístico: qual leitor, qual leitura?.....	27
II. ENSINAR PELO JOGO E PELA LITERATURA.....	32
2.1 O jogo educativo na BNCC.....	33
2.2 A leitura literária na BNCC.....	58
2.3 A Educação Literária na BNCC.....	65
III. O MERCADO EDITORIAL EM TORNO DO JOGO E DA LITERATURA.....	70
3.1 O projeto educacional da Editora Devir.....	71
3.2 O projeto educacional da Editora Galápagos.....	88
3.3 Uma análise comparativa dos resultados.....	99
Considerações Finais.....	102
Referências Bibliográficas.....	106

Considerações Iniciais

Esta pesquisa pretende problematizar a relação que a indústria do entretenimento busca estabelecer entre os jogos educativos e a educação literária, usando como suporte as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de língua e literatura. Essa relação triangular se funda em meio a diversos diálogos e tensionamentos entre o mercado editorial e a educação literária. As linhas que seguem, portanto, buscam compreender os desdobramentos desse encontro. Contudo, antes de darmos forma aos contornos teóricos e práticos deste estudo, convidamos o leitor a refletir brevemente sobre o lugar que o jogo e a literatura ocupam em sua vida. Tal elaboração subjetiva permite-nos acessar aquilo que se coloca como o elemento fundamental desses objetos.

A começar por este sujeito pesquisador, o jogo e a literatura se entrelaçam afetivamente a minha trajetória. Recordo-me que minha passagem pela educação formal se deu mediante o contato com diversas atividades e objetos lúdicos, desde a idade pré-escolar até os anos finais do ensino fundamental. Infelizmente, constatei que foi na passagem para o ensino médio que os objetos e as atividades lúdicas tão comuns em sala sofreram um arrefecimento. Sendo aluno de uma escola pública da região periférica de Brasília, o contato que tive com o jogo e a literatura, em grande parte, se resumia às iniciativas de algumas queridas professoras do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

No contexto da minha educação informal, atividades e objetos lúdicos se faziam presentes através da mediação realizada pela minha saudosa avó, a quem também devo o gosto pelos estudos. Ao redor de sua mesa, nos reuníamos quase toda noite para disputar partidas de dominó, dama e baralho. Da maneira mais afetuosa possível, sempre que encontrava um respiro financeiro, ela presenteava a mim e a minha prima com artefatos culturais. Devido ao fato de não ter sido escolarizada, ela conhecia de perto a importância da educação para a vida. Sua postura, no entanto, nunca foi impositiva. Ao contrário, ao passo que entendia a importância dos estudos ou das atividades ditas sérias, não caía no lugar comum de nos privar das lúdicas.

Mais adiante, com autonomia para assumir os rumos da minha vida, entendi que a escolha pela profissionalização em Letras teve uma profunda relação com os episódios acima narrados. Durante os anos finais da minha graduação, já em meio à pandemia da Covid-19, percebi que os jogos e a literatura me serviram de grande suporte afetivo para atravessar aqueles tempos. Jogos como War (da Grow), Banco Imobiliário (da Estrela), e principalmente Dixit, Pandemic (da Galápagos) e Catan (da Devir) passaram a me ocupar durante o período de quarentena. Nesse contexto, meu interesse se voltou para entendê-los de modo substancial. Com isso, ao rabiscar um breve resumo do meu percurso como jogador e como leitor, reafirmo que o interesse e implicação pessoal pelos temas aqui abordados constituem uma das justificativas para a elaboração deste trabalho.

Agora, retornando aos contornos teóricos e práticos da pesquisa, recobra-se que ao longo da pandemia da Covid-19 houve um aumento significativo do interesse pelos jogos. A título de exemplo, os dados do II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (IBJD)¹ apontam que no biênio de 2020 e 2021 o Brasil produziu um total de 1616 jogos, sendo que, deste número, 30,1% equivale a Jogos Educativos². Em relação à expansão desse ecossistema, ressalta-se que o Brasil seja responsável por movimentar cerca de R\$12 bilhões ao ano, com o 1º lugar na indústria latina e o 13º no ranking mundial³.

Para o referido censo, o jogo educativo possibilita aos sujeitos, inseridos em um ambiente digital controlado, explorarem o desenvolvimento de potenciais habilidades em relação a um conteúdo específico. Ainda que os jogos digitais não sejam o objeto de nosso estudo, os números revelam um forte interesse sobre o tipo de jogo que discutiremos, o educativo. Assim, nesse contexto, quando se fala em jogos educativos, é preciso entender que

¹A pesquisa foi realizada sob a coordenação de Luiz Ojima Sakuda e Ivelise Fortim, também co-autores do I Censo. Os relatórios completos estão disponíveis em: <https://censojogosdigitais.com.br/relatorios>.

²Para um melhor entendimento do ecossistema dos chamados *Serious Games*, que compreende jogos categorizados por finalidades (educacionais, treinamentos, advergames, simuladores etc), sugerimos a leitura prévia do I Censo produzido em 2014 sob a coordenação de Afonso Fleury.

³Segundo Ricardo Nakamura, Professor da Escola Politécnica (Poli) da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisador do Instituto de Estudos Avançados (IEA). A entrevista completa está disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/a-expansao-do-mercado-de-games-brasileiro-se-deve-a-mudancas-no-modo-tradicional-do-trabalho/>.

por trás deles existe um tipo de exploração de conteúdo bem específico, ao qual dá-se o nome de gamificação, que desponta como a principal atividade das desenvolvedoras do país⁴.

Embora os jogos não sejam um fenômeno recente nas sociedades (Huizinga, 1958), o cenário inovador trazido pelo mercado bilionário em torno deles evidencia uma tendência interessante no que diz respeito à atual relação que esses artefatos têm com a educação. Em especial após a pandemia da Covid-19, que como bem sabemos forçosamente popularizou o ensino remoto, nota-se um aumento indiscriminado do uso de tecnologias que buscam usar o jogo educativo para mediar o ensino de diversos conteúdos curriculares nas salas de aula.

Na esteira desse crescimento destacam-se diversas iniciativas que buscam desenvolver o estímulo à leitura através de ambientes virtuais de aprendizagem e plataformas gamificadas, a exemplo da FazGame⁵, da Árvore⁶ e da Literama⁷. No que cabe ao mundo acadêmico, essa relação do jogo com a leitura tenta ser explicada, por um lado, por estudos que abordam a gamificação ou ludificação de conteúdos para o ensino e a formação de leitores. A depender da abordagem, as pesquisas se equilibram entre argumentos que, ora apontam os benefícios dessa metodologia ativa, ora condenam seu uso indiscriminado.

Nesse contexto de forte interesse por jogos educativos no âmbito da indústria do entretenimento, empresas como a Devir e a Galápagos, duas das maiores editoras de jogos no Brasil, passaram a desenvolver projetos educacionais e materiais didáticos voltados para o uso de jogos educativos pelo sistema de ensino. Assim, as frentes de atuação dessas empresas apontam para a necessidade de entendermos, enquanto críticos e pesquisadores, como seus

⁴FORTIM, Ivelise (Org). Pesquisa da indústria brasileira de games. ABRAGAMES: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://censojogosdigitais.com.br/relatorios>.

⁵Comece a implementar jogos na educação com a FazGame. Disponível em: <https://porvir.org/web-stories/implementar-jogos-na-educacao>.

⁶Plataforma de leitura gamificada estimula envolvimento dos alunos. Disponível em: <https://www.mundodomarketing.com.br/noticias-corporativas/conteudo/250589/plataforma-de-leitura-gamificada-estimula-envolvimento-dos-alunos>.

⁷Literama cria universo digital de incentivo à leitura para estudantes por meio de games e avatares. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/literama-cria-universo-digital-de-incentivo-a-leitura-para-estudantes-por-meio-d-e-games-e-avatares>.

projetos educacionais se posicionam, em que políticas se apoiam, e de que forma buscam estabelecer uma relação entre o jogo e a literatura.

Nesse ínterim, levanta-se a hipótese de que, alinhada a um projeto de formação meramente instrumental e sobre o qual padecem o jogo, a literatura e a educação literária, a Base Nacional Comum Curricular favorece, fortalece e orienta os projetos educacionais forjados e ansiados pela indústria do entretenimento. No bojo dessa questão, bem como em meio aos diálogos e tensionamentos entre o mercado de jogos e o campo literário, buscaremos analisar de que forma as diretrizes da BNCC servem de elo aos projetos de formação com o jogo e com a literatura desenvolvidos pelas editoras Devir e Galápagos.

De acordo com a Devir, a implementação do seu projeto para o uso de jogos educativos nas escolas tem por objetivo “aliar o conhecimento e a diversão, proporcionando uma nova forma de estimular os alunos, através dos jogos e da literatura, a construírem o conhecimento de uma maneira leve e desafiadora, para que esse aprendizado seja fortalecido e levado por toda a sua vida”⁸. Dentre os materiais produzidos com este fim, nos chamou a atenção a *Cartilha 01 - Atividades Extracurriculares (s/d)*, que trata dos conceitos e das ações pedagógicas que norteiam as práticas educativas com os jogos, e a *Cartilha 02 - BNCC e Jogos de Mesa (2018)*, que trata do uso dos jogos para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela Base.

Com o intuito de exemplificar os assuntos aqui tratados, para o primeiro material em questão, a literatura é vista como “qualquer conjunto de trabalhos escritos. Mais restritamente, literatura é o trabalho escrito que é considerado uma forma de arte, ou qualquer texto que se considera ter valor artístico ou intelectual” (Devir, s/d, p. 5). Podemos perceber que existe um esforço para que o conceito de literatura apresentado pelo documento esteja em sintonia com as recomendações da BNCC para o campo das expressões artístico-literárias, ainda que essa definição de literatura seja problemática quando associada ao objeto jogo, conforme discutiremos.

⁸O projeto “Devir: Escolas” está disponível em: <https://www.devir.com.br/escolas>.

A Galápagos, por sua vez, na esteira desse mesmo discurso, afirma que “os jogos modernos são capazes de trazer diversão e desafio para a mesa, trabalhando consistentemente o desenvolvimento de habilidades, competências e valores, como resultado da gradativa redução da importância da escola como centro de produção de conteúdo em um mundo cada vez mais informatizado”⁹. O documento desta editora nomeado de *Catálogo de Jogos Educativos (2022)*, nos chama a atenção pela forma como apresenta um mapeamento detalhado das competências e das habilidades a serem desenvolvidas através dos jogos.

No âmbito desses projetos, dentre as principais habilidades a serem desenvolvidas, a atividade da leitura aparece com bastante frequência atrelada ao ensino de língua portuguesa e à produção de textos, a exemplo do que nos informa o seguinte trecho: “o uso das ilustrações das cartas foi sugerido para produção de textos orais e escritos. Os alunos terão a oportunidade de desenvolver o imaginário ao mesmo tempo em que apreciam o trabalho artístico do ilustrador. Além disso, a sugestão de os alunos fazerem a leitura do livro de regras serve como oportunidade para o desenvolvimento das habilidades relativas à compreensão de texto instrucional” (Galápagos, 2022, p. 18).

Diante do exposto, nosso objetivo geral propõe discutir a relação dessas cartilhas de jogos educativos com a BNCC e a Educação Literária, questionando os conceitos centrais de jogo, de leitor, de leitura literária e de literatura apresentados por tais documentos. Com isso, buscamos entender como se dá a referida reciprocidade entre o mercado de jogos e a formação de leitores. A fim de chegarmos ao entendimento dessas questões, a pesquisa se encaminhará pela adoção de uma abordagem qualitativa no que se refere à análise crítica da BNCC e do nosso *corpus*, composto pelos materiais pedagógicos produzidos no âmbito dos projetos educacionais das referidas editoras.

No primeiro capítulo, discutiremos conceitualmente as concepções de jogo, de ludicidade e de leitura, a fim de investigarmos quais são os possíveis agenciamentos em torno das experiências lúdicas e estéticas, dado o estabelecimento da referida relação entre o mercado de jogos e a educação literária. Este trabalho adota a concepção de jogo educativo

⁹O projeto “Minuto educação” está disponível em: <https://asmodee.mundogalapagos.com.br/minuto-educacao>.

como artefato sociotécnico (Fragoso; Suelly, 2018) concebido em função de objetivos político-pedagógicos específicos (Brougère, 1998). Nesse sentido, trata-se de compreender que o uso do termo “jogo educativo” evoca um quadro pedagógico através do qual seria possível mapear as práticas, os efeitos e as justificativas por trás de projetos como os propostos pelas editoras.

Ademais, visto que nem toda proposta dita lúdica remete de fato à ludicidade, que é um estado interno do sujeito, discutiremos de que forma as atividades dirigidas, controladas e agenciadas em torno de objetivos pedagógicos colocam em questão a liberdade e autonomia dos sujeitos implicados. Para isso, retomamos conceitos fundamentais em torno da experiência do jogo e da leitura, como seu caráter improdutivo e sua frivolidade. A partir dessa tensão, buscamos discutir de que modo a ludicidade, própria do jogo e da leitura, pode se fazer presente no contexto escolar sem que seja instrumentalizada para atingir objetivos imediatos (Retondar, 2013; Luckesi, 2014; Larrosa, 2017; Baptista, 2018).

Por conseguinte, buscaremos responder a outras questões que se levantam em torno de nossos objetivos, quais sejam: a leitura é uma prática social hegemônica? Que sujeito está implicado socialmente no ato de ler? Quais são os diversos modos de ler? E, de que modo os leitores se apropriam dessa atividade? Esse caminho nos ajudará a entender a importância de uma formação de leitores holística, que fuja do jogo escriturístico que preza por um modo específico de ler o mundo. Nesse sentido, tomamos a leitura literária como um fazer político de transformação da realidade social, centrada na autonomia dos sujeitos (Freire, 1989; Certeau, 1998; Chartier, 2001 e 2002; Abreu, 2004).

Para o segundo capítulo, buscaremos questionar os conceitos, as proposições, os paradigmas e os espaços ofertados ao jogo educativo, à leitura literária e à literatura na BNCC. Tendo em vista uma formação ampla que assimile a ludicidade em suas práticas cotidianas, nos cabe analisar os diálogos e tensionamentos entre a BNCC e o mercado editorial de jogos, dada a adoção de uma abordagem de ensino pautada por experiências lúdicas e estéticas.

Nesse sentido, investigaremos o conceito de jogo presente nas diretrizes da BNCC, através de um levantamento dos seus distintos usos e contextos. Entende-se que a apropriação do jogo pelas diretrizes se dá de modo instrumental, uma vez que ele serve apenas de suporte à aquisição das diversas linguagens do cotidiano escolar. Devido ao jogo articular-se, na BNCC, às diferentes práticas de linguagens, ele se torna um meio e uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades dos componentes curriculares, que visam uma formação frágil, limitada, instrumental e voltada ao mundo do trabalho para os sujeitos ali representados (Piccolo; 2010; Centenaro, 2019; Guadagnucci, 2022).

No que diz respeito à leitura literária, buscaremos identificar como o direcionamento dado pela BNCC se volta para uma utilização meramente instrumental da literatura, tendo em vista a escolha de uma concepção mais tradicional, voltada para o texto escrito e para a economia do livro. Partimos do pressuposto de que tal perspectiva de ensino não atende a produção literária contemporânea e seu complexo sistema social e cultural, de modo a afastar o leitor de atuais práticas concretas da leitura literária (Rezende, 2013; Zilberman, 2018; Butlen, 2018; Cechinel, 2019; Ipiranga, 2019; Cosson, 2021b).

Deste modo, levando em consideração os questionamentos levantados a partir do lugar ocupado pela literatura nas diretrizes da BNCC, discutiremos ainda o que envolve substituir uma concepção de ensino baseado no modelo tradicional pelo conceito de Educação Literária, que se mostra efetivamente mais democrático e plural, uma vez que preza por práticas pedagógicas não-opressivas e reconhece a complexidade cultural, social e econômica atinentes ao literário. Nesse sentido, buscaremos entender como uma Educação Literária baseada na relação entre os sujeitos, a palavra e o mundo pode fugir da ânsia em torno do controle das experiências (Leahy-Dios, 2004; Larrosa, 2017).

No terceiro capítulo, a partir dos materiais pedagógicos desenvolvidos pelas editoras Devir e Galápagos, analisaremos os conceitos de jogo, de leitor, de leitura e de literatura presentes nas cartilhas 1) *Atividades Extracurriculares (s/d)*, 2) *BNCC e Jogos de Mesa (2018)* e 3) *Catálogo de Jogos Educativos (2022)*. Tendo em vista que essas editoras buscam, com o aval da BNCC, estabelecer uma relação entre o mercado de jogos e a formação de

leitores, de forma a integrar seus artefatos sociotécnicos ao sistema de ensino, esses materiais constituem interessantes objetos de estudo dos agenciamentos sociais e político-pedagógicos visados por seus projetos que, antes de tudo, objetivam sensibilizar e mobilizar os atores da comunidade escolar em torno do consumo.

Os resultados revelam que as cartilhas se alinham à BNCC em relação ao tratamento dado ao jogo educativo e à educação literária. Além disso, as contribuições teóricas e práticas do presente estudo reforçam a necessidade de: a) ampliar o entendimento a respeito do complexo funcionamento do sistema literário; b) reconhecer que, apesar de haver uma economia em torno do jogo e da leitura, as experiências se dão de forma não controlada; c) permanecer atento à composição de práticas sociais e culturais lúdicas inovadoras; e, por fim, d) colocar em prática uma formação leitora centrada na valorização da autonomia, da diversidade e da liberdade dos sujeitos.

I. POR QUE JOGAMOS? POR QUE LEMOS?

1.1 As metáforas em jogo

Traçar as origens do jogo na sociedade não é uma tarefa evidente, uma vez que ele não é um elemento natural e não pode ser concebido como um fenômeno biológico. Para Johan Huizinga (1938), no entanto, toda e qualquer atividade humana pode ser considerada jogo, já que, para ele, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (p. 1). O autor abre essa discussão defendendo uma designação do humano que abarque essa dimensão primitiva lúdica do homem que joga ou do *homo ludens*.

Mais do que aproximar conceitos e tratar o jogo como um dos elementos da cultura, a proposta de Huizinga (1938) busca reconhecer que a cultura é propriamente um jogo, já que o lúdico acompanha seu desenvolvimento e suas manifestações, além de moldar as atividades arquetípicas da civilização. Sendo assim, para ele, tudo na cultura se fundamenta no jogo (linguagem, direito, guerra, ciência etc) e opera com os elementos formativos dele, como a criação e transmissão de valores culturais impostos por regras, espaços, limites, relações, tradições etc. Para Huizinga todos esses elementos da cultura estariam inscritos no que ele denominou de “círculo mágico”, no qual o jogo se configura e acontece.

Johan Huizinga (1938) nos mostra que todas as invenções das mitologias buscavam dar conta dos fenômenos do mundo através de um espírito fantasista, agonístico, e que os limites entre a brincadeira e a seriedade sempre foram colocados à prova. O jogo, nesse sentido, parece ser uma atividade carregada por uma certa ambivalência, já que ele atua entre os limites da restrição e da liberdade. Assim, para o autor, o jogo é uma atividade voluntária e livre, que ocorre dentro de limites espaço-temporais específicos, segundo certas regras e objetivos voltados para si mesmo.

Alguns anos depois, Roger Caillois (1958) também buscou delinear algumas características essenciais do jogo. O que o diferencia de Huizinga é que ele buscou fazê-lo de modo a introduzir os conceitos de *paidia* e *ludus*, em que o primeiro se refere de forma mais aproximada ao que conhecemos como brincadeira, e o segundo termo, ao que conhecemos

propriamente como jogo. Para Caillois (1958, p. 56-59), o conceito de *paidia* refere-se ao jogo que é mais livre, espontâneo, criativo, e está associado às atividades que não têm regras rígidas e são caracterizados por improvisação, imaginação e ausência de estruturas rígidas. O conceito de *ludus*, por sua vez, refere-se ao jogo de forma mais estruturada, que segue regras específicas, tem objetivos claros e competição entre os participantes.

