

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica

Ana Carolina Raymundo Iglésias

**O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES
ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E CULTURAL**

Bauru
2023

ANA CAROLINA RAYMUNDO IGLÉSIAS

**O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES
ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva.

Bauru
2023

I24e	Iglésias, Ana Carolina Raymundo O Ensino do Jogo na Educação Infantil : Problematizações acerca da constituição do ser social e cultural. / Ana Carolina Raymundo Iglésias. -- Bauru, 2023 112 p. + objeto educacional Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Luciene Ferreira da Silva 1. Educação Infantil;. 2. Jogo;. 3. Pedagogia Histórico-Crítica;. I. Título.
------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA CAROLINA RAYMUNDO IGLÉSIAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 11 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA CAROLINA RAYMUNDO IGLÉSIAS, intitulada **ENSINO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E CULTURAL. e produto cultural " O Jogo e a Pedagogia Histórico-Crítica: criação ilimitada de mundos possíveis desde a Educação Infantil."**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Prof. Dr. MATHEUS BERNARDO SILVA (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Sul de Santa Catarina, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

DEDICATÓRIA

À minha mãe que, incansavelmente, acompanha meus dias, meus desafios e me acolhe toda vez que o peso da jornada me faz desanimar, e ao meu tio, que divide sua vida comigo, me fazendo acreditar que juntos podemos mais.

AGRADECIMENTOS

Caberiam inúmeras citações neste espaço, mas irei me bastar a deixar registrado, primeiramente, a minha gratidão ao nosso Pai, que dentro da religião de cada um, recebe um nome, mas, que independentemente disso, sem a sua permissão, nada teria acontecido em minha vida.

Seguido de muita gratidão, deixo aqui todo o meu respeito e admiração pela minha orientadora, Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, que gentilmente me aceitou, me norteou, me fez refletir sobre possibilidades nunca imagináveis em todo meu percurso docente, me propondo uma desconstrução gigantesca diante de um fazer pedagógico enraizado, que deu lugar a um turbilhão de novas inquietações em direção a uma educação para todos.

Não menos importante, agradeço ao Prof. Dr. Vitor Machado e ao Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva, que contribuíram significativamente com minha escrita e meus estudos sobre a Educação, a Educação Infantil e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, aos demais Mestres e Doutores que participaram desta minha jornada, vinculados ou não às disciplinas cursadas ao longo do Mestrado em Docência para Educação Básica, aos meus colegas de turma, de grupos de pesquisa e de cursos realizados, que compartilharam comigo experiências e dividiram angústias, em dias que pareciam solitários e só nos restava o contato virtual.

Aos professores e todas as crianças que foram entrevistadas e observadas, e somaram com as análises de toda essa minha escrita, o meu muito obrigada!

RESUMO

Essa pesquisa se propôs a aprofundar e elucidar os conhecimentos sobre a proposição do jogo, seu papel educacional, a Educação Infantil e a Educação como prática histórica e sociopolítica, de direito e não impregnada de práticas assistencialistas tão vigentes nesta etapa da educação básica. Como o jogo está previsto em todas as políticas públicas, faz-se necessário compreender em quais perspectivas ele é ofertado, já que para os alunos das escolas públicas é necessária uma educação que proporcione a transformação social. O problema de pesquisa aqui investigado versa sobre como o ensino do jogo na Educação Infantil contribui para a constituição do ser sociopolítico e cultural e, neste sentido, a pesquisa teve como objetivo elaborar, propor e avaliar um objeto de estudo para o exercício crítico e criativo do jogo, numa perspectiva histórico-crítica. A fundamentação deste estudo foi estruturada em um método que se apoia na Pedagogia Histórico-Crítica, do materialismo dialético. A pesquisa foi desenvolvida com crianças entre quatro e cinco anos de idade da Educação Infantil e com professoras atuantes na rede municipal de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, a partir de um roteiro com questões semiestruturadas elaboradas pela pesquisadora, bem como por meio de registros em diário de campo e observações em campo. A análise de dados foi desenvolvida com embasamento nas observações, nos resultados coletados e nas discussões alicerçadas em cinco das categorias de análise do materialismo histórico-dialético (trabalho, contradição, hegemonia, totalidade e reprodução), buscando assim elucidar estudos já realizados.

Palavras chaves: Educação Infantil; Jogo; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research aims to deepen and elucidate knowledge about the proposition of play, its educational role, Early Childhood Education and Education as a historical and socio-political practice, of right and not impregnated with welfare practices so prevalent at this stage of basic education. As play is provided for in all public policies, it is necessary to understand the perspectives in which it is offered, since public school pupils need an education that brings about social transformation. The research problem investigated here is how the teaching of play in Early Childhood Education contributes to the constitution of the socio-political and cultural being and, in this sense, the research aimed to elaborate, propose and evaluate an object of study for the critical and creative exercise of play, from a historical-critical perspective. This study was based on a method based on the Historical-Critical Pedagogy of dialectical materialism. The research was carried out with children between four and five years old in Early Childhood Education and with teachers working in the municipal network of a public school in a city in the interior of the state of São Paulo. Data was collected through interviews, based on a script with semi-structured questions drawn up by the researcher, as well as through field diary entries and field observations. The data analysis was developed based on the observations, the results collected and the discussions based on five of the categories of analysis of historical-dialectical materialism (work, contradiction, hegemony, totality and reproduction) in an attempt to elucidate studies that have already been carried out.

Keywords: Early Childhood Education; Game; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professoras entrevistadas.....	61
Quadro 2 - Sobre o jogo (questões 1, 2, 3, 4 e 5).....	62
Quadro 3 - Sobre o jogo (questões 6, 7, 8, 9 e 10).....	68
Quadro 4 - Cronograma de execução.....	84
Quadro 5 - Cronograma das atividades realizadas na escola campo de pesquisa.....	105
Quadro 6 - Descrição dos procedimentos realizados em campo com as crianças....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS	16
1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	24
1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	25
1.3 Jogo na Base Nacional Comum Curricular	28
1.4 Jogo no Currículo Paulista.....	31
CAPÍTULO II – JOGO, EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA.....	33
2.1 Pedagogia Histórico-Crítica e Jogo: divergências para a Educação Infantil?..	36
2.2 O jogo no dia a dia de uma escola da Educação Infantil	38
CAPÍTULO III – JOGO E RELAÇÕES COM O SER SOCIAL	42
3.1 O jogo como forma de ser e estar no mundo de acordo com Huizinga e Caillois	47
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	53
4.1 Procedimentos metodológicos adotados	56
4.2 Percurso para levantamento dos dados	59
4.3 A importância do jogo na visão dos professores	61
4.4 O jogo na visão das crianças.....	75
4.5 O desenvolvimento do objeto de aprendizagem.....	78
CAPÍTULO V – OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
APÊNDICES.....	93

INTRODUÇÃO

Como licenciada em pedagogia e educação física, meu processo de formação profissional deveria ter dado conta de compreender a educação como uma prática histórica e sociopolítica, no entanto, não foi o que aconteceu e no decorrer das minhas vivências docentes, dentro do âmbito escolar, houveram situações que me conduziram a um despertar para as necessidades de aprofundamento em estudos que me auxiliassem a transpor o trabalho com as práticas tradicionais em favor de um movimento pessoal que não se mantivesse articulado com interesses da classe dominante – projeto atual da educação e desenvolvido pela maioria dos docentes –, mas que estivesse fundamentado em condições históricas reais que contribuíssem para uma reformulação das minhas ações pedagógicas futuras.

Durante minha atividade docente na Educação Infantil nas redes públicas, observei que muitas vezes, a prática de utilizar jogos nessas instituições foi caracterizada como educativa por conduzir ao ensino de diferentes modos de socialização, noções educacionais e atitudinais, sendo raramente vistas como desprezíveis ou puramente prazerosas na rotina das crianças. Neste sentido, instigou-me o interesse em compreender, analisar e desenvolver estudos sobre a proposição dos jogos e seu papel sociopolítico em uma escola pública com crianças de quatro a cinco anos de idade, em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo.

A problemática da pesquisa que me incomodava objetivamente era a utilização dos jogos (brinquedos) como promotores de conhecimento e auxiliares no desenvolvimento integral, sem observar como se dava sua utilização, quais eram suas orientações, implicações e condutas perante as crianças. Essa problemática norteia o problema de pesquisa aqui investigado, sobre como o ensino do jogo na Educação Infantil contribui para a constituição do ser sociopolítico e cultural.

Para compreensão da problemática fez-se urgente perceber a educação como direito e, portanto, romper com qualquer prática de cunho assistencialista e/ou compensatório na Educação Infantil por se constituir como primeira e importante etapa da educação básica.

Os estudos levaram a diferenciação entre jogos (brinquedos) e jogo, prática sociocultural. A infância na sociedade capitalista é uma fase permeada pela indústria de brinquedos que oferece uma infinidade de opções e contemplam este universo

desde os primeiros dias do nascimento. Com objetos específicos para cada fase de vida, com a promessa de proporcionar o desenvolvimento infantil por meio de descrições bastante objetivas nas embalagens, estes artefatos lúdicos e ditos educativos são consumidos de forma inconsciente muito mais pelos adultos do que pelas próprias crianças.

Seria impossível mapear a variedade de itens que se tem hoje no mercado de jogos (brinquedos) e da indústria cultural voltados às crianças. No entanto, o que nos chama atenção são as “inovações” que englobam dia após dia a utilização cada vez mais da tecnologia, gerando necessidades de consumo recorrentes e de como olhar para esta infância carregada de influências da indústria cultural.

A despeito deste cenário, tem-se crianças que não possuem acesso a estes objetos “da moda”, caracterizados neste trabalho como público-alvo, por estarem regularmente matriculadas em uma escola de Educação Infantil – escola campo de realização deste estudo – localizada em uma comunidade periférica de uma cidade do interior paulista, realidade na qual, muitas vezes, as crianças são desprovidas da possibilidade de vivenciar a infância em virtude da necessidade de proverem o próprio sustento junto de suas famílias.

Jogar e brincar são considerados ações sociais e culturais, pois são práticas realizadas tanto por crianças quanto por adultos, em proporções diferentes referente à frequência, mas não há um único período da vida em que isso acontece, como só na infância, por exemplo.

No contexto escolar, diante das observações realizadas, foi possível perceber que a oferta de bens culturais materiais e imateriais é restrita e basicamente fora do alcance das crianças, por serem vistos pelos professores como itens que promovem a desordem do espaço, principalmente se utilizados de forma livre na Educação Infantil.

Com espaços reduzidos e salas numerosas, há uma disposição de brinquedos e jogos que se danificam ou se perdem, mas que são reconhecidos pelos docentes como instrumentos de alto potencial educativo, descrito pelos fabricantes, para trabalharem conteúdos pedagógicos de forma lúdica, principalmente na infância, sem realmente terem conhecimento da eficácia propagada e da sua contribuição para a criança.

Como o jogo está previsto em todas as políticas educacionais¹, foi necessário compreender em quais perspectivas ele é ofertado, já que para os alunos das escolas públicas é necessária a educação que proporcione a transformação social. Portanto, o olhar, a visão de mundo, de homem e de sociedade, ao se impregnar na forma de compreensão da realidade, possibilita melhor clareza sobre o objeto, a ponto de se vislumbrar a proposição de uma abordagem calcada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Desse modo, jogar não se restringe a uma única fase de vida, mas na infância o jogo é a forma de viver da criança, inicia-se um processo de aquisição, construção e transmissão sociocultural muito vigoroso para a vida toda. Sendo assim, como professora da Educação Infantil, atuando diretamente com crianças da escola pública, fui percebendo a problemática apresentada, qual seja, a compreensão do jogo e o uso do brinquedo na educação dessas crianças advindas de famílias de classe trabalhadora.

Além do jogo, as temáticas desta dissertação tratam ainda da cultura, do percurso histórico do jogo como elemento e meio promotor da cultura, oportunizando observá-lo como uma mescla de características próprias, entre as quais se entrecruza a cultura, gerando valores, significados e uma identidade própria que o torna um fenômeno histórico-cultural, pelo qual passa a existir e a desenvolver-se como uma manifestação humana (Huizinga, 2001).

A educação é definida sociopolítica e economicamente e seu desenvolvimento, na escola pública, sofre os impactos de políticas públicas que não se dão ao acaso em seu trajeto histórico, moldam-na em favor das classes dominantes². Sendo assim, esse estudo tem como objetivo analisar as contribuições do ensino do jogo, na Educação Infantil, na constituição do ser sociopolítico e cultural, bem como desenvolver um objeto de aprendizagem que auxilie na compreensão do ensino do jogo com crianças.

¹ A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1999, Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) foram os documentos normativos estudados dentro das políticas públicas em um percurso cronológico até a atualidade.

² A classe trabalhadora ao eleger representantes que detenham um senso voltado ao bem coletivo corrobora para que o trabalho e a educação melhorem e caminhem em favor dos menos favorecidos, no entanto, na realidade social vigente há um intenso combate para que isso não ocorra em detrimento da centralização do poder e dos privilégios apenas aos mais abastados.

Pretende-se também lançar novos olhares sobre este tema, historicamente consagrado no contexto da sociedade capitalista e consumista, mais especificamente no que envolve a educação dualista, propedêutica ou politécnica para a classe dominante e instrumental para a classe dos que vivem do trabalho³.

A hipótese é a resposta provisória sobre a ocorrência do problema – então, na sociedade capitalista, a formação básica e continuada de professores(as) não supre as necessidades de entendimento das políticas públicas nas quais o jogo precisa ser concebido para além do senso comum, ampliando as discussões acerca de sua utilização e (re)criação no contexto da Educação Infantil, no qual, por meio dele, as crianças passem a corroborar com o ideal de uma sociedade mais igualitária, afunilando o espaço que reforça epistemologicamente a desigualdade como condição humana para pensar sobre e planejar o futuro da sociedade.

Os indivíduos precisam ser reconhecidos como seres socioculturais, dialéticos e ativos, com historicidade, diferentes leituras da realidade, concepções de valores, sentimentos e emoções que podem inferir no jogar. Assim, compreender a utilização do jogo na constituição do ser sociopolítico, crítico e cultural desde a infância é o que se pretende elucidar no decorrer desta escrita.

Nesse sentido, considerando a fase sociopolítica vivida, as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil foram pesquisadas com o intuito de compreender a abordagem do jogo. Do proposto ao alcançado, analisando “por detrás” das orientações e normativas descritas nos documentos e referenciais elaborados pelo Ministério da Educação ao nível de ensino das crianças pequenas.

Sendo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 7), a base que, para estudiosos críticos, se transformou em currículo, contrapondo-se ao entendimento do Ministério da Educação que a apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66), a “Base Nacional Comum Curricular traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens

³ A classe dos que vivem do trabalho é aqui compreendida como aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo (Antunes, 2005).

que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituindo-se em deveres de aprendizagem”. Para os autores, há lapsos na Base Nacional Comum Curricular no que se refere a aspectos considerados importantes para a educação na primeira infância, como brincar, experimentar, realizar atividades de livre escolha para a satisfação de diversas necessidades das crianças.

Nesse contexto, os autores criticam o modo de afirmar genericamente noções de cuidado, educação e campos de experiências, presentes na Base Nacional Comum Curricular, documento que, conforme alegam, apresenta uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental quanto à forma de educar as crianças.

Também foram pesquisados dissertações, teses e artigos sobre o jogo na Educação Infantil, as políticas públicas para a Educação Infantil e a Pedagogia Histórico-Crítica. Após o desenvolvimento da pesquisa, os resultados auxiliaram no desenvolvimento de um objeto de aprendizagem, que analisou as situações do jogo culturalmente consagrado como promotor do desenvolvimento humano, rompendo os conceitos de aprendizagem, de habilidades e competências, indo além na direção da educação que favorece as bases do desenvolvimento humano, onde o ensino do jogo contribua para uma educação progressista necessária para a classe dos que vivem do trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica trata o conhecimento adquirido como um produto da atividade humana, no qual o papel da escola não é reforçar o cotidiano dos indivíduos, mas mostrar a face oculta, ou seja, “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que ocultam sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata” (Saviani, 2013, p. 201).

