

JOGO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, ABORDAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Recebido em: 25/07/2024

Aceito em: 25/09/2024

DOI: 10.25110/educere.v24i2.2024-11479



Joyce Conceição de Carvalho ¹
Fabio Pinto Gonçalves dos Reis ²

RESUMO: O jogo é um terreno fértil para a criatividade, sendo um promotor de inteligência criativa, caracterizado principalmente pela liberdade que ocupa. Nele, a criança tem a liberdade de criar e imaginar, podendo produzir diferentes conhecimentos e culturas. Posto isto, o objetivo desta pesquisa é investigar quais as concepções e como o jogo tem sido tratado no âmbito das práticas pedagógicas na educação infantil em uma associação educacional do Sul de Minas Gerais. A metodologia adotada no estudo em tela é de natureza qualitativa, cujo instrumento de coleta foi o emprego de entrevistas semiestruturadas com três professoras de tal etapa de ensino. A análise de dados foi orientada pelas categorias definidas no roteiro de entrevista, abrangendo a compreensão dos professores sobre o jogo, seus objetivos educacionais, os tipos de jogos utilizados, além dos momentos e espaços na instituição onde ocorrem as atividades lúdicas. Como resultado, as respostas das professoras indicaram um conhecimento superficial e tradicional sobre o fenômeno jogo, sendo predominantemente utilizado de forma utilitária para facilitar a aprendizagem de conteúdos. Além disso, as narrativas produzidas evidenciaram que as professoras não reconhecem plenamente o potencial do jogo como estimulador de criatividade e formador de culturas, muitas vezes associando-o apenas aos "jogos pedagógicos". É crucial ressaltar que o propósito do estudo não foi criticar as concepções e práticas das professoras em relação ao jogo, mas sim promover reflexões que evidenciem a complexidade desse fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infância; Ensino; Magistério.

GAME AND CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS, APPROACHES AND PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: Game is a fertile ground for creativity, serving as a promoter of creative intelligence, primarily characterized by the freedom it encompasses. In play, children have the liberty to create and imagine, enabling them to produce various forms of knowledge and cultures. Therefore, the objective of this research is to investigate the conceptions and treatment of play within the scope of pedagogical practices in early childhood education at an educational association in the South of Minas Gerais. The methodology adopted in this study is qualitative in nature, utilizing semi-structured interviews with three teachers from this educational stage as the data collection instrument. Data analysis was guided by the categories defined in the interview script, covering the teachers' understanding of play, its educational objectives, the types of

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Lavras.

E-mail: joyce09fdc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1995-4490>

² Doutor em Educação, Universidade Federal de Lavras.

E-mail: fabioreis@ufla.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>

games used, as well as the moments and spaces within the institution where playful activities occur. The results indicated that the teachers' responses revealed a superficial and traditional understanding of the play phenomenon, predominantly using it in a utilitarian manner to facilitate content learning. Additionally, the narratives produced showed that the teachers do not fully recognize the potential of play as a stimulator of creativity and culture formation, often associating it solely with "pedagogical games." It is crucial to emphasize that the purpose of this study was not to criticize the teachers' conceptions and practices regarding play but to promote reflections that highlight the complexity of this phenomenon.

KEYWORDS: Education; Childhood; Teaching; Teaching profession.

JUEGO Y EDUCACIÓN INFANTIL: CONCEPCIONES, ENFOQUES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMEN: El juego es un terreno fértil para la creatividad, siendo un promotor de la inteligencia creativa, caracterizado principalmente por la libertad que ofrece. En él, el niño tiene la libertad de crear e imaginar, pudiendo producir diferentes conocimientos y culturas. Dicho esto, el objetivo de esta investigación es investigar cuáles son las concepciones y cómo se ha tratado el juego en el ámbito de las prácticas pedagógicas en la educación infantil en una asociación educativa del sur de Minas Gerais. La metodología adoptada en este estudio es de naturaleza cualitativa, cuyo instrumento de recolección de datos fue el empleo de entrevistas semiestructuradas con tres profesoras de esta etapa educativa. El análisis de datos se orientó por las categorías definidas en el guion de entrevista, abarcando la comprensión de los profesores sobre el juego, sus objetivos educativos, los tipos de juegos utilizados, además de los momentos y espacios en la institución donde ocurren las actividades lúdicas. Como resultado, las respuestas de las profesoras indicaron un conocimiento superficial y tradicional sobre el fenómeno del juego, siendo predominantemente utilizado de forma utilitaria para facilitar el aprendizaje de contenidos. Además, las narrativas producidas evidenciaron que las profesoras no reconocen plenamente el potencial del juego como estimulador de la creatividad y formador de culturas, asociándolo muchas veces solo a los "juegos pedagógicos". Es crucial resaltar que el propósito del estudio no fue criticar las concepciones y prácticas de las profesoras en relación al juego, sino promover reflexiones que evidencien la complejidad de este fenómeno.