De modo sucinto, o jogo é conceituado pelo autor da seguinte maneira: ele exige que o sujeito aceite um sistema de códigos que só existem na medida em que são respeitados pelos participantes. É preciso aceitar suas convenções e regras como verdades absolutas daquele espaço ou “círculo mágico”, caso contrário há uma ruptura e uma interdição da fantasia e do prazer ligadas ao “fazer de conta”. Assim, o acesso à gratuidade e à espontaneidade proporcionado pelo jogo precisa ser realizado em função da anuência de suas regras e do pacto fictício imposto por elas.

Reconhecer essa condição do jogo, sua realidade autônoma, é ao mesmo tempo reconhecer o espírito lúdico que se manifesta nas mais diversas esferas da vida cotidiana. É devido a isso que Caillois (1958) vai propor que “de um modo geral, o jogo aparece como educação – sem objetivo previamente determinado – do corpo, do caráter ou da inteligência”. Pois, segundo ele, “quanto mais o jogo se distancia da realidade, mais importante é seu valor educacional” (p. 217). De fato, ainda que o autor não tenha tido conhecimento, muito se fala sobre o valor educacional dos jogos atualmente. Isso nos leva a questionar quais são as relações entre o jogo e a educação.

De acordo com Suely Fragoso e Mariana Amaro (2018), no livro *Introdução aos Estudos de Jogos*, foram diversas as vertentes teóricas que se interessaram pelo jogo ao longo da história, algumas até mesmo distanciando-se sobremaneira dos chamados Estudos de Jogos ou *Game Studies*, como é o caso, a partir do século XX, das vertentes que buscavam entender a relação dos jogos com a infância, com o brincar e com o brinquedo, respectivamente nos campos da Psicologia e da Educação. As autoras defendem o uso do termo *artefato sociotécnico* para definir conceitualmente o jogo, uma vez que “isso o diferencia de outros produtos culturais” (p. 11).

É na esteira desses estudos que Gilles Brougère (1998, p. 15) procurou entender o jogo no contexto da educação, diferenciando o seu uso como conceito e como atividade prática. O autor entende que por trás da polissemia da palavra jogo existe uma rede de discursos que por vezes mascara ou confunde essas duas dimensões. Para ele, o vocábulo jogo pode ser identificado por meio de três discursos gerais: 1) um no sentido científico, que designa o jogo enquanto atividade lúdica e também metafórica; 2) outro no sentido matemático, que o designa como uma estrutura ou como um sistema de regras; 3) e, por fim, no sentido material. É nesse terceiro nível, segundo o autor, que o jogo se confunde com o brinquedo, bem como deriva a noção de *jogo educativo*.

Concordamos com Brougère (1998) a respeito dessa delimitação conceitual do jogo, especialmente porque, no que tange ao campo literário, encontramos alguns exemplos desse uso metafórico e científico do termo. Wolfgang Iser (1979), por exemplo, aborda a dimensão lúdica da leitura a partir do jogo performático do texto, que se apresenta na inter-relação da tríade autor-texto-leitor. Segundo o autor, as dinâmicas em jogo nessa interação só podem ser empregadas no e pelo próprio texto que seria o campo de “batalha” no qual as “jogadas” são postas em funcionamento. 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).

Para Iser (1979, p. 109), esse movimento ou essa jogada faz com que aquilo que estava dado como referencial [o significante], inevitavelmente, acaba sendo alterado, modificado e transgredido no ato da leitura. No nível estrutural, o modo de operação ou de jogada seria o de converter o texto de um ato mimético em um ato performativo, invocando o leitor a fazer algo com os espaços vazios que o texto esboça. O jogo do texto pode ser resumido como uma forma de operacionalizar a fruição de um texto literário, através da qual o leitor participa suplementando o(s) sentido(s) dado(s) pelo esquema textual e transformando as ausências em presenças, de modo a alcançar uma experiência estética.

Ainda no campo literário, agora com Michel Picard (1984), temos um outro exemplo de como o jogo é tomado apenas no sentido metafórico quando associado à leitura. Para ele,

essas atividades se aproximam no que diz respeito à “separação equivalente em função da ‘seriedade’, concentração, aceitação provisória de um espaço-tempo à parte e regido por regras particulares, semi-consciência do fictício e gasto improdutivo. Tudo parece comparável” (Picard, 1984, p. 136, tradução nossa)¹⁰. É devido a essa constatação que o autor vai postular, como uma evidente resposta à Huizinga, o sujeito *lector ludens*.

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)¹¹.

O interesse de Picard (1984) é o de investigar em que medida o jogo permite caracterizar a especificidade da leitura literária. A partir disso ele propõe tipos específicos de leitura que, por sua vez, se dão por intermédio do reconhecimento das noções centrais de que a leitura oscila entre dois limites ou polos chamados de *playing* e *game*: a primeira, é uma leitura mais livre, próxima do princípio do prazer, implica movimento, vitalidade e diversão; já a outra é regida por regras e princípios mais rígidos, e por conseguinte, é uma leitura menos democrática. O autor propõe esses conceitos a fim de estabelecer uma relação com o que Caillois (1958) denominou de *paidia* e *ludus*, como vimos anteriormente.

Como nos lembra Brougère (1998), muitos dos sentidos derivados da palavra jogo remetem a situações específicas que frequentemente o afastam do seu contexto lúdico. Deste modo, a depender do discurso ao qual o termo está associado, haverá uma mudança significativa de seu sentido. No contexto das teorias da leitura, o jogo aponta mais para um

¹⁰ Do espanhol: “Igual separación respecto a las “serias”, concentración, aceptación provisoria de un espacio-tiempo aparte y con reglas particulares, semi-consciencia de lo ficticio, gasto improductivo. Todo resulta comparable”.

¹¹ Do espanhol: “Hay pocas actividades lúdicas, incluso en el dominio artístico en general, que requieran al Sujeto casi en su totalidad y que, al cubrir toda la gama de juegos, puedan reunir como la lectura literaria las potencialidades creativas del niño y las facultades intelectuales y el saber del adulto cultivado, es decir, en suma, las posibilidades de una sublimación particularmente densa, potente y exitosa”.

sentido único e funcional. Nos parece que, apesar da evidente notoriedade que as teorias dão ao jogo, ele não consegue ser concebido para além de uma metáfora, usada em função de conceitos operatórios necessários à prática da leitura, decerto, mais autônoma para o sujeito, mas limitada ao texto.

Esse modo de abordar o jogo e a leitura, ou o jogo da leitura, não é um assunto recente. No âmbito dos primeiros anos dos Estudos de Jogos, havia uma rivalidade entre dois grupos de pesquisadores que buscavam entender o que constituía a essência dos jogos. A vertente da Narratologia, orientada pela ascensão das teorias literárias e linguísticas, defendia que a essência da experiência com o jogo estaria relacionada ao potencial do seu enredo (Fragoso; Amaro, 2018, p. 33). Essa perspectiva, no entanto, não conseguia fugir da tentativa de dar ao jogo contornos textuais e metafóricos, através dos quais seria possível identificar conflitos internos e externos a ele.

A segunda vertente nasceu com a consolidação, nos anos de 1990, da disciplina denominada Ludologia, que buscava abranger todos os estudos em que o jogo aparecia como objeto e como atividade, independente do meio e do suporte (Fragoso; Amaro, 2018, p. 38). Essa vertente teórica trouxe um entendimento de que, apesar da proximidade conceitual que pode estabelecer com outras disciplinas, inclusive das teorias narrativas, o jogo apresenta diferenças substanciais quanto ao papel desempenhado pelo sujeito, aos aspectos da simulação imbricados nele, e à experiência do sujeito jogador. Esse sentido trazido pela corrente ludológica aproxima o jogo da terceira categoria apontada por Brougère (1998), de objeto material singular.

Fragoso & Amaro (2018, p. 45), com base em um levantamento bibliográfico, apontam que a disputa entre narratologia e ludologia é uma questão superada no âmbito dos Estudos de Jogos, e que atualmente busca-se atingir um ponto de equilíbrio em favor de análises mais consistentes a respeito desse objeto, levando em consideração tanto as estruturas narrativas quanto os modos de jogar. Segundo as autoras, na atual era dos Estudos de Jogos, denominada de quarta onda, há quem proponha até uma visão “ludonarratológica”, com foco tanto nas formas quanto nas expressões do jogo de modo complementar.

Para Fragoso & Amaro (2018) o mais urgente seria tratar das especificidades e das características próprias dos jogos e outros elementos exclusivos que “ainda não dispõem de métodos e técnicas de abordagem tão bem estabelecidos” (p. 46). As autoras indicam que atualmente estamos vivenciando uma quinta onda, e que “a retomada dos jogos de mesa como objetos empíricos foi um passo importante para o avanço de estudos sobre *os aspectos materiais dos jogos e seus possíveis agenciamentos*” (p. 47, grifo nosso). É com esse entendimento que nosso presente estudo se desenvolve, já que nosso objetivo maior busca compreender os agenciamentos produzidos nas fronteiras entre o mercado de jogos, as políticas educacionais e o campo literário.

Discutiremos mais detalhadamente esse assunto no terceiro capítulo, direcionado à análise do nosso *corpus*, composto pelas cartilhas de jogos das editoras Devir e Galápagos. Essas cartilhas apontam para um uso específico dos jogos ao nomear esses objetos como educativos e ao defender seu uso no contexto escolar, tal como preconiza as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento de competências e de habilidades. Neste cenário, cabe-nos investigar o que está por trás da elaboração e da operacionalização de tais projetos.

Como vimos, a depender do contexto em que a palavra jogo está inscrita, os seus sentidos mudam consideravelmente devido ao caráter próprio do jogo da linguagem. Atualmente, são diversos os discursos através dos quais o uso do jogo se apresenta e, não raro, sendo acompanhado por adjetivos como “educativo”, “educacional”, “infantil” ou “pedagógico”. Ao contrário do que esses outros termos auxiliares podem suscitar, eles não se restringem apenas ao ambiente escolar. Eles indicam a utilização de *artefatos sociotécnicos*, nem sempre lúdicos, para situações bem específicas.

Novamente, recorreremos à Brougère (1998) a fim de entender qual o sentido dado ao termo “jogo educativo” pelos discursos oficiais e semi-oficiais no contexto educacional, uma vez que “um termo é empregado em um contexto particular em função de objetivos” (p. 30). Para o autor, trata-se de compreender que o uso de um termo evoca um quadro pedagógico através do qual seria possível mapear as práticas, os efeitos e as justificativas por trás de um

projeto político. Quando fala-se em jogo educativo, deve-se recobrar que ele nasce, no contexto pré-escolar, das práticas em torno da recreação: “é através do jogo que são levadas em consideração as necessidades específicas da infância. Mas em sua forma livre, o jogo é apenas recreação” (p. 108).

De acordo com Brougère (1998), toda atividade lúdica no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais, passou a ser contestada por aqueles que julgavam também dever se tratar de um momento educativo, que deveria ser, portanto, dirigido em prol de uma contribuição ao desenvolvimento dos alunos. Nasce daí as bases para o uso do lúdico tal como é concebido pela Educação Física, em que é visto não apenas como recreação, mas como um método. Sendo assim, os discursos vão se tornando cada vez mais frequentes em torno da recreação, dos exercícios físicos e de outras atividades, de modo a se tornarem um modelo pedagógico: “não se trata de considerar que o jogo poderia ter um valor educativo, mas, a partir da lógica do estratagema, construir jogos que têm objetivos educacionais, ou achar um meio de dar um aspecto agradável a exercícios” (p. 113).

Deste modo, para Brougère (1998), surgem três modos de relacionar o jogo e a educação, sendo um voltado à recreação, outro ao artifício e, por fim, ao valor educativo. Essas relações, segundo ele, se apresentam através de três diferentes posições conferidas ao jogo: a) a limitada, que dá legitimidade ao jogo apenas em função da recreação; b) a relativa, que uso o jogo apenas como artifício, como no contexto dos exercícios físicos; e c) a central, mais próxima da ideia de dar forma ao trabalho ou à atividade séria. O termo Jogo educativo nasce, portanto, da concepção que se tem de “adaptar o jogo às necessidades de uma pedagogia [de estratagema] que rejeita o jogo espontâneo da criança” (p. 123). O autor conclui que:

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, grifo nosso).

O autor nos ajuda a entender que por trás da noção de jogo educativo não há uma valorização da liberdade e da autonomia próprias das atividades lúdicas. Ao contrário, o jogo educativo remete a uma atividade dirigida, controlada e agenciada em função de objetivos pedagógicos, já que o jogo livre “raramente é considerado como trazendo uma contribuição positiva à tarefa educativa” (Brougère, 1998, p. 126). Esse discurso parece reverberar ainda hoje nas políticas educacionais. Se tomarmos como exemplo a BNCC, a noção de jogo implicada nas diretrizes aponta, como veremos mais adiante, para duas direções: a de tratá-lo como “conteúdo” ou a de tomá-lo como “ferramenta”.

1.2 A experiência pode ser controlada?

Como acabamos de ver, os discursos em torno da presença do jogo educativo nas escolas mostram que há um anseio para que ele seja tanto um artifício quanto uma peça central da formação, o que se mostra um paradoxo, já que a essência do jogo está em seu caráter improdutivo e sua frivolidade. Partindo dessa tensão, nos questionamos de que modo a ludicidade se faz presente no processo de escolarização. É em torno desse objetivo que buscaremos discutir o que envolve uma educação pelo jogo, de que forma o jogo pode vir a ser apropriado como conhecimento e método, além de outras questões relevantes a respeito da crescente instrumentalização das experiências (lúdicas, estéticas etc) no campo educacional.

Em interlocução com os autores dos Estudos de Jogos, Jeferson Retondar (2013) propõe uma educação pelo jogo ancorada na formação moral e na experiência. O autor concebe o jogo como “uma atividade, isto é, uma ação humana pautada por uma intenção que se justifica por si mesma, sob o pano de fundo do universo imaginário, balizado por regras” (p. 09). Essa noção ajuda a entender sua especificidade, que apesar de englobar os exercícios físicos e o esporte não se reduz a eles, visto não possuir “uma finalidade prática e imediata”. (p. 10). No sentido dado pelo autor, o jogo aponta para uma realidade e uma necessidade profundamente humana, balizada pela liberdade, gratuidade e autonomia dos sujeitos.

Ao contrário do que se faz no âmbito escolar, onde o jogo é comumente usado como método ou ferramenta para desenvolver competências e habilidades que lhe são exteriores, Retondar (2013) propõe apropriações do jogo que “possibilite ao sujeito mergulhar em seu mundo imaginário e manifestar-se de maneira visceral durante o ato de jogar” (p. 86). Para ele os sentimentos evocados, as sensações registradas, a intensidade dos gestos durante um jogo são coisas que não se perdem ao término das partidas, uma vez que se trata de experiências. Daí, segundo o autor, nasce a dificuldade “de apontar qual ou quais sentidos vividos dentro do jogo podem ser profundamente identificados como deflagradores de uma possível mudança de comportamento por parte dos sujeitos” (p. 86). Ele enfatiza que:

“A recomendação que eu dou para todos os interventores profissionais e não profissionais que acreditam na importância do jogo na formação dos sujeitos, é sobre a importância de se criar um espaço dentro do tempo ordinário e dos compromissos sociais onde possa vigorar o lazer, aqui entendido como espaço fecundo de liberdade e de criação, destituído de qualquer imposição e normas externas para a sua realização. Ou seja, significa disponibilizar o espaço físico para a construção do espaço imaginário, criativo e festivo do jogo, cujo maior objetivo seria celebrar ludicamente a vida como possibilidade de ser e de acontecer misteriosamente” (Retondar, 2013, p. 88).

Nota-se, a partir desse trecho, que Retondar (2013) distancia-se dos discursos que apontamos anteriormente, no amplo cenário das relações que se estabelecem entre as atividades lúdicas e o sistema educacional. A visão do autor sobre uma educação pelo jogo é radicalmente balizada pela imprevisibilidade da experiência lúdica, e não visa, em primeira mão, a objetivos pedagógicos imediatos. É da tensão causada entre a ludicidade e as regras ou entre a gratuidade e os limites do jogo que o autor busca potencializar as características formais e informais dele, a fim de propor possíveis apropriações.

As apropriações propostas por Retondar (2013) se relacionam com: a) a *voluntariedade*, que remete à autonomia do sujeito de se colocar em posição de liberdade de decisão e de escolha, em função de suas necessidades e desejos; b) *as regras*, que estabelecem limites mais ou menos flexíveis entre as relações dos sujeitos envolvidos no jogo; c) a *relação*

espaçotemporal, que diz respeito à demarcação de um espaço, tanto físico quanto simbólico, que pode servir para desenvolver a capacidade de abstração, de raciocínio, de previsão e de probabilidade e, subjetivamente, a imaterialidade da vida; e, por fim, d) a *evasão da realidade*, que aponta para uma fuga como um mecanismo regulador da brutalidade do mundo, e também aponta para um projeto, de criar as possibilidades para que a experiência lúdica possa ter um lugar de centralidade na vida cotidiana.

Em síntese, o que está posto até agora é que o jogo tem uma natureza complexa e multifacetada e é uma atividade que transcende os limites do tempo e do espaço, permeando aspectos fundamentais da cultura e da sociedade. Ele emerge como uma *experiência* que transcende a realidade, revelando aspectos profundos da subjetividade humana. Ao reconhecer o jogo como um fenômeno universal, enraizado na cultura, pode-se explorar suas potencialidades como uma fonte rica para reflexão e intervenção da formação dos sujeitos, contribuindo para a compreensão mais profunda da complexidade de uma educação que pode ser implementada com e pelo jogo.

Ao resgatar algumas noções sobre o caráter lúdico do jogo, Brougère (1998) nos mostra que ele “depende da decisão de considerar ou não a operação ou atividade como um jogo. É a atitude mental que comanda e que dá sentido ao termo, à ideia que se tem do que é jogar”. E que, além disso, “o caráter lúdico de um ato não provém da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito... o jogo não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria” (p. 19).

Concordamos com o autor sobre o fato de que é a ludicidade que estrutura e que dá sentido às diversas atividades cotidianas, próximas ou não do jogo, a depender do contexto em que se inserem e do modo como são operacionalizadas. Agora, pretendemos nos aprofundar um pouco mais na dimensão das experiências que se realizam quando nos permitimos nos colocar em atividades como o jogo e a leitura. Esse percurso visa a nos aproximar de uma resposta à questão que abre o presente tópico: a experiência pode ser controlada?

A dimensão da experiência lúdica

Como vimos anteriormente, o jogo pode estar relacionado com diversas atividades, dentre elas a leitura, que por sua vez, pode ser realizada através de um jogo de linguagem. Isso se deve ao fato de que essas atividades carregam em si algo em comum: a ludicidade. Não há univocidade quando o assunto é se aproximar da ideia da ludicidade, uma vez que muitas vezes ela é denominada pelo que convencionou-se chamar de lúdico. Sendo assim, muitos autores preferem o uso de expressões que se estendem por “espírito lúdico”, “dimensão lúdica”, “fator lúdico”, “caráter lúdico” etc.

De acordo com Cipriano Carlos Luckesi (2014), a ludicidade é um conceito que ainda passa por um processo vagaroso em busca de estabelecimento e de compreensão, devido à constante reinvenção do seu sentido e à extensão das experiências abrangidas pelas atividades consideradas lúdicas. Para o autor, o conceito está geralmente associado às experiências que nem sempre são lúdicas de fato. Isso se deve, segundo ele, ao fato de que nenhuma atividade é lúdica em si mesma, mas depende da circunstância, da vivência e do estado interno do sujeito participante para poder ser considerada como tal.

Para Luckesi (2014) a ludicidade é um estado interno do sujeito, ainda que o meio externo pelo qual ela se realize possa ser descrito e observado como lúdico. A ludicidade, assim, equivale a “uma experiência interna ao sujeito, [que] só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia” (p. 17). Segundo o autor, compreender que ludicidade é um fenômeno epistemológico distinto da atividade lúdica, mas não menos importante, permite observar que a experiência lúdica está presente em todos os aspectos da nossa vida, ou mais precisamente:

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser

vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância (Luckesi, 2014, p. 18).