Então, a partir desse ponto de vista, o problema em estudo decorre das políticas neoliberais em educação que se sustentam na educação dualista, propedêutica ou politécnica para a classe dominante e instrumental para a classe trabalhadora. Diante desse cenário, tem-se o seguinte questionamento: como o trabalho com o jogo na Educação Infantil pode contribuir na constituição de seres críticos e reflexivos em uma sociedade capitalista neoliberal?

Entende-se que a categoria de transmissão configura-se como essência universal do método pedagógico que visa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida universalmente pelo conjunto do gênero humano, determinando a passagem, a mudança e o trânsito de um momento do método para o outro na prática pedagógica histórico-crítica, concretizando-o (Malanchen, 2020, p. 54).

Dessa forma, para uma educação transformadora, emancipatória e capaz de se contrapor às pedagogias hegemônicas na educação pública para o ensino do jogo na Educação Infantil, foi desenvolvida uma proposta de ensino à luz da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo estudo estruturado do seguinte modo:

- O Capítulo I compreendeu toda a metodologia utilizada na pesquisa, seguida das descrições dos procedimentos metodológicos e das análises realizadas.

- O Capítulo II abordou a Educação Infantil e as políticas públicas por meio de um percurso entre os documentos que permeiam e norteiam essa primeira etapa da educação básica do sistema educacional.

- O Capítulo III tratou do jogo, da Educação Infantil e da Pedagogia Histórico-Crítica, as divergências e a utilização do jogo no dia a dia de uma escola pública municipal.

- O Capítulo IV relacionou o jogo com o ser social, discutindo-o como prática social e forma de ser e estar no mundo.

- O Capítulo V detalhou a organização do objeto de aprendizagem, como um convite a introdução do ensino do jogo na educação infantil.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo será abordada a temática da Educação Infantil e das políticas públicas nesse campo, traçando um breve resgate do percurso histórico.

Foi a partir do século XX que surgiram os movimentos em relação a Educação Infantil. De acordo com Kramer (1995), antes desse período pouco se fez no Brasil pela infância, tanto do ponto de vista jurídico, quanto de outros tipos de atendimento. A passos tímidos, décadas depois, foi ganhando forma com a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 até a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mas sem muitos avanços, como se pode observar na Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971, n.p.), que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que em um dos seus artigos indica: “Artigo 19 § 2º. Os sistemas de ensino velarão para que crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins da infância e instituições equivalentes”.

Segundo Kramer (1995), os programas adotados na época eram com base em modelos americanos, que partiam do princípio de que as crianças das classes populares fracassavam porque apresentavam desvantagens socioculturais, portanto, por meio da intervenção precoce, seria possível reduzir e até mesmo eliminar as desvantagens educacionais.

Com as mudanças políticas, sociais e econômicas no final dos anos 80 e início dos anos 90, e o aumento do trabalho feminino fora do lar, surgiram alguns novos movimentos a favor da infância, sendo na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988) a primeira vez na história do país a se fazer uma referência clara às crianças pequenas e sua educação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988, n.p.).

Diante disso, nesta pesquisa, parte-se da visão de educação que promova a integração dos sujeitos em sociedade e não como reprodutora das desigualdades sociais. Saviani (2013) propõe a vinculação entre educação e sociedade, na qual professores(as) e alunos(as) possam construir saberes coletivamente, pautados na problematização dos conteúdos não apenas transmitidos, mas experimentados.

Sendo assim, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, insere-se neste processo escolar que urgentemente necessita ir além das paredes da sala de aula e das pedagogias pautadas em um ensino fragmentado e alienante. Para Saviani (2013, p. 13) “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender e para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”, mas, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o importante é aprender e reconhecer que o conhecimento adquirido é um produto da atividade humana.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) representou um grande passo em termos da educação das crianças pequenas, bem como as pressões dos educadores e da sociedade, promovidas em fóruns, congressos e outros debates, que alavancaram o surgimento de novos documentos legais incluindo a organização da Educação Infantil no Brasil.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, n.p.)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 29, evidencia que

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, n.p.).

As crianças, em seu processo educacional no ambiente escolar, precisam ser reconhecidas como seres detentores de direitos, de voz e capazes de resolverem problemas, de modo que não tenham sua identidade corrompida por situações nas quais predominam a voz, o comando e a vontade do outro.

Para as possíveis transformações educacionais esperadas, Dermeval Saviani teceu críticas em contraposição à lógica formal e ao liberalismo, denunciando as discriminações mascaradas em relação ao sistema educacional vigente e, ao mesmo tempo, sinalizando uma possibilidade que suprisse as desigualdades sociais, por meio da construção de uma pedagogia e um sistema destinado a maioria da população brasileira, propondo o desenvolvimento de uma educação fundamentada na promoção do sujeito e embasada em uma teoria crítica, apoiada em base marxista.

Assim, suas obras trazem contribuições riquíssimas na busca por compreender a realidade, a formação de cidadãos críticos, a conscientização da classe trabalhadora, bem como elucida a superação da precariedade educacional nas escolas públicas, originando-se assim a Pedagogia Histórico-Crítica com referência ao saber objetivo, conhecimento indispensável para a classe trabalhadora em seu processo de emancipação.

Para explicar o termo Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013, p. 140-141) evidencia que

Na busca de terminologia adequada, conclui que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação.

Segundo o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica em três questões, são elas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 9).

Saviani (2013), afirma ainda que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, reconhecendo o vínculo existente entre ambos e evidenciando que para se compreender a natureza da educação, faz-se compreender a própria natureza humana.

Com os estudos de Marx sobre o trabalho, o autor estabelece a relação entre trabalho e educação, por serem elementos encontrados na natureza humana e conclui que a educação é um processo do trabalho não-material. Para compreender essa abordagem é preciso entender que o trabalho é produção e reprodução para subsistência, consolidando-se em trabalho material por produzir bens materiais, no entanto, para que o indivíduo consiga efetivá-lo de fato, necessita antecipar em ideias seus objetivos da ação a ser realizada, originando o trabalho não-material, onde

encontra-se a educação, por não haver separação entre o produto e o ato de produção.

Nas palavras do autor, existem duas formas de trabalho não-material.

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (Saviani, 2013, p. 12).

Esclarecida a natureza da educação, Saviani (2013) trata da sua especificidade, ou seja, do seu objeto, evidenciando que primeiro é necessária a assimilação à identificação dos elementos culturais e, segundo, às formas e/ou métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive, distinguindo o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Tal identificação passa necessariamente pelo coerente entendimento da noção de “clássico *versus* tradicional”. Sendo assim, este estudo abordará as questões no âmbito escolar, com vistas às relações humanas e ao ensino do jogo.

Com necessidade de se pensar sobre os impactos das relações de poder na formação do sujeito, sugere-se que são necessárias pesquisas neste âmbito pedagógico por existirem lacunas sobre a educação da criança de escola pública ao prescrever práticas pedagógicas que subjetivam a importância da infância na constituição do ser.

O desenvolvimento do sujeito é algo que ocorre na medida em que esteja em condições de apropriar-se dos conhecimentos produzidos ao longo da história, sendo necessário que o professor realize um trabalho pedagógico de forma intencional para garantir essa apropriação. No entanto, diante dos avanços de práticas neoliberais, o que se percebe é uma doutrinação a favor das classes dominantes.

Avançando em relação à legislação e às orientações no trabalho com crianças pequenas, aborda-se alguns documentos – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) – por serem os principais documentos citados nas atividades na infância e também por se caracterizam como documentos orientadores dessa etapa da educação infantil.

Especificamente a BNCC detalha objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, que se dão dentro dos campos de experiências, mas que podem ser compreendidos equivocadamente se não refletidos de forma a assegurar os direitos de aprendizagens das crianças pequenas. Assim, entende-se que se faz necessário desconstruir discursos, reavaliar estudos e estudiosos, pois as políticas educacionais impactam diretamente nas escolas.

Desse modo, há um movimento constante para assegurar o que deve ser ensinado em cada nível da educação básica e como o currículo precisa ser estruturado para garantir que os conhecimentos necessários, mesmo que não de forma sistematizada, sejam oportunizados às crianças por meio dos projetos político pedagógicos de cada escola.

Considerando o pensamento de Saviani (2013, p. 14-15),

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: doxa, sofia e episteme. Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro.

Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Com a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1999, Brasil, 2009), até se chegar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Educação Infantil sofre influências significativas da descontinuidade e descompromisso das políticas governamentais para a educação.

Esse cenário representa um grande desafio para o desenvolvimento de um projeto educacional não dualista, com incalculáveis retrocessos em detrimento da promoção de uma educação dita integral, com objetivos, competências e direitos de aprendizagens enumerados como uma lista a ser cumprida, visando a formação de sujeitos produtivos para a empregabilidade do sistema capitalista e não sujeitos sociais capazes de atuar na perspectiva de uma transformação dessa sociedade excludente rumo à emancipação do ser social.

Essa educação compreendida, na Base Nacional Comum Curricular, como integral,

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

Da mesma forma, ao se refletir sobre as expressões “interesses dos estudantes” com “desafios da sociedade contemporânea” e confrontá-las com o que a Pedagogia Histórico-Crítica trata como educação, é possível concluir que há uma centralidade no aluno, mas um esvaziamento dos conteúdos (conhecimento historicamente elaborado).

Assim, para compor o trabalho pedagógico, a construção dos processos educativos e a seleção dos conteúdos essenciais produzidos pela humanidade deveriam caminhar na mesma direção da promoção de aprendizagens, sintonizadas não somente com as necessidades, interesses e desafios da sociedade, mas também relacionadas com os conteúdos clássicos.

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (Saviani, 2013, p. 13).

O primeiro documento analisado foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), no qual o jogo não tem seu espaço determinado, ficando subentendido como uma das funções educativas presentes em trechos da divisão dos volumes – Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. Esses volumes foram organizados dentro de uma estrutura padronizada, carregada de vestígios do que é proposto no Ensino Fundamental, escolarizando as especificidades da infância por meio de uma organização vinculada ao conteúdo a ser trabalhado.

O documento apresenta autores como Saviani, com diversas obras que tratam a educação para além do senso comum. No entanto, o que se observa é que o documento criado para subsidiar as reflexões e o planejamento dos professores(as) gerou um desarranjo em virtude das escolas de Educação Infantil assumirem diferentes funções, que permeiam tanto o caráter assistencialista quanto o

educacional, mas que assimilam-se muitas vezes por apresentarem um corpo docente com formação precária do ponto de vista histórico, contexto no qual toda organização estrutural do material, muito embora se apresente como um instrumento para o trabalho cotidiano, facilitador à compreensão e às discussões acerca do mesmo sistema de ensino, choca-se com a escassez, com as condições mínimas dos conhecimentos necessários à docência na Educação Infantil.

Tudo isso pode resultar em uma prática docente improvisada, com atividades descontextualizadas que findam em si mesmas, por não contemplarem objetivos estabelecidos que carreguem precisão técnica, rigor filosófico, disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (Arce, 2001).

A compreensão que se tem sobre o documento é genérica e pouco refletida entre os professores(as), que tratam-no como um guia de passo a passo e não como um orientador de práticas que precisam ser discutidas para serem desenvolvidas com as crianças. Como a formação mínima exigida para atuar neste nível de ensino é em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996), a Educação Infantil acaba tendo toda sua complexidade resumida em uma rotina de brincadeiras exclusivamente disciplinantes ou formadora de seres alienados à sua realidade.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (Saviani, 1997, p. 190).

A ideia de que a estruturação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil favoreceu a construção de propostas educativas que colaborem com a formação do sujeito social, crítico e consciente – objetivo da educação em diferentes documentos –, torna-se ilusória, principalmente quando o mesmo trata o brincar, o aprender e a interação, supondo que o professor esteja abastecido de um conhecimento que não reduza os jogos e as brincadeiras a uma rotina improvisada de atividades desconexas.

O segundo documento apresentado são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1999), que muito embora estivesse aguardando aprovação para ser publicada, foi ultrapassada pela urgência do Ministério da Educação em divulgar o Referencial Curricular Nacional para todo o sistema de ensino. Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 52),

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições.

Neste documento, o jogo para a Educação Infantil pode ser compreendido como uma proposta pedagógica que deve estar dentro dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, assumindo um dos três fundamentos que o documento apresenta, permitindo orientar projetos educacionais com objetivos relacionados à formação integral da criança, nos quais os professores assumam a autoria destes projetos, sem a necessidade de se detalhar o que é preciso realizar dentro de cada ação, como propõe o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998).

Também aborda que se contemple as diversidades culturais das crianças brasileiras por meio de práticas emancipatórias em oposição a práticas diretivas. Na sistematização, o jogo deve se desenvolver assegurando que as crianças possam vivenciar plenamente sua infância sem a imposição de práticas que doutrinem e inviabilizem a ampliação de seu repertório cultural.

Os referenciais teóricos apresentados estão inseridos na reforma educacional proposta pelo governo daquele período histórico, sendo abordados como modelos únicos a serem utilizados para a estruturação de um trabalho que não consegue contemplar as especificidades e diversidades culturais das crianças.

A visão de jogo que predomina no ambiente escolar é restritiva e com a finalidade de apenas promover ou facilitar a aprendizagem de um determinado conteúdo, pois o jogo ocorre como uma “ferramenta” de auxílio ao processo de se ensinar habilidades e não de se construir saberes por meio das relações que podem surgir ao se jogar entre coetâneos e não-coetâneos.

Para delimitar-se a compreensão dos documentos referenciais sobre a Educação Infantil serão tratados alguns dos aspectos relevantes das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por serem os mais recentes e mais utilizados pelos professores no embasamento de suas práticas pedagógicas.

1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI⁴) (Brasil, 2009) podem ser entendidas como um conjunto de instruções e parâmetros gerais curriculares, que tem por objetivo orientar as instituições de Educação Infantil no planejamento de projetos políticos pedagógicos, estabelecendo como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira.

Mas o que é o currículo nas DCNEI?

Art. 3. O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Em relação aos projetos político pedagógicos, o documento apresenta que

Art. 4. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 13).

Sobre o desenvolvimento da Educação Infantil, em seu Art. 5, as DCNEI colocam que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

O documento também apresenta princípios, objetivos e eixos para sustentação dos projetos político pedagógicos, os quais são apresentados no Art. 6, 7, 8 e 9.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 16).

⁴ Existem dois documentos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999 e Brasil, 2009), no entanto, para este estudo, utilizou-se o documento mais atual.

Art. 7. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; [...] (Brasil, 2009, p. 17).

Art. 8. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 18).

Art. 9. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] (Brasil, 2009, p. 25).

A estrutura de ensino no Brasil sofreu alterações relevantes ao longo da história, porém, bastando-se a um recorte que elucide as reflexões propostas neste trabalho e evidencie o impacto na qualidade do ensino ministrado, reconhece-se os estudos de Saviani (2008) sobre a experiência norte-americana que objetivava a socialização e incentivava a autonomia das crianças e jovens, com vistas a uma organização definida e exercida pelos docentes.

Do mesmo modo, tem-se a influência europeia que enfatizava o domínio dos conhecimentos sistematizados, dispensando uma ação docente diretiva em virtude da aquisição de maturidade intelectual. Em suma, dos níveis educacionais vigentes, a pós-graduação foi a mais bem articulada ao conseguir fundir estas duas influências em sua estrutura, assegurando criticidade aos estudos com densidade teórica satisfatória e fomentando um movimento proveniente das propostas pedagógicas contra hegemônicas.

Para ampliar as reflexões dos problemas em relação a qualidade da educação, será abordado o documento mais atual utilizado como norteador das práticas docentes no país, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, que articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o documento reúne uma série de princípios, fundamentos e também procedimentos “definidos pela

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Brasil, 2009, p. 12). Assim, se constituiu como a maior referência na elaboração da proposta de base da Base Nacional Comum Curricular no que se refere à Educação Infantil.

De acordo com sua estruturação, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 7) se define como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Na primeira versão da BNCC foram propostos objetivos de aprendizagem para toda a etapa da Educação Infantil. Já na segunda versão do documento, eles foram organizados por faixas etárias, passando a ser concebidos como uma normativa de referência nacional que regulamenta a construção dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil.

Atualmente o documento trata a Educação Infantil resumida em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, que devem ser garantidos a partir de um currículo organizado em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos etários: crianças de 0 a 1 ano e 6 meses (bebês); crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e (crianças bem pequenas); e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas).