PALABRAS CLAVE: Educación; Infancia; Enseñanza; Magisterio.

1. INTRODUÇÃO

Nesse estudo abordaremos o jogo como uma construção social e não inato, pois advogamos que é um fenômeno cultural no qual possui função indispensável à construção e reprodução da cultura. Para tanto, iniciaremos destacando uma história intrigante sobre a criação do universo em que Freire (2017) narra em sua obra intitulada: 'entre o riso e o choro'.

A história discorre sobre como as coisas foram feitas, o universo, os mares, as florestas, os desertos e todas as criaturas vivas desse mundo. Um dia, o criador depois de

construir todo o universo, fez questão de comemorar com uma festa e foi então que decidiu criar os seres vivos para celebrar cada pedacinho de sua criação, associando a cada criatura habilidades específicas buscando garantir sua sobrevivência em ambientes designados. Durante a festa de apresentação, uma criatura esquecida, desprovida de habilidades específicas, foi descoberta. Diante da indecisão sobre seu destino, o criador resolveu dar a ela o poder de ver dentro de si e a isso deu o nome de imaginação, consoante a seguir:

Simplemente ao invés de entregar a criatura pronta para viver em algum lugar da Terra, entregou-a inacabada, mas com imaginação para ir-se completando a cada dia, em qualquer lugar do planeta. Não teria a força do urso, mas teria a criatividade para tornar-se forte um dia. O criador deu a frágil criatura um pouco de sua própria habilidade de criar (FREIRE, 2017, p. 51).

De acordo com a narrativa de Freire (2017), o jogo é, então, um exercício dessa habilidade exclusiva humana: a imaginação. Em outras palavras, é no ato de brincar e jogar que a imaginação floresce, promovendo, por conseguinte, o desenvolvimento da cultura. Nas palavras do próprio Freire, "o jogo tem a propriedade de trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano, de maneira que, jogando com elas, a cultura possa ser criada, revista, corrigida, ampliada, garantindo o ambiente de nossa existência" (FREIRE, 2017, p. 126).

Huizinga (2019) reforça essa perspectiva ao concebê-lo como um fenômeno cultural essencial na construção e evolução da cultura. O autor destaca que o jogo tem acompanhado e produzido cultura desde suas origens até a fase atual. No entanto, o autor também aborda que "o autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele ainda parece persistir, trata-se de um falso jogo, tornando-se cada vez mais difícil distinguir onde termina o jogo e começa o não-jogo" (HUIZINGA, 2019, p. 288). Essa reflexão nos leva a questionar a autenticidade das experiências lúdicas contemporâneas, fazendo-nos ponderar sobre a diluição do legítimo jogo em meio a formas adulteradas e menos autênticas.

Concomitantemente, à medida em que a civilização se tornava mais complexa e séria, o jogo gradualmente assumiu uma posição secundária, perdendo sua natureza intrínseca de ser um fim em si mesmo. Um exemplo notável desse fenômeno pode ser observado nos esportes contemporâneos, que, embora considerados jogos, segundo as percepções de Huizinga (2019), representam uma visão distorcida de competição lúdica, pois se perdeu toda a espontaneidade e despreocupação. Para o autor, a sistematização e

regulamentação intensas de tais práticas levaram à sua desconexão do ritual, resultando na perda de sua sacralidade e na transformação em eventos profanos.