Acreditamos que o uso indiscriminado da *ludicidade* muitas vezes mascara um uso utilitarista do *estado lúdico*, o que pode ser verificado com facilidade através de discursos tais como os que circulam em torno da gamificação. Muitas vezes a gamificação se trata de uma aposta superficial de inclusão do lúdico em torno de um projeto formativo mais abrangente. Não é raro encontrarmos o termo lúdico no sentido de auxiliar a implementação de plataformas e/ou ferramentas gamificadas que supõem modernizar e transformar o sistema de ensino e a educação.

Como alertam Pillar & Dorneles (2020), há por trás desse fenômeno todo um atravessamento do marketing e da indústria do entretenimento a serviço de uma lógica mercadológica, opostos aos compromissos reais da educação. Outras pesquisas mostram que a implementação de ambientes gamificados no contexto escolar têm geralmente apenas o intuito de “dar vazão à desmotivação” dos estudantes (Santos et al, 2019). Esse cenário nos alerta para o fato de que a ludicidade, seja qual for o seu suporte de realização e ainda que tenha que ser resguardado o seu devido lugar no espaço educacional, não pode ser usada como um mero instrumento pedagógico.

De acordo com Mauro Rocha Baptista (2018), o conceito de ludicidade é entendido com bastante frequência no contexto educacional apenas como método e recurso pedagógico da aprendizagem, ou está pragmaticamente associado como instrumento à ideia de desenvolvimento, sem um fim em si mesmo. Segundo ele, essa visão do lúdico afasta-se do caráter libertário e formativo de uma educação que se pretende humanista, já que o lúdico deve “significar uma experiência de produção da subjetividade em que nada retorna ao ponto original depois do contato travado” (p. 14).

Para o autor, uma proposta de educação baseada na experiência lúdica não deve assujeitar o outro e, portanto, afastar-se da lógica do espaço de consumo utilitarista que mantém a subjetividade em suspenso. Só assim, então, é possível proporcionar “um ambiente

propício para uma subjetivação capaz de permitir a este sujeito interagir com a obra [a arte, o jogo, a leitura etc.], retirando dela elementos que irão se transformar em componentes seus” (Batista, 2018, p. 17).

Segundo Batista (2018, p. 20), as práticas pedagógicas que pretendem fazer uso do lúdico devem respeitar a sua própria condição de ser, e resgatar o seu sentido e sua singularidade. O que não reside em algo externo a ele, nem o adentra ou o captura como dispositivo. Para o autor, uma proposta metodológica com o uso de artefatos artísticos e culturais só seria possível levando em consideração o equilíbrio entre a instrução e a inteligência, “transformadas em busca por conhecimento”, que potencializa a construção da criticidade do sujeito (p. 27).

Acreditamos que há uma urgência na compreensão de que a ludicidade não é inerente a uma prática específica, uma vez que depende das circunstâncias e vivências individuais dos sujeitos envolvidos nela. Nesse sentido, a ludicidade transcende a mera aplicação de técnicas, requerendo uma abordagem que respeite sua singularidade e promova a formação subjetiva e social de sujeitos críticos e engajados com uma cultura voltada para as potencialidades da experiência.

A dimensão da experiência da leitura

Quando pensamos em leitura, não estamos nos reduzindo àquela historicamente situada pela pragmática e pela crítica, pois, como se sabe, a abordagem formalista e estruturalista apresenta um viés que reduz a leitura aos textos escritos, por intermédio de uma série de formas e componentes de análise que, segundo Vincent Jouve (2002, p. 12), são insuficientes para explicar a complexidade do fenômeno da recepção. De acordo com o autor, foi apenas a partir dos anos 1970 que novas abordagens, a exemplo da Antropologia Literária, buscaram entender a leitura como um processo ou uma atividade através da qual o sujeito leitor se inscreve no e se apropria do texto, construindo uma relação que visa uma maior participação no ato da leitura.

Também não podemos falar de experiência da leitura sem antes entendermos que, na esteira dessa expansão teórica, o ensino de literatura se viu diante de um novo quadro que colocou em questão sua constituição e seu funcionamento, uma vez que historicamente a literatura sempre esteve subordinada ao ensino de língua materna (aprendizagem da escrita) e ao ensino da história (um ensino sobre os estilos de época). Rildo Cosson (2021a) pontua que nesse embate entre tradição e modernidade, a literatura sofreu um apagamento e um engessamento sistemático que ocasionou em um ensino cada vez mais instrumentalizado da leitura literária.

Deste modo, a fim de entendermos como se dá a experiência da leitura literária, inevitavelmente precisamos retomar quais são os seus limites conceituais. De acordo com Cosson (2021a), a leitura literária recobre duas práticas imbricadas e inextricáveis que acompanham a história da escrita, onde a primeira é uma leitura de textos destinada ao prazer, que cumpre uma função estética ou literária; e, a segunda, uma leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, exigindo uma formação e um aprendizado específicos. De acordo com o autor, na segunda prática, “objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte)” (Cosson, 2021a, p. 82).

Cosson (2021a) nos ajuda a compreender que, levando em consideração que a leitura literária é um modo específico de ler, e que convive socialmente com outros tipos de leitura, de discursos e de gêneros textuais, o processo de sua aprendizagem se mostra fundamental para o desenvolvimento da criticidade do sujeito leitor, através da qual ele pode questionar e ampliar o mundo organizado ao seu redor. Dada sua especificidade, para o autor, formar leitores é diferente de formar leitores literários. Sendo assim, cabe à escola ensinar as diversas práticas leitoras fundamentais para a formação de um sujeito capaz de dar “sentido ao mundo feito de palavras” (Cosson, 2021a, p. 84).

Concordamos com o autor sobre a necessidade de se especificar esses tipos de leituras, visto que elas se realizam com propósitos e em contextos diferentes. Uma leitura que se faz de um trecho de um texto literário para fins de avaliação no vestibular com toda certeza difere

daquela realizada, na intimidade do leitor, por prazer. Precisamos entender antes quais são os modos pelos quais essa atividade se desenvolve e para onde apontam seus objetivos. A leitura literária enquanto objeto didático, como nos lembra Jean-Louis Dufays (2013), vai depender do nível de distanciamento crítico do leitor, da sua participação psicoafetiva, de sua liberdade e de sua capacidade de apropriação.

Acreditamos que um ensino de literatura que preze pela experiência da leitura literária deve necessariamente ser encaminhado pelo eixo das práticas culturais, com as quais é possível construir uma abordagem que valorize o potencial da experiência do sujeito leitor. De acordo com Cyana Leahy-Dios (2000), realizar uma travessia de fronteira entre os saberes dos estudos literários para o das práticas culturais, viabiliza atribuir maior relevância à agência dos sujeitos sociais implicados na Educação Literária. Para ela, se quisermos construir um ensino de literatura que valorize o sujeito e suas experiências, esse caminho deve ser trilhado de maneira multidisciplinar:

Para que a literatura expanda suas possibilidades de construção plena de sujeitos sociais, é imprescindível que a base teórica de produção desse saber se inscreva em disciplinas colaborativas, cuja interface privilegie as diferenças de significado. (Leahy-Dios, 2000, p. 47)

Um o sujeito leitor que melhor se movimenta nesses espaços oportunizados por uma leitura literária implicada em promover maior liberdade, seria aquele mais próximo de uma concepção não normativa, mais participativa e mais autônoma. Ainda de acordo com Dufays (2013, p. 84), uma perspectiva didática nesse sentido, que leve em consideração tal concepção de sujeito leitor, permite construir um diálogo mais profícuo com os alunos, bem como incentivá-los a dar um sentido pessoal às suas leituras e ao mundo.

De acordo com Annie Rouxel (2013, p 20), um ensino de literatura que se encaminhe por uma metodologia bem definida e coerente com suas finalidades e objetivos, abre espaço para uma formação de um sujeito mais livre, responsável e crítico, especialmente no âmbito da construção de sua personalidade. Para a autora, essa formação só é possibilitada quando resulta da sinergia de três aspectos: o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos sobre os

textos; a validação dos saberes e a valoração das subjetividades para a análise dos textos; e o desenvolvimento equilibrado dos saberes interpretativos, entendidos como a relação entre conhecimento subjetivo e metalinguístico.

[...] um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários - e é mesmo determinante. Permite (ao mesmo tempo em que é fruto dele) o ensino de “atitudes” que constituem, segundo Jean-Claude Chabanne (2009), um “terceiro saber”. Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos (Rouxel, 2013, p. 31-32).

Em resumo ao que discutimos até agora, podemos perceber que a formação literária do leitor literário é um processo complexo por sua natureza, que exige a integração de elementos cognitivos e emocionais para promover uma compreensão mais profunda e significativa da literatura e, mais amplamente, do conhecimento de mundo dos leitores. Sem levar tudo isso em consideração, acreditamos que a experiência da leitura pode vir a ser completamente esvaziada, em prol de um uso funcional da literatura enquanto instrumento ou método para o cumprimento de objetivos que lhe são imputados.

Para Graça Paulino (2015), pensar práticas pedagógicas mais plurais significa ter em mente que a efetivação da prática da leitura se dá prioritariamente em função de uma pluralidade dos modos de ler, mais do que pela multiplicidade dos gêneros textuais em si. Ou seja, considerar apenas a diversidade de objetos não se mostra suficiente para entender as diferenças culturalmente significativas da leitura literária e suas implicações para o ensino. Segundo a autora, mais do que os objetos de suporte, os espaços sociais e os modos de leitura, é imprescindível considerar para onde apontam os *objetivos* pelos quais essa leitura é realizada. Para ela, um ensino de literatura pautado sobre a busca por validação e legitimação de habilidades e competências estaria em conflito com o potencial da leitura literária, visto que ela serviria apenas a objetivos imediatos e funcionais de comunicação.

Como nos lembra Goulemot (2001), a leitura e o sujeito leitor estão situados em um universo externo, um *fora-do-texto*, e são marcados por uma fisiologia, uma história e uma

biblioteca (entendida por ele como um espaço ideológico e um sistema de valores que fundamenta a leitura). Para o autor, o sujeito é um *corpo que lê*, situado historicamente em modelos e tipologias dos atos de leitura vinculados a espaços culturais coletivos. Daí que parte a premissa de que toda leitura é, no fim das contas, uma máquina de produzir sentidos no “confronto com o corpo, com o tempo e com a cultura adquirida” (Goulemot, 2001, p. 115).

Jorge Larrosa (2017) nos ajuda a entender que a experiência da leitura literária pode ser analisada a partir de duas perspectivas: uma por parte do seu controle, e outra, parte de sua relação com a formação e transformação pessoais. Ao colocar nesses termos, o autor questiona o lugar dogmático reservado à educação literária no seio das práticas pedagógicas que, tradicionalmente, preservaram uma espécie de passado nostálgico transmitido pelas obras. Para ele, a formação do leitor sofre com uma tutela pedagógica, que seria um modelo que consiste em dar forma e conformidade ao ideal de leitura que faz distinção e seleção de “bons” textos com vistas a uma “boa” leitura.

Sua única virtude [da educação literária] é a sua infinita capacidade para a interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado (inclusive do real e do dado de alguém) e para a abertura ao desconhecido. A iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o leitor abre-se à sua própria metamorfose (Larrosa, 2017, p. 13).

Para Larrosa (2017), a solução seria seguir um modelo de formação de práticas de leituras menos normativo, baseado na pluralidade e na diferença. Seguindo a mesma ideia do confronto com o corpo, com a palavra e com a cultura, que citamos anteriormente, ele vai reiterar que “somente o embate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro” (Larrosa, 2017, p. 40). Assim, a leitura literária seria uma abertura para o desconhecido e para a transformação, por meio de um constante movimento de busca acerca do que se é e do que se pretende vir a ser.

A leitura literária enquanto prática social inserida na vida cotidiana, que tem como parte dessa experiência a liberdade ou a não-obrigação de uma ou outra leitura, é capaz de criar um processo complexo de identificação no leitor que se desenrola no âmbito subjetivo. Diversos autores tratam dessa dimensão da leitura no processo de formação de leitores, mas gostaríamos de destacar aqui um aspecto importante analisado por Michèle Petit (2013), que diz respeito à construção de um espaço íntimo:

[...] a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado. Como dizem os leitores: a leitura permite elaborar um espaço próprio, é “um quarto para si mesmo”, para falar como Virginia Woolf, inclusive em contextos onde nenhum espaço pessoal parece ter sobrado (Petit, 2013, p. 41).

Esse espaço íntimo do qual a autora se refere é um espaço psíquico de elaboração da posição de sujeito, através do qual o leitor ativamente se apropria dos textos, das imagens, das narrativas, transformando tudo o que (lê) toca em desejos e fantasias próprios. No espaço escolar, constata-se que esse tipo de leitura dita mais “afetiva” não encontra um terreno fértil necessário à sua fruição, reflexão e elaboração, devido a uma série de problemas causados pela tutela pedagógica, que com vícios, afeta o tratamento dado à leitura e à literatura em sala de aula.

Uma Educação Literária que escape ao sonho totalitário tal como a desenhada nessa discussão deve, a nosso ver, prezar pela formação plural do sujeito leitor, pelo reconhecimento da diversidade dos modos de ler, dos suportes, das materialidades, além dos contextos culturais em que as práticas de leitura se encontram. Pensar nesses termos possibilita compreender que a experiência da leitura não está contida na forma ou na estrutura dos objetos de leitura em si. É imprescindível que a formação de leitores tenha como objetivos a valorização de um sujeito mais livre, participativo, autônomo e proficiente, e que, engajado na busca constante por conhecimento, consiga elaborar sua dimensão subjetiva e, conseqüentemente, sua humanidade.

1.3 O jogo escriturístico: qual leitor, qual leitura?

“Ontem o texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. Tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva”.

(Michel de Certeau, 1998, p. 261)

Retomando as questões que pontuamos na introdução deste trabalho, neste tópico buscaremos responder os questionamentos em torno de uma educação literária mais humanista: a leitura é uma prática social hegemônica? Que sujeito está implicado socialmente no ato de ler? Quais são os diversos modos de ler? E, de que modo os leitores se apropriam dessa atividade?

Tomando por base a epígrafe, não é mais possível imaginarmos o mundo contemporâneo e tudo o que nele constitui-se enquanto realidade sem pensarmos na importância da leitura. Sabemos que essa atividade representa uma condição indispensável para a vida em sociedade, especialmente após a criação da imprensa que difundiu massivamente a palavra escrita em suas mais diversas formas e técnicas.

A hegemonia da escrita se deve em grande medida à economia escriturística, que alçou a prática da produção de textos na sociedade ao mais alto grau de valor e prestígio. Após as Reformas Religiosas que marcaram o Ocidente, a escrita tornou-se um método de produção, operacionalização e organização dos discursos e dos saberes produzidos pelas instituições visando a impor, dentre outros aspectos, o progresso científico, econômico, político, cultural etc. (Certeau, 1998, p. 228).

Nesse ínterim, a leitura sempre esteve atrelada a um imperialismo escriturístico, de forma que as abordagens clássicas sobre ela não consideravam os espaços de produção de sentidos, as representações e as materialidades dos textos (Chartier, 2002, p. 127). Ao longo dos séculos o conceito de leitura, os modos de ler e os usos que se revelam por seu *entourage* foram examinadas, de modo que podemos entender um pouco melhor como a ideologia por

trás desse imperialismo que baliza os hábitos, os costumes e as práticas da atividade leitora, através da história do ato de ler (Chartier, 2002, p. 136).

Por conseguinte, a escrita reproduz a mesma lógica do sistema de produção e consumo capitalista, que como sabemos, distingue e privilegia aqueles que produzem em desfavor de quem consome. Essa instância fabricada pelo ocidente sob a égide da modernidade e do progresso instaurou progressivamente uma teoria do consumo nas estruturas políticas e culturais da sociedade de tal forma que seu discurso pode ser rastreado desde seus primórdios (Certeau, 1998, p. 262).

É a partir dessas mudanças que a História Cultural busca lançar um novo olhar sobre o ato da leitura atrelado ao escrito, colocando em questão não apenas a produção, o consumo e a circulação dos textos, mas também ou principalmente, pensando a leitura sob a ótica de uma nova ordem que leva em consideração os efeitos de subversão das práticas leitoras. Para Roger Chartier (2002, p. 121), a Sociologia da Leitura se debruça sobre os modos de ler e os processos de produção de forma e sentidos dos textos em uma sociedade, tomando como amostras os relatos, os acontecimentos, as práticas, as apropriações e até mesmo os objetos relacionados ao ato da leitura.

A intenção de tal disciplina é questionar as representações universalmente compartilhadas sobre a leitura, com o intuito de remontar historicamente um *corpus* dos modos, das situações e dos protocolos de leitura enquanto elementos composicionais presentes em todo projeto tipográfico (Chartier, 2001, p. 20). Tais elementos definem a interpretação “correta” e a leitura “autorizada” pelos autores e editores, ao passo que também apontam o tipo de “leitor idealizado” a que o texto se destina (p. 98).

Em outro momento, Chartier (2002, p. 136) argumenta que a história das práticas da leitura deve necessariamente adotar uma abordagem que aceite a noção de apropriação dos textos e dos objetos pela cultura. Essa história não deve ser apenas a dos textos e dos livros, mas do próprio ato da leitura, pois pensar deste modo permite enxergar melhor as práticas criativas e as representações que os sujeitos realizam.

As noções que permeiam a atividade da leitura relacionam-se com a hipótese de que tanto a leitura quanto os leitores mudam historicamente devido a um conjunto de elementos relacionados à produção, edição, circulação e consumo dos textos e seus suportes. Nesse âmbito, o leitor adquire um papel central no ato de ler e, portanto, sofre uma transformação social graças a sua implicação pessoal na construção dos sentidos dos textos. Portanto, os critérios de valor do que pode ou não ser literatura, e os artefatos literários em circulação, mudam cultural e historicamente, uma vez que “não há literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais” (Abreu, 2004, p. 107).

Para Chartier (2001, p. 240), a palavra leitura pode ser extrapolada a qualquer outro termo que designe um consumo ou prática cultural, uma vez que as situações de leitura necessariamente se estendem a um conjunto de outras relações dos leitores com os textos. Ao produzir um objeto cultural, todo um universo de crenças é produzido com ele, pois aquilo que o caracteriza enquanto um bem cultural é tanto sua produção propriamente como a produção das crenças que são perpetuadas por seu intermédio.

Essas crenças podem ser rastreadas através de diversas outras modalidades específicas de práticas enunciativas, consideradas desviacionistas por Certeau (1998, p. 84-86). O jogo é um dos exemplos dado pelo autor a fim de explicar sua equivalência em relação aos contos e às lendas enquanto elementos da cultura popular, uma vez que desempenham a mesma função social de armazenar e classificar uma memória e um repertório dos gestos, dos relatos e das práticas cotidianas em um dado sistema social.

Como aponta Chartier, (2001, p. 99), uma abordagem de leitura que não leva em consideração os dispositivos pelos quais ela se realiza limita seu enfoque, uma vez que ignora os efeitos da construção de sentidos no âmbito da produção e da edição. Ademais, um segundo problema estaria relacionado ao reconhecimento de uma pluralidade de leituras, apropriações e representações cultural e socialmente construídas pelos leitores. Nesse contexto, realizar apenas o jogo escriturístico da leitura, ou seja, tratar apenas das questões relacionadas ao jogo do texto escrito enquanto objeto não se mostra suficiente para abarcar a complexidade das leituras do mundo.

A respeito dessa complexidade podemos recorrer aos emblemáticos artigos de Paulo Freire (1989), que recuperam a importância do ato de ler não só através da palavra escrita, mas também ou principalmente pela experiência de mundo que a antecede. Segundo o autor, a leitura da “palavramundo” precede o ato de escrever, pois os textos, as palavras e as letras sempre vão estar associados de forma indissociável a uma série de coisas e objetos encarnados nos mais diversos contextos de produção de sentidos.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Essa visão restitui o sujeito ao centro do processo de criação e montagem do conhecimento proporcionado pela leitura que está, valendo ressaltar mais uma vez, implicada na ampla leitura da realidade realizada individualmente. Esse fazer político reconhece, no sujeito, o direito de acesso ao mundo da escrita sem que para isso, por outro lado, ele tenha que abdicar da sua voz e da sua experiência subjetivas.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (Freire, 1989, p. 19).