Ao se fundamentar na pedagogia das competências, que se sustenta na psicologia piagetiana, a BNCC reforça o desenvolvimento espontâneo e natural do sujeito, a seu tempo e modo, refletindo nas diferenças de classes, contribuindo para uma organização social capitalista e práticas pedagógicas que negligenciam o ensino a favor do improviso e da falta de intencionalidade.

De acordo com Sousa e Kramer (1991, p. 71), Piaget defendeu que, para que a aprendizagem ocorra, o “sujeito epistêmico constrói o conhecimento interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, este ‘meio’ não inclui a cultura nem a história social dos homens”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, n.p.), em seu artigo 29, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como “primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sendo assim, é preciso refletir sobre como a prática educacional pode ficar limitada ao bastar-se em sugestões das crianças, vivências cotidianas, interações e ao que a criança realiza sozinha, sendo o professor apenas um mediador deste processo de não-ensino, que, segundo Saviani (2011), está permeado pelos ideais pedagógicos do neoconstrutivismo⁵, rompendo com a especificidade do ato de ensinar enquanto processo intencional e organizado, com objetivos que seguem na direção da seleção e apropriação de conteúdos com meios e metodologias adequados.

A política educacional do país caminha para um processo de globalização neoliberal do capitalismo, com a instituição de diretrizes e normativas, desde os anos iniciais, que buscam implantar módulos educacionais voltados à regulação do saber em detrimento da necessidade de produção do mercado. A análise documental evidencia uma formação de sujeito flexível às demandas mercadológicas que atendem as altas competições dentro da sociedade.

O documento oficial abordado enfatiza aspectos administrativos e financeiros em detrimento dos pedagógicos, o que leva à compreensão de que o objetivo central do governo, por intermédio das propostas pedagógicas, não é a qualidade do ensino oferecido, mas apenas estabelecer exigências a serem cumpridas dentro de um determinado período, evidenciando a centralidade em manuais didáticos que vulgarizam o saber e impedem que os alunos se apropriem do conhecimento histórico, impossibilitando que se formem críticos e capazes de promoverem transformações sociais que favoreçam a classe em desvantagem.

Tal fato pode ser constatado quando, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, garantindo-lhes os direitos de aprendizagens, com uma organização curricular estruturada em cinco campos de

⁵ Neoconstrutivismo, de acordo com os ideais de Piaget, é baseado no construtivismo, nos mecanismos de desenvolvimento, de aprendizagem e articulado com os saberes docentes centrados na pragmática cotidiana, fundindo-se com o neopragmatismo.

experiências, no âmbito dos quais são definidos os conhecimentos fundamentais a serem oportunizados para as crianças dentro de uma realidade na qual a escola pública enfrenta condições precárias que vão desde estrutura educacional à falta de materiais adequados ao ensino, formação e desvalorização docente.

Para Saviani (2013, p. 107) a “ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. [...] Essas condições materiais configuram o âmbito da prática.” O autor reconhece três grandes problemas a serem superados, sendo o primeiro em relação a falta de um sistema de educação nacional no país, o segundo é a questão material da organização do sistema e das escolas, evidenciando que

[...] um segundo desafio, portanto, é a situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos [...] O que pretendo examinar aí é a contradição representada por uma estrutura educacional organizada com base em determinados ingredientes teóricos, no qual nós, sem nos darmos conta dessa problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria se possa viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada (Saviani, 2013, p. 109).

O terceiro problema diz respeito ao tempo projetado para que as habilidades e os conceitos sejam assimilados pelos alunos dentro de um trabalho educativo a ser desenvolvido no chão das escolas, o que, em virtude das trocas de governo, ficam prejudicados, uma vez que as políticas educacionais não avançam e tornam-se desconexas, desfavorecendo a efetivação de um sistema educacional consolidado e eficaz.

Todas as análises apresentadas contribuem para que se compreenda o cenário da Educação Infantil nas políticas públicas, mas uma questão se faz ainda necessária: qual o espaço do jogo dentro do sistema político vigente?

Para essa compreensão, este tema será abordado considerando os documentos mais recentes, a já citada Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (Brasil, 2019), documento adotado pelo município no qual a pesquisa foi realizada.

1.3 Jogo na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular apresenta o jogo juntamente com a brincadeira, colocando que “[...] as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados” (Brasil, 2018, p. 215). Porém, há uma

categorização dos tipos de jogos como objetos do conhecimento, portanto, para a análise, serão abordados a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o disposto no documento.

Especificamente na Educação Infantil, ao analisar os campos de experiências onde estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, constata-se que a palavra “Jogo” não é mencionada, mas está implícita neles ao interpretar que enquanto uma criança participa de alguma brincadeira, ela joga (Brasil, 2018).

No que trata do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, tem-se as brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, que abrange quatro habilidades a serem desenvolvidas, que são:

- (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;
- (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;
- (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;
- (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 (Brasil, 2018, p. 227).

Para o 3º, 4º e 5º anos, o documento aborda as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, também com quatro habilidades, que são:

- (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;
- (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;
- (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;
- (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 (Brasil, 2018, p. 229).

As habilidades se sustentam no desenvolvimento do sujeito de uma forma que parece se isolar do contexto no qual vivem os alunos(as) da classe proletária. Por mais que – principalmente na categorização dos anos iniciais – estejam presentes os

termos “jogos populares” e “contexto comunitário e regional”, não há uma apropriação de fato da cultura produzida pela humanidade ao longo da história, mas evidencia-se uma tentativa de desenvolver habilidades e competências que nasçam das experiências que as crianças vivem em seu entorno social, ou seja, as menos abastecidas culturalmente terão um entorno empobrecido e, conseqüentemente, terão menos oportunidades de sucesso escolar, fazendo-se necessário um trabalho educativo bem planejado para que se garanta um ensino desenvolvente e não apenas transmissivo.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

Como o objeto de estudo é o jogo na Educação Infantil, primeiramente será discutido como a Educação Infantil está organizada dentro desta normatização educacional, que como explicitado basicamente reduz-se aos campos de experiências anteriormente descritos.

Já o jogo não é abordado explicitamente em nenhum trecho do documento, apenas fica subentendido dentro dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos campos de experiências, que tratam a brincadeira e interações como fios condutores de todo o processo de aprendizagem das crianças.

O documento atualmente é a referência mais importante para a construção dos currículos da Educação Infantil e defende um desenvolvimento humano naturalizante, propondo que os professores sejam facilitadores deste processo, contribuindo para práticas pedagógicas vazias, negligenciando um processo de ensino desenvolvente, por meio de um trabalho educativo sólido, no qual se oferece à criança práticas docentes improvisadas, esperando-se que de forma natural aconteça a assimilação dos conteúdos e um despertar de capacidades, num discurso de que se está favorecendo o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem.

Aqui, cabe trazer a concepção de ser humano segundo Saviani (2007, p. 154):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Ao abordar uma prática pedagógica alicerçada na organização de espaços e materiais, que dialogam apenas com as sugestões das crianças a partir de suas vivências cotidianas, sem determinar-se objetivos, o documento analisado reforça a ideia de não-ensino para a Educação Infantil e de professor mediador ou facilitador, restringindo sua figura às abordagens de negação ao ensino.

Segundo Saviani (2011), esse não-ensino assemelha-se aos ideais pedagógicos do neoconstrutivismo, distanciando-se da especificidade do ato de ensinar enquanto processo intencional e organizado. Até aqui, as contribuições apresentadas reafirmam a necessidade de compreender que o desenvolvimento humano não é algo espontâneo e que necessita do ensino escolar para que aconteça. Para finalizar, serão apresentadas algumas análises do Currículo Paulista (2019), por ser um documento também adotado no cenário educacional atual do município em questão.

1.4 Jogo no Currículo Paulista

O Currículo Paulista (2019) foi elaborado de forma compartilhada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME)⁶, a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), evidenciando as competências e habilidades essenciais a serem garantidas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Estado de São Paulo (São Paulo, 2019).

Como desdobramento desse processo, para a Educação Infantil, o documento traz como premissas o binômio educar e cuidar, as interações e a brincadeira, e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – elementos contemplados na BNCC.

As dez competências gerais propostas pela BNCC estão presentes no Currículo Paulista e explicitam o compromisso com a educação integral,

que transforma a escola num espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, do fortalecimento da identidade dos estudantes e a

⁶ A Comissão do Conselho Estadual responsável pela homologação do Currículo Paulista apresentou aos redatores da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) todas as revisões da versão até a homologação, tratando-se assim de uma construção colaborativa.

construção de seus projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário (São Paulo, 2019, p. 22).

As competências e as habilidades previstas desde a Educação Infantil apontam que “trata-se de intencionalmente, ampliar e diversificar as situações nas quais os estudantes possam, por exemplo, propor atividades e projetos, participar da definição de organização do espaço e dos tempos escolares” (São Paulo, 2019, p. 26).

O documento ainda explicita que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, tendo como ponto de partida a construção do seu projeto político pedagógico.

O jogo, mais uma vez, não está explícito e se resume a pequenos recortes dentro do cenário de tempos, espaços e brincadeiras.

Desde o momento de acolhida até a despedida, o dia a dia do bebê, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na Instituição de Educação Infantil, é permeado de situações relacionadas ao atendimento de suas necessidades como: alimentação, higiene, descanso e de momentos com as propostas para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre essas situações, todas permanentes e carregadas de intencionalidade, estão a contação de histórias, as brincadeiras na área externa, os jogos simbólicos, entre outros (São Paulo, 2019, p. 60).

A organização do arranjo curricular do Currículo Paulista, alinhada à Base Nacional Comum Curricular, propõe uma tentativa de progressão das aprendizagens das crianças, por meio de uma sugestão de aprofundamento das experiências propostas. No entanto, mais uma vez, ao se analisar o que se é elencado, não se identifica, principalmente na coluna das crianças pequenas – público-alvo da pesquisa –, em que momento se garante o saber científico, por exemplo, que também é algo defendido pelo documento, por delegar ao professor toda essa organização educativa dentro de uma realidade que subverte o ensino.

Assim, entende-se que o jogo permanece apenas citado dentro do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, sem nenhum tipo de aprofundamento, como indicado em sua escrita inicial.

CAPÍTULO II – JOGO, EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta pesquisa, a temática do jogo se alia à Pedagogia Histórica-Crítica na Educação Infantil. Assim, é importante evidenciar que a partir do século XX iniciou-se um movimento de criação das creches, de caráter assistencialista, voltadas ao atendimento às crianças pequenas e a favor das mães trabalhadoras que necessitavam de locais para deixarem seus filhos para serem cuidados. É importante ressaltar que estes espaços não se relacionam com a educação escolar, mas com amparo e abrigo (Magalhães, 2017, p. 81).

Como já indicado no primeiro capítulo, no âmbito legal, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil foi assumida como nível de ensino sobre responsabilidade do Estado.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, n.p.).

A Educação Infantil passou então a demandar de uma nova organização que assegurasse o desenvolvimento infantil, superando concepções de que este nível da educação básica se reduz a brincadeiras espontâneas monitoradas por professores cuja função principal estaria na garantia de bem-estar das crianças. Da perspectiva na qual a pesquisa se pauta, trata-se daquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica postula como essência do trabalho educativo, ou seja, a produção direta e intencional da humanidade nos indivíduos (Saviani, 2013).

O autor esclarece como se deu este processo e porque optou por denominá-la “Pedagogia Histórico-Crítica”:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação.

Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina Pedagogia Histórico-Crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver (Saviani, 2008, p. 140-141).

Compreender que o jogo auxilia no desenvolvimento integral das crianças e que é produtor de conhecimento, bem como enriquecedor de habilidades cognitivas é um discurso recorrente, comum e abordado em diversos trabalhos, mas pouco refletido, tornando-se um objeto de caráter reprodutivista dentro da educação, com seus valores enaltecidos, sendo utilizado na sociedade atual para trabalhar conteúdos específicos e norteadores do universo infantil, e a favor da hegemonia.

Nas palavras de Saviani,

[...] a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas populares. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Saviani, 2000, p. 3).

Sabe-se que as crianças conseguem, na maioria das situações, subverter a lógica do que lhes é ofertado e que no contexto escolar os materiais ditos pedagógicos podem ter implicações sobre as crianças e suas condutas, dependendo de como são disponibilizados a elas e de como são orientadas.

Nesta análise, o ponto de partida foi investigar qual o ideal de ser social que as escolas públicas estão buscando formar, se utilizam práticas que não favorecem as formulações sobre as concepções de mundo, diante de uma oferta desigual de ensino, no qual os professores estão mal preparados, desmotivados e desvalorizados para que desempenhem práticas satisfatórias e favoráveis à conscientização dos alunos sobre as possibilidades de transformações sociais, apoiando-se na escassez de vivências livres, na elaboração de propostas descontextualizadas, pouco ou nada intencionadas.

Alguns estudos afirmam o posicionamento de que para que o jogo se constitua em um recurso pedagógico é necessário que seja organizado a partir dos interesses e possibilidades das crianças, sendo dirigido pela educadora. Pensar o jogo como meio educativo requer a mediação do adulto, já que o jogo não é inato, ele é um produto da cultura e precisa ser apropriado pelas crianças (Souza, 2008).

Nesse sentido, Elkonin (1987, p. 102) defende a necessidade de intervenção do professor no plano do conteúdo lúdico da atividade, estimulando a eleição de temas

para os jogos que permitam inserir conceitos humanizadores e que auxiliem as crianças a preencherem de ideias os papéis assumidos, colaborando para a saturação dos papéis representados “[...] com ações que caracterizam a atitude comunista do homem perante outras pessoas e perante as coisas”.

Também no plano das relações sociais reais entre os participantes, é preciso se atentar à distribuição dos papéis entre as crianças, de modo a evitar a uniformidade e a desigualdade. Esta temática ganha relevância na medida em que os jogos se tornam cada dia mais presentes na rotina das crianças, principalmente aqueles caracterizados com potencial educativo e vistos por pais e professores como aliados na educação e no desenvolvimento infantil.

Mas, afinal, para que serve o jogo para a criança da escola pública periférica? Como é desenvolvido?

Neste tema, a Pedagogia Histórico-Crítica pode colaborar por introduzir no contexto educacional um trabalho comprometido com a transformação social ao defini-lo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

Ao iniciar a investigação da temática, consultou-se escritas e pesquisas que evidenciam o jogo, a infância, o brincar, os brinquedos e o que é realizado nas escolas, na constituição dos sujeitos, com vistas a elucidar o que permeia a infância e o que é ser criança, quais são suas relações com a sociedade capitalista neoliberal, com a cultura e com o jogo ao longo dos anos, tornando todo este percurso do trabalho, algo detalhado e sem respostas prontas, por lançar novos olhares sobre uma temática tão relevante na nossa atualidade. Com isso, pretendeu-se tomar uma postura que problematize as fontes analisadas e permita reconhecer suas implicações.

O artigo “Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil” (Duarte *et al* 2017) traz informações, análises e reflexões sobre o desenvolvimento da personalidade no contexto da Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, relacionando-se com o contexto das pesquisas necessárias para compreensão da proposição do jogo na infância, destacando que

A ênfase que damos à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica obrigatória, está pautada na contribuição de Elkonin (2009), partindo do pressuposto de que a mesma apresenta suporte teórico-metodológico no âmbito da pedagogia que leva em conta as necessidades das crianças nesta fase da vida, oferecendo atividades lúdicas por meio do jogo de papéis, ou jogo protagonizado, permitindo ao professor romper com princípios

acríticos que valorizam atividades educativas reprodutivas desprovidas de objetos culturais relevantes e ensejando resultados positivos no que diz respeito à aquisição pela criança de conhecimentos que elevem seu universo cultural, aprimorem sua sensibilidade social, instrumentalizando o desenvolvimento de sua capacidade crítica (Duarte *et al*, 2017, p. 490).

No artigo “O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana” (Magalhães; De Mesquita, 2014), os autores propõem reflexões acerca da influência da ação do professor na mediação do jogo de papéis e ensino de atitudes anticapitalistas, no qual destaca-se

De que forma a escola cumpre ou deixa de cumprir o seu papel na luta contra o capital é tema para muitos outros artigos. Ainda precisamos debater sobre métodos, valores individualistas e coletivistas, inserção na escola pública de um currículo adequando a essas necessidades. Por hora apenas retomamos aqui nosso posicionamento da escola como instituição promotora do desenvolvimento humano à medida que, como afirmou Saviani (2000), transmite os conteúdos sistematizados pela humanidade. E, como afirmaram Duarte *et al.* (2011), a socialização do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade pode instrumentalizar a classe trabalhadora em sua organização coletiva, para a compreensão das contradições insuperáveis entre capital e trabalho e para a luta revolucionária (Magalhães; De Mesquita, 2014, p. 276).