Paralelamente, no campo educacional, percebemos uma tendência semelhante. Dentro do ambiente escolar, os jogos são rigidamente controlados, privando as crianças da oportunidade de desfrutar de brincadeiras livres e espontâneas. A instituição escolar parece temer as atividades lúdicas das crianças, talvez devido à dificuldade em gerenciar o comportamento quando imersos nessas experiências. Esse receio, por sua vez, contribui para a ausência de jogos na escola e, quando estes ocorrem, geralmente são conduzidos dentro da sala de aula, com foco em objetivos utilitários, como a realização de tarefas escolares. Conforme argumentado por Freire:

É comum ocorrer que a escola, sentindo-se incompetente para ensinar matemática, história ou português, sirva-se do jogo para camuflar seus conteúdos. Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador. O jogo passa a ser, então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula (FREIRE, 2005, p. 107).

Diante do exposto torna-se evidente que o jogo desempenha um papel crucial no contexto da cultura e da civilização, no entanto, vem sendo negligenciado e utilizado de forma adulterada na educação. Nesse sentido, se o jogo é, de fato, um fenômeno cultural com o poder de potencializar a criatividade e a imaginação, cabe a nós indagarmos como ele tem sido aplicado na educação infantil. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar quais as concepções e como o jogo tem sido tratado no âmbito das práticas pedagógicas na educação infantil em uma associação educacional do Sul de Minas Gerais

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Ao buscarmos uma abordagem que se alinhasse com os objetivos do estudo em tela, optamos por assumir a orientação qualitativa que, para Rodrigues (2010), é:

[...] quando não emprega procedimentos estatísticos na abordagem da pesquisa. É utilizada para investigar um determinado problema de pesquisa, cujos procedimentos estatísticos não podem alcançar devido à complexidade do problema como: opiniões, comportamentos, atitudes dos indivíduos ou grupo (p. 5).

Sendo assim, nossa pesquisa visou absorver ao máximo as informações obtidas a partir dos relatos verbais produzidos na entrevista, permitindo assim a discussão e análise aprofundada das narrativas das participantes.

2.2 Local

Essa investigação foi realizada em uma Associação Educacional na cidade do Sul de Minas Gerais, ou seja, instituição privada sem fins lucrativos que atende crianças vulneráveis da educação infantil de 0 a 5 anos e 11 meses.

Os encontros com as professoras foram realizados durante o período da tarde, no auditório da Associação, cujo espaço proporcionou um ambiente tranquilo devido a pequena circulação de pessoas, o que contribuiu para a qualidade da gravação das entrevistas.

2.3 Participantes

Foram selecionadas para participar da pesquisa três professoras de educação infantil, com idades entre 22 à 70 anos, buscando seguir as orientações da resolução N° 674, de 6 DE MAIO de 2022, a qual estabelece as diretrizes e normas que regulamentam pesquisas que envolvem seres humanos. As participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia do mesmo como garantia.

Foi adotado como critério de inclusão: ser professora do ensino público ou filantrópico da cidade supracitada; atuar na educação infantil; ter formação em pedagogia, normal superior, magistério, ou alguma outra formação que permita dar aula na educação infantil.

Foi adotado como critério de exclusão: pedagogas que atuam somente no cargo de supervisão; estagiárias que atuam na educação infantil e professoras que não estão dentro das exigências dos critérios de inclusão.

2.4 Instrumento e Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras de educação infantil, conforme o perfil destacado abaixo:

Quadro 1: Caracterização das professoras

Caracterização das professoras						
Discentes	Idade	Formação/habilitação para atuar na educação infantil	Pós-Graduação	Tempo de formação	Tipo de instituição que se formou	Faixa etária que atua como professora
Professora 1	35 anos	Magistério	Gestão escolar	13 anos	Pública	3- 4 anos
		Pedagogia			Privada	
Professora 2	42 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	12 anos	Privada	4- 5 anos
			Educação Infantil			
			Educação especial			
Professora 3	56 anos	Pedagogia	Neuropsicopedagogia	16 anos	Pública	5 anos
		Matemática			Privada	

O instrumento utilizado foi uma entrevista guiada por um roteiro semiestruturado dividido em cinco perguntas, a saber: quais são as suas concepções sobre o jogo; com quais objetivos você utiliza o jogo nos processos educacionais; quais jogos você utiliza; em quais momentos você utiliza o jogo e quais espaços da instituição são utilizados para jogar. Além disso, um smartphone foi utilizado para gravar as entrevistas, a fim de que posteriormente pudessem ser cuidadosamente transcritas na íntegra em razão das análises. Quanto a gravação, Triviños (1987) argumenta:

Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa transcrição. Somos partidários disto fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc. as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas (p. 148).