A concepção de leitor que adotamos no presente trabalho, portanto, é a do sujeito participativo que não apenas peregrina passivamente por um dado sistema imposto, mas ativamente o modifica e é simultaneamente modificado por ele. A leitura, assim, não se dá apenas em função de uma decodificação domesticadora dos códigos linguísticos e estéticos, mas, em razão de uma profusão de suportes e dispositivos que movem os textos e principalmente os leitores no tempo e no espaço.

Aplicada a teoria da leitura, esta perspectiva leva a observar quão insatisfatórias são as abordagens que consideram o acto de ler como uma relação transparente entre o «texto» - apresentado como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objectos que o oferecem a decifração - e o «leitor» - também ele abstracto, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem histórica e socialmente variáveis. Os textos não são depositados nos objectos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole. (Chartier, 2002, p. 25).

Dito de outro modo, esse tipo de leitura privilegia a autonomia e a ubiquidade do leitor, que caça os sentidos de maneira pessoal e íntima sem ser aprisionado pelas normas impostas pela leitura vigiada. A expressão “caça furtiva” tal como postulada por Certeau, encaixa-se perfeitamente a esse modo de ler com o qual os leitores se permitem assumir o papel de transgressores dos costumes, das regras, dos protocolos e dos demais rituais sacralizados pela cultura escrita.

[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativas” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma démarche necessária para a efetuação da obra (uma leitura) (Certeau, 1998, p. 266).

Aliás, cabe aqui também retomar as palavras de Michel de Certeau no que diz respeito à construção de uma nova política da leitura que tenha como ponto central a autonomia do sujeito, e que proporcione uma experiência afastada da passividade das leis que dão forma à leitura. Segundo ele, isso demanda a necessária tarefa de transformação das relações sociais que delimitam a aproximação dos leitores com os textos:

Uma política de leitura deve portanto articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis. Destacar alguns aspectos da operação leitura indica já como é que ela escapa à lei da informação (Certeau, 1998, p. 268).

Deste modo, podemos concluir que é extremamente importante dar atenção à leitura literária de forma holística, considerando em especial os aspectos pelos quais ela foi e ainda pode estar sendo, de alguma forma, desconsiderada pelos estudos literários em função do jogo escriturístico, que preza por um modo específico de ler o mundo. Isso equivale, nessa perspectiva, a tomar a leitura como um fazer político de transformação da realidade social centrada na autonomia dos sujeitos.

II. ENSINAR PELO JOGO E PELA LITERATURA

Como vimos no capítulo precedente, a leitura literária e o jogo se assemelham em nível estrutural, conceitual e prático em diversos aspectos. Ambas as atividades são fenômenos universais enraizados na cultura, transcendem os limites do tempo e do espaço, e exigem a aceitação de uma espécie de contrato ficcional ou simbólico estabelecido em função de uma fuga momentânea da realidade. As apropriações proporcionadas por essas atividades visam ao desenvolvimento singular do sujeito que se coloca, de modo mais ou menos consciente, à disposição de suas experiências.

Conforme discutimos anteriormente, a ludicidade é um estado interno do sujeito que, através de atividades específicas, pode vir a desfrutar de uma experiência. Dada a sua abrangência, o conceito de ludicidade se torna comumente um elemento unificador de diversas atividades aparentemente distanciadas como o jogo, a leitura, o brincar, o dançar etc. Na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o termo “ludicidade” figura poucas vezes em todo o documento, ao lado de expressões aproximadas como “lúdico”, “espírito lúdico”, “caráter lúdico”, “situações lúdicas”, “dimensões lúdicas”, “experiências lúdicas” e, por fim, “explorações lúdicas”.

Tendo em vista uma formação ampla que assimile a ludicidade em suas práticas cotidianas, nos cabe analisar a partir de agora os tensionamentos causados pela escolha de uma abordagem de ensino pautada pela adoção de experiências lúdicas e estéticas. É com esse objetivo que vamos discutir quais são as definições, as proposições, os paradigmas e os

espaços ofertados ao jogo educacional, à leitura literária e à educação literária pelas diretrizes da BNCC.

2.1 O jogo educativo na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma referência obrigatória para a formulação de propostas pedagógicas e curriculares em todo o país, como determina o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹². Dada a sua relevância para o ensino, vimos a necessidade de investigar as dimensões conceituais e os sentidos que circundam o termo “jogo” ao longo da terceira e última versão das diretrizes, publicada em 2018. Como exemplo do uso recorrente do termo jogo no documento, 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 aqui remete a um uso metafórico que pode equivaler, conforme vimos com Brougère (1998), a qualquer outra atividade de caráter lúdico em um contexto científico. O jogo intelectual da matemática, nesse caso, nos parece ter uma correlação com aquilo que Iser (1979) define como o *jogo do texto*, no qual o leitor participa suplantando 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.

¹² “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Um dos objetivos da BNCC é garantir um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos, com foco no desenvolvimento de dez competências gerais para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Deste modo, ela define 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). Aliás, das dez Competências Gerais da Educação Básica, a quarta tem por objetivo:

4. 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, pelas cinco grandes áreas de conhecimento, 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).

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 uma certa invisibilidade. Como vimos 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.

Assim, é com vistas ao entendimento da noção de jogo presente nessas diretrizes que buscamos classificar cada uma de suas menções. Na BNCC, as palavras “jogar” e “jogador” recebem, respectivamente, duas (2) e três (3) menções. Já a palavra jogo recebe cento e dez (110) menções. Dentre 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.

Brougère (1998) define que o jogo pode ser identificado através de três discursos gerais no contexto escolar: 1) 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; 2) o segundo, tem um *sentido matemático*, e o designa como uma estrutura ou como um sistema de regras a ser apropriado; por fim, 3) 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 *experimental 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. E 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 salta aos olhos, 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 nota 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 protagonizado 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, nos parece 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.

Mediante os fatos expostos, apresentamos abaixo uma tabela com as menções ao vocábulo jogo na BNCC, considerando a classificação de Brougère (1998), para quem a

palavra jogo pode apresentar um sentido: 1) científico 2) matemático; e 3) material. As informações da coluna denominada “trecho” foram coladas na tabela tal como aparecem nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). A coluna “tipo” faz referência à nossa referida análise.

Tabela 1. Mapeamento da BNCC

#	Etapa	Tópico	Trecho	Tipo	Pág.
1	-	2. Estrutura da BNCC	A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	31
2	Educação Infantil	3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	47
3			(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos , escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
4			(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
5			3.3. A transição da educação infantil para o ensino fundamental	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos , imitações, observações e expressão corporal.	
6	Ensino	4.1.1 Língua	Relacionar o texto com suas condições	1) Sentido científico:	72

	Fundamental	Portuguesa	de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo , papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.	designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
7			Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
8			Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo , do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	73
9			Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo : causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	77
10			Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	85
11	Ensino Fundamental	4.1.1.1. Língua portuguesa no	As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social	2) Sentido matemático: designa	89

		ensino fundamental - anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	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.	o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	
12				2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	93
13			CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	96
14			CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	102
15			(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras...	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
16			... reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	111
17			(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos	1) Sentido científico: designa o jogo	

			de palavras , palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
18			(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	113
19			CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	118
20			(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo , dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	119
21			(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo , dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	121
22			(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	
23			(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos,	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	123

			indicação de passos a ser seguidos) ...		
24			e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo)	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	
25			(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras , tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
26			(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras , tamanho e tipo de letras, diagramação).	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	125
27			(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras , imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	133
28			Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	138
29		4.1.1.2. língua portuguesa no ensino fundamental - anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras , figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	141
30			(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	145

			relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras , metáforas, imagens).		
31			(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo .	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	149
32			CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	156
33			(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo,	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade	179

			leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo , da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos	lúdica e/ou enquanto metáfora	
34			(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	185
35			(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	187
36		4.1.2 Arte	Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	194
37			O Teatro instaura a experiência artística	1) Sentido científico:	196

			multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos , improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.	designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
38		4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades	Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	199
39		4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades	(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.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	203
40	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos , danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.		3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto		
41	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos , gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.		3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto		
42	4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades		(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos , danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
43		(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	209	

			tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos , canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.		
44			(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico .	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
45			A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas 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.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
46			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.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
47			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.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
48		4.1.3 Educação Física	É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico...	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	214
49			...e jogo como ferramenta auxiliar de ensino.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	
50			Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
51			O jogo , nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa...	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	

52		...como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
53		Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
54		São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
55		As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	215
56		Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	216
57		A ginástica geral, também conhecida	3) Sentido material:	217

			como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo.	designa o jogo enquanto objeto	
58			Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	
59			Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos , Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial).	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	219
60			10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura , valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	223
61		4.1.3.1 Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	Brincadeiras e jogos	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	225
62			Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto	

				metáfora	
63			Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
64			Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
65			Brincadeiras e jogos	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	226
66			Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
67			(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	227
68			(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
69			(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	
70			(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	

71			Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	228
72			Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
73			Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
74			(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	229
75			(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
76			(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
77			(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
78			(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte , identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
79		4.1.3.2 Educação Física no Ensino	Brincadeiras e jogos.	1) Sentido científico: designa o jogo	231

		Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades		enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
80			Jogos eletrônicos	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	
81			Brincadeiras e jogos.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
82			Jogos eletrônicos	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	232
83			Jogos eletrônicos	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	
84			(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	
85			(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias...	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	233
86			...e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	
87			(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.	2) Sentido matemático: designa o jogo como uma estrutura ou como um sistema de regras	237
88		4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	253
89			(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras , uso de cores e imagens, tamanho de	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade	261

			letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	lúdica e/ou enquanto metáfora	
90		4.2 A Área de Matemática	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).	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	266
91		4.2.1.1 Matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos , livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	276
92			(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos , brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	279
93		4.2.1.2 Matemática no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	Além dos diferentes recursos didáticos e materiais, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos , calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática.	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	298
94		4.4 A Área de Ciências Humanas	Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos , cantigas e brincadeiras	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	354

			ensinadas pelos mais velhos.		
95		4.4.1 Geografia	Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	362
96		4.4.1.1. Geografia no ensino fundamental - anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	Em seu cotidiano, por exemplo, elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos , cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações, e tantos outros.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	367
97			(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	371
98		4.4.2.1. História no ensino fundamental - anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	406
99			(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	407
100	Ensino Médio	5. A Etapa do Ensino Médio	Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas).	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	462

101		Currículos: BNCC e itinerários	II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais , sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;	3) Sentido material: designa o jogo enquanto objeto	477
102			Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	483
103		5.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias	Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procurou garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos , danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
104			No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras , esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	484
105		5.1.1 Linguagens e suas Tecnologias	Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras , danças, lutas,	1) Sentido científico: designa o jogo	495

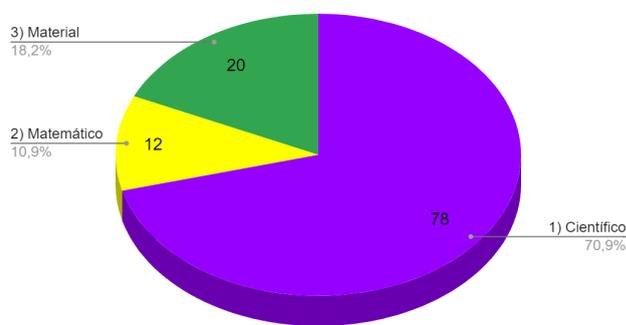
		no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área.	enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	
106			No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	503
107		5.1.2 Língua Portuguesa	Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	504
108		5.1.2.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	519
109			Está em jogo , também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	523
110		5.2 A Área de Matemática e suas Tecnologias	A BNCC da área de Matemática e suas Tecnologias propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para tanto, propõe colocar em jogo , de modo mais interrelacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, a fim de possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade.	1) Sentido científico: designa o jogo enquanto atividade lúdica e/ou enquanto metáfora	527

Fonte: elaborada pelo autor.

Como dissemos, organizamos esta tabela para entender a quais discursos o vocábulo jogo está relacionado no âmbito da BNCC. Essa distinção se mostra interessante para

distinguirmos os usos gerais que a palavra recebe no seio de uma diretriz tão relevante da política educacional brasileira. Como nos mostra o gráfico abaixo, 70,9% das menções ao jogo têm o sentido científico, que significa uma referência a uma atividade lúdica e/ou a uma metáfora, a exemplo da 15ª referência: “(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.

Gráfico 1. Tipologia do jogo



Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com os dados, 18,2% dos usos do vocábulo remetem a um objeto material propriamente. Como dissemos anteriormente, apesar da Base não fazer uma distinção sobre o que entende-se 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).

Deste modo, concluímos que a tabela apresentada contribui para um entendimento mais detalhado a respeito da concepção de jogo adotada pela BNCC. 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.

Tendo realizado tal percurso, esperamos que tenha ficado mais claro para o leitor que o uso tangencial do jogo não garante a ludicidade em sua plenitude, visto ela ser uma dimensão singular do sujeito. Por fim, acreditamos que a escolarização e a pedagogização do jogo realizadas pela BNCC se mostra problemática e conflitante com os ideais de uma educação literária, tendo em vista a imprevisibilidade e a insubmissão das experiências lúdicas e estéticas, discutidas no capítulo anterior (Retondar, 2013; Larrosa, 2017; Baptista, 2018).

2.2 A leitura literária na BNCC

Ao traçar um breve panorama a respeito da paulatina perda de espaço do lugar reservado à literatura nas escolas desde as reformas educacionais dos anos 1970, promovidas pelo regime militar, Regina Zilberman (2018) aponta que os projetos por trás de tais políticas

estavam propensos a encobrir a literatura com uma perspectiva pragmática de ensino e, por conseguinte, retirar a autonomia da literatura. A autora explica que, em decorrência da ascensão da Semiótica, a literatura perdeu espaço e hegemonia no contexto escolar, devido a adoção de diretrizes que privilegiaram uma concepção pragmática de ensino de língua, compreendida como ferramenta de comunicação. Nesse contexto, a literatura passou a ser um dos tantos outros produtos culturais em que a linguagem figura, já que esse movimento político se tratava de “uma adesão aos meios de comunicação de massa e à indústria cultural em uma época em que a sociedade brasileira empenhava-se em apressar o processo de modernização” (Zilberman, 2018, p. 13).

Após a redemocratização, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, alterou a organização da Educação Básica segundo critérios que separam as disciplinas em áreas e grupos, tal como conhecemos hoje, de modo que a literatura passa a ser abrigada pelo grupo das Linguagens e suas Tecnologias. Coube aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 e 2000, estimulados pela ascensão da Análise do Discurso, a tarefa de organizar os princípios e conceitos que fundamentam as disciplinas em cada etapa do ensino. Segundo a referida autora, “encerra-se o reinado do signo, inicia-se o império do discurso. Com efeito, o ponto de partida da proposta representada pelos PCNs é o caráter discursivo da linguagem humana” (Zilberman, 2018, p. 15).

Reduzida e tomada sob uma perspectiva enunciativo-discursiva no rol das linguagens como práticas sociais, o “texto de natureza literária” se torna um dos tantos objetos que transitam em sala de aula, em favor da organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o componente de Língua Portuguesa. Zilberman (2018) constata que esse movimento influenciou fortemente a perda da relevância da literatura nas escolas, em especial a canônica, que refém das elites letradas e apontada por muitos professores como “ideal”, se mostra um conhecimento “superior” distante da realidade escolar. Concordamos com a autora, em especial se tomarmos como exemplo o tratamento dado à literatura pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde pode-se constatar um esvaziamento de seu conteúdo em relação às demais disciplinas e componentes curriculares, de modo que ela seja

concebida como um elemento não essencial e, portanto, sofra com uma formação literária inconsistente.

Na etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, o termo literatura está ausente no item que compõe as seis competências específicas da área de linguagens. Não há uma atenção especial às práticas de leitura e apreciação literária como essenciais à formação do leitor, visto que “a referência à leitura literária aparece apenas no excerto relativo à leitura quando a literatura passa a ser associada a outras atividades” (Porto; Porto, 2018, p. 19). Já no contexto do Ensino Médio, constata-se que embora tenha havido um aumento no número de unidades de repertório literário, “verifica-se uma ampliação apenas quantitativa, visto que, em relação a seus conteúdos, a BNCC restringe as referências curriculares ao cânone literário brasileiro e português, excluindo de sua listagem outras literaturas” (De Sá, 2017, p. 218).

De acordo com Sarah Ipiranga (2019), apesar da BNCC articular cinco campos de atuação social para o componente de Língua Portuguesa, o que marca uma inovação em situar a literatura como uma prática social, sua concepção de literatura é generalista quanto a compreender o literário como uma extensão do discurso social ‘moderno’ que equaliza textos, gêneros e expressões artísticas. Deste modo, para a autora, os objetivos do ensino de literatura na BNCC não estão articulados de maneira coerente, já que em relação ao conjunto de competências e habilidades a serem trabalhadas com o texto literário, “parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas” (Ipiranga, 2019, p. 108).

Para André Cechinel (2019), a BNCC precariza o potencial formativo da educação literária através de uma semiformação e instrumentalização da literatura por não reconhecer sua singularidade, sua experiência intransitiva e sua potência desconstrutora, “pouco convidativas à fixação de fronteiras, limites, seleções, juízos e normas”. Para o autor, em detrimento do vínculo que se estabeleceu ao longo dos anos entre literatura e ensino, existe uma “dificuldade de atribuir concretude e estabilidade pedagógica a um conceito que, em vez de comunicar a materialidade de seus objetos, é, antes, continuamente informado e alterado por eles” (Cechinel, 2019, p. 2).

Para o autor, a concepção de competência que estrutura a BNCC se mostra problemática e particularmente nociva quando confrontada com a noção de literatura que, enquanto uma atividade sem um determinado fim, nega o uso, a aplicação imediata, ou qualquer outro modo de operacionalização da sua experiência. Quanto à ideia de formação literária que subjaz o documento, ele pontua que ainda que ela humanize, em decorrência de suas operações, ela não o faz em função de “uma agenda específica, e talvez resida aí, paradoxalmente, parte do seu caráter formativo e, ao mesmo tempo, o lugar desconfortável por ela ocupado nas instituições de ensino e na escola em particular” (Cechinel, 2019, p. 9). Sendo assim, em substituição à seleção, escolha e recorte operacionalizadas pela BNCC, o autor propõe pensar a leitura literária a partir da experiência da temporalidade que ela demanda, que consiste em:

[...] empreender uma discussão acerca de noções como tempo, atenção, forma, dificuldade, leitura e releitura, que muito provavelmente dariam conta de deslocar alguns dos clichês que pairam sobre a suposta tarefa formativa e humanizadora da literatura. A literatura humaniza ao impor uma relação de confronto não instrumental com a alteridade radical da linguagem, gesto que precisa ser testado, exercitado e comprovado, jamais estando simplesmente garantido de antemão. Assim, falar de literatura é, sobretudo, falar de uma relação específica com o tempo, ou melhor, operar uma mudança no modo como nos entregamos temporalmente aos objetos (Cechinel 2019, p. 10).

Igualmente preocupado com o lugar da literatura na BNCC, Rildo Cosson (2021b) parte de uma reflexão acerca do atravessamento do movimento global de reforma, a fim de entender como as diretrizes se inscrevem em um movimento de ‘modernização’ da política educacional caracterizado pela transposição de um discurso econômico salvacionista, que tende a reduzir algumas noções caras à Educação com a padronização do processo de aprendizagem, a homogeneização dos currículos e a conversão do conhecimento em conteúdo prático.

Em relação à literatura, o autor enfatiza que por mais que o documento aponte para diversas concepções, a noção tradicional de literatura como texto escrito é a predominante, o

que envolve aceitar a condição de que para ser literário um texto tem necessariamente que ter um registro escrito: “isto é, mesmo que esses gêneros tenham origem oral e circulem oralmente por meio da mediação do professor é a passagem deles pela escrita que lhes garante lugar na escola e o estatuto de literário” (Cosson, 2021b, p. 42). Essa noção de literário se torna problemática em especial para outras expressões que não àquelas difundidas pela economia do livro.

Essa existência da literatura via seu suporte mais conhecido é ainda mais evidente quando se verifica um contraste entre livro e texto [...] ou, ainda, na ênfase dada à materialidade, à condição de produto no alinhamento de livro e brinquedo: “em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil” [...] Mesmo quando se troca o livro pelo texto, é ainda a *condição de escrito e impresso* que parece guiar a oposição entre o literário e outros tipos de texto (Cosson, 2021b, p. 42, grifo nosso).