Para o levantamento bibliográfico foram considerados os seguintes repositórios de acervo virtual: Scielo (*Scientific Electronic Library Online*); o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e a Biblioteca Virtual da Pós-graduação da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru.

Com base no foco da pesquisa, em todos os repositórios foram utilizados os descritores: “jogo”, “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Educação Infantil”, sendo possível observar, por meio da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, que a temática é ainda pouco explorada.

2.1 Pedagogia Histórico-Crítica e Jogo: divergências para a Educação Infantil?

Pensar a Educação Infantil de outra forma exigiu uma revisão de concepções e conceitos até então arraigados na sociedade. Tratada como a primeira etapa da educação básica, ela se coloca como um alicerce na formação do indivíduo e, neste sentido, é preciso que a educação transmitida esteja articulada com o processo de transmissão dos conhecimentos históricos planejados, no qual a Pedagogia Histórico-Crítica pode corroborar quando a educação indique a:

a) **Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente**, reconhecendo as condições de

sua produção e compreendendo suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) **Conversão do saber objetivo em saber escolar**, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) **Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção**, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 8, grifo nosso).

Sendo assim, a Educação Infantil requer o mesmo nível de intencionalidade que todos os demais níveis de educação escolar. Trata-se daquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) postula como essência do trabalho educativo, ou seja, a produção direta e intencional da humanidade nos indivíduos.

A Pedagogia Histórico-Crítica elucida a importância do acesso, por parte das crianças, aos bens culturais, colaborando para a aprendizagem significativa constituída por meio da utilização do jogo na Educação Infantil, que transcorre, como já evidenciado por Huizinga (2001), como prática social entre as crianças e não como ferramenta para ensinar algo, tornando-se convergente e sugerindo uma superação do senso comum em direção ao saber sistematizado desde a infância.

Ao buscar a superação do senso comum, a Pedagogia Histórico-Crítica se coloca na perspectiva da luta hegemônica contra a ideologia dominante, o que significa um

[...] processo de desarticulação–rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles interesses que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (Saviani, 2000, p. 3).

Elkonin (2009) evidencia por meio do jogo a adoção de papéis pelas crianças, favorecendo o seu desenvolvimento, no qual o conteúdo é o centro do jogo. Ele reflete a inserção da criança na atividade humana e nas relações que se dão por meio dela, o que preenche e dá vida ao papel na brincadeira. Segundo o autor,

[...] **O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não como a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie** (Elkonin, 2009, p. 80, grifo nosso).

A Pedagogia Histórico-Crítica transcende os obstáculos oriundos das políticas públicas neoliberais que estão enraizados no chão das escolas em uma busca de superar a precarização de propostas pedagógicas que não enxergam a criança como sujeito histórico, de direito e transformador da realidade social. Do mesmo modo, essas políticas não assumem a escola como um espaço de transformação social,

promovida por professores que consigam sustentar-se em práticas orientadas, intencionais e conscientes em todas as etapas da educação, sem renderem-se ao sistema imposto ao longo de sua trajetória docente.

Em seus estudos, Nascimento e Cury (2020) afirmam que os direitos da criança e sua condição de sujeito de direito estão em risco por causa da desigualdade social e econômica que distingue ricos e pobres no Brasil. Enfatizam que a dificuldade em avançar na efetivação de direitos das crianças pode ser observada em diferentes momentos históricos.

Os autores destacam que é por meio da educação que se tem acesso aos outros direitos dentro da sociedade, formando indivíduos com condições de “participar ativamente de todos os espaços sociais, dos destinos políticos locais e globais” (Nascimento; Cury, 2020, p. 683). Ou seja, formar cidadãos plenos, cientes de seus direitos e responsabilidades e, mais do que isso, com possibilidades de redirecionar as práticas sociais a favor da sua classe social.

Nesse sentido, o próximo tópico abordará o jogo e as relações sociais para fundamentar e romper com os discursos recorrentes que o reforçam como método de desenvolvimento cognitivo, de aprimoramento de habilidades e, conseqüentemente, de consumo inconsciente, em virtude da grande proporção de propagandas midiáticas.

2.2 O jogo no dia a dia de uma escola da Educação Infantil

É necessário ressaltar, mesmo que já esteja evidente em toda estruturação deste trabalho, que o jogo aqui abordado está para além do senso comum, sendo entendido como fenômeno sociocultural, tão essencial em contextos de educação pública, contexto no qual, em muitas situações, nega-se a necessidade de reconhecer a cultura a qual os indivíduos daquelas comunidades estão inseridos, principalmente se a escola estiver em bairros periféricos.

Então, neste capítulo, buscou-se afunilar e elucidar as discussões para além do empobrecimento ou da restrição sociocultural, reconhecendo como positivo que a história da humanidade seja estudada pelas crianças desde os primeiros anos de sua vida escolar.

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em

si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 2000, p. 7).

A cultura abordada nos anos iniciais da educação básica, senão por toda a educação, denota uma abordagem do elemento lúdico em sua forma superficial, tratada genericamente, evidenciado como algo que “[...] fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais, o elemento lúdico original” (Huizinga, 2001, p. 54).

Nesse sentido, faz-se urgente e necessário o jogo no dia a dia da Educação Infantil, tendo em vista o aumento da complexidade dos tipos de culturas existentes, que se distanciam cada vez mais das relações com o jogo enquanto elemento da cultura. Para o autor,

[...] o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVII, época em que florescia plenamente. O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e onde começa o não jogo (Huizinga, 2001, p. 229).

Caillois (1990, p. 76) afirma que

[...] os jogos disciplinam os instintos e impõe-lhes uma existência institucional. Na altura em que lhe concedem uma satisfação limitada e formal, estão precisamente a educá-los, a fertilizá-los e a vacinar a alma contra sua virulência. Ao mesmo tempo, tornam-nos adequados a uma contribuição útil para o enriquecimento e a fixação dos estilos da cultura.

Segundo Elkonin (2009), no transcurso da primeira infância e na idade pré-escolar surge o jogo protagonizado, que alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar, mais ou menos por volta de cinco anos. Para o autor, estudar o jogo na Educação Infantil auxilia a descoberta profunda da essência do jogo e a relação mútua de seus diferentes componentes, com vistas a facilitar as ações pedagógicas. Nas palavras do autor,

[...] pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais (Elkonin, 2009, p. 80).

Vale ressaltar que todo este movimento de elucidar a importância do jogo na constituição do ser, por meio de um trabalho pedagógico consciente e fundamentado em conhecimentos clássicos, esbarrou na atual sociedade capitalista, dividida em classes sociais que segregam pessoas, grupos e espaços, privilegiando as dominantes e tratando com estranhamento os indivíduos da classe trabalhadora.

No capitalismo, sem perceber, o homem se torna refém de um círculo vicioso que o leva a trabalhar para ter dinheiro porque quer consumir no tempo livre – de lazeres reificados, as mercadorias, das quais quase nunca se precisa de verdade (Padilha, 2000).

Aqui, evidencia-se a enxurrada de propagandas ao alcance das crianças, que utilizam de mídias sociais ou sites ditos educativos, disponibilizados pelos próprios pais, que se seduzem pelos discursos embutidos nas publicidades, em uma sociedade de consumo, e se caracterizam como indutores de uma necessidade ilusória de aquisição de jogos e brinquedos que prometem o desenvolvimento de habilidades classificadas como indispensáveis ao desenvolvimento na infância.

O que a “sociedade de consumo” visa com a máquina publicitária por trás – é fazer as pessoas se apagarem como pessoas para encontrar sua personalidade nas mercadorias que devem comprar, sob pena de não se reconhecerem como pessoas [...]. Então, na “sociedade de consumo”, as relações pessoais são mediatizadas pelo sistema de signos, e fazem os indivíduos desejarem desprezar suas qualidades pessoais e sua idiossincrasia para se igualar aos outros e demonstrar adesão ao código socialmente construído (Padilha, 2006, p. 110).

Para Padilha (2006, p. 94), “a sociedade em que estamos inseridos se baseia na quantidade de mercadorias oferecidas para medir a satisfação das necessidades humanas e, a partir de então, é denominada democrática”, contemplando tanto o entendimento da lógica e da organização social, quanto a vida dos seres humanos, na medida em que emergem de um sistema social que precisa de estímulos visuais, de mercadorias atrativas e de fetiche para se construir.

O consumo não pode, então, ser considerado um momento autônomo: ele encontra-se determinado seja pelo complexo processo constitutivo dos desejos humanos, seja pela lógica de produção, o que nas sociedades capitalistas, significa dizer que se encontra determinado pela lógica do lucro (Padilha, 2006, p. 85).

Aqui interessa pensar que para que o ciclo capitalista de produção e consumo continue ativo e veloz, é preciso que sejam ampliados os desejos e necessidades das pessoas, o que se faz com a fórmula do tripé publicidade + obsolescência programada + oferta de crédito (Padilha; Bonifácio, 2013). Articula-se disponibilizar diferentes formas de produtos e ofertas ao despertar de uma demanda inexistente na vida do indivíduo, traduzida no desejo de comprar dentro de uma sociedade consumista que se alimenta de mercadorias ineficazes a fruição do pensar. Para a autora,

A sociedade capitalista empobreceu as relações sociais e nos afastou das possibilidades de emancipação humana quando nos reduziu a vendedores precários de força de trabalho para podermos atuar como consumidores manipulados de bens, lazeres e serviços prontos (Padilha, 2018, p. 15).

Neste cenário, o jogo como elemento da cultura no dia a dia evidencia a importância de se ter um trabalho educativo sistematizado na escola pública, desde a Educação Infantil, tratando-a como instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana e pela classe hegemônica, que estimulam a formação de um ser doutrinado a obsessão capitalista e totalmente alienado da sua constituição sociopolítica.

Os dias atuais são marcados por um enfraquecimento decisivo do ser social, ou seja, os homens estão perdendo a capacidade de identificar seus direitos e deveres. A “sociedade de consumo”, à imagem e semelhança do capitalismo globalizado, gera uma confusão entre escolhas privadas dos consumidores e escolhas cívicas dos seres sociais. Não dá pra imaginar que a liberdade de escolher entre dezenas de marcas de medicamentos para dor de cabeça se compare com a liberdade de optar por um ou outro sistema de saúde ou simplesmente ter direito a um sistema de saúde digno (Padilha, 2006, p. 20).

Muitas são as reflexões que poderiam ser realizadas em relação a lógica da publicidade, do consumo e do acesso à criança, no entanto, diante das delimitações da pesquisa, neste capítulo, apenas indicou-se o quanto é imprescindível também lançar olhares e reflexões futuras diante dos movimentos que visam atingir a subjetividade humana, homogeneizar a sociedade e acentuar a oposição de classes.

Ao se assumir que as características humanas não são herdadas geneticamente e, portanto, não estão presentes nas células dos indivíduos ao nascerem, mas são produzidas historicamente, devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, faz-se urgente e necessário articular uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de promover o processo de manutenção da sociedade, mas de transformá-la, reconhecendo a educação como instrumento dessa mudança.

Saviani (2009, p. 76) se refere à educação como sendo “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Com essas provocações, no próximo capítulo tem-se o aprofundamento da discussão teórica acerca da relação do jogo e do ser social.

CAPÍTULO III – JOGO E RELAÇÕES COM O SER SOCIAL

*Seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar “jogo” toda e qualquer atividade humana [...] Não vejo, todavia, razão alguma para abandonar a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo que acontece no mundo.
Johan Huizinga*

Para compreender o jogo como parte integrante do ser, teve-se como fundamentação autores que entendem o jogo como uma prática social, que pode variar de acordo com cada grupo social, e com função lúdica. Huizinga (2001, p. 6) relata o jogo “[...] como forma específica de atividade, como forma “significante”, como função social”. Este mesmo autor define que

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2001, p. 33).

O cenário pesquisado foi uma escola localizada em uma comunidade periférica, constituída por profissionais que utilizavam o jogo como meio promotor do saber, principalmente pela falta de acessibilidade deste tipo de material fora do ambiente escolar, projetando uma condução das manifestações infantis de forma repreendida para manter uma organização favorável ao controle do ambiente e induzindo as relações de poder.

Destaca-se que o conhecimento sobre o jogo remete à condição criativa, imaginativa e não ao objeto, ao brinquedo construído, pronto. Conforme Elkonin (2009), o jogo transformou-se historicamente por meio de acesso da criança ao mundo em sua objetividade social, como resultado da contradição que se estabeleceu entre a impossibilidade prática de a criança realizar ações adultas (em razão da complexificação dos processos produtivos, que demandam maior tempo de formação do indivíduo humano) e a necessidade de agir da criança.

Para Huizinga (2001, p. 10), o jogo não desempenha uma função moral e deve envolver liberdade e alegria. Assim, quando “sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”.

Para a criança, o jogo acontece o tempo todo, na escola ou fora dela, o jogo transcorrerá como prática social e não como recurso para ensinar algo, diferenciando da concepção carregada de fins institucionais e educacionais.

Considerando a Pedagogia Histórico-Crítica, o jogo precisa fazer parte de um trabalho educativo que potencialize a aproximação das crianças com elementos do conhecimento científico, processo no qual não se leva em conta apenas seus saberes e suas vivências, sendo necessário promover a ampliação das possibilidades de exploração e conhecimento por meio de métodos que superem a pedagogia tradicional.

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos **sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor**; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, **mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos** (Saviani, 2009, p. 55-56, grifo nosso).

Huizinga (2001), ao descrever o jogo como elemento da cultura, produzido pelo meio social e com características específicas, o inclui como uma atividade de natureza livre e voluntária, colocando que deixa de ser jogo caso seja imposto.

Em Caillois (1990), seguindo praticamente as mesmas bases de Huizinga (2001), tem-se como características do jogo a liberdade de ação de quem o joga, sua limitação em tempo e espaço, o predomínio da incerteza e como um novo elemento introduzido, o caráter improdutivo.

Com isso, procura-se compreender como o valor educativo do jogo se reforçou ao longo dos anos e quais as suas colaborações na constituição do ser sociopolítico e cultural, sem reduzir a criatividade em detrimento das relações de poder e de saber.

Huizinga (2001, p. 16) resume as principais características do jogo, destacando-o como “[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o participante de maneira intensa e total”. É uma atividade em que não se visa nenhum interesse material ou lucro, e nela o jogador é compreendido por uma visão totalitária, respeitando uma ordem, certas regras e características da ação, o que possibilita a interação entre diferentes culturas, não se limitando entre os seres humanos, apesar de ser entre eles que ganha significado, mas também observado no meio animal.

Ao aludir ao jogo como concepção cultural e não biológica, Huizinga (2001) introduz uma polêmica no seu tempo: a de que o jogo sempre confere algum sentido à ação, estando por muito tempo indissociável da cultura e sendo entendido como oposto à realidade.

No clássico *Homo Ludens* (Huizinga, 2001), evidencia-se quatro características fundamentais do jogo: a primeira delas é ser livre e organizado a partir da voluntariedade de seus participantes; a segunda, ser uma atividade temporária que interrompe a vida comum cotidiana (o “faz de conta” que, em geral, diminui a sua seriedade, caracterizando-o como desinteressado); a terceira, o estatuto de isolamento e limitação temporal e espacial do jogo; por fim, a quarta, “a ordem específica e absoluta”, em que a menor desobediência atrapalha ou até acaba com o momento – as regras do jogo não são necessariamente cumpridas, alguns jogadores subvertem, as ignoram ou as desrespeitam, podendo fazer com que o jogo tenha de ser encerrado (Huizinga, 2001, p. 16).

A tensão é outro elemento que gera incerteza e tende a aumentar em situações de jogos individuais ou de azar. No enfraquecimento da ideia do jogo, está o imaginário e a irrefletida função nas competições entre grupos opostos, exalta-se a satisfação ao jogador, a própria virtude em função da ostentação e a necessidade de mostra-se superior, não sendo essencial à vida e a contribuição na constituição do ser.