2.5 Análise de dados

A análise de dados foi balizada pela organização interna do próprio roteiro de entrevista (Da rosa; Mackedanz, 2021), resultando assim em cinco categorias de análise:

- 1- O que os professores entendem por jogo
- 2- Se utilizam o jogo, e com quais objetivos nos processos educacionais
- 3- Quais jogos utilizam
- 4- Quando utilizam o jogo em termos temporais
- 5- Quais espaços da instituição são utilizados para jogar

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Transitaremos agora para a etapa de apresentação da análise de dados e dos resultados obtidos nesta pesquisa. A análise de dados foi conduzida em conformidade

com a estrutura interna do roteiro de entrevista, proporcionando uma compreensão aprofundada das concepções e práticas das professoras em relação ao jogo.

Para iniciar as discussões, é essencial lembrarmos o fenômeno central de nosso estudo: o jogo. Huizinga (2019) o caracterizou como uma atividade voluntária, com um fim em si mesma, realizada dentro de parâmetros específicos de tempo e espaço, seguindo regras que são livremente aceitas, mas ao mesmo tempo estritamente obrigatórias. Caillois (1990), por sua vez, destacou a imprevisibilidade do jogo, cujo desfecho não pode ser antecipadamente determinado, sendo dependente da inventividade do jogador.

Já Fortuna (2000) explora o conceito de inventibilidade ao abordar o jogo, argumentando que, ao nos envolvermos nessa atividade, confrontamo-nos com a dualidade de preservar tradições e introduzir inovações. Por intermédio do jogo, o jogador não apenas assimila elementos culturais, mas também demonstra a habilidade de recriá-los.

Carneiro (2009) destaca que o jogo é uma experiência criadora que favorece a descoberta do eu e dos outros por meio do recriar e repensar os acontecimentos naturais e sociais. Para o autor, o jogo não é apenas a reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. Trata-se de uma forma de ação social que gera a cultura infantil, enquanto simultaneamente é influenciada por uma cultura mais ampla.

Diante das reflexões acerca do jogo, percebemos que uma de suas principais características é a liberdade de expressão, ou seja, a permissão para inventar, imaginar e produzir culturas. Dessa forma, a primeira indagação direcionada às professoras foi: Quais são as suas concepções sobre o jogo? Ao abordar essa questão, percebeu-se que todas responderam com certa reserva, como se estivessem buscando a alternativa correta para a pergunta. Além disso, as três mencionaram o jogo como um facilitador do processo de aprendizagem, sem, contudo, abordá-lo em algum momento segundo um fenômeno relevante à cultura, ou como salienta Freire (2017), promotor da inteligência criativa.

Assim, a professora 1 ressaltou: *“Eu acho que o jogo é uma forma de descobrir vários aspectos cognitivos e motores da criança.”*

A perspectiva apresentada por essa educadora revela uma compreensão alinhada à visão tradicional do jogo, em consonância com a abordagem de Piaget (1973). Nessa concepção, a ludicidade é interpretada como uma manifestação do desenvolvimento da inteligência, intrinsecamente vinculada aos estágios do desenvolvimento cognitivo e

motor. A fala da professora indica que o jogo é predominantemente assimilado como uma ferramenta para avaliar em qual estágio de desenvolvimento a criança se encontra, sendo percebido como um meio para impulsionar o desenvolvimento infantil. Dessa forma, observa-se que a educadora não enxerga o jogo como um fenômeno social de grande importância para a coprodução cultural, mas conforme um instrumento pedagógico para suas práticas educacionais.