Segundo o autor, a adoção desse estatuto do literário como texto engloba ainda encarar uma separação da literatura de outras artes, a arte da escrita das demais artes, o que envolve também aceitar uma concepção vaga de literatura, essencialmente como fruição e não como uma prática. Em suma, ainda que exista uma tendência geral por adotar uma concepção tradicional de literatura, que fica evidente pela resistente adjetivação da literatura de alguma coisa, A BNCC se mostra incoerente e se furta a explicar por que outros gêneros artísticos, de outros sistemas, são encarados como menos ou nenhum pouco literários.

Não se considera em tais recomendações que esses textos sejam literários em si mesmos, como de fato são, em novos suportes e meios, mas sim por “empréstimo” do enredo de um texto escrito anterior, sendo a subordinação requerida para garantir a legitimidade da circulação deles na escola. Não surpreende, portanto, que, no cotidiano da sala de aula, a leitura deles se reduza à parte escrita e raramente se leve em consideração os demais elementos que os constituem. Além disso, ao restringir o literário ao escrito, a literatura termina sendo presa a um meio e suporte criados no passado e apenas por meio dele é que participa do presente, não lhe sendo possível outra forma de participar das novas manifestações culturais e artísticas criadas contemporaneamente (Cosson, 2021b, p. 43).

Essa perspectiva tradicional de literatura não atende a produção literária contemporânea e seu complexo sistema cultural, e ignora os conhecimentos próprios da área por tomar o leitor literário apenas como um leitor-fruidor, abstrato, idealizado e afastado das práticas concretas e reais da leitura literária, dentro e fora da escola. Em relação à literatura contemporânea é preciso reconhecer, como aponta Zilberman (2018), que o que está em jogo não é sua inclusão *no* ou exclusão *do* ensino, mas sua inclusão *no* ou exclusão *do* conceito de literatura:

Sem a literatura contemporânea, mesmo a de consumo mais imediato e descartável, mas que é também diversa, multicultural, híbrida, congenitamente efêmera, não existe a literatura clássica, canônica, uniforme, estruturada pela História da Literatura conforme paradigmas que, também eles, são mutáveis, instáveis e temporários. *Excluí-la da sala de aula é, pelo mesmo processo, alijá-la da educação, justificando por que a literatura perdeu, paulatinamente, espaço nos últimos cinquenta anos da vida escolar brasileira* (Zilberman, 2018, p. 24, grifo nosso).

Esse processo de exclusão das diversas manifestações do literário nas escolas, em nome de uma literatura de prestígio, foi um dos elementos que chamou a atenção de Max Butlen (2018) ao se interrogar sobre o que convencionou-se chamar de “crise da leitura” ao redor do mundo. Ele constatou, ao investigar as diversas estratégias de leitura e os variados modos de ler na atualidade, que as razões para a crise se devem, sem esquecer da dimensão política, a uma crescente rejeição ao ensino tradicional, que não dá espaço às leituras que interessam aos jovens leitores. O autor questiona se essa é realmente uma crise da literatura ou do ensino da literatura, já que o que se enfatiza nas escolas é essencialmente uma leitura tecnicista, analítica, metódica, distanciada e cultivada dos textos literários, ignorando o fato de que a leitura literária deve servir, antes de tudo, à ampliação do repertório de mundo:

Então, se trata de repensar a oferta didática para evitar um ensino puramente técnico, parcial, maçante, no qual frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões emocional, cognitiva, social e cultural da leitura e da literatura [...] Em vez de chorar sobre a crise da leitura e da literatura entre os jovens seria mais eficiente inscrever as

leituras deles no quadro irreversível das mudanças das práticas sociais e culturais, o que inclina a repensar as políticas de leitura” (Butlen, 2018, p. 32-33).

Para Butlen (2018), transformar essas políticas da leitura significa entender que muito mais importante do que ofertar maciçamente objetos a serem lidos, sem dúvida indispensável mas não suficiente, seria essencial democratizar social e culturalmente a leitura tendo em mente os seguintes objetivos: a) transformar as maneiras de ler; b) priorizar as mediações para facilitar a apropriação cultural das antigas e novas leituras; c) priorizar o sujeito leitor, sua cultura e sua identidade; d) conjugar políticas do livro e da leitura; e) incentivar parcerias na formação do leitor, o que supõe reconsiderar a complexidade da formação docente. Acreditamos que esses objetivos possam ser alcançados através do entendimento e da adoção de uma postura de ensino pautada pela Educação Literária.

Como aponta Neide Luzia de Rezende (2013, p. 107), revisar o tipo de perspectiva de ensino que queremos construir seria repensar um ambiente em que a leitura literária possa ser escolarizada em todas as suas dimensões formativas. Segundo a autora, é necessário que haja um deslocamento das figuras, da transmissão de conteúdos, das habilidades, competências e dos resultados e produtos visados pelos currículos, visto que seus objetivos pragmáticos se contrapõem ao processo formativo próprio da Educação Literária. Em nosso entendimento, esse desafio se contrapõe diretamente à BNCC, uma vez que ela adota uma visão tradicional e compulsória do ensino de literatura.

De acordo com Cyana Leahy-Dios (2004), o movimento do ensino de literatura compulsório, do qual fazem parte as diretrizes da BNCC, se inscreve em práticas curriculares e pedagógicas que “reforçam o paradigma positivista implantado na virada do século vinte pelos militares republicanos, apoiado no estudo da história literária” (p. 154). Isso resulta em uma formação literária engessada que tem como fim apenas as avaliações para o acesso dos estudantes às universidades. Como resultado dessa política educacional de busca por conhecimentos específicos e imediatos, “a educação literária no Brasil visa a sujeitos dóceis e passivos, cuja curiosidade instintiva é negada para que desapareça gradualmente das salas de aula” (p. 173).

Tendo chegado até aqui, podemos notar que são diversas as tensões e os enfrentamentos no espaço educacional pela adoção ou exclusão de uma concepção de leitura literária para ensinar e educar literariamente. Também são muitos os desafios em torno da formação do leitor literário nas escolas e nas universidades, visto que essas são as instituições oficiais responsáveis pelo acesso dos estudantes à cultura letrada. Ainda maiores são os problemas encontrados na ponta, através da figura dos professores, que buscam se encaixar na relação triangular que se forma entre as orientações de caráter normativo, uma comunidade escolar cada vez mais exigente e o diversificado público leitor.

Levando em consideração todas as questões elencadas até aqui sobre o pouco espaço dado à literatura e a instrumentalização do jogo, da leitura e da ludicidade no âmbito das diretrizes da BNCC, propomos discutir, a partir do próximo tópico, o que envolve a adoção de uma concepção de educação literária efetivamente mais democrática e plural, ou como nos lembra Antonio Candido (2012), uma educação pela literatura que não sirva como instrumento “para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra” (p. 21).

2.3 A Educação Literária na BNCC

Como vimos nos tópicos precedentes, no âmbito da BNCC existe uma tentativa de controle de atividades lúdicas no espaço escolar, realizado por intermédio da pedagogização dessas atividades de forma pragmática e instrumental. Assumidamente, a Base adota como proposta uma formação *escriturística*, através da qual busca-se estabelecer uma relação entre os sujeitos e a palavra pela centralidade no texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o *desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura*, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, *o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero*

discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Por esse motivo, todas as atividades que permeiam as diretrizes estão, de algum modo, *entrelaçadas pela leitura*, já que elas se traduzem em gêneros textuais, concebidos como discursos que circulam em diferentes esferas de atuação da vida em sociedade. É com base nesse modo específico de pedagogizar objetos e atividades pela BNCC, que o jogo é transformado em um instrumento para a aquisição de competências e habilidades linguísticas. Frente às diversas práticas de linguagem apresentadas pelo documento, atividades lúdicas assumem um papel coadjuvante na formação leitora, já que, de antemão, vislumbra-se apenas sua “função utilitária” (Brasil, 2018, p. 138).

Nesse sentido, quando buscamos identificar as concepções de jogo e de leitura literária apresentadas pela Base, trabalhamos com a hipótese de que esses objetos poderiam estar sendo reduzidos por um discurso político-pedagógico. Essa redução pode ser entendida como uma tentativa de dar forma ou conformidade a objetos, que busca transformá-los pedagogicamente, visto que são, nesse processo, submetidos e incorporados a uma outra ordem e a uma outra gramática, didática e ideológica, que visam a escolarizá-los e afastá-los de suas características originais (Larrosa, 2017, p. 78).

Sendo assim, quando pensamos em novos paradigmas para a formação de leitores a partir de experiências estéticas e lúdicas, só podemos compreendê-los no âmbito de uma Educação Literária, uma vez que “sua única virtude é a sua infinita capacidade para interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado [...] e para a abertura ao desconhecido” (Larrosa, 2017, p. 10). Quando pensamos em uma educação pela literatura que tem como pedra fundamental a disposição natural para o desvio, fica evidente que a economia da leitura praticada pela Base entra em contradição com este objetivo.

Levando em consideração que a BNCC se constitui como uma base comum para a construção dos currículos da Educação Básica, é sintomático não haver sequer uma menção ao termo “educação literária” ao longo de suas diretrizes. Em nosso entendimento, essa

ausência evidencia um tratamento depreciativo para com as atividades que são, em seu âmago, improdutivas. Isso nos ajuda a compreender as implicações políticas e ideológicas por trás do discurso pretensamente neutro e democrático da BNCC. A ausência ou a exclusão de uma concepção de educação literária na Base revela a tendência de transformar os conteúdos em elementos didáticos e não propriamente literários, institucionalizando uma “ordem dominante” de forma silenciosa e objetiva (Leahy-Dios, 2004, p. 30).

Deste modo, adotamos para este trabalho a concepção de Educação Literária como uma disciplina *fronteiriça* que se encaminha pela educação através da literatura. Essa educação se faz pelo entendimento de que a literatura é uma prática cultural, e educar sujeitos sociais pela literatura requer compreender a relação triangular que se estabelece, de maneira interdisciplinar e assimétrica, entre a língua, a cultura e a sociedade. Nesses termos, qualquer mudança realizada no seio dessa relação triangular também equivale a uma mudança de “ênfase em certas características socioculturais e político-pedagógicas” (Leahy-Dios, 2004, p. 20).

Em outros termos, quando há uma mudança no ápice da relação triangular, também há uma mudança de postura e de ênfase dada à formação de leitores. Se tomarmos essa relação como uma metáfora ou como uma representação do tratamento social dado à literatura no âmbito da BNCC, podemos entender que no ápice desse triângulo existe uma predileção pelo estudo da língua. Isso significa dizer que a ênfase dada pelas diretrizes a uma abordagem linguística se sobrepõe a qualquer outro elemento, resultando em um ensino de literatura com foco, características e práticas pedagógicas menos democráticas:

A literatura e os estudos literários têm sido centrados na representação de uma sociedade desejada, na qual a habilidade de leitura, os hábitos literários e o conhecimento literário se concentram nas camadas mais elevadas da pirâmide social. As tentativas de alargar essa representação são geralmente tratadas com desprezo, sob a alegação de que os "altos níveis" se arriscam a ser rebaixados, expressão usada como sinônimo da negação das culturas e sociedades de menor prestígio (Leahy-Dios, 2004, p. 203).

Deste modo, acreditamos que a proposta do nosso trabalho se volta para o fortalecimento da participação e do diálogo com o sujeito leitor, historicamente invisibilizado por um ensino centrado no autor e/ou no texto. Assim, entendemos que a Educação Literária deve reaver seu lugar frente às forças político-pedagógicas que delimitam e diminuem sua atuação e sua abrangência. Concordamos com Leahy-Dios (2004, p. 235) sobre o fato de que “educar pela palavra exige reflexão sobre modos de pensar e de fazer, exige repensar teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro e fora das salas de aula, gerando ‘incertezas, confusões e vulnerabilidades’”.

Esse movimento em torno de práticas pedagógicas não-opressivas, como vimos, é próprio do saber e do fazer literários. Portanto, a adoção de práticas educativas ancoradas na experiência lúdica e estética, tema do nosso trabalho, fazem sentido no âmbito de um campo de estudos interdisciplinar e fronteiriço como o da Educação Literária, que se volta para a construção e o fortalecimento de um espaço de transformação social, política e pedagógica. Sendo assim, acreditamos que esse conceito, tal como delineado neste tópico, tem uma maior proximidade com as proposições do presente estudo. Reafirmamos o que diz Leahy-Dios em favor de uma pedagogia crítica e democrática para o ensino de literatura:

Se a educação literária representa relações sociais, essa dinâmica complexa [do domínio da palavra] se torna ainda mais responsável por atitudes políticas, fazendo da verdade literária um problema que requer respostas mais críticas. Mais que historiografia literária ou práticas críticas superficiais, *educar pela literatura é o meio estético da representação cultural de poderes politicamente reconhecidos, a serem ensinados e aprendidos sem reverência, mas com um olhar de consciência crítica* (Leahy-Dios, 2004, p 208, grifo nosso).

Tendo em vista que esse posicionamento representa o enfrentamento de disputas e tensionamentos no espaço educacional, apresentaremos adiante algumas iniciativas acadêmicas que buscam realizar a promoção de uma educação pela literatura e pelo jogo, ou em outras palavras, promover a ludicidade. Entendemos que as propostas não pretendem concorrer ou substituir objetos e formas literárias clássicas. Antes de mais nada, em nosso entendimento elas representam uma linha de fuga a uma postura rígida de ensino que se

mostra, dada a multiplicidade dos meios atuais de suporte e de circulação da literatura, insuficiente.

A primeira iniciativa a ser destacada é o livro *Literatura em Jogo: proposições lúdicas para as aulas de português (2020)*, organizado por Alberto Roiphe. O trabalho é fruto de um conjunto de reflexões teóricas e práticas a respeito de atividades lúdicas voltadas para o ensino de literatura, que foram realizadas pelos discentes do Programa do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PROFLETRAS). Apesar das propostas serem direcionadas ao ensino de língua, como já anuncia o título, o que facilmente poderia cair no lugar comum da instrumentalização do jogo para a apropriação de elementos linguísticos, os autores trazem importantes considerações teóricas que reforçam a atenção necessária à dimensão lúdica das atividades.

Embora o jogo possa ser usado como um meio de apreensão de linguagens, ele recebe, no contexto do referido trabalho, um papel de destaque como mediador das experiências com a ludicidade e com a leitura. Percebe-se, nesse caso, que existe um equilíbrio entre o jogo, a literatura e o componente curricular. Além disso, há uma ênfase nas práticas pedagógicas que colocam em sintonia os sujeitos sociais ali representados pelas figuras dos orientadores, dos professores e dos alunos. Iniciativas como essa colocam em prática a literatura não como um “discurso”, mas como um espaço propício para o processamento e troca de ideias, a transformação, o cruzamento de fronteiras e a construção de saberes (Leahy-Dios, 2004, p. 239).

A segunda iniciativa diz respeito ao livro *Jogos no ciclo de alfabetização: ludicidade, movimento e imaginação na alfabetização do olhar (2021)*, organizado por Eleta de Carvalho Freire e Rosinalda Aurora de Melo Teles. O livro aborda conhecimentos teóricos e práticos referentes às aprendizagens desenvolvidas com os jogos no Ciclo de Alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Igualmente, percebe-se que, pela ênfase dada à tríade ludicidade, movimento e imaginação, o foco não se encontra na aquisição das linguagens, mas na alfabetização do olhar e na ampliação da leitura de mundo das crianças. Deste modo, o suporte teórico-metodológico está ancorado, acima de tudo, nas

experiências proporcionadas pelo jogo e pela leitura, já que a “ludicidade, o movimento e a imaginação são elementos caros e necessários ao equilíbrio emocional, afetivo e social das crianças, sendo inerentes às suas vivências cotidianas” (Freire; Teles, 2021, p. 9).

A terceira iniciativa a ser destacada é o livro *Jogo Aberto: Games, Literatura e Bibliotecas (2019)*, organizado por Luiz Ojima Sakuda, Pedro Santoro Zambon e Ivelise Fortim. Os autores fazem considerações interessantes a respeito da relação que se estabelece entre os jogos eletrônicos e a literatura, por intermédio das narrativas multimidiáticas. Um dos artigos que compõem a publicação discorre sobre o uso dos jogos narrativos e suas potencialidades para o mercado editorial; outro artigo se volta para a análise da interface entre o jogo e a literatura a partir da relação entre objetos não convencionais, narrativas transmídia e cultura de convergência.

Certamente encontramos ao longo da presente pesquisa, através dos portais e bases de dados, diversos outros trabalhos acadêmicos, em sua maioria artigos isolados, com igual ou maior rigor científico a respeito dos temas aqui abordados. No entanto, a escolha por destacar esses três estudos se deve ao fato deles conseguirem alcançar um público leitor mais amplo, devido a estrutura e a linguagem em que são formatados. Além disso, eles representam uma complexa rede cultural, social, e econômica em torno de práticas atinentes ao literário, portanto, atuam em favor de uma Educação Literária. Por fim, eles dialogam com um conjunto de outros estudos que buscam um melhor entendimento dos temas referentes ao jogo e à literatura, pouco sistematizados pela BNCC. No próximo capítulo vamos nos dedicar à análise de outros produtos igualmente construídos em torno de práticas sociais lúdicas.

III. O MERCADO EDITORIAL EM TORNO DO JOGO E DA LITERATURA

Conforme apontamos na introdução deste estudo, a indústria brasileira de jogos representa um grande ecossistema de produtos, serviços, atividades, desenvolvedoras e distribuidoras¹³. Embora os dados dos Censos I e II tenham se voltado para o mundo digital, eles são esclarecedores quanto ao crescimento inquestionável do uso de recursos lúdicos em

¹³FORTIM, Ivelise (Org). Pesquisa da indústria brasileira de games. ABRAGAMES: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://censojogosdigitais.com.br/relatorios>.

atividades sérias (*serious games*). Essas iniciativas fazem parte de uma gama de ações que utilizam o jogo para fins educacionais. Nesse caso, como vimos, ele torna-se um outro objeto, um *jogo educativo* (Brougère, 1998).

Na esteira desse fenômeno, empresas têm investido maciçamente no desenvolvimento de plataformas digitais gamificadas e artefatos sociotécnicos que visam, cada uma à sua maneira, a incentivar a leitura¹⁴. A literatura, nesse caso, se coloca como um elemento unificador de duas atividades aparentemente distintas: o jogo e a leitura. No âmbito da indústria do entretenimento não parece haver distinções entre objetos e/ou atividades que eram tratados de forma antagônica. Deste modo, se antes diversos teóricos buscavam associar conceitualmente o jogo e a leitura, a questão que se coloca agora está mais direcionada ao modo prático de se fazê-lo.

¹⁴ Sardinha, Beatriz. Gamificação: editoras investem em projetos lúdicos como ferramenta de estímulo à leitura. São Paulo: Publishnews, 2024. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2024/06/13/gamificacao-editoras-investem-em-projetos-ludicos-como-ferramenta-de-estimulo-a-leitura>.

Como dissemos anteriormente, é nesse contexto de forte interesse por jogos educativos, no âmbito da indústria do entretenimento, que empresas como a Devir e a Galápagos, duas grandes editoras e distribuidoras de jogos no Brasil, passaram a desenvolver materiais sobre jogos, artefatos sociotécnicos e projetos educacionais voltados ao sistema de ensino. A frente de atuação dessas empresas abre caminho para a necessidade de entendermos qual a posição de seus projetos, em que políticas educacionais se apoiam e como estabelecem uma relação entre o jogo e a literatura.

Deste modo, partimos do pressuposto que, alinhada a um projeto de formação meramente instrumental sobre o qual padecem a literatura e a educação literária, a Base Nacional Comum Curricular favorece o aparecimento e o fortalecimento das iniciativas apontadas no âmbito da indústria do entretenimento. No bojo desse questionamento buscaremos entender, em meio a diálogos e tensionamentos entre o mercado de jogos e o mercado literário, como as diretrizes da Base orientam os projetos educacionais das editoras Devir e Galápagos.