Ao longo dos capítulos do livro, o autor revela que o lúdico perpassa fases, muda de posição, é diminuído, abandonado, resgatado e atinge seu auge ao ser utilizado para ocultar desígnios políticos, reforçando a crítica em relação ao lúdico, que mesmo tendo seu conceito próximo ao do jogo, assume uma dimensão maior ou menor se comparado ao jogo, necessitando de cuidados ao explorar os conceitos e as posições que ambos assumem em determinadas situações.

Sua obra não fomentou muitas discussões acerca do jogo no âmbito educacional, visto que para o autor esse elemento é mais antigo que a própria cultura e que, nas crianças e nos animais, é uma atividade livre e voluntária.

Entretanto, na fase adulta é praticado em momentos de ócio, sendo a partir do século XIX – época de hegemonização do capitalismo industrial nos países avançados –, com a difusão e sistematização dos esportes, perdeu-se gradualmente seu caráter lúdico e passou a ser levado cada vez mais a sério, em um sentido diferente da seriedade que tinha com a criança e o primitivo.

Neste sentido, propõe-se uma tentativa provocativa frente a um novo olhar sobre o jogo e seu ensino na Educação Infantil para as crianças de classe trabalhadora, popular e em situação de vulnerabilidade social, considerando a

Constituição federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), tidos até então como promotores de desenvolvimento e conhecimento na Educação Infantil.

O mesmo autor ainda enfatiza que a “existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (Huizinga, 2001, p. 6). Historicamente, é possível especular que o jogo é mais antigo que a própria cultura, perpassando por muitos processos que transformam seu sentido ou ressignificam sua utilização mais habitual.

Assim, o enfoque do jogo abordado neste trabalho está intimamente relacionado com a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para pensarmos sobre seu ensino na Educação Infantil e sua contribuição na constituição do ser sociopolítico.

Elkonin (2009) sugere dois níveis fundamentais do desenvolvimento do jogo, com dois subníveis cada. Para as crianças mais novas, o sentido da brincadeira é executar ações dos papéis; para as crianças de idade mediana é representar as relações pessoais do papel; já no final da idade pré-escolar, as crianças captam os traços mais típicos do papel e os interpretam, atingindo o primeiro nível do jogo (3-5 anos), com ações de orientações sociais e em seguida alcançando o segundo nível (5-7 anos), com ações que compreendem as relações sociais entre as pessoas e o sentido social da atividade humana.

Os subníveis do jogo podem ser assim compreendidos:

Primeiro nível:

- Subnível 1 - O conteúdo do jogo são ações com objetos dirigidos a companheiros do jogo;
 - Papéis são determinados pelo caráter das ações,
 - Ações monótonas;
 - A lógica das ações não reflete a lógica da vida.
- Subnível 2 - O conteúdo fundamental ainda é a ação com os objetos, mas está em primeiro plano a correspondência com as ações tal como ocorrem na vida real;
 - Ampliação das ações.

Segundo nível:

- Subnível 1 - As ações do papel expressam o caráter das relações sociais;

- Os papéis são bem delineados;
- Maior variedade de ações;
- A lógica e o caráter das ações determinam-se pelo papel assumido;
- Infração das ações é alvo de protestos.
- Subnível 2 - O conteúdo fundamental do jogo são as relações mais características do papel;
 - A ordem das ações reconstitui a da vida;
 - As regras de conduta do papel são claras;
 - São enfatizadas ações com os diversos personagens do jogo;
 - A infração da lógica das ações é repelida com veemência.

A ação lúdica, conforme explica Elkonin (2009), é um tipo especial de ação, cujo seu sentido é transmitido de forma sintética e abreviada, pois se durante o jogo as crianças reproduzem fielmente a sua realidade não se trataria de uma brincadeira, mas de uma imitação pouco significativa, ou seja, quando uma criança diz ser policial, ela inicia um processo de comparar suas ações com a do policial.

O autor também discursa sobre a necessidade de, na Educação Infantil, o jogo não ser trabalhado como instrumento didático, induzindo as crianças a praticá-lo para aprenderem conteúdos específicos, por evidenciar em seus estudos que o jogo tem origem histórica e que se trata de uma atividade na qual a criança reconstrói suas relações sociais, podendo estabelecer regras e produzir ações com os objetos da realidade que está inserida.

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação (Elkonin, 2009, p. 216).

Diante de tais colocações, tem-se importantes elementos para a reflexão sobre o jogo e suas contribuições na formação do ser, pois desde bem pequena, a criança necessita apropriar-se da cultura humana construída ao longo da história e cabe ao professor a árdua tarefa de promover um ensino que não negue a ciência.

3.1 O jogo como forma de ser e estar no mundo de acordo com Huizinga e Caillois

Reconhecer os vários significados da palavra jogo e que uma série de atividades também carregam a mesma denominação é imprescindível, visto a abrangência do termo e suas incontáveis interpretações existentes na sociedade capitalista tornando-o um conceito polissêmico e ambíguo.

Neste sentido, para subsidiar as reflexões presentes neste trabalho, discute-se o jogo como uma prática social que não se enquadra em ações funcionais, condicionantes a aprendizagens intencionais ou pré-estabelecidas, diferenciando-o assim das concepções do senso comum que o atribuem valores educativos e fins institucionais.

Huizinga (2001) afirma que o jogo está presente na vida das pessoas desde sempre e que, como prática social, modifica-se de acordo com a cultura e costumes de uma determinada sociedade.

Caillois (1990) exemplifica e demonstra a relação do jogo vinculado à sociedade, desconstruindo sua imagem como alheio ao meio social ou como competição derivada do trabalho adulto, potencializando a visualização de sua intensa expressão social, modificando e sendo modificado pelas ações humanas, como forma de cultura e, sobretudo, como cultura de movimento humano.

Segundo o autor, os jogos mais difundidos e praticados em uma dada sociedade

[...] manifestam, por um lado, as tendências, os gostos e as formas de pensar mais correntes e, simultaneamente, educam e treinam os jogadores nessas mesmas virtudes e nesses mesmos erros, sancionando neles os hábitos e preferências. [...] De fato, sendo os jogos fatores e imagens de cultura, daí decorre que, em certa medida, uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos (Caillois, 1990, p. 102)

Assim, uma sociedade pode constituir-se predominantemente sob o princípio da competição ou da simulação, por exemplo, ainda que as normas sociais vão naturalmente privilegiar ou favorecer um desses princípios em detrimento dos outros (Caillois, 1990).

O entrançar da cultura com o indivíduo é tão particular e tão precoce que a criança já é influenciada culturalmente desde o nascimento. Assim, pesquisando com profundidade o jogo, esclarece-se que sua origem é social e que o processo de periodização do desenvolvimento infantil se dá pela demonstração dos adultos, dos

modos sociais, culturais e do uso dos objetos, no qual a criança assimila cada vez mais ao ser ensinada.

O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sobre a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, tem-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, a colher, etc.) quanto das lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual os objetos) (Elkonin, 2009, p. 216).

Huizinga (2001) alerta para a superficialidade em que o conceito de jogo é abordado e compreendido socialmente. Seus estudos tratam o jogo como um fenômeno cultural que como elemento mais significativo a diversão e o prazer, que não é algo exclusivo da espécie humana, acontecendo também entre os animais.

Para o autor, jogar não é algo involuntário e os jogadores precisam compreender os mesmos códigos para que reconheçam os limites, espaços, tempo e quais ações são permitidas ou proibidas durante o jogo, sendo instigados pelos elementos culturais que lhes influenciam, uma vez que, por terem liberdade de escolha, compartilham de uma mesma cultura lúdica, sendo preciso evidenciar que a liberdade citada não é no sentido lato, mas exclusivamente sobre a possibilidade de poder escolher entre jogar ou deixar de jogar.

É preciso pensar o jogo e jogador como participantes da cultura e de períodos históricos instáveis ao longo do tempo. As gerações carregam fragmentos de suas histórias, que são jogos e rituais que se concretizam na cultura, praticados no âmbito do direito e favorecendo as alterações culturais que acabam sendo interpretadas erroneamente na atualidade.

Sustentar regras é algo que raramente é cultivado, o que leva a refletir o quanto dos valores culturais estão sendo substituídos em detrimento de uma cultura industrial, capitalista, consumista e abstrata, que modifica incansavelmente os elementos que compõem a vida social, incluindo os jogos (brinquedos) para que se tornem atrativos e sejam cada vez mais consumidos a um custo muito além do necessário.

O jogo encontrado na cultura não é o mesmo encontrado nas lojas, ele acompanha o homem por gerações e gerações, sendo potencializador do desenvolvimento das civilizações e, por isso, não pode ser confundido com os vários termos utilizados atualmente, que geralmente são assumidos com o mesmo significado.

Saviani (2013) explicita a necessidade de identificação dos elementos culturais indispensáveis à humanização do indivíduo, sendo que a apropriação dessa cultura acumulada historicamente pela humanidade é essencial ao seu desenvolvimento e não está reduzida a cultura presente no cotidiano imediato, resultado de uma alienante cultura de massas, voltada apenas para a satisfação de necessidades pragmáticas impostas pelo sistema capitalista.

Esse debate indica que o jogo esteja neste percurso de modo a ultrapassar as barreiras do pensamento empírico, rompendo com a indiferença à Educação Infantil, à criança e ao trabalho pedagógico com esta faixa etária, que precisa urgentemente superar o espontaneísmo e a falta de intencionalidade tão vigentes.

O jogo e o trabalho educativo exigem do professor uma conscientização de sobre como desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças, com vistas à compreensão das suas necessidades enquanto crianças e cidadãos de direitos. O ensino na Educação Infantil tem um caráter precarizado e se faz necessário evidenciar o conceito de aprendizagem presente nesta etapa da educação básica, afirmando o ensino como eixo das práticas educativas e não obstaculizando o direito ao acesso a uma educação escolar emancipatória.

A educação está diretamente ligada ao jogo porque a vida é repleta de jogo. As crianças jogam e por meio dele se constroem e também elaboram a cultura infantil, quando possuem oportunidades de jogarem livremente, cabendo aos professores(as) da Educação Infantil avançarem em suas ações pedagógicas a favor de um ensino que não reforce a construção espontânea do conhecimento pela criança, tratada como estímulo ao neoliberalismo infantil, mas que colabore em direção a um ensino sistematizado e científico.

Huizinga (2001) retrata o jogo como um fato originário, livre e voluntário, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição.

Segundo o autor, o jogo e sua noção são mais primitivos do que a cultura, pois fazem parte daquelas coisas em comum que o homem partilha com os animais, mas que a humanidade não trouxe contribuições tão valiosas ao jogo. Quanto à cultura, pode-se enumerá-las, com base nos estudos de Pujol (2019, p. 20-21), como:

1 - Livre: o jogo é atividade voluntária, não se dando de forma ordenada ou obrigatória. Ao afastar a liberdade do jogo, o afastamos do seu curso natural. Jogamos porque há uma vontade de jogar.

2 - Fim em si mesmo: o jogo não encerra uma necessidade ou é uma prática que se dê forma instintiva, pois se assim fosse, ele seria utilitário ao homem. Jogamos pelo simples fato de que gostamos de jogar.

3 - Desinteressado: No jogo o homem evade a vida real e entra em uma esfera temporária de atividade própria. Essa evasão é consciente, todo ser sabe quando está no “faz de conta”.

4 - Tempo: todo jogo ocorre em um intervalo de tempo determinado. Seu início pode ser dado por qualquer situação ou sinal. Seu término é dado ao alcance de um dado objetivo, tempo cronológico, chamado para vida cotidiana, etc. Após o término do jogo, esse permanece como criador de espírito, conservado pela memória. Essa capacidade criadora que o jogo possui para além de seu tempo de realização permite que ele se fixe como elemento cultural. Assim, passa a ser transmitido e repetido, não apenas em sua prática, mas também em sua lógica interna.

5 - Espaço: não desvinculada da característica anterior, o jogo se dá em um espaço material ou abstrato, deliberado ou espontâneo. O terreno de jogo possui formas e funções, são lugares proibidos aos demais, isolado, fechado, sagrado, onde o respeito às regras impera.

6 - Ordem/regras: além de criar ordem, o jogo é a ordem. As regras são um fator importante para a existência do jogo, são elas que determinam o que vale ou não. A desobediência delas faz com que haja uma quebra da magia, como também denuncia o caráter do jogador. Esse jogador pode ser um batoteiro – aquele que age fora das regras do jogo, mas não é descoberto, e mantém a magia do jogo – e o desmancha-prazeres – aquele que abala o mundo do jogo, por vezes até desmanchando o mundo criado.

7 - Sério: jogo e seriedade à primeira vista são duas coisas opostas. Pode-se dizer que o jogo é a não-seriedade – mas, isso além de nada nos dizer é fácil refutar. Não há um contraste nítido entre os dois, e sempre há uma inferiorização do jogo a seriedade, mas o jogo torna-se seriedade e a seriedade, jogo. Ele possui a capacidade de absorver os jogadores para um grau mais profundo de seriedade ou para aquilo que aparenta ser uma atividade frívola. Também no jogo há algo “em jogo” que faz com os jogadores sejam arrebatados, conferindo um sentido à ação de jogar.

8 - Comunidade: o jogo tem a capacidade de unir jogadores, causando uma sensação de estarem separados e juntos, partilhando algo em comum, isolados do resto do mundo e hábitos cotidianos. Essa característica levou a fundação dos clubes.

9 - Mistério/tensão: o caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado nessa característica. Seu encanto é reforçado pelo segredo entre aqueles que jogam e os que estão do lado de fora desse mundo. A incerteza, o acaso, está presente no jogo, com a expectativa do resultado final, onde todos procuram ganhar para acabar com a tensão. Muito presente em jogos de azar e competições esportivas, a tensão confere um valor ético ao jogo na medida em que posta o jogador as suas qualidades.

10 - Máscara: a capacidade de se tornar outro, ou se transformar em uma coisa, denuncia a extraordinária natureza do jogo.

Assim, a relação do jogo com o sagrado é fundamental para determinar a presença e os limites da noção de jogo na cultura humana.

Caillois (1990) caracteriza o jogo como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia, e essa categorização pouco explica as atitudes psicológicas que estruturam os jogos. Para ele, o impulso lúdico perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar um processo de contaminação, no qual o jogo pode ser

posicionado em um continuum entre dois polos opostos: *paidia* – comum à diversão, alegria e despreocupação, um tipo de fantasia sem controle – e *ludus* – oposto à *paidia*, arbitrário, imperativo, com convenções tediosas e sem propósito.

A partir deste posicionamento primário, Caillois (1990) propõe uma classificação dos jogos que o regem, a competição, a sorte, a simulação e a vertigem – em quatro categorias fundamentais, que designou de: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* – os elementos que caracterizam o jogo, podendo ser compreendido como:

1. Livre: é indiscutível que o jogo seja uma doação voluntária do jogador, tanto para entrar no jogo como sair, fazendo com que esse não seja torne-se coercitivo;
2. Delimitada: o jogo ocorre dentro de um espaço delimitado, onde possui um começo e um fim previamente determinado;
3. Incerta: seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, é obrigatório deixar a iniciativa do jogador a uma liberdade de inventar;
4. Improdutiva: por mais que o interesse no jogo seja um ganho material, como nos jogos de azar, não há no jogo uma produção de bens. Por exemplo: o dinheiro das apostas não é um produto do jogo em si, mas uma transferência de riquezas entre os jogadores.
5. Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que passa a contar;
6. Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irreabilidade em relação à vida normal (Caillois, 1990).

Agrupando-os e na busca por compreendê-los, o autor chegou à seguinte classificação: *agôn* (competição – a ambição de triunfar graças apenas ao próprio mérito em uma competência regulamentada); *ilinx* (a busca de vertigem); *mimicry* (simulacro – o gosto por uma personalidade alheia); e *alea* (sorte – a renúncia da vontade em benefício de uma espera ansiosa e passiva do destino).

As atitudes discutidas por Caillois (1990) são pensadas a partir das formas culturais que apresentam relativa autonomia em relação ao sistema e aquelas que já foram incorporadas pela sociedade como valores institucionais. Como alguns exemplos têm-se os esportes (*agôn*); cassinos, apostas em corrida (*alea*); carnaval, cinema, culto a artistas (*mimicry*); e esqui, busca da velocidade (*ilinx*).