Já a professora 2 enfatizou: *“Para mim, o jogo é um método importantíssimo no processo de aprendizagem da criança.”*

Aqui, percebemos uma clara ênfase na instrumentalidade do lúdico e do jogo, o que Grillo, Grando e Célia (2022) classificou de “Ludopolítica” na qual a utilização desses fenômenos subjetivos para outros fins, com objetivos específicos, distorcendo de sua essência. Huizinga (2019) classifica essa situação como “falso jogo”. Essa categorização ocorre quando o foco está exclusivamente voltado para um resultado final do jogo, ou seja, o aprendizado específico da criança em determinado conteúdo ou área. Nesse contexto, o jogo acaba por perder uma de suas características fundamentais - ser um fim em si mesmo - e transforma-se, conforme destacado Freire (2005), em uma mera atividade, desprovida da essência lúdica.

Dando continuidade, a professora 3 menciona que: *“o jogo é uma forma de você fazer uma socialização com seus alunos, trabalhar vários conceitos, eu acho que o lúdico é muito importante.”*

Embora a professora 3 aborde a socialização e destaque a importância do lúdico, sua abordagem parece ser superficial, deixando de explorar profundamente o significado do termo “lúdico” que é abordado por Pereira; Reis e Carneiro (2020). Nessa direção, Fortuna (2000) esclarece que “uma aula lúdica é aquela que se assemelha ao brincar - uma atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (p. 15). Entretanto, ao mencionar o lúdico, a professora logo se refere a sua utilização para trabalhar diversos conceitos, indicando, assim, que não reconhece totalmente o potencial real do jogo como um espaço para a criação, imaginação e inovação.

Quando foi questionado como as educadoras utilizavam o jogo nos seus processos educacionais, a professora 1 respondeu: *“De forma que eles construam e descubram cores, formas, que construam objetos”*

Nota-se que a educadora associa os jogos exclusivamente ao aprendizado de conteúdos, mencionando cores e formas. No entanto, ao empregar a expressão "construir e descobrir", parece indicar que o elemento lúdico está presente em suas práticas. A partir de sua fala, percebe-se que as crianças não apenas aprendem sobre cores e formas, mas descobrem e constroem esses conceitos, indicando assim, um 'verdadeiro jogo', pois a criança parece absorver conhecimento de maneira indireta, desfrutando de liberdade de expressão para criar e descobrir o novo, explorando novas possibilidades.

A concepção da professora leva-nos a refletir sobre a proposição metodológica destacada por Carneiro (2009) denominada como jogo-trabalho. Para ele embora seja, de certo modo, temerária a aproximação de dois elementos tão distintos, como trabalho e jogo, no contexto da educação suas junções têm uma conotação de construção. Ou seja, uma atividade sugerida, entretanto livre, passa a ser construída a partir da experiência e sobre os limites da criatividade.

Freire (2017) nessa mesma perspectiva destaca que o jogo pode sim contribuir para a aprendizagem, desde que mantenha sua dimensão lúdica. Assim, a professora pode incorporar intencionalidade em sua prática, como a de descobrir cores e formas. No entanto, sua intervenção deve ser aberta, evitando delimitações que possam comprometer a natureza do jogo (Fortuna, 2000). Nesse contexto, a autora enfatiza que a intervenção deve ser baseada em provocação e desafio, não corrigindo ou ditando ações, mas problematizando e apoiando. Portanto, a professora pode ter uma intencionalidade, mas ao invés de intervir ensinando como fazer, deve problematizar o jogo, fazer provocações, utilizando-o como um potencializador ao invés de descaracterizá-lo.

A professora 2, ao abordar o uso do jogo em seus processos educacionais, inicialmente explorou o aspecto da criatividade, no entanto, em seguida, direcionou sua abordagem para o desenvolvimento motor, enfocando-o de maneira predominantemente psicomotora (Le Boulch, 1973). A Professora 2 enfatizou: *“Auxilia na criatividade, atenção e coordenação motora fina e grossa das crianças”*.

Por outro lado, a Professora 3 se aproxima mais de uma concepção do jogo como um fenômeno social, ao não o associar diretamente à prática de aprendizado de conteúdos, mas sim direcioná-lo para ações civilizatórias. Ela enfatiza que a sua função é: *“justamente para trabalhar a paciência, amizade e respeito.”*

Retondar (2007) sustenta que não existe uma determinação genética quanto à forma como os indivíduos devem interagir socialmente, destacando que a interação social

é uma construção que se desenvolve por intermédio da aprendizagem. De acordo com Huizinga (2019), essa aprendizagem, ou seja, o processo civilizatório, ocorre em grande parte por meio do jogo.