3.1 O projeto educacional da Editora Devir

Editora e distribuidora de jogos e publicações, a Devir se apresenta em seu site oficial como “um lugar onde os sonhos se concretizam, onde se pode encontrar hoje o fantástico mundo do amanhã”¹⁵. A Devir sempre esteve em relação com o mercado literário, inclusive, o nome da editora se deve à criação e distribuição da primeira *fanzine* semanal brasileira sobre quadrinhos chamada “Recado Devir”¹⁶, de 1987. A *fanzine* que nasceu em uma casa sem identificação, em São Paulo, onde fanáticos por histórias em quadrinhos se encontravam, tornou-se uma das maiores editora e distribuidora de jogos modernos da América Latina.

Idealizada por Douglas Quinta Reis, Mauro Martinez dos Prazeres e Walder Mitsuharu Yano¹⁷, a empresa busca, de acordo com a apresentação em seu site oficial, desenvolver os

¹⁵ Devir. Construindo Mundo Imaginários. São Paulo. Disponível em: <<https://devir.com.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

¹⁶ Conheça a *fanzine* “Recado Devir”. Disponível em: <<https://devir.com.br/conheca-a-fanzine-recado-devir/>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

¹⁷Gonzaga, Rafael. Morre Douglas Quinta Reis, da Devir Brasil, pioneiro no mercado de quadrinhos e RPG. Omelete, 13 out. 2017. Disponível em:

mercados da imaginação e tudo o que diz respeito à fantasia, aventura, ficção científica, jogos e quadrinhos. Desde a fundação, especializou-se na tradução e adaptação de diversos produtos do chamado entretenimento inteligente como jogos de estratégia, jogos de role-play, jogos de cartas colecionáveis e de miniaturas, livro-jogos, histórias em quadrinhos etc.

Mas qual a relação da Devir com a Educação? A atuação da Devir não se resume apenas à indústria do entretenimento. Como pontuamos na introdução deste trabalho, seus produtos são levados às escolas desde 2016 com o projeto “Devir Escolas”, com vistas a explorar o lugar dos jogos nos diversos segmentos do sistema de ensino. De acordo com o prefácio do livro publicado pela própria Devir, *Jogos de Tabuleiro na Educação* (2022), organizado por Paula Piccolo e Arnaldo V. Carvalho, o referido projeto nasceu através dos esforços de alguns educadores, reunidos “no lugar certo e na hora certa” em um grupo denominado *Ludus Magisterium*, preocupados com o lugar dos jogos na educação para o século XXI.

Os materiais produzidos e distribuídos no contexto do projeto são as cartilhas “Jogos de Mesa e Neuroeducação”, publicada em 2017, “BNCC e Jogos de Mesa”, publicada em 2018, além de outras duas cartilhas sem data de publicação denominadas “Atividades Extracurriculares” e “Metodologias Ativas e Jogos de Mesa” e um “Folheto Educacional”, lançado em 2017. Todos esses documentos podem ser acessados gratuitamente através do site oficial do projeto Devir Escolar¹⁸. Optamos por investigar dois desses materiais que dialogam mais diretamente com o nosso terceiro objetivo, que é o de analisar os conceitos de jogo, de leitor, de leitura e de literatura adotados pelas editoras de jogos Devir e Galápagos. Vejamos a seguir de modo detalhado quais são as proposições de cada um desses documentos.

Cartilha 01 - Atividades Extracurriculares (s/d)

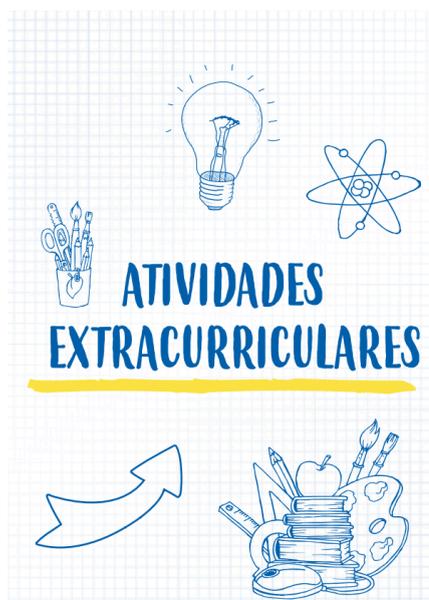
A cartilha “Atividades Extracurriculares” nos chamou a atenção pelo fato de assumir uma certa posição a respeito da relação entre o jogo e a literatura. O material é direcionado a

<https://www.omelete.com.br/quadrinhos/morre-douglas-quinta-reis-da-devir-brasil-pioneiro-no-mercado-de-quadrinhos-e-rpg>. Acesso em: 14 jun. 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://www.devir.com.br/escolas>.

todos os professores da Educação Básica e se organiza em torno de um conjunto de ações voltadas à comunidade escolar no contexto do projeto "Devir Escolar". Essas atividades são permeadas pelo uso de jogos e outros produtos da editora através de oficinas com RPGs, LARPs, Livro-Jogo, HQ etc.

Figura 1. Cartilha 01



Fonte: Devir (s/d)

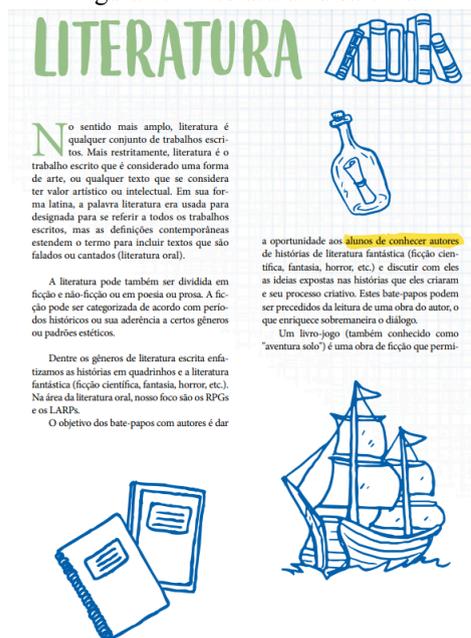
Como nos revela a apresentação do livro *Jogos de Tabuleiro na Educação* (2022), essa cartilha foi desenvolvida para o projeto da Devir com o intuito de levar os jogos de tabuleiro para as escolas e mostrar sua importância como ferramenta de apoio à educação através de palestras para professores e coordenadores, além de eventos e oficinas para os alunos. Não há na cartilha uma amostragem das ações e se foram realizadas em escolas públicas ou particulares, mas de acordo com Piccolo e Carvalho (2022, p 12), até o lançamento do livro pela Devir o projeto contabilizava mais de 500 visitas escolares e pelo menos 2000 partidas de jogos de tabuleiro.

Assim, dentre essas ações realizadas durante as visitas escolares descritas na cartilha, destacam-se as atividades de Formação de Professores para o uso de jogos educativos como ferramenta de mediação em sala de aula; o Dia do Jogo, em que os alunos têm a oportunidade

de entrar em contato com os diversos produtos da editora; o Encontro de Gerações, em que esse contato é ampliado em favor do encontro geracional entre jogadores; e o Dia da Família, que pretende estreitar os laços familiares dos jogadores.

No contexto dessas oficinas propostas na cartilha, a Devir aposta mais em jogos de tabuleiro de modo que eles sirvam para mobilizar e sensibilizar todo um quadro de atores que circulem dentro e fora das escolas. Aqui o jogo adquire um outro sentido, pedagógico, ligado à ideia de educação informal. Como apontado no primeiro capítulo, essa definição de jogo o afasta da frivolidade com a qual é geralmente associado, a fim de cumprir um papel decisivo de mediação e de transmissão de valores sociais e culturais. Nesse contexto, concordamos com Brougère (2002) quanto a essas práticas pedagógicas contemporâneas produzirem novas formas de atividades escolares que evidenciam o forte interesse das instituições pelas potencialidades educativas dos jogos.

Figura 2. A literatura na cartilha



Fonte: Devir (s/d).

No que diz respeito à relação que a cartilha estabelece com a literatura, ela entende que “no sentido mais amplo, literatura é qualquer conjunto de trabalhos escritos. Mais

restritamente, literatura é o trabalho escrito que é considerado uma forma de arte, ou qualquer texto que se considera ter valor artístico ou intelectual” (Devir, [s.d], p. 5). Nota-se que a defesa do documento se aproxima muito de uma concepção tradicional e pragmática de literatura, ainda que seu intuito seja de estabelecer uma relação com os jogos educativos.

Nesse caso, fica claro que existe uma tensão entre os objetivos mais amplos da cartilha e a adoção de uma concepção teórico-metodológica que ao mesmo tempo os restringem. Em nosso entendimento, isso se deve ao fato de a cartilha adotar, sem o devido empoderamento crítico, a mesma postura que as diretrizes da BNCC para o ensino de literatura. Como discutido anteriormente, a Base se estrutura por uma lógica que visa a “contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas” (Ipiranga, 2009, p 108) às áreas e aos componentes curriculares a serem trabalhados pela literatura. Conforme apontamos, esse impasse poderia ser resolvido pela adoção de um conceito mais democrático de literatura que compreende um conjunto de ações e práticas sociais atinentes ao literário, conforme desenhado no tópico sobre a Educação Literária na BNCC.

Ao definir o que são histórias em quadrinhos, por exemplo, a cartilha aponta que são “uma mídia usada para expressar ideias por meio de imagens na maior parte das vezes combinadas com texto” e que “esses encontros podem ser precedidos da leitura de uma obra do autor, o que enriquece sobremaneira o diálogo” (Devir, s/d, p. 6). Ainda, no que diz respeito ao Livro-Jogo, a cartilha aponta que as atividades desenvolvidas com ele são efetivas para despertar o interesse da leitura de obras de ficção deste e de outros gêneros” (Devir, s/d, p. 10). Não há uma defesa no sentido de que uma história em quadrinhos, um livro-jogo ou um RPG sejam artefatos literários em si.

Esses exemplos parecem evidenciar que a Devir estaria alinhada a um projeto maior de educação que se faz presente inclusive nas políticas educacionais. A nosso ver, essas oficinas seguem à risca as prerrogativas apresentadas pela BNCC para o ensino de literatura, que é o de se trabalhar em sala de aula os diversos gêneros textuais considerados “secundários”, em direção a textos “mais complexos” (Brasil, 2018, p. 89). Esse tipo de ensino de literatura inviabiliza a experiência efetiva da leitura literária em sala de aula, que não se pode alcançar

com tal abordagem. Consideramos que uma formação leitora democrática deve sim considerar a leitura dos textos literários de forma integral, bem como uma pluralidade de outras práticas leitoras que já se encontram em circulação nas escolas.

Produtos como RPGs, Livro-Jogo, HQ, dentre outros, seriam menos literários do que um romance? A noção de literatura apontada pela cartilha enfatiza a relação que ela estabelece com o objeto livro, ao passo que desvaloriza outros formatos e suportes de sua produção. Como nos mostra Cosson (2021b), a noção tradicional de literatura como texto escrito ainda é predominante, o que envolve aceitar, sob essa perspectiva, a condição de que para ser literatura um objeto literário necessariamente precisa ter um registro escrito. Essa visão dada pela cartilha, portanto, é problemática no sentido de separar a literatura de outras artes e o estatuto literário de outros objetos encarados como “baixa cultura” (Abreu, 2004).

Uma definição contemporânea de literatura não se justifica apenas pelo reconhecimento de que existe uma outra tradição ou conforme a cartilha “textos que são falados ou cantados” (Devir, s/d, p. 5). Como vimos anteriormente no tópico que trata da economia escriturística, não podemos esquecer do prestígio e da hegemonia que a palavra escrita estabelece na relação com a literatura. Os critérios de valor do que pode ou não ser literatura, e os artefatos literários em circulação, mudam cultural e historicamente, uma vez que “não há literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais” (Abreu, 2004, p. 107).

Acreditamos que o que se define por literário não se justifica apenas pelo uso da palavra escrita como suporte do fictício, mas por um conjunto de atores e instâncias que disputam e legitimam as regras do campo literário. Deste modo, a divisão que a cartilha faz, enviesada por uma visão datada entre o que seria mais ou menos literatura, nos parece ingênua. O uso dos jogos durante as oficinas do projeto da Devir, de forma consciente ou não, questionam diretamente o tradicional ensino de literatura e a clássica formação leitora nas escolas. Dada a extensão limitada e os poucos elementos, acreditamos que a cartilha ainda está em fase de elaboração e complementação, e que sua ampliação depende de novas

propostas pedagógicas a serem adotadas pelas frentes de trabalho do projeto Devir Escolas. Se não for o caso, fica a sugestão.

Cartilha 02 - BNCC e Jogos de Mesa (2018)

A cartilha “BNCC e Jogos de Mesa”, publicada em 2018, foi escolhida em função da relação íntima que procura estabelecer com a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, lançada no final de 2017. A cartilha é direcionada apenas à etapa do Ensino Fundamental I e II, uma vez que a versão final da BNCC que contempla o Ensino Médio ainda estava sendo elaborada. No paratexto da cartilha, o leitor é avisado de que seu conteúdo foi elaborado e assinado pela comunicadora Juliana Almeida Dutra, em colaboração com a pedagoga Renata Martinez Soriano, o especialista em jogos Nuno Filipe Venâncio e o designer e ilustrador Erik Placido.

A cartilha se organiza em torno do potencial dos jogos em associação ao desenvolvimento das dez Competências Gerais para a Educação Básica propostas pelas diretrizes da BNCC. Tratamos dessa relação no tópico em que discutimos a visão da Base sobre os jogos. A concepção de jogo adotada pela Base está articulada ao desenvolvimento dos diversos letramentos, de modo que essa compreensão coloca o jogo como coadjuvante e instrumento de apreensão de conteúdos curriculares, 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 (Guadagnucci, 2022).

Ainda, como discutimos anteriormente, nos apoiando em Brougère (2002), o uso do jogo pela educação produz uma mudança a nível estrutural, uma vez que ele passa a ser controlado por uma vocação educativa. Nem a BNCC nem a cartilha da Devir fazem menção aos termos “jogo educativo” ou “jogo educacional”, o que delimitaria conceitualmente o jogo nos documentos. Não temos como afirmar se essas foram escolhas intencionais. De todo modo, o peso de tal omissão ou desconhecimento recai sobre as diretrizes oficiais, sendo a cartilha um reflexo disso.

Ademais, apesar da importância que tem para a estruturação do documento, a cartilha não traz explicitamente o entendimento do termo competência tal como é definido pela Base, que significa “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8). No entanto, ao associar os jogos do seu catálogo às competências, a editora se aproxima em muito dos fundamentos pedagógicos da BNCC que visam a mobilizar junto aos estudantes conhecimentos teóricos, práticas e valores que precisam ser operados e aplicados em situações que requerem tomar decisões pertinentes (Brasil, 2017, p. 15).

Ao fim do documento, por exemplo, a Devir (2018, p. 15) aponta que essa associação dos jogos com as competências da BNCC permitem: a) gerar significado do aprendizado para a vida, facilitando a conexão com a realidade local; b) possibilitar novas estratégias pedagógicas, fortalecendo as equipes escolares e o aprendizado interdisciplinar; c) vivenciar a partir da realidade local o conteúdo curricular, reconhecendo possibilidades colaborativas de aprendizado e metodologias didático-pedagógicas complementares; d) engajar o aprendizado, em prol do ensino em diferentes universos e situações práticas; e, por fim, e) modernizar as estratégias de acompanhamento de evolução, a partir de indicadores quantitativos e qualitativos que levem em conta novos contextos e condições de aprendizagem.

É com esse intuito que a cartilha apresenta quadros comparativos entre os jogos da Devir e as competências a serem desenvolvidas por intermédio de cada um desses objetos lúdicos. Na introdução do documento - ao responder à questão “quais são as maiores contribuições dos jogos e publicações da Devir para o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências que a BNCC espera que todos os estudantes aperfeiçoem ao longo da escolaridade” - a editora aponta que seus produtos contribuem para uma formação integral, justa, democrática e inclusiva, e que os jogos apresentados visam a complementar a educação formal “incentivando, principalmente, a formação da identidade, a interação e a construção da autonomia” (Devir, 2018, p. 3). Como podemos notar, há uma colagem dos termos usados pela BNCC, de modo que a cartilha se alinhe diretamente aos propósitos apontados pela base para uma formação humana integral (Brasil, 2017, p. 7 -17).

As dez Competências Gerais da Educação Básica são apresentadas pela cartilha na mesma ordem em que aparecem nas diretrizes, no entanto, a Devir introduz cada uma delas com um título próprio que antecede o texto normativo, como veremos na tabela abaixo. Ao fim do documento percebe-se, pelo mapeamento realizado em torno dos jogos, que a ideia é nomear essas competências. Há uma breve explicação para cada competência, como uma espécie de leitura comentada que introduz a indicação dos jogos disponíveis para compra na editora. Apresentamos a seguir uma tabela que exemplifica melhor como a editora nomeia cada uma das dez Competências Gerais para a Educação Básica.

Tabela 2. Mapeamento da Devir.

#	Título	Competência na BNCC	Comentário da Devir	Jogos
1	Capacidade Analítica	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais) , colaborando para a construção de uma sociedade solidária.	Possibilidade de criar uma ligação entre todo o conhecimento já estabelecido formalmente e estruturar novos conhecimentos resultantes da convivência com fatos, informações e realidades propostos no jogo e trazidos pelos colegas de equipe durante a resolução de problemas da partida, ensinando que se aprende com o outro e consigo mesmo a todo momento em que vivemos e convivemos.	Terra; 1, 2, 3; Carcassonne; Checkpoint Charlie; Código Secreto; Sushi-Gol!
2	Criatividade e Busca pela Inovação	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências , incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Os jogos apresentam um caminho especial e inovador para se dedicar às atividades que se executa, e trabalham áreas diferentes do cérebro que normalmente não são incentivadas pela rotina do dia a dia, fazendo com que o aprendizado se renove constantemente, criando novas formas e novos métodos que ajudem os objetivos da escola e motivem os alunos a buscarem novas soluções para problemas já existentes com o foco de autossuperação.	Checkpoint Charlie; Formigas na Teia; Carcassonne; Terra; Micro Robots; Fantasma Blitz.

3	Sensibilidade Cultural e Artística	Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural .	O design e o layout são atributos importantíssimos no desenvolvimento de jogos e quadrinhos. Ao conviver com as peças, os tabuleiros e o uso de diferentes recursos e materiais na construção de uma dinâmica de jogo, o aluno desperta o seu senso estético e inicia um caminho de identificação de preferências que incentiva a curiosidade e estimula o interesse pela produção artístico-cultural .	Ubungo; Carcassonne; Terra; Sushi-Gol; Ilha Proibida; Trupe dos Porquinhos.
4	Comunicação	Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Ao envolver-se nas dinâmicas de jogos, cada participante começa a perceber que expressar-se com clareza e objetividade (utilizando o uso correto da comunicação), adotar uma postura de naturalidade e segurança ao desenvolver a argumentação, e praticar a escuta ativa são atributos de vantagem competitiva importantíssimos.	Ilha Proibida; Diário de um Banana; Fast Food Fear; Leo; Terra; 1, 2, 3.
5	Raciocínio Lógico	Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.	Os jogos dão aos participantes novas dimensões de raciocínio lógico, permitem que as soluções encontradas sejam testadas no mesmo instante em que são propostas e abrem possibilidade de repensar as sugestões a partir da condição de medir a relação entre os resultados obtidos e os objetivos pretendidos por cada indivíduo inserido nos grupos dos quais esteja participando.	Micro Robots Set; 1,2,3; Genial; Formigas Na Teia; Carcassonne.
6	Autonomia	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia , consciência crítica e responsabilidade.	Em todos os ambientes de jogo de tabuleiro, a cada papel representado, os participantes recebem o direito à prática da autonomia . Por meio desta característica, eles podem tomar decisões e fazer escolhas, assumindo os riscos de resultados positivos, ou negativos, das mesmas, aproveitando a possibilidade de tentar novamente.	LEO; Diário de um Banana; Ilha Proibida; Fast Food Fear; Sushi-Gol; Código;

				Secreto.
7	Negociação	<p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>Uma partida de jogo dá aos participantes a noção de resultados a partir de diversos ciclos de começo, meio e fim. Desta forma, os processos de negociação começam com o fim em mente e constroem uma estrutura de raciocínio que visa objetivos comuns a partir de estruturas colaborativas, ou não, mas sempre alinhadas às regras do tabuleiro. Estas características permitem ao participante adaptar-se às diferentes exigências do meio e rever posturas diante do critério de construção de argumentações convincentes elaboradas a partir da mescla de diferentes pontos de vista</p>	<p>Carcassonne; Formigas na Teia; Escadas Assombradas; Checkpoint Charlie; Sushi-Gol! Genial</p>
8	Autoconhecimento	<p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.</p>	<p>A dinâmica de um jogo de tabuleiro oferece aos participantes a perspectiva de assumir a responsabilidade sobre as suas escolhas, com autonomia na aprendizagem e a ciência de seu impacto na relação com o outro, a fim de obter realização pessoal a partir da valorização do processo de construção do autoconhecimento.</p>	<p>Diário de um Banana; Checkpoint Charlie; Dragões e Galinhas; Bolachas; Ilha Proibida</p>
9	Trabalho em Equipe e Relacionamento Interpessoal	<p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.</p>	<p>Ao trabalhar em equipe de forma respeitosa, quando os participantes dedicam confiança aos colegas, valorizam a cooperação e demonstram comprometimento a fim de contribuir com atitudes positivas para o alcance dos objetivos comuns, a possibilidade de chegar a um resultado positivo nos jogos é muito maior.</p>	<p>Fast Food Fear; Ilha Proibida; Pandemic; LEO; Diário de um Banana; Código Secreto.</p>

10	Pensamento Conceitual	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	A prática constante e rotineira dos comportamentos listados nas competências anteriores proporciona a assimilação de conceitos, o que facilita o aprendizado e conduz à preferência pelas atitudes e formação do caráter ético, cooperativo e de valorização do relacionamento interpessoal pacífico e positivo.	Fantasma Blitz; Dragões e Galinhas; Escadas Assombradas; Sushi-Glo! Flap-Flap; Formigas na Teia; Terra.
----	-----------------------	--	---	---

Fonte: Elaborada pelo autor e adaptada de Devir (2018) e BNCC (Brasil, 2017) .