Já as formas institucionais incorporadas ao sistema são os exames e concursos (*agôn*); a especulação (*sorte*); o uniforme e os cerimoniais (*mimicry*); e as profissões que exigem controle da vertigem (*ilinx*). A corrupção do *agôn*, da *alea*, da *mimicry* e do *ilinx* dá-se, respectivamente, pela violência, desejo de poder, pela superstição e pelo alcoolismo e drogas em uso descontrolado.

Existe ainda uma hierarquia antagônica e análoga nas categorias, com dois polos distintos: *paidia* e *ludus*. A *paidia* diz respeito às manifestações espontâneas do instinto do jogo e *ludus* pode ser compreendido como o desejo primitivo de se divertir com os obstáculos. Assim, o autor conclui que o jogo não é solidão, ele é companhia, reúne pessoas, transformando-o em verdadeiro fenômeno cultural.

Assim, mediante o explicitado é possível concluir que o jogo é uma atividade capaz de modificar a realidade e superar as condições impostas pelo neoliberalismo, se trabalhado de modo consciente pelos professores(as), propondo-se assim, a seguir, o detalhamento do objeto de aprendizagem com vistas a contribuir neste processo de ampliação de materiais que possam subsidiar a prática docente na Educação Infantil.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

No que trata da metodologia de pesquisa, inicialmente, foi adotada neste estudo a metodologia qualitativa. Essa escolha leva em consideração ser uma metodologia crítica/dialética e comprometida com a mudança, mesmo reconhecendo que a quantitativa complementaria as discussões apresentadas. A opção por esta abordagem também se deu por poder utilizar de hipóteses, observação, análise, conceitos, teses, abstrações e teorias.

Gamboa (2010) lista três grandes grupos de pesquisa científica: às empírico-analíticas que centralizam o processo sujeito e objeto, no objeto da pesquisa, almejando a objetividade científica; as fenomenológico-hermenêuticas que centralizam o processo sujeito e objeto no sujeito cognoscente, e visa à subjetividade; e as crítico-dialéticas que se configuram como “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, focando a relação sujeito e objeto na relação cognitiva, no qual é pretendido a concreticidade” (Gamboa, 2010, p. 106).

A realidade é dinâmica e carregada de conflitos e tentar vê-la como estática é um erro que a pesquisa crítico-dialética não concebe, sua postura crítica desvela os conflitos que estão em vários níveis desde as interpretações até os interesses (Gamboa, 2010).

As pesquisas crítico-dialéticas (terceiro grupo) questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (Gamboa, 2010, p. 107-108).

Sendo assim, na medida em que o pesquisador define uma pesquisa qualitativa dialética, explicitará uma crítica que inevitavelmente conduzirá a uma necessária transformação no cenário social. A apreensão do objeto na realidade social só é possível considerando o movimento, assim, a dialética se constitui em possibilidade para aprender o jogo nos documentos, em seu desenvolvimento histórico nas políticas públicas, pois o contexto é determinante para que ele aconteça.

As análises realizadas se apoiaram no materialismo histórico-dialético (Marx, 2011), que é o método que sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, a partir de suas categorias – trabalho, contradição, totalidade, hegemonia, mediação e práxis

–, é possível trilhar um caminho metodológico investigativo em direção ao conhecimento científico que se dá por meio da ascensão do abstrato para o concreto, não ignorando a relação existente entre sujeito investigador e objeto investigado.

Refletindo a partir das contribuições de Frigotto (2010, p. 79), tem-se que

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Nas palavras do autor, a “dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditória, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010, p. 82). Do mesmo modo, partindo de uma perspectiva materialista histórica,

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2010, p. 84).

Em campo, a pesquisa foi realizada no âmbito escolar, buscando romper a lógica dominante com proposição do jogo em favor da transformação da realidade, a partir da concreticidade. Assim, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (Frigotto, 2010, p. 84).

Como afirma o autor, quando se elege o materialismo histórico-dialético como visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente preso pela teoria ou pelas categorias de análise, transpondo assim as barreiras existentes no ambiente escolar e estabelecendo bases de trabalho coletivo, ativo e criativo com as crianças.

De acordo com Marx (2013, p. 199), os “Homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Dessa forma, estudar o jogo envolve olhar para as variantes históricas e culturais que o marcaram e deram origem ao papel que desempenham na sociedade capitalista neoliberal.

Os estudos de Pires (1997, p. 85) versam que

[...] é a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender. A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que

envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho.

Para Frigotto (2010, p. 78), o materialismo histórico-dialético contempla três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação, isso porque para “ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente”.

Dentro deste método temos as categorias fundamentais da perspectiva dialética, a categoria trabalho, hegemonia, totalidade, contradição e reprodução.

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho. E por que o trabalho? [...] o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho. [...] Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (Pires, 1997, p. 88-89).

No contexto da educação, a categoria de hegemonia apresenta-se, por exemplo, quando o Estado distribui livros nas escolas públicas, atendendo, em partes, à classe dominada, no entanto, não articulando nem consolidando a formação docente, o ambiente e o tempo para se trabalhar a leitura com as crianças, favorecendo uma ideia hegemônica de se formar leitores em prol da ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos.

Para Cury (1986, p. 29), a análise dessa categoria “exige a análise das formas ideológicas através das quais a classe dominante busca um conformismo, ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em senso comum”.

A categoria de totalidade busca articular os aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Ela é concreta e precisa ser compreendida em relação a si e aos demais fenômenos, visto que a educação em sua totalidade considera as contradições.

De acordo com Cury (1986, p. 33), na “sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social”.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (Pires, 1997, p. 87).

Cury (1986) evidencia que a fase atual do capitalismo não nega às crianças e jovens da classe trabalhadora o direito à educação. Contudo, o movimento do capitalismo exige que a educação forme indivíduos para o trabalho, se consolide como mantenedora da estrutura socioeconômica da sociedade, como reprodutora da organização e divisão social do trabalho, indicando que o modo de produção capitalista, para se manter, tende a se reproduzir, evidenciando-se aqui a categoria de reprodução.

A partir das definições supracitadas sobre as categorias e o método de trabalho que será abordado, a seguir serão descritos os procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Procedimentos metodológicos adotados

Inicialmente, adotou-se a fase exploratória para subsidiar a escrita, mediante buscas e investigações bibliográficas e documentais relacionadas à temática da pesquisa, oportunizando a ampliação de conhecimento sobre o tema e delimitando

aspectos mais relevantes à consecução dos objetivos, para posterior entrada no campo de pesquisa, análise e escrita do trabalho realizado (Lüdke; André, 2013)

Para a realização da pesquisa junto à escola municipal, foram elaborados os seguintes documentos:

- a) Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice 1);
- b) Carta de Aceite da Direção da Escola (Apêndice 2);
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores(as) e diretor(a) da escola municipal (Apêndice 3);
- d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os(as) pais ou responsáveis dos(as) alunos(as) da escola municipal (Apêndice 4);
- e) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ilustrado e adequado à faixa etária para crianças da escola municipal (Apêndice 5);

Para autorização, foi enviado um ofício (Apêndice 1) à Secretaria Municipal da Educação, detalhando as etapas da pesquisa que aconteceriam na unidade de ensino da rede municipal.

Foi solicitada à direção da respectiva escola a autorização para participação na pesquisa, informando sobre o percurso de entrevistas realizadas com os professores(as), também por meio de um ofício/carta de aceite (Apêndice 2).

Com as devidas autorizações realizadas, os professores(as) foram convidados(as) a participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) para ciência dos objetivos da pesquisa, sendo informados sobre o direito ao sigilo do nome durante toda a investigação e publicação de resultados, com explicações de como seria desenvolvida toda a coleta de dados.

Aos responsáveis pelas crianças foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4) com as descrições pertinentes ao projeto, de forma clara e objetiva.

Já os alunos entre quatro e cinco anos da Educação Infantil, matriculados na escola campo de pesquisa, participaram do processo de desenvolvimento da pesquisa por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5). A pesquisadora esclareceu os objetivos da pesquisa aos alunos participantes de forma dinâmica e pertinente à fase de vida. As crianças deram suas contribuições por meio de rodas de conversa e assembleias.

Cabe indicar que a coleta de dados foi realizada na mesma unidade escolar na qual a pesquisadora atua como professora de Educação Infantil.

O objeto educacional foi desenvolvido com olhares sobre as possibilidades de construção de jogo com as crianças de escola pública municipal de Educação Infantil, considerando a realidade de uma escola localizada no interior paulista, em um município com população estimada entre 480 mil habitantes, de acordo com os dados do IBGE (IBGE, 2023).

Considera-se ainda que a unidade escolar faz parte do quadro de escolas que atendem turmas em período integral e se situa em um bairro considerado periférico, em uma região da cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, contexto no qual se evidenciam restrições materiais e vulnerabilidades sociais, bairro de alunos da classe trabalhadora.

Utilizou-se o diário de campo para registrar ações desenvolvidas, falas das crianças em relação ao tema e aos aspectos lúdicos envolvidos nesse processo de constituição do ser social e cultural. Segundo Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 19-20),

Constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor.

Durante todo esse percurso, os momentos de prática social auxiliaram na compreensão e reflexão acerca dos objetivos da pesquisa, dos desafios encontrados, do interesse e envolvimento das crianças durante as vivências propostas.

Pode-se considerar que a ideia de sugerir o trabalho com o jogo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica como direcionamento das práticas pedagógicas em um determinado contexto educacional, como no caso de uma escola da rede pública de São José do Rio Preto, sem dúvida mostra o interesse em se trabalhar com uma concepção pedagógica emancipadora e transformadora. Mas, para que isso aconteça, são necessários diálogos e compreensões acerca das especificidades de um projeto educativo que esteja comprometido com as mudanças da comunidade local e da sociedade em si.

A utilização do método materialista histórico-dialético permitiu uma análise dos fenômenos em movimento, possibilitando compreendê-los ampla e historicamente, como um todo, sem separar o sujeito do objeto.

Então, para compreender o jogo, adotou-se entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professoras do quadro efetivo da escola. As entrevistas foram

realizadas dentro da carga horária de trabalho das profissionais, por meio de um roteiro de questões elaborado pela pesquisadora, para investigar seus conhecimentos sobre o jogo e a Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando a compreensão da problemática. Desse modo, ao longo das entrevistas foram abordados alguns temas, que são indicados como Apêndice 6.

Considerando a coleta de dados com as professoras participantes, foi realizada uma entrevista com cada professora participante. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e que foram gravadas integralmente com aplicativo de áudio para posterior transcrição e análise por parte da pesquisadora.

4.2 Percurso para levantamento dos dados

Os dados coletados nas entrevistas com as professoras possibilitaram identificar o cenário do ensino do jogo na Educação Infantil e estão descritos abaixo para que as análises possam ser compreendidas. Foi projetado o cronograma de um bimestre para o desenvolvimento da pesquisa, contemplando todas as fases citadas anteriormente, bem como duas sessões semanais com as crianças, com duração de até duas horas.

Esse tempo previsto considerou que, por se tratar de crianças pequenas, o tempo sempre é variável para mais ou menos, a depender das condições necessárias para que se mediasse as discussões acerca do tema. É importante ressaltar que, no decorrer das semanas, foram necessários ajustes para que se pudesse concluir o proposto, conforme descrito no Quadro 5, Apêndice 7.

As intervenções com as crianças se pautaram na Pedagogia Histórico-crítica, portanto, a materialização da organização apresentada acontece quando, de acordo com as contribuições de Saviani (2019), o professor media as relações dos indivíduos por meio de processos educativos desenvolventes, pautados nos métodos da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses métodos são assim descritos:

- a) Prática social: “[...] Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (Saviani, 1999, p. 80).

⁷ De acordo com Saviani (1999, p. 80), essa síntese, “porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos

- b) Problematização: “[...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 1999, p. 80).
- c) Instrumentalização: “[...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 1999, p. 81).
- d) Catarse: Essa expressão sintética exige do professor clareza no momento de avaliar,

Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (Saviani, 1999, p. 81-82).
- e) Prática Social: “[...] nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica” (Saviani, 2019, p. 120-121).

A Pedagogia Histórico-Crítica e o materialismo histórico-dialético sustentaram a visão de ciência da pesquisadora, observável também na abordagem da problemática no decorrer das semanas, que aconteceram de forma simultânea, pois, conforme as sessões iam acontecendo, os questionamentos iam surgindo, as interferências eram realizadas de modo a complementar, gerar reflexões e problematizar ainda mais o assunto norteador: o jogo.

Para a elaboração do objeto de aprendizagem foi imprescindível nortear os encaminhamentos, uma vez que os momentos não aconteceram de modo isolado e, por mais que aqui estejam descritos separadamente, eles se articularam. Neste sentido, para que se cumprisse os fins didáticos, sistematizou-se as ações a serem executadas e assegurou-se que a materialização realmente acontecesse com o grupo de crianças.

e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam”.

4.3 A importância do jogo na visão dos professores

Analisar os dados segundo o materialismo histórico-dialético é partir do ato pedagógico em sua manifestação e por meio do pensamento ascender ao racional. Ao analisá-los de maneira qualitativa, buscou-se promover uma articulação da subjetividade e da particularidade do momento histórico no qual os sujeitos pesquisados estavam inseridos, utilizando a dialética para estabelecer críticas necessárias a uma transformação no cenário social.

As entrevistas com as professoras basearam-se nas questões anteriormente descritas e seguem apresentadas na íntegra nos quadros a seguir. Para preservar a identidade das participantes, foi utilizada a nomenclatura com base nas letras de alfabeto (Professora A, Professora B, Professora C e Professora D).

Quadro 1. Professoras entrevistadas

Sobre as entrevistadas					
Participante	(Questão - 2.2)				
	2) Idade em anos?	3) Formação?	4) Tempo de experiência no magistério?	5) Tempo de atuação na Educação Infantil?	6) Experiência fora da Educação Infantil?
Profa. A	42	Graduação: bacharelado em matemática com ênfase em informática, licenciatura em matemática e pedagogia. Pós-graduação: Educação infantil.	12 anos	11 anos	1 ano
Profa. B	37	Graduação: pedagogia. Pós-graduação: Educação Infantil e educação especial.	15 anos	14 anos	1 ano
Profa. C	38	Graduação: pedagogia. Pós-graduação: educação especial e psicopedagoga institucional e clínica.	11 anos	10 anos	1 ano
Profa. D	32	Graduação: pedagogia. Pós-graduação: alfabetização e letramento e Educação Infantil.	11 anos	4 anos	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas respostas iniciais, foi possível observar que todas as entrevistadas possuíam graduação em pedagogia e que apenas uma delas não realizou especialização na etapa de atuação, indicando, supostamente, que possuíam os conhecimentos básicos para a docência com crianças pequenas.

Todas possuíam mais de uma década de atuação no magistério, remetendo a um período de experiência considerável no ato de ensinar, visto a proximidade com a metade do tempo previsto para o plano de carreira⁸, que tem sua média calculada dentro dos vinte e cinco anos.

A seguir foram abordadas as questões sobre o jogo, que para melhor compreensão, foram organizados dois quadros, contendo cinco questões cada, colaborando assim para as discussões alicerçadas em cinco das categorias de análise do materialismo histórico-dialético: trabalho, contradição, hegemonia, totalidade e reprodução.

Quadro 2. Sobre o jogo (questões 1, 2, 3, 4 e 5)

Sobre o jogo					
Participante	(Questões – 2.2)				
	1) Trabalha com jogo? Como, quando, onde e por quê?	2) Seu trabalho com jogo é cotidiano ou esporádico? Pode falar sobre a sua prática?	3) Para você, qual a importância do trabalho com jogo na Educação Infantil?	4) Pode falar sobre quais jogos você já desenvolveu com as crianças da Educação Infantil?	5) Você conhece autores(as) e pesquisadores(as) que abordam o jogo?
Profa. A	Sim. Atuo na educação infantil e trabalho com jogos de montar, jogos de percurso, quebra-cabeça, jogo de boliche, jogos de estratégias. Todos com a intenção da criança desenvolver raciocínio	Cotidiano. Ao menos três vezes na semana as crianças têm contato com algum jogo dirigido e nos demais momentos há sempre uma oferta de jogos em alguns dos contextos montados na sala de aula.	Considero o jogo importantíssimo na educação infantil pois desenvolver diversas habilidades além da interação entre os pares.	Jogos de percurso, jogos de dominó, jogos de boliche, entre outros.	Sim.