Nos jogos, os participantes confrontam-se com uma variedade de sentimentos e situações que, em muitos casos, humanizam a experiência. Sentimentos como coragem, covardia, amizade, egoísmo, justiça, arrogância, autoritarismo, cooperação, individualismo, fraqueza, criatividade, respeito e desrespeito são situações que os jogadores enfrentam, preparando-os de alguma forma para a vida em sociedade (Redontar, 2007).

Portanto, a concepção da Professora 3 acerca do jogo como uma ferramenta para fomentar valores sociais recebe respaldo nas ideias de Huizinga, consolidando a compreensão de que o lúdico desempenha um papel crucial no processo civilizatório e no desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Diante dos questionamentos feitos às professoras até o momento, evidenciamos uma abordagem tradicional do jogo na sala de aula, em que na sua maioria o jogo é utilizado de maneira controlada e artificial para a aprendizagem de conteúdo. Com base nas respostas obtidas, foi questionado quais jogos as professoras utilizavam com as crianças.

As respostas foram diversas: as professoras 1 e 2 adotaram uma visão mais sistemática do jogo, enquanto a professora 3 se aproximou dos jogos tradicionais, que conforme salientado por Kishimoto (1994) tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. As respostas foram as seguintes:

Professora 1 *“Jogos pedagógicos de montar, quebra cabeça de acordo com a idade das crianças e jogos de formas.”*

Professora 2 *“eu utilizo amarelinha, coelhinho saiu da toca, bingo dos números e das letras, advinha, boliche entre outros. Sempre os jogos estão interligados na metieria que estou dando para auxiliar o aprendizado das crianças”.*

Professora 3 *“na verdade gosto muito de jogos que dá para você trabalhar em equipe mesmo, gosto de futebol, amarelinha, quando quero uma acalmaria a mais, gosto de trabalhar o raciocínio, com uma dama ou um jogo da velha.”*

A abordagem da professora 3 com jogos tradicionais evidencia sua intenção de proporcionar experiências que não se limitam à simples transmissão de conteúdos, mas

têm como foco principal o processo de convivência social. No entanto, ao mencionar que para criar um ambiente mais tranquilo, recorre a jogos como dama ou raciocínio, surge a impressão de que o jogo é utilizado como um refúgio para acalmar as crianças.

Freire (2005), ao abordar essa prática, argumenta que "quando a sala de aula se torna insuportável devido à falta de habilidade em lidar com crianças e adolescentes, recorre-se ao jogo para criar um clima agradável e motivador" (p. 107). Assim, pode-se compreender que os jogos de dama e o jogo da velha perdem sua função original ao serem utilizados pela professora para "acalmar" as crianças, transformando-os em meios de controle.

Huizinga (2019) destaca que o jogo é um espaço no qual a criança se envolve voluntariamente. Utilizar jogos para acalmar as crianças implica em transformá-los em uma atividade obrigatória, comprometendo uma das características essenciais do verdadeiro jogo: a liberdade e espontaneidade. Conforme Huizinga (2019) afirma, no "verdadeiro jogo" o jogador joga porque quer, porque gosta, e não por ter sido solicitado.

Dessa forma, quando a professora menciona que utiliza o jogo para acalmar as crianças, sua fala nos leva a pressupor que a autenticidade da situação pode estar comprometida, levantando a questão se a criança está verdadeiramente envolvida ou apenas cumprindo uma obrigação, ou seja, jogando por jogar.

Já as professoras 1 e 2 como evidenciado por suas declarações, abordam o jogo meramente como um recurso pedagógico, o que, por sua vez, o descaracteriza, transformando-o em um jogo superficial. Sobre essa questão, Kishimoto (1998) esclarece que o uso de quebra-cabeças e jogos de encaixe como "modalidade de avaliação constrange e elimina a ação lúdica. Sua função de proporcionar prazer cede lugar à prioridade da aprendizagem, transformando-se apenas em instrumento de trabalho do educador" (p. 10).