Podemos notar com as ênfases que demos nos trechos, que entre o Texto Normativo e o Comentário produzido pela Devir para cada competência não existe um ganho significativo em termos de novos sentidos. Os comentários apenas reforçam que essas competências podem ser trabalhadas pelos jogos de mesa com os quais a editora lança mão no âmbito do seu projeto escolar. Em alguns trechos notamos uma recuperação de termos como no caso da primeira competência denominada de “Capacidade Analítica”, em que as palavras “fatos”, “informações” e “realidade” se repetem, e onde o trecho “conhecimentos historicamente construídos” é parafraseado como “conhecimento já estabelecido formalmente”. Ou mesmo na segunda competência, denominada “Criatividade e Busca pela Inovação”, onde o trecho “abordagem própria das ciências” é parafraseado como “criando novas formas e métodos”.

Acreditamos que seja por essa lacuna que a Devir procurou ainda desenvolver, no âmbito do projeto Devir Escolas, o documento complementar *Folheto Educacional (2017)*, onde encontramos uma ficha técnica para cada jogo do projeto. Esse documento complementa a cartilha BNCC e Jogos de Mesa, de modo a mapear o uso desses objetos em sala de aula¹⁹. Essas fichas técnicas classificam os jogos de acordo com as etapas da educação básica a que se destinam, pelas competências-chaves a serem trabalhadas e outras informações que visam a

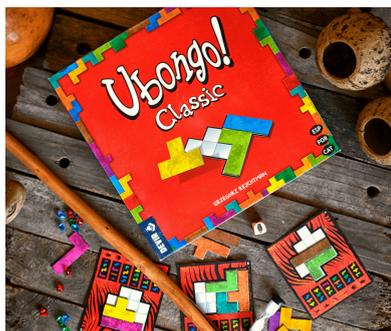
¹⁹ Todas as fichas técnicas produzidas pela Devir para os jogos apontados estão disponíveis em: https://devir.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Folheto-Educacional_Devir_01-08.pdf.

atender às necessidades educacionais específicas. Esse documento nos ajuda a entender melhor como a editora direciona os jogos aos componentes curriculares. Por exemplo, os jogos Ubongo, Fila Filo - Formigas na Teia, A Ilha Proibida e Escadas Assombradas, têm em comum o forte apelo ao desenvolvimento da “competência-chave linguística”, ligada ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Mostraremos a seguir qual a compreensão a respeito dessa competência específica e, ao mesmo tempo, apontaremos as competências da educação básica com as quais eles foram associados na cartilha BNCC e Jogos de Mesa (2018). De antemão, notamos que, a respeito da “competência-chave” denominada “linguística” pela Devir, existe uma relação intrínseca com as práticas de linguagem apresentadas pela BNCC, uma vez que, como aponta o texto normativo, essas práticas são organizadas por eixos que dizem respeito à oralidade, à leitura, à escrita e aos conhecimentos linguísticos e gramaticais mais gerais do processo de alfabetização. Nos parece evidente que, ao associar os jogos às práticas de linguagem da BNCC, a Devir não consegue conceber esses objetos para além do norteamento dado pela centralidade do texto e suas multimodalidades (Brasil, 2017, p. 63).

O jogo Ubongo, está associado apenas à competência 3 - “Sensibilidade Cultural e Artística” da cartilha. Ele exige dos participantes atenção e concentração para resolver um conjunto de quebra-cabeças a partir dos elementos visuais do tabuleiro e das cartas. De acordo com a ficha técnica do jogo, ele pode servir para trabalhar a competência linguística dos alunos, “pois a sua prática ininterrupta melhora a visuopercepção e a direção, elementos essenciais para a aquisição do processo de alfabetização (leitura e escrita)” (Devir, 2017, p. 24), além de servir para outras necessidades educacionais como o tratamento de distúrbios de aprendizagem.

Figura 3. Jogo Ubongo



Fonte: <https://devir.com.br/ubongo-nova-versao>.

O jogo Fila-Filo - Formigas na Teia, está associado às competências 2 - “Criatividade e Busca pela Inovação”, 5 - “Raciocínio Lógico”, 7 - “Negociação” e 10 - “Pensamento Conceitual”. Neste jogo os participantes precisam atravessar suas formigas por um caminho tortuoso, com vários desafios, até a linha de chegada. De acordo com a ficha técnica do jogo, ele se desenvolve em um tabuleiro moderno de três dimensões, o que permite trabalhar conceitos básicos de tempo e espaço, a organização, a psicomotricidade, bem como “estimular o desenvolvimento de funções diretivas” dos alunos. Além disso, o jogo também é indicado para se trabalhar a expressão verbal, já que os participantes podem dar dicas de movimentos e outras sugestões que ajudam “nos processos de alfabetização (leitura e escrita)” (Devir, 2017, p. 2).

Figura 4. Jogo Fila Filo.



Fonte: <https://devir.com.br/fila-filo-formigas-na-teia>.

O jogo Ilha Proibida está associado às competências 3 - “Sensibilidade Cultural e Artística”, 4 - “Comunicação”, 6 - “Autonomia”, 8 - “Autoconhecimento” e 9 - “Trabalho em Equipe e Relacionamento Pessoal”. Ele propõe aos jogadores a missão de resgatar os tesouros do Império dos Arqueanos representados pelos elementos fogo, ar, água e terra. De acordo com a ficha técnica, ele estimula a “linguagem receptiva e expressiva”, de modo a serem trabalhadas as competências linguísticas que envolvem “pactuar, dialogar e se organizar para planejar ações por intermédio da revelação de suas propostas e da expressão verbal” (Devir, 2017, p. 6).

Figura 5. Ilha Proibida.



Fonte: <https://devir.com.br/ilha-proibida>.

Por fim temos o jogo Escadas Assombradas, que está associado às competências 7 - “Negociação” e 10 - “Pensamento Conceitual”. O objetivo é que os participantes consigam subir uma escada até o ponto final, onde vive um velho fantasma, sem deixar que o seu peão vire um fantasma também. De acordo com a ficha técnica, o jogo possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas por meio da interpretação, “percepção e compreensão das imagens, que mudam continuamente” (Devir, 2017, p. 14).

Figura 6. Escadas Assombradas.



Fonte: <https://devir.com.br/escadas-assombradas>.

Como vimos anteriormente, a concepção de competência que estrutura o documento se mostra problemática quando associada a determinadas atividades que, no seu âmago, não tem um determinado fim ou uma aplicação imediata. Instrumentalizar práticas que têm como elemento fundamental a experiência, para que sirvam a qualquer objetivo operacional que seja, incorre no risco de negar sua própria razão de ser, como aponta Cechinel (2019). Como podemos notar, a relação que a cartilha e as fichas técnicas estabelecem em torno das competências reforça o mesmo tratamento dado pela BNCC ao jogo como suporte e instrumento à aquisição das diversas linguagens, o que, ao nosso ver, não valoriza sua devida relevância diante de outros objetos.

Ao destacar apenas esta possibilidade com os jogos, a cartilha evidencia que a perspectiva da Devir dialoga com a compreensão de “prática social” da BNCC, em especial as práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita (Brasil, 2018, p. 244). No entanto, reunir as atividades lúdicas como o jogo e a leitura apenas em torno de seu potencial pragmático, em associação com os letramentos, não se mostra uma perspectiva condizente com ações pedagógicas menos opressivas que visam a colocar em sintonia sujeitos e práticas sociais, já que essa concepção de ensinar e aprender pelo jogo e pela literatura não propicia a troca de ideias, a transformação, o cruzamento de fronteiras e a construção de outros saberes (Leahy-Dios, 2004, p. 239).

Dito isso, acreditamos que os jogos devam sim estar presentes em todas as etapas da escolarização, mas não porque servem para simular ou representar situações ditas reais ou mais importantes durante o processo de alfabetização. Se o jogo serve a uma aprendizagem específica, sem dúvida é porque essa é uma de suas características, mas não representa todo o seu valor. A experiência lúdica, como já apontado por Luckesi (2014) é um estado interno dos sujeitos, que jamais poderá ser capturada, pedagogizada e antevista, qualquer que seja o suporte de sua realização.

A BNCC, como observamos anteriormente, faz referência à ludicidade em apenas três trechos, sendo o mais relevante deles o entendimento de que ela tem menor importância em relação a outras dimensões do conhecimento, pois “ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas [...] a essas manifestações” (Brasil, 2017, p. 177). Fica evidente o que aponta Luckesi (2014) quando diz que nem toda atividade de “caráter” ou “espírito lúdico” é de fato lúdica ou possibilita a experiência da ludicidade.

Deste modo, ao tomar os jogos apenas como suporte ao letramento, os classificando por competências que se aproximem mais dos eixos norteadores das práticas de linguagens, a BNCC incorre no risco de restringir esses objetos no espaço escolar. Uma abordagem centrada no texto, como discutimos anteriormente, acaba deixando de lado outros objetos que também poderiam ser considerados adequados às diversas práticas leitoras contemporâneas, como outros jogos mencionados na tabela ou disponíveis no catálogo comercial da editora. Essas questões não parecem ser levadas em consideração nem pelas diretrizes da BNCC e nem pela editora Devir.

3.2 O projeto educacional da Editora Galápagos

A editora e distribuidora Galápagos apresenta-se como uma empresa que tem o propósito de “aproximar pessoas por meio de uma experiência fantástica de entretenimento” e que a interação com os jogos visa a “promover a diversidade, as relações humanas, a expansão do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e emoções, contribuindo

ativamente para a nossa evolução”²⁰. Os produtos oferecidos em torno dessa experiência são jogos de tabuleiro e cartas, miniaturas, RPG, livros e brinquedos. Criada em 2009 pelos estudantes de engenharia da Universidade de São Paulo Yuri Fang, Thiago Brito e Renato Sasdelli, que desenvolviam jogos autorais, a Galápagos passou a faturar cerca de 16 milhões de reais só em 2018, o que chamou a atenção do grupo francês Asmodee, gigante internacional que adquiriu a empresa²¹.

Mas qual a relação da Galápagos com a Educação? A empresa tem investido em promover práticas culturais voltadas para o uso de jogos através de um edital específico, chamado de “Projetos Fantásticos Galápagos”, que seleciona iniciativas que buscam “impactar positivamente a sociedade brasileira”. Na última chamada do PFG²² foram selecionados projetos como o “Cultura em Jogo”, que busca produzir uma websérie sobre o jogo de tabuleiro como um artefato que ocupa o mesmo lugar de livros, filmes e séries no interesse popular; o “Jogos de Tabuleiro na Educação”, que tem como objetivo a realização de um curso de capacitação direcionado aos professores do ensino básico de todo o país, em parceria com o LAPEZC, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e o “Laboratório de Jogos Modernos e Inovação”, vinculado à FAAP-SP, que pretende promover eventos direcionados ao ensino médio e superior.

Em paralelo a todas essas iniciativas, a Galápagos ainda desenvolveu o Minuto Educação²³, um projeto que busca associar os jogos de tabuleiro modernos ao contexto escolar. De acordo com esse projeto, os jogos desempenham um importantíssimo papel na nossa formação, de modo que atuam como “laboratórios seguros que trazem recortes e

²⁰Devir. Construindo Mundo Imaginários. São Paulo. Disponível em: <<https://devir.com.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

²¹ Sommadossi, Guilherme. O mercado de jogos de tabuleiro ganha espaço no Brasil. São Paulo. 2019. Disponível em: <<https://forbes.com.br/colunas/2019/07/mercado-de-jogos-de-tabuleiro-ganha-espaco-no-brasil/>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

²² Galápagos. Projetos Fantásticos Galápagos. São Paulo. Disponível em: <<https://asmodee.mundogalapagos.com.br/pfg>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

²³ Galápagos. Minuto educação. São Paulo. Disponível em: <<https://asmodee.mundogalapagos.com.br/minuto-educacao>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

cenários da vida para serem testados pelas hipóteses de seus jogadores”. O texto do projeto defende ainda que:

As novas tecnologias têm trazido de maneira cada vez mais acelerada o acesso à informação e, com isso, a escola tem gradativamente reduzido sua importância como um centro de produção de conteúdo para cada vez mais ser um centro de desenvolvimento de competências e habilidades, e, em muitos casos, valores. Dentro deste contexto, o “como” vai tomando o lugar do “o quê”. Se antes a matéria era o central, ela agora deve dividir espaço com o aprendizado de processos que permitirão ao aluno ser o produtor e crítico do seu conhecimento (Tsukumo, 2020, n.p).

Nota-se, a partir do trecho, que o projeto se alinha às diretrizes da BNCC no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a uma educação com os jogos educativos. Os textos são assinados por Fernando Tsukumo, biólogo, professor de design da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e fundador da plataforma Sua Vez, que desenvolve soluções em gamificação, jogos corporativos e facilitação de treinamentos vivenciais. Ele também é o responsável pelo desenvolvimento do documento “Catálogo de Jogos Educativos” produzido pela editora Galápagos²⁴. Percebe-se que há um investimento particular por trás da associação que os textos do projeto estabelecem entre o jogo educativo e as políticas educacionais.

Sendo assim, o referido catálogo compõe o *corpus* do presente estudo, uma vez que dialoga diretamente com o nosso terceiro objetivo, que é o de analisar os conceitos de jogo, de leitor, de leitura e de literatura adotados pelas editoras. Ao contrário da sua versão anterior, nos chama atenção no catálogo Jogos Educativos, do ano de 2022, a realização de um mapeamento das competências e habilidades da BNCC a serem mediadas pelos produtos comerciais da referida empresa. Vejamos a seguir quais são as proposições apresentadas por esse documento.

Cartilha 03 - Catálogo de Jogos Educativos (2022)

²⁴ Galápagos Jogos. Disponível em: <<https://anyflip.com/homepage/hcrv/#Home>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

O projeto da Galápagos busca assumir enfaticamente uma relação entre os jogos educativos e o sistema escolar. Nesse contexto, o texto introdutório do catálogo aponta que não existe teórico em educação que não tenha tratado de jogo, ao recobrar nomes como Skinner, Vygotsky, Froebel e Waldorf, conectados a diferentes modos de conceber o assunto. Baseando-se em Howard Gardner, a cartilha compreende os jogos a partir da perspectiva das inteligências múltiplas: Interpessoal; Existencialista; Lógico-Matemática; Musical; Naturalista; Espacial; Intrapessoal; Linguística e Corporal-Cinestésica.

Retomando o texto escrito por Fernando Tsukumo (2020) para o projeto educacional, a editora entende que os jogos são “laboratórios seguros que trazem recortes e cenários da vida para serem testados pelas hipóteses de seus jogadores”, e que desta forma eles têm “a oportunidade de reformular, aprimorar e até repetir a sua hipótese, estimulando o desenvolvimento proximal constante” e, além disso, “oferecem um nível de desafio focado na solução de problemas, numa experiência prazerosa à mesa e no valor da coletividade, reforçando princípios educativos” (Galápagos, 2022, p. 5).

De fato, conforme discutimos no primeiro capítulo, entendemos que os jogos educativos podem servir de laboratórios dos cenários da vida real de maneira segura, uma vez que eles transcendem a realidade e despertam a subjetividade do sujeito. Esse é um dos aspectos que torna o jogo um objeto de mediação de uma educação pelo jogo ancorada na moral e na experiência humana, como aponta Retondar (2013). Assim, como agente ativo, o sujeito que se coloca em jogo pode dar sentido às experiências de sua vida cotidiana, muito embora esse processo, como vimos, não possa ser controlado, devido à dimensão interna e subjetiva característica da ludicidade.

Apesar da grande variedade de artefatos sociotécnicos presentes no mercado, o catálogo aposta nos jogos de tabuleiro modernos, visto que esses objetos, segundo o texto, podem servir aos projetos focados em solução de problemas e em experiências prazerosas coletivas, reforçando princípios educativos. Ao defender o jogo de mesa, no entanto, o texto argumenta que eles servem de alternativas saudáveis “aos jogos eletrônicos e outras formas de diversão que comumente são insalubres, inseguras e pouco educativas” (Galápagos, 2022. p

7). Nos parece contraproducente que, no âmbito de um projeto educacional lúdico, ocorra um ataque gratuito a outras atividades lúdicas. Ademais, o autor não traz nenhum dado que possa corroborar com sua afirmação de que os jogos eletrônicos são menos educativos.

Como apontam Fragoso e Amaro (2018, p. 40), os jogos eletrônicos não são menos complexos que outros artefatos sociotécnicos ou culturais e, portanto, não devem ser diminuídos ou considerados como “baixa cultura”. O efeito disciplinador que o *ludus* exerce sobre a *paidia*, segundo as autoras, infelizmente, é uma tendência daqueles que defendem os chamados “jogos sérios” ou “gamificação” como uma modalidade que teria finalidades mais nobres que o “mero” entretenimento. Lamentavelmente, este parece ser o caso em questão trazido pelo especialista em gamificação Fernando Tsukumo, que assina o texto de apresentação do documento.

Mais à frente, o referido catálogo busca relacionar o potencial dos jogos da editora às habilidades previstas na BNCC. Com esse objetivo, realiza-se um mapeamento das habilidades e justifica-se a indicação de cada um dos objetos para cada etapa escolar, ano e componente curricular obrigatório. Diante dos nossos objetivos específicos, que visam a analisar as noções de jogo, leitor, leitura e literatura apresentadas pela editora, nos ocuparemos da análise dos jogos indicados para a referida “inteligência linguística”, que necessariamente tem relação com o componente de Língua Portuguesa. De antemão, vejamos todas as indicações na tabela seguinte.

Tabela 3. Mapeamento da Galápagos.