⁸ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o plano de carreira do magistério organiza a vida funcional da categoria, indo muito além do compromisso dos sistemas da União, estados e municípios com a remuneração dos profissionais do magistério.

	matemático, raciocínio lógico-matemática, experimentar e desenvolver estratégias, apropriar-se de regras.				
Profa. B	Sim. Durante todos os dias da semana organizo um espaço, contexto na sala de referência que contemplasse os jogos, sendo eles: quebra-cabeça, memória, tabuleiro e percurso, dominó, bingo de números e letras. E no espaço da área externa da escola, pátio ou parques oportunizo o jogo de boliche, pega-pega e outros. Os jogos são planejados para incentivar o raciocínio lógico, atenção, conhecimento de si e dos outros, competição, frustração, percepção de mundo, regras, cuidado, interação, planejamento.	Cotidiano. Em sala organizo cinco contextos, e um deles é o de jogos, pois as crianças dessa faixa etária apresentam interesse e a partir dos jogos aprendem questões relevantes para a produção de conhecimento necessário para o seu processo e percurso escolar.	Extrema importância, porém sem que haja a obrigatoriedade e de participar, pois deve ser algo espontâneo e cabe ao educador promover formas de chamar a atenção e atrair o olhar das crianças.	Quebra-cabeça em madeira, cartolina, produzido com fotos das crianças; dominó destacando a atenção para contagem das bolinhas e em outros momentos observando as cores; memória, jogo de percurso produzido com as crianças em papel panamá, com a escrita dos números e sequência numérica; Bingo de letras e números; Jogo achei; Jogo boliche com produção de placar com os nomes dos participantes e pontuações; pega-pega com cartaz com a escrita do nome de quem pega e qual a primeira criança que pegou.	Piaget, Vygotsky, Wallon.

Profa. C	Sim. Jogos de encaixe, construção, quebra cabeça, bloco lógico, alinhavo. Diariamente na sala de referência ou pátio. Estimula o desenvolvimento e interação em grupo.	Diariamente.	Estimula as habilidades e promove a interação.	Jogos de percurso, de memória com fotos da turma, etc.	Piaget, Vygotsky, Paulo Freire.
Profa. D	Sim, em espaços pré organizados na sala de referência com objetivo de desenvolver habilidades motoras, de identidade, matemática.	O trabalho com jogos se dá no cotidiano, para alcançar os objetivos as crianças são organizadas em pequenos grupos onde posso estar observando todo o processo desde a organização até o fim do jogar, para que assim possa criar estratégias de mediar e fazer as crianças avançarem no seu desenvolvimento. Após o domínio das crianças com o jogar elas passam a realizá-lo com autonomia sem a necessidade de estar mediando o tempo todo, realizando apenas pequenas intervenções.	O trabalho com jogos estabelece um desenvolvimento muito amplo possibilitando que a criança desenvolva em áreas muito amplas, como nas relações interpessoal, na construção de estratégias, no perfil de sua identidade ao lidar com regras e os diversos sentimentos que os jogos proporcionam, em conhecimento lógico matemáticos. Portanto, para mim promover esses jogos é garantir um desenvolvimento integral da criança.	Quebra-cabeça, memória, achei, bingo, todos se foram, percurso, jogo simbólico, amarelinha, entre outros.	Sim, Tizuko Murchida Kishimoto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao considerar as categorias marxianas, é importante que se compreenda como cada uma é abordada para assim avançar às discussões. Por estar articulada ao trabalho do professor, a categoria trabalho foi a primeira a ser abordada e sobre ela,

Frigotto (2009, p. 174) indica que o termo “trabalho” está “[...] reduzido a emprego como quantidade de tempo pago por uma determinada atividade [...]”, mostrando a importância desta categoria trabalho na compreensão da sua dimensão ontocriativa, em contraposição à forma histórica que assume no modo de produção capitalista.

A categoria de contradição confuta a concepção de linearidade, por indicar que nada é permanente, portanto, toda realidade é passível de transformações. A categoria de hegemonia versa a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais devem ser reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos. A categoria de totalidade busca articular os aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Já a categoria de reprodução indica que, para se manter, o modo de produção capitalista tende a se reproduzir, mesmo que com poucas alterações (Cury, 1986).

De acordo com as respostas das questões um e dois, que abordaram se as professoras trabalhavam com o jogo e se era cotidiano ou esporádico, teve-se como resultado a unanimidade de respostas “sim”, ou seja, os dados explicitaram o quanto o jogo estava presente na rotina diária das crianças e despertaram o interesse pela compreensão das reais condições em que ele foi ofertado e de que forma, uma vez que não basta ser abordado, mas é preciso saber como foi desenvolvido.

Nesse sentido, as respostas mostraram que de forma bastante fragilizada, nas palavras das docentes, o jogo é útil e importante para a aprendizagem do raciocínio lógico-matemático, da atenção, do conhecimento de si e dos outros, da percepção de mundo, de regras, da interação, do planejamento e desenvolvimento de estratégias, no qual, ao considerar-se o percurso das políticas públicas educacionais que não o abordam de forma clara, é preciso ampliar pesquisas sobre o ensino do jogo na infância, em uma sociedade capitalista, que relaciona a educação com políticas de cunho neoliberal, superficializando-a e instrumentalizando-a para a classe proletária.

Avançando para as próximas questões, teve-se o confronto das respostas a partir da questão quatro, visto que até a questão três todas as respostas estavam seguindo um padrão de concordância, inclusive reforçando a importância do jogo, porém, dentro de uma visão genérica, sem exposição da fundamentação, bastando-se em respostas superficiais, notando-se que apenas a Profa. D transpôs o senso comum ao indicar em sua fala: “relações interpessoais” e “perfil da sua identidade ao

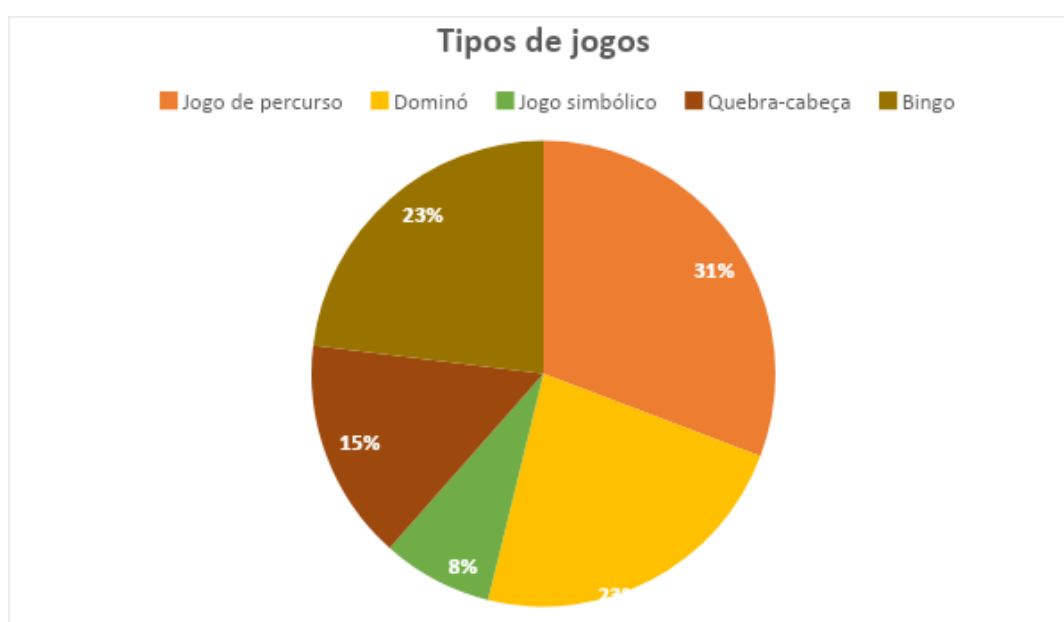
lidar com regras e sentimentos”, indicando que houve uma predominância da categoria da hegemonia entre as entrevistadas.

A categoria da hegemonia é uma categoria muito cara ao materialismo histórico-dialético, porque ao analisar a realidade da abordagem do jogo na Educação Infantil, observa-se que as professoras, por mais que tendessem a valorizar o jogo na educação, não o conheciam cientificamente, artisticamente e filosoficamente, pressupondo-se assim a manutenção do status da preservação do pensamento hegemônico.

De acordo com Marx (2011), a predominância do pensamento hegemônico se materializa na sociedade e na educação, havendo a necessidade, por parte dos agentes – no caso, os educadores –, de ruptura com o pensamento hegemônico sobre o jogo, para alcançar concepção que o reconheça como elemento da cultura.

Na questão quatro, sobre os tipos de jogos desenvolvidos com as crianças, teve-se a recorrência dos jogos descritos abaixo, sugerindo-se uma interpretação de que a prevalência está nos jogos industrializados, que aparecem em um percentual muito maior que o do jogo de papéis, no qual, em detrimento da oferta, aproxima-se das condições impostas pelo capitalismo em sua fase neoliberal na educação, que propaga o consumo em grande escala não só de jogos industrializados na produção cultural infantil, mas do consumismo como forma de sustentação do capital. Na figura abaixo apresenta-se os tipos de jogos descritos pelas professoras:

Figura 1. Tipos de jogos



Fonte: Elaborada pela autora.

Somados, dominó, quebra-cabeça, jogo de percurso e bingo, teve-se um percentual de 92%, indicando que os mais utilizados se conectam a uma dimensão de jogo pronto e não de jogo como brinquedo, que pode ser construído pelas crianças. Entretanto, a presença do percentual de oito por cento referente ao jogo simbólico evidencia a contradição, mesmo que em proporção muito menor.

Na questão cinco, que tratou do conhecimento, por parte das professoras, acerca dos estudiosos sobre o jogo, uma delas não disse quais autores eram de seu conhecimento. Dentre as demais, teve-se a prevalência por Piaget e Vygotsky, que discursam de modo geral, abordando o jogo como um conector entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais no desenvolvimento das crianças.

Inferi que talvez isso justificou as respostas dadas anteriormente pelas professoras de modo simplista, uma vez que não mergulharam em estudos sobre a temática que julgaram tão importante de ser trabalhada com as crianças. Cabe citar também que nenhuma das entrevistadas indicou pesquisadores críticos, podendo-se compreender a relação com a categoria de reprodução, por formar cada vez mais profissionais dentro de padrões acadêmicos neoliberais.

Além da falta de domínio teórico para compreender a realidade da educação, as professoras que citaram os autores que abordam jogo também não se aprofundaram nessas teorias, que se encontram no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990 e que se caracterizam como pedagogias do “aprender a aprender”. A este respeito, Saviani (2013) escreve que é preciso fugir das simplificações e oposições tão comuns ao pensamento vulgar e confrontar, teoricamente, cada um dos pressupostos dessas pedagogias.

Nas contribuições de Duarte (2013) deve-se preservar o que é clássico na educação, ou seja, a transmissão-assimilação do saber sistematizado, mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produtos necessários nem a passividade do aluno, nem a aprendizagem mecânica.

Se consideradas as políticas públicas educacionais para o país, e em específico as do estado de São Paulo, que nas últimas três décadas se sustentam nas pedagogias do aprender a aprender, as respostas analisadas apenas reforçam o quanto vem se propagando um saber espontaneísta, alienado do científico e que não dialoga com os conhecimentos historicamente acumulados.

No tocante às políticas do município, segue-se para além das normativas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as do Currículo Paulista (São Paulo,

2019), sugerindo um trabalho pedagógico articulado com a precariedade da estruturação da formação docente ofertada aos professores(as), que não contempla o ensino em sua essência crítica, apenas aborda-o de forma expositiva e pouco refletida entre os profissionais da rede municipal.

No entanto, o Currículo Paulista, alinhado a uma prática pedagógica sistematizada, favoreceria o saber científico, pois propõe uma progressão das aprendizagens das crianças, mas o que se observa com a pesquisa é que ao invés de um aprofundamento das experiências propostas, tem-se um esvaziamento, agravado pelo confronto com o ensino naturalizante da Base Nacional Comum Curricular e pelas lacunas nos processos formativos dos educadores. A respeito das questões 6, 7, 8, 9 e 10 apresentam-se as seguintes respostas:

Quadro 3. Sobre o jogo (questões 6, 7, 8, 9 e 10)

Sobre o jogo					
Participante	(Questões – 2.2)				
	6) Pode dar sua opinião sobre os jogos industrializados na Educação Infantil?	7) Poderia comentar o que compreende por jogo na constituição do ser social e cultural?	8) Teve acesso a e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, tem algum conhecimento?	9) Quais as contribuições que o jogo pode proporcionar às crianças da Educação Infantil?	10) Pode falar sobre a abordagem do jogo nas políticas públicas?
Profa. A	Não considero que esses jogos sejam os melhores para trabalharmos na educação infantil, penso que se a criança fizer parte do processo de construção do jogo se torna algo mais interessante, mais desafiador.	Qualquer tipo de de jogo, seja ele intelectual ou jogos físicos, ajudam na constituição do ser como um todo, visto que para execução de qualquer jogo estamos nos remetendo a alguma cultura de onde surgiu o jogo por exemplo e estamos trabalhando aspectos sociais como o	Não.	Desenvolvimento lógico, busca de estratégias, cumprimento de regras.	O jogo leva a pessoa a refletir e buscar estratégias. Os jogos engajam pessoas, ajuda a resolver problemas e melhora aprendizagem. Pensando nisso tudo, isso pode motivar as políticas públicas motivando ações e comportamentos fora do

		cumprimento de regras, a elaboração de estratégias.			ambiente dos jogos.
Profa. B	Acredito que tudo precisa ser bem observado e refletido sobre a maneira de ofertar, sua relevância e qual seria o sentido e significado para as crianças.	O jogo oferece o desenvolver estratégico, a interação, raciocínio lógico, percepção do meio social, competição e frustração, questões relevantes e necessárias para o desenvolvimento social.	Não.	Raciocínio lógico, frustração, competição, atenção, interação, relação com o meio, conhecimento de si, reflexão, elaboração, planejamento.	Para mim poderia ser melhorada, com mais investimentos, olhar cuidadoso para os materiais, formas de repertório o professor e atender aos interesses das crianças.
Profa. C	Alguns trazem benefícios e ajudam a promover o desenvolvimento do raciocínio lógico.	Brincando em grupo.	Através de Saviani.	Interação, desenvolvimento das habilidades, cooperação.	Não tenho conhecimento que seja relevante sobre a questão.
Profa. D	O jogo industrializado é a maneira mais fácil de incorporar na realidade das crianças, mas nem sempre é o mais atrativo e convidativo.	O jogo promove o viver e conviver, bem como a construção moral e comportamental das crianças.	Sim, superficial, pois estudei durante a formação do curso superior.	Desenvolvem a construção moral e ética por meio do comportamento, criar estratégias, habilidades motoras e concentração, conhecimentos matemáticos, a expressão e investigação de hipóteses, viver e recriar situações cotidianas.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as entrevistas, quando questionadas sobre os jogos industrializados, na questão seis, foi possível perceber pausas reflexivas sobre a forma e a relevância de ofertá-los às crianças. Como exemplos tem-se as falas da Profa. A “não acho que seja os melhores para serem trabalhados na Educação Infantil”, da Profa. B “qual seria o sentido e o significado para as crianças”, da Profa. C “alguns trazem benefícios” e da Profa. D “nem sempre é o mais atrativo e convidativo”.

Esses dados indicaram uma manutenção da hegemonia, no entanto, adentrou-se na categoria da contradição ao se observar que a partir dali abriu-se uma oportunidade para confrontá-las com uma análise crítica da realidade, favorável ao despertar para uma conscientização do fazer pedagógico associado à prática social que fundamentasse o processo de produção do conhecimento sistematizado, entendido como práxis transformadora e instrumento de luta, emergindo da difícil tarefa de superar a precariedade das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas para uma teoria crítica da educação, como a proposta por Saviani (2009) em seu livro *Escola e Democracia*:

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2009, p. 25).

A questão sete abordou especificamente o tema central deste trabalho, relacionando o jogo e a constituição do ser social e cultural, sendo intimamente exposto pelas professoras com o favorecimento de que, por meio do jogo, as crianças adquirem condutas atitudinais e comportamentais. Pode-se destacar a fala da Profa. B quando citou o favorecimento da “percepção do meio social, competição e frustração, questões relevantes e necessárias para o desenvolvimento social”, a Profa. C bastou-se em “brincando em grupo”, Profa. D indicou a “construção moral e comportamental das crianças”.