Quando questionadas sobre os momentos em que faziam uso do jogo, suas respostas foram as seguintes:

Professora 1 *"os jogos fazem parte da rotina, os momentos que eles não estão em atividades práticas, eles estão em momentos de jogos."*

A Professora 1 destacou que os jogos fazem parte da rotina das crianças, ocupando os períodos não dedicados a atividades práticas. No entanto, sua declaração suscita uma reflexão sobre o que exatamente constitui essas atividades práticas mencionadas. Ela sugere que, na ausência dessas práticas, as crianças se engajam em momentos de jogos.

É relevante indagar sobre a compreensão da professora acerca das "atividades práticas", dado seu trabalho com o grupo maternal três na educação infantil. Seriam essas atividades práticas associadas a brincadeiras direcionadas ou a outras formas específicas de aprendizado estruturado? Além disso, como ela interpreta os momentos de jogos? Seriam considerados como períodos mais livres e espontâneos, aparentemente desprovidos de relevância para o processo de aprendizagem da criança? Ou, por outro lado, seriam momentos destinados à aprendizagem informal, nos quais o jogo em si é valorizado como um processo civilizatório, potencializador da criatividade?

A professora 2 respondeu que: *“existe no nosso planejamento um horário separado para o jogo.”*

A Professora 2 mencionou que reserva um horário específico em seu planejamento para a prática de jogos. Contudo, restam dúvidas quanto à frequência desses momentos. São realizados em um dia específico na semana, ou integram a rotina diária das crianças? Além disso, como utiliza esses momentos dedicados ao jogo, razão pela qual essas questões permanecem superficialmente abordadas em suas falas.

A declaração da educadora ainda parece insinuar uma distinção entre as atividades lúdicas e as mais sérias, destacando a concepção de que o jogo é segregado das práticas consideradas "sérias" e orientadas para o aprendizado. A fala da professora parece sugerir que o período dedicado ao jogo é reservado para atividades menos sérias e espontâneas.

Sobre o mote, Carneiro (2015) destaca que quando o jogo é introduzido na escola, muitas vezes é reduzido a um mero descanso das atividades consideradas "sérias", perdendo sua capacidade formativa. Segundo o autor, dependendo de como o jogo é implementado, seu potencial pode ser empobrecido. Dessa maneira, a perspectiva da professora parece encarar o jogo como uma simples brincadeira, desprovida de compromisso ou relevância. No entanto, essa percepção não é exclusiva da professora, mas reflete uma abordagem mais ampla da escola, que, alinhada aos moldes do capitalismo, separa o espaço-tempo, relegando atividades consideradas não utilitárias para um plano distinto das demais.

É essencial refletir sobre as palavras de Huizinga (2019), quando sustenta que, embora o jogo tenha uma natureza não séria, as crianças, ao se engajarem nele, adotam uma abordagem séria. Elas não apenas seguem as regras, mas também passam por um processo civilizatório, absorvendo e transformando diversos conhecimentos acerca da cultura e do mundo.

Esses conhecimentos, por sua vez, não se desenvolvem de maneira formal, mas sim de maneira informal. Em outras palavras, não se absorve esses conhecimentos porque são almejados como metas específicas, mas sim como uma consequência da experiência. De acordo com Brougere (2002), as atividades informais não possuem finalidades explícitas. No entanto, segundo Pain (1990), essas atividades provocam mudanças no comportamento, e a aquisição de informações provenientes delas é evidente.

Diante do exposto, percebe-se uma possível subestimação do potencial do jogo pela professora ao separá-lo das demais atividades escolares. Conforme explica Fortuna (2000), ao isolar o jogo dessa maneira, pode-se inferir que a professora acredita que o caráter não produtivo do jogo impede a absorção de aprendizado pela criança.

Já a professora 3 enfatizou: *“normalmente eu coloco no meu planejamento, e vejo o que eu quero trabalhar naquele dia, e aí escolho o jogo que vou trabalhar.”*

A declaração da professora destaca que o jogo é uma prática integrada ao seu cotidiano e faz parte da sua rotina, porém, sua abordagem não se alinha necessariamente ao jogo em sua forma autêntica, respeitando suas características intrínsecas de fim em si mesmo e liberdade (Huizinga, 2019). Em vez disso, ela o utiliza de maneira utilitária, buscando incorporá-lo de forma a complementar e facilitar seu planejamento educacional.