#	Jogo	Etapa	Componente	Habilidade
1	Dobble	Ensino Fundamental I	História	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
2			Geografia	(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.
3			Matemática	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
4				(EF02MA10) Descrever um padrão (ou

				regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.
5			Educação Física	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.
6				(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
7				(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
8	Dixit	Ensino Fundamental I	Português	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivo gráfico-visuais em textos multissemióticos.
9				(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
10				(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
11				(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
12		Ensino Fundamental II		(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e

			<p>personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p>
13			<p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p>
14			<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p>
15			<p>(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras</p>

			de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
16		Ensino Médio	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
17			(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
18			(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
19			(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
20			(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
21			(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

22		Ensino Fundamental I	Artes	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
23			Educação Física	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
24				(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
25	Caça aos Monstros	Educação Infantil	-	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
26				(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
27				(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
28				(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
29	Concept	Ensino Fundamental I e II	-	-
30	Concept Kids	Educação Infantil	-	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
31				(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
32				(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
33		Ensino Fundamental I	Ciências	(EF02CI04) Descrever características de

				plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.
34	Cortex	Ensino Fundamental I	Educação Física	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
35		Educação Infantil		(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
36				(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
37				(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
38		Ensino Fundamental I	Matemática	(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.
39				(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.
40		Ensino Fundamental II		(EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades).
41				(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.
42	Imagine	Ensino Fundamental I e II		
43	Pandemic	Ensino Médio	Ciências da Natureza	(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores

				limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).
44	Set	Ensino Fundamental I	Matemática	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
45				(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.
46				(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.
47		Educação Infantil	-	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
48				(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

Fonte: Catálogo de Jogos Educativos (Galápagos, 2022).

Nota-se que, ao refinarmos nossa análise em torno do nosso objetivo específico, o único objeto indicado para o componente de língua portuguesa é o jogo de tabuleiro Dixit, que tem como objetivo despertar a criatividade de contar histórias dos participantes. Como a oralidade e a ficção constituem o cerne de sua jogabilidade, o uso desse objeto é amplamente recomendado para as salas de aula e para terapias, com vistas ao desenvolvimento da comunicação, do vocabulário, da leitura, da escuta ativa, da empatia e do foco e atenção dos participantes (Galápagos, 2022, p. 15).

Uma vez que o Dixit está associado, pelo catálogo, ao desenvolvimento da segunda e oitava Competências Gerais da Educação Básica, além da terceira e nona Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, espera-se, em linhas gerais, que os estudantes consigam desenvolver a) aptidões científicas por meio da formulação de hipóteses e resolução de problemas; b) conhecer e cuidar do corpo e da mente, de forma prática e subjetiva; c) aptidões com textos orais, escritos e multissemióticos; além de d)

aptidões com práticas de leitura literária, com a literatura e outras manifestações artístico-culturais, como formas de acesso à dimensão lúdica (Brasil, 2018, p. 9 e 87).

Nota-se que, apesar da referência à leitura literária, à literatura e à dimensão lúdica, há um direcionamento para um ensino de literatura com o jogo mais próximo de uma visão clássica da literatura, já que o catálogo justifica a recomendação do Dixit a partir de critérios orientados para o ensino de língua portuguesa: “o uso das cartas também é sugerido para a produção de textos orais e escritos [...] Além disso, a sugestão de os alunos fazerem a leitura do livro de regras serve como oportunidade para o desenvolvimento das habilidades relativas à compreensão de texto instrucional” (Galápagos, 2022, p. 16-18). Como já vimos anteriormente, essa incoerência diz respeito à adoção de uma concepção de literatura generalista, que compreende o literário como uma extensão do discurso ‘moderno’ que equaliza textos, gêneros e expressões artísticas (Ipiranga, 2019).

Figura 7. Jogo Dixit.



Fonte: <https://www.mundogalapagos.com.br>.

Embora não seja nosso objetivo e direcionamento, percebe-se que no manual da Galápagos existe uma lacuna no que diz respeito à associação mais ampla dos jogos ao estudo da palavra, visto haver, no contexto da BNCC, outros eixos norteadores que serviriam a esse propósito. Assim, tendo em vista as prescrições da Base para o ensino de leitura e de literatura, nada impediria que outros jogos do catálogo pudessem ser indicados para se trabalhar essas questões mais técnicas das linguagens com os estudantes. Há diversas pesquisas voltadas a esse uso mais funcional do jogo no âmbito do ensino de línguas, a

exemplo da proposta de Liska (2020) para o desenvolvimento do léxico e da leitura, contribuindo para o aprofundamento da relação do falante com as palavras e o mundo.

Desse modo, fica evidente que a Galápagos poderia ter indicado outros jogos listados no catálogo para o trabalho com a leitura e a literatura, mesmo que de forma mais técnica. O Dobble, por exemplo, primeiro jogo citado pelo catálogo, não foi associado a nenhuma habilidade ou competência linguística, ainda que sua jogabilidade se pautasse na leitura semiótica de símbolos e na oralidade, duas práticas de linguagem a serem exploradas pedagogicamente segundo os eixos estruturantes da BNCC (Brasil, 2018, p. 71).

Com tamanha rigidez na escolha do Dixit como o único jogo associado ao componente de língua portuguesa, percebe-se que não há um avanço por parte da editora Galápagos em direção à compreensão do jogo e da literatura como fontes inesgotáveis de recursos, ainda que essas atividades sejam, por excelência, as formas mais conhecidas de acesso à ludicidade.

3.3 Uma análise comparativa dos resultados

Acerca das análises realizadas em torno das editoras Devir e Galápagos, nota-se que essas empresas têm se empenhado há anos em integrar seus produtos ao ambiente educacional, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens inovadoras e lúdicas. Seus projetos educacionais demonstram que os jogos educativos são vistos como um elemento poderoso de mediação das práticas pedagógicas. Embora se diferenciem quanto às estratégias e os enfoques, ambas as editoras buscam alinhar e integrar artefatos sociotécnicos ao processo de ensino-aprendizagem ancorado na pedagogia das competências e habilidades proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As empresas mantêm, no contexto da indústria do entretenimento, uma relação de proximidade quanto às suas origens e as atividades desempenhadas, já que se colocam com missões e valores parecidos. No caso da apresentação da Devir, há um apelo aos sonhos do “fantástico mundo do amanhã”, que certamente também diz respeito ao esperado sucesso de seus produtos e projetos educacionais em torno dos jogos. Para a apresentação da Galápagos, o apelo se volta para as relações interpessoais, tendo como resultado da experiência com os

jogos a promoção de “diversidade”, “conhecimento”, e “o desenvolvimento de habilidades e emoções”.

Confirmou-se que ambas as empresas buscam estabelecer uma relação de reciprocidade com o campo literário, através de uma gama diversificada de produtos culturais clássicos e modernos próprios da arte literária (livro, mangá, comic, graphic novel etc.). No site da Devir, que também se coloca como livraria, encontra-se uma aba específica para filtrar produtos de literatura. Se colocarem como editoras e distribuidoras certamente influencia a ramificação de suas atividades, já que isso envolve adotar uma postura mais incisiva e competitiva no mercado não apenas de jogos, mas de toda a indústria do entretenimento.

No âmbito educacional, as empresas buscam fortalecer seus laços com o sistema de ensino e a comunidade escolar através de projetos voltados para o uso dos jogos nas salas de aula. A análise nos revela que, dada a diversidade, a quantidade de artefatos sociotécnicos, além das frentes de atuação abertas com as escolas por meio de materiais didáticos, a Devir aparece, no âmbito desses projetos, mais à frente que sua concorrente. Verificou-se, por exemplo, uma maior articulação em torno de ações no contexto escolar ao longo dos anos, incluindo capacitação técnica e formação de professores. Como fruto e resultado desse esforço, destaca-se a publicação do livro técnico-científico intitulado *Jogos de Tabuleiro na Educação (2022)*, no qual aborda-se toda a trajetória dessa atuação da empresa.

Em relação aos materiais didáticos, ambas as empresas se ativeram à promessa de estabelecer uma relação entre os seus artefatos sociotécnicos e o sistema de ensino. Para tanto, a associação com as competências e habilidades, propostas pela BNCC, se mostrou coerente com suas proposições e objetivos para o uso de jogos. É com esse intuito que as cartilhas, tanto da Devir quanto da Galápagos, apresentam quadros comparativos entre os jogos e as competências a serem desenvolvidas por intermédio de cada um dos objetos lúdicos. Com isso, elas enxergam uma oportunidade para complementar a educação formal, utilizando os jogos como mediadores do ensino, alinhando-se aos propósitos da Base que visa a uma formação dita humana e integral. Nesse sentido, o único avanço em relação à BNCC, é o fato

de o material da Galápagos assumir o termo jogo educativo, o que demarca esse objeto e os seus objetivos didático-pedagógicos.

No que diz respeito à associação que as empresas realizam entre os jogos e o desenvolvimento de competências e habilidades, verifica-se um total alinhamento às práticas de linguagem previstas pela Base, já que os jogos foram mapeados para cada etapa, eixo e componente curricular. Deste modo, até mesmo o tratamento dado ao jogo não se diferencia, visto ele ser usado de modo instrumental para mediar a aquisição de linguagens. Nesse ínterim, não se verifica, a partir de nenhum dos materiais, uma compreensão mais ampla e aprofundada da experiência proporcionada pela ludicidade, tal como delineamos no primeiro capítulo.

Em relação às associações que os documentos estabelecem entre os jogos educativos e o campo literário, nota-se que não há um tratamento diferenciado das orientações dadas pela BNCC. Nesse caso, a noção de literatura apresentada é a tradicional, centrada no texto escrito e no objeto livro como seu suporte privilegiado, ainda que isso signifique atribuir a todo um conjunto de outros objetos um lugar “secundário” e de “menor prestígio”. Nesse sentido, desconsidera-se uma pluralidade de práticas leitoras contemporâneas, dada a separação entre “baixa” e “alta” cultura sobre a qual essa concepção tradicional se assenta, que poderiam colocar em evidência outros objetos literários das editoras. Uma hipótese possível é que isso tenha relação com a formação acadêmica dos profissionais envolvidos nos projetos, que apresentam pouca ou nenhuma proximidade com a área de letras e os estudos literários, como indiciam os materiais analisados.

Diante do exposto, chega-se à conclusão de que as editoras buscam estabelecer um diálogo proveitoso entre o mercado e a educação, ainda que sua realização seja passível de enfrentar questionamentos, devido ao tangenciamento dos conceitos abordados e o enfoque escolhido para o trabalho com a leitura e com o jogo. Ressalta-se que essas deficiências têm maior relação com a dinâmica através da qual a política em torno do ensino com o jogo e a literatura é projetada pela BNCC. Nesse caso, por mais que possamos criticar o posicionamento desses projetos individualmente, eles se encaminham por objetivos que não

visam a promover uma compreensão aprofundada dos jogos e da educação, tendo em vista que seus interesses, no fim das contas, buscam uma fatia do lucro da indústria do entretenimento.

Por conseguinte, é preciso reconhecer que essas editoras fazem parte de um complexo sistema social de práticas leitoras contemporâneas, do qual não se tem controle. Assim, embora se mostre indispensável estarmos sempre atentos ao que é oferecido às escolas através de tais projetos, é interessante adotarmos uma postura de compreensão a respeito da arquitetura, da posição político-pedagógica e do lugar que ocupam no âmbito do referido sistema literário. Por fim, e não menos importante, em meio aos tantos diálogos e tensionamentos causados por tais iniciativas, é imprescindível pontuar que o tipo de formação literária proposta pela BNCC mostra ser, via de regra, o elemento propulsor desse mercado.

Considerações Finais

Ao longo de todas as etapas da presente pesquisa, a imagem de um jogo de tabuleiro, a exemplo do épico War, me ocorria com frequência. Simbolicamente, essa transferência se mostra interessante para refletir sobre a disputa de territórios, as estratégias, as narrativas, as representações e as justificativas delineadas no âmbito desse estudo. Assim, quando pensamos na interface que se estabelece entre o mercado de jogos e o campo da educação literária, a articulação estabelecida não poderia ocorrer sem uma devida elaboração crítica a respeito das profanidades engendradas no limite das fronteiras desses dois territórios.

Em face desse cenário, além de um leitor-pesquisador, mostrou-se ser igualmente necessário para mim adotar uma postura estratégica de jogador. O percurso se mostrava tortuoso, tendo em vista o jogo de cintura para, a partir desse cenário, identificar onde se assentavam as disputas, como se dispunha o enredo, que fatos mereciam ser narrados, bem como quem os protagonizava. Inicialmente, precisei reconhecer que eu não estava diante de quaisquer objetos, pois apesar de comuns, o jogo e a leitura não são apreciados equitativamente por todos. Felizmente, precisei me aventurar por diversos bosques a fim de compreendê-los.

Nesse caminho, meu interesse se voltou para a compreensão das micropolíticas situadas no campo de batalha, tal como um jogo, entre o mercado e a educação. Logo, busquei me familiarizar com a configuração dos componentes, mecânicas e estruturas ali representados. Como bem sabemos, não há jogo sem o aceite tácito imposto por determinadas regras que o controlam. Assim, minha missão se voltou para a compreensão dos agenciamentos construídos no âmbito de um dos sistemas que rege a educação. Devidamente cartografados, os elementos evidenciaram que, frente à economia deste território, o sujeito com o menor poder de jogabilidade ainda é o aluno.

Em um jogo de estratégia é comum que os participantes escondam a todo custo, com o intuito de confundir seus adversários, os objetivos de sua verdadeira missão final. Assim, embora se reconheça que cada participante deva agir em prol do seu único objetivo, alianças são comumente estabelecidas, mesmo que entre adversários, para alcançá-lo. No jogo, a depender de como as ações são protagonizadas, ataques poderiam ser facilmente confundidos com defesa e vice-versa. Nesse contexto, não restam dúvidas que o vencedor da partida é aquele que consegue articular, com maior destreza, um diálogo com todos os participantes.

Acredito que a essa altura o leitor tenha percebido que a descrição que faço da dinâmica do jogo em questão serviu como um recurso estilístico, com o objetivo de recapitular os contornos da presente pesquisa. A missão principal era discutir, analisar, refletir e criticar a relação dos manuais de jogos produzidos pelas editoras Devir e Galápagos com a Educação Literária, em contraste com a BNCC. Partiu-se do pressuposto que em meio aos diálogos e tensionamentos entre o mercado de jogos e o campo da educação literária, as diretrizes da Base serviriam de elo e orientação aos projetos educacionais das referidas editoras.

Diante do exposto, podemos afirmar que as cartilhas analisadas se alinham à BNCC em relação ao tratamento dado ao jogo educativo e à educação literária. Ao validar sua completa adequação à Base, tais projetos ganham, em nosso entendimento, um passaporte privilegiado para a venda ampliada de seus produtos dentro do sistema de ensino. No entanto, dadas as limitações e as lacunas que se apresentam em qualquer trabalho científico, os objetos

analisados certamente carecem de uma revisão mais ampliada, a partir de novos olhares e direcionamentos. No que nos cabe, esperamos que o presente estudo tenha conseguido chamar a atenção, em especial daqueles que se ocupam das palavras enquanto arte e ofício, para o fato de que os instrumentos que servem de suporte às experiências com a leitura e o jogo devam permanecer como são, um meio e não um fim.

Deste modo, reafirmamos que a presente pesquisa se volta para o fortalecimento da participação e do diálogo com o leitor, historicamente invisibilizado por um ensino centrado no autor e/ou no texto. Além disso, acreditamos que as contribuições teóricas e práticas do presente estudo reforçam a necessidade de: a) ampliar o entendimento a respeito do complexo funcionamento do sistema literário; b) reconhecer que, apesar de haver uma economia em torno do jogo e da leitura, as experiências se dão de forma não controlada; c) permanecer atento à composição de práticas sociais e culturais lúdicas inovadoras; e, por fim, d) colocar em prática uma formação leitora centrada na valorização da autonomia, da diversidade e da liberdade dos sujeitos.

Deste modo, conclui-se que, diante dos possíveis diálogos e tensionamentos causados entre os jogos educativos e a educação literária, inspirados no melhor que o espírito lúdico tem a nos oferecer, aqueles que tomam para si a tarefa de aprender e de educar pelo jogo e pela literatura devem sempre se orientar por práticas sociais contemporâneas menos opressivas, mais atentas à identidade e à diversidade dos sujeitos, tal como se espera de uma educação efetivamente democrática.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. Cultura letrada: literatura e leitura. Unesp, São Paulo, 2004.

BAPTISTA, Mauro Rocha; GUILARDUCI, Cláudio. O lúdico na educação: a questão do método. Ludicidade e educação: diálogo. Fapemig, Belo Horizonte, 2018.

BEMPORAD, Chiara. Lectures et plaisirs: pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire. *Études de lettres*, n. 1, p. 65-84, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2018.

BRESSON, François. A Leitura e suas Dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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].

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação & Realidade*, v. 44, p. e86216, 2019.

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.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de. Maria Manuela Galhardo. 2.^a edição. Memória e Sociedade. Algés: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura. 5^a Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 35, p. 73-92, 2021a.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura?. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, v. 12, p. 34-52, 2021b.

DE SÁ, Ana Paula dos Santos. Por que (não) Ensinar o Cânone Escolar: A (s) Literatura (s) nas Versões Preliminares da BNCC. Cadernos de Letras da UFF, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2017.

DEVIR, Editora. Folheto Educacional. Ficha Técnica de Jogos. São Paulo: Editora Devir, 2017. Disponível em:
https://devir.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Folheto-Educacional_Devir_01-08.pdf.

DEVIR, Editora. Atividades Extracurriculares. São Paulo: Editora Devir, s/d. Disponível em:
<https://devir.com.br/escolas/arquivos/Educar.pdf>.

DEVIR, Editora. BNCC e Jogos de Mesa. São Paulo: Editora Devir, 2018. Disponível em:
<https://devir.com.br/escolas/arquivos/BNCCJogosDeMesa.pdf>.

DUFAYS, Jean-Louis. Sujet lecteur et lecture littéraire: quelles modélisations pour quels enjeux?. Recherches & travaux, n. 83, p. 77-88, 2013.

Freire, Eleta de Carvalho; Teles, Rosinalda Aurora de Melo (Org.). Jogos no ciclo de alfabetização: ludicidade, movimento e imaginação na alfabetização do olhar. Recife :Ed. UFPE, 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/634/646/1907>.

FRAGOSO, Suely Dadalti; AMARO, Mariana. Introdução aos Estudos de Jogos. Salvador: EDUFBA, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALÁPAGOS, Editora. Catálogo de jogos educativos. São Paulo: Galápagos Editora, 2022. Disponível em: <https://anyflip.com/homepage/hcrv/>.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. Práticas de Leitura. Tradução: Cristiane Nascimento; 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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.

JOUVE, Vincent. A leitura. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000 [1938].

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. Revista de Letras, Fortaleza, n. 38, v. 1, p. 106-114, jan./jun. 2019.

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].

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, p. 25-38, 2013.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 6. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEAHY-DIOS, Cyana. Reflexão sobre a literatura como prática cultural. Letras de Hoje, v. 35, n. 2, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LISKA, Geraldo Jose Rodrigues. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E LÉXICO NA BNCC COM O USO DE GAMES. In: Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

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

SANTOS, Jarles Gomes et al. A Gamificação como Metodologia para o Desenvolvimento de Competências Gerais da BNCC. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2019. p. 812-821.

RETONDAR, J. J. M. Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Dalvi, Maria Amélia, Rezende, Neide Luzia de, Jover-Faleiros, Rita (Orgs). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

ROIPHE, Alberto. Literatura em Jogo: proposições lúdicas para aulas de português. Aracaju: Criação Editora. 2020. Disponível em:

<https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2020/07/LITERATURA-EM-JOGO-2-edicao.pdf>.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: Dalvi, Maria Amélia, Rezende, Neide Luzia de, Jover-Faleiros, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Bulletin d'information de l'Association des bibliothécaires français - nº 167 - 2ème trimestre, 1995 [1984].

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.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. *Jogos de tabuleiro na educação*. São Paulo: Editora Devir, 2022.

PILLAR, Analice Dutra; DORNELES, Bruno. A gamificação e suas críticas: uma leitura dos jogos a partir da arte-educação. *ANTARES: Letras e Humanidades*, v. 12, n. 28, p. 341-365, 2020.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, 2018.

TSUKUMO, Fernando. Por que os jogos estão transformando a educação?. São Paulo: Galápagos, 2020. Disponível em: <https://asmodee.mundogalapagos.com.br/minuto-educacao>. Acesso em: 18 de jul 2024.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. *Muitas Vozes*, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para os estudantes do Ensino Médio? In: HOSSNE, Andrea Saad; NAKAGOME, Patricia Trindade. (Org.). *Leitores e leituras na contemporaneidade*. Araraquara: Letraria, 2018.