Quando o jogo é empregado de forma utilitária, seu propósito se volta para um produto final, ou seja, a aprendizagem de um conteúdo específico, como destacado pela professora: *“Vejo o que quero trabalhar naquele dia e escolho o jogo que vou utilizar.”* Dessa maneira, implicitamente, a fala da professora sugere que os jogos não ocorrem de maneira espontânea e livre, mas sim com limitações e intervenções, uma vez que se busca um resultado final, como a assimilação de determinado conteúdo.

E por último quando foi indagado as professoras quais espaços das instituições elas utilizavam para os jogar, todas responderam em diferentes lugares, desde a sala de aula até o parquinho. As respostas foram as seguintes:

Professora 1 *“Sala de aula, parquinho e pátio da escola.”*

Professora 2 *“auditório, área externa e também dentro da sala de aula.”*

Professora 3 *“São diversos os espaços que uso para o jogo. Às vezes, em sala de aula, se for um jogo que envolva corrida ou competição, uso o espaço que a nossa escola oferece. As vezes no parquinho, tudo depende do tipo de jogo que estou fazendo com meus alunos”.*

Observa-se que ambas não se limitaram exclusivamente à sala de aula; contudo, todas mencionaram esse ambiente, o que conseqüentemente parece indicar que, na maioria das vezes, as atividades lúdicas ocorrem na sala de aula, visando contribuir para algum conteúdo pedagógico.

Outro aspecto relevante a se notar é a menção a um tempo e espaço próprio para o jogo. Em nenhum momento, as professoras abordaram a ideia de que o jogo possui um espaço imaginário, conforme descrito por Retondar (2007) como um "espaço de criação simbólica", no qual a criança vivencia experiências por meio de seu simbolismo e criação.

Apesar de as professoras demonstrarem que oferecem atividades lúdicas em diferentes locais, parece que não compreendem plenamente que, quando as crianças estão imersas no jogo, o lugar torna-se secundário, uma vez que o jogo tem seu próprio tempo e espaço intrínsecos, como delineado por Huizinga (2019).

4. CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, constatamos que as professoras entrevistadas, em sua maioria, tendem a adotar uma visão tradicional em relação ao jogo. Utilizam-no de maneira utilitária, muitas vezes como um mero complemento aos conteúdos pedagógicos. Observamos também a ausência de reconhecimento do jogo como um impulsionador da inteligência criativa e como um elemento fundamental na construção cultural, conforme proposto por Freire (2005).

É crucial ressaltar que esta pesquisa não buscou criticar as concepções e práticas das professoras em relação ao jogo, mas sim, apresentar reflexões acerca da complexidade desse fenômeno. Destacamos como as escolas ainda exploram o jogo de forma restrita, sem reconhecer seu verdadeiro potencial.

Assim, esta pesquisa busca inspirar reflexões mais abrangentes sobre a relevância do jogo na educação, não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um elemento essencial para o desenvolvimento humano em sua totalidade, contribuindo para o florescimento da criatividade e, por conseguinte, para o enriquecimento da cultura.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20. 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. Orientador: Ricardo Leite Camargo: 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2009.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. Orientador: Denis Domeneghetti Badia. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São Paulo. 2015.

DA ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. e8574-e8574. 2021.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. A Ludopolítica e o Advento da Gamificação na Escola. **Revista Brasileira de História, Educação e Matemática (HIPÁTIA)**, v. 7, n. 1, p. 1-13. 2022.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. *In*: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. São Paulo: Autores Associados, 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até aos 6 anos**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PAIN, Abraham. **Education informelle-les effets formateurs dans le quotidien**. Paris: L'Harmattan, 1990.

PEREIRA, A. S.; DOS REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 208-225. 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Auro. Jesus. **Metodologia científica**. Aracaju: UNIT, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Joyce Conceição de Carvalho: Conceitualização, Redação – rascunho original, Investigação, Metodologia, Redação – revisão e edição.

Fabio Pinto Goncalves dos Reis: Conceitualização, Redação – rascunho original, Metodologia, Supervisão, Redação – revisão e edição.