Apenas a Profa. A avançou na compreensão da questão ao trazer, para além do já mencionado, que o jogo está na nossa cultura: “para execução de qualquer jogo estamos nos remetendo a alguma cultura de onde surgiu o jogo por exemplo e estamos trabalhando aspectos sociais”.

A percepção das professoras se sustentou na abordagem do jogo a partir dos referenciais psicológicos, sendo que os autores mencionados por elas foram Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire e Kishimoto, situação nas quais, por mais que tenham mencionado autores como Vygotsky, não houve uma vinculação crítica, indicando uma percepção quase unânime da visão hegemônica do jogo.

Frente ao processo de esvaziamento da educação escolar, a crítica ao construtivismo, à pedagogia do “aprender a aprender”, à pedagogia das competências, à pedagogia do professor reflexivo e à pedagogia de projetos é urgente

que se reduza a descaracterização do papel educativo da escola na formação dos indivíduos.

O contato com a Pedagogia Histórico-Crítica, explicitado na questão oito, foi algo apresentado com um percentual positivo. Porém, por meio das análises, não se evidenciou o quanto esta foi realmente apropriada pelas professoras, uma vez que dos 50% favoráveis tem-se a Profa. C, citando o autor Saviani e a Profa. D indicando que seus estudos foram superficiais e no curso de graduação, não sendo possível identificar em quais universidades realizaram seus percursos acadêmicos, mas, mostrando-nos que a realidade social é não linear e marcada por contradições.

Com isso, houve um quadro denso e hegemônico no tocante às políticas públicas educacionais, com movimentos de sua compreensão crítica, portanto, aprofundada, que qualifica a visão de professores em lócus possíveis como na formação em cursos de pós-graduação stricto-sensu, em universidades públicas, estudos e publicações divulgados nacionalmente em congressos e eventos de natureza acadêmico científica, os quais também chegam em maior ou menor medida na formação de professores em cursos de licenciatura.

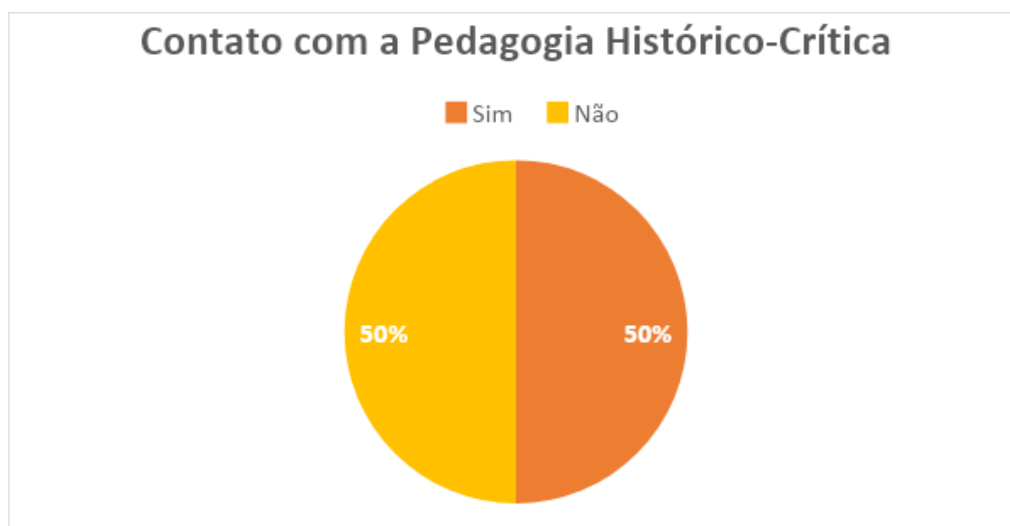
Assim, a categoria da contradição do método histórico-dialético explicou a apropriação da realidade pelos pesquisadores que se apropriaram das teorias críticas, construindo visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem compatíveis com a transformação social.

Sabe-se que nas universidades públicas, federais e estaduais, há corpo docente mais qualificado, com formação em cursos de doutorado em educação e, por conseguinte, com melhor apropriação do conhecimento educacional e filosófico crítico, contribuindo em melhor proporção com o percurso de formação do professor que atuará na educação básica, se comparado aos docentes que atuam nas universidades privadas, nas quais a formação de professores tende a dar conta da realidade sociocultural e política brasileira ao propor uma ruptura com o processo de reprodução da ideologia dominante, a favor das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais.

Não ao acaso, considerando que as políticas de formação de professores, no bojo das políticas neoliberais das últimas três décadas no Brasil, são resultantes das determinações econômicas, ideológicas e políticas que praticamente extinguiram o conhecimento produzido historicamente, apesar de saber-se que não há como compreender a situação atual das políticas educacionais sem resgatar a historicidade,

o cenário educacional não é o de formar indivíduos aptos à propagação de uma prática social entendida como práxis transformadora e instrumento de luta, mas, ao contrário, para uma alienação por meio do trabalho explorado (comprado sempre pelo menor preço do que se produz) e mascarado na sociedade que se molda aos padrões da classe dominante.

Figura 2. Contato com a pedagogia histórico-crítica



Fonte: Elaborada pela autora.

Caminhando para as questões finais, teve-se a questão nove, que buscou depreender quais seriam as contribuições do jogo para as crianças na Educação Infantil. Os dados evidenciaram apontamentos baseados em um discurso lógico de aquisições doutrinantes, como se o jogo fosse apenas uma ferramenta⁹ de trabalho, com funcionalidades pré-estabelecidas a serem alcançadas, a exemplo, tem-se a fala da Profa. A acerca do “cumprimento de regras”, da Profa. B “raciocínio lógico, frustração, competição, atenção” e da Profa. C “interação, desenvolvimento das habilidades, cooperação”, que também evidencia a categoria do trabalho dentro da lógica capitalista de produção, ou seja, na forma do trabalho alienado que atenda às necessidades da classe dominante.

Porém, a Profa. D indicou ir além do senso comum ao dizer “construção moral e ética por meio do comportamento [...] viver e recriar situações cotidianas”, reforçando de modo geral a necessidade de ampliar as contribuições do que ambas oportunizam para as crianças cotidianamente, mas, sustentada nas teorias do aprender a aprender, que colabora para a acomodação, à adaptação a uma sociedade

⁹ Palavra de arcabouço das pedagogias neoliberais.

do individualismo, de suportar as dificuldades e sofrimentos e jamais de lutar e de exigir condições dignas de sobrevivência, ou seja, de trabalho e educação dignas para a classe trabalhadora. Aqui não serão aprofundadas as questões implícitas sobre o fazer docente, mas apenas fomentadas as possíveis reflexões para uma próxima pesquisa.

Entende-se que a lógica por trás dessas respostas, preponderantemente, se alia com a fase de políticas neoliberais, no caso, a de uma educação muito mais instrucional e superficial para os alunos das escolas públicas, que pertencem à classe dos que trabalham¹⁰, para dar conta da categoria trabalho, que é central no materialismo histórico-dialético, pois com esse tipo de educação há manutenção da divisão do trabalho. Portanto, observar e analisar o jogo permite a compreensão da educação, na sociedade em um tempo histórico de agressividade do capital.

A última questão relacionou a abordagem do jogo nas políticas públicas e evidenciou-se apenas a resposta de duas professoras, visto que as demais julgaram não terem contribuições a serem feitas, revelando que analisar a partir das categorias trabalho, hegemonia, contradição e totalidade permitiu uma reflexão da realidade educacional com vistas a ideologia dominante.

Ainda no tocante à categoria trabalho, a formação das professoras seguiu a lógica da superficialidade e se articulou ao contexto das políticas educacionais neoliberais que se depararam com impactos e transformações do mundo atual, das relações sociais e das próprias condições de trabalho na sociedade.

Foi revelado pela Profa. A que “os jogos engajam pessoas, ajuda a resolver problemas [...] motivando ações e comportamentos fora do ambiente dos jogos”. Já a Profa. B indicou que “poderia ser melhorada, com mais investimentos, olhar cuidadoso para os materiais, formas de repertoriar o professor e atender aos interesses das crianças”, ocasionando uma possível interpretação equivocada e indicando a categoria da totalidade visto que a Profa. A relatou uma ação, a projeção de alguma coisa que depende da ação humana (aspectos pessoais) e a Profa. B indicou a necessidade de prover melhores recursos (contexto social amplo), caracterizando que nenhuma delas o pensou no viés dos documentos elaborados pelas políticas públicas, que deveriam ser reconhecidos como norteadores da sua

¹⁰ Provendo direta ou indiretamente o próprio sustento, desde muito cedo.

prática, para assim refletirem sobre a realidade ao qual atuam e a materialidade da ação pedagógica. Com isso,

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (Saviani, 2009, p. 91).

Em fase de políticas neoliberais, a superficialidade faz parte dos processos formativos em serviço, processos estes que conflitam com processos intelectuais, críticos e emancipatórios necessários para os alunos(as) das escolas públicas.

Saviani (2009) alerta que a educação deveria constituir-se como instrumento para formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Porém, na atual sociedade capitalista, a educação acaba se tornando mais uma ferramenta de manipulação, legitimando as diferenças sociais ao invés de direcionar à luta contra a ideologia das classes dominantes e dos direitos dos indivíduos ao conhecimento que deveria ser universal e de acesso a todos.

Compreende-se então, até aqui, que o percurso e abordagens sobre o jogo dentro de uma escola pública de Educação Infantil requer atenção, conhecimento e compreensão sócio-histórica, filosófica e política, validando a necessidade de tipos de pesquisa críticas como esta. Do mesmo modo, evidencia-se a importância e necessidade de outras investigações que permeiem o fazer docente dentro deste cenário de realização de pesquisas, pesquisas que desejem a mudança não só por esta ser necessária, mas por ser justa e favorecer os que são excluídos desde a infância de alcançarem mobilidade social.

De acordo com Saviani,

[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (Saviani, 2009, p. 30).

A seguir, será analisado o objeto de aprendizagem, o qual, para elaborá-lo, além das entrevistas com as professoras, contou-se com momentos de prática social e assembleias com as crianças.

4.4 O jogo na visão das crianças

Conforme previsto, o diário de campo utilizado foi transcrito (Apêndice 8) para também subsidiar as análises aqui apresentadas. Esses momentos foram realizados em sessões semanais, totalizando 15 horas com crianças entre quatro e cinco anos de idade, com intervenção da pesquisadora dentro do tema “A história dos jogos”, um assunto que permitiu trazer conhecimentos significativos a elas para além do que já sabiam sobre.

É importante ressaltar que nesta abordagem não foi desconsiderado o que a criança tem de conhecimento prévio em um primeiro momento, mas entende-se que o papel da escola transpõe o que o aluno sabe, por meio de um trabalho com conteúdos importantes para a sua aprendizagem.

Como aborda Saviani (2009, p. 45),

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

As três primeiras sessões foram o ponto de partida para a prática educativa (prática social). Inicialmente, com o envolvimento das crianças na prática social, buscou-se coletar o que elas sabiam sobre jogo, quais os jogos conheciam e como o faziam. Essas questões subsidiaram as sessões seguintes para que se pudesse observar os avanços além dos conhecimentos prévios de cada criança.

Da quarta até a sétima sessão foram ampliadas as discussões e passou-se ao desenvolvimento de momentos enriquecidos com a contribuição de materiais confeccionados pela pesquisadora para leitura e apreciação acerca do jogo, sendo importante indicar que conseguir manter a atenção das crianças nas rodas é difícil em virtude da faixa etária. Assim, para avançar para a próxima etapa, que seria a de problematização, a pesquisadora apoiou-se em materiais mais visuais e concretos, utilizando momento de apreciação de documentários, de produções gráficas e artísticas.

As perguntas selecionadas (descritas no capítulo cinco) nessa etapa de problematização auxiliaram para as interferências da pesquisadora para fomentar e apoiar ainda mais as reflexões e contribuições das crianças. Partindo para a oitava sessão, iniciou-se a instrumentalização, na qual foram intensificadas as propostas e

os momentos de produções para observar o quanto as crianças estavam envolvidas para poder chegar à catarse, estendendo-se até a décima segunda sessão.

Diante dos desenhos, esquemas conceituais e observações, foi possível refazer as perguntas da problematização, utilizando as três últimas sessões, que foram respondidas com os conhecimentos sistematizados e assim verificou-se o quanto as sessões favoreceram a construção de um saber mais elaborado por parte das crianças.

Neste ponto do trabalho, é necessário evidenciar que das 25 crianças da turma, apenas 15 foram autorizadas pelas famílias a participarem da pesquisa, pois a evasão das famílias aos atendimentos tem um percentual muito alto na unidade escolar e não foi diferente quando foram chamadas para terem conhecimento da pesquisa, além disso, houve várias ausências de crianças participantes durante o período da coleta de dados.

Cabe considerar também que por se tratar de crianças pequenas, nem todas responderam a todos os questionamentos, muitas crianças não conseguiram expressar-se plenamente e algumas fugiram totalmente do que lhes foi perguntado, o que abre espaço para alguns questionamentos sobre o quanto é urgente uma boa estruturação das ações docentes na Educação Infantil, bem como, talvez, o quanto seria mais efetivo se estas sessões acontecessem por um período maior do que o realizado – um bimestre –, ou ainda que acontecessem no segundo semestre, por praticamente todas as crianças já estarem com cinco anos completos, visto que algumas crianças não tinham tido sua vida escolar iniciada anteriormente, por não estarem matriculadas, em virtude da não obrigatoriedade da matrícula no segmento creche (0 a 3 anos).

A seguir, apresentam-se as análises acerca das questões da problematização, antes e depois da interferência por parte da pesquisadora. No entanto, para conhecimento, cabe indicar que das 15 crianças que participaram, 11 tinham quatro anos e apenas quatro tinham cinco anos completos, sendo que três delas estavam na escola pela primeira vez.

As respostas abaixo tratam da problematização antes da intervenção, com o repertório que foi discutido na quarta e quinta sessão.

Pesquisadora: O que é história?

Criança 6¹¹: É o que a tia conta na roda...
 Criança 3: É a que tem nos livros...
 Criança 1: A dos três porquinhos...
 Pesquisadora: O que são jogos?
 Criança 2: É do videogame...
 Criança 7: São os do celular...
 Criança 1: Comprados na loja do shopping...
 Criança 1: Eu gosto do quebra-cabeça...
 Criança 1: Aquele que tem no armário...
 Pesquisadora: Como eram os jogos na antiguidade?
 Criança 2: Era entre as crianças...
 Criança 1: Todo mundo jogava...
 Criança 4: Era como os nossos jogos...
 Pesquisadora: Que jogos conhecemos dessa época ou baseados em culturas dessas civilizações?
 Criança 1: Bola na rua...
 Criança 3: Os de pular...
 Criança 4: Nenhum...
 Criança 1: Amarelinha...
 Pesquisadora: Como jogamos hoje?
 Criança 5: Com os amigos...
 Criança 1: Na rua...
 Criança 6: No celular...
 Criança 1: Para ganhar...

Observa-se que, até aqui, as crianças não possuíam muitos elementos em suas falas, mantendo-as curtas e pouco refletidas sobre o tema. Por este motivo, entende-se que a inserção de materiais e demais recursos a partir da sexta sessão foi muito importante, pois possibilitou subsidiar e ampliar as discussões, nas quais as intervenções se articularam, por caminharem juntas, mas sendo descritas separadamente por tratar-se de uma necessidade didática. As próximas respostas foram coletadas após a intervenção.

Pesquisadora: O que é história?
 Criança 4¹²: É de onde viemos...
 Criança 2: Tá na cultura...
 Criança 2: Tem nos livros, no jornal...
 Pesquisadora: O que são jogos?
 Criança 1: O que o homem faz...
 Criança 5: O que fazemos com nossos amigos...
 Criança 1: Comprados na loja do shopping...
 Pesquisadora: Como eram os jogos na antiguidade?
 Criança 1: Até os animais jogavam...
 Criança 1: Todo mundo jogava...
 Criança 6: Era como os nossos jogos...
 Pesquisadora: Que jogos conhecemos dessa época ou baseados em culturas dessas civilizações?
 Criança 4: Os de frio na barriga...
 Criança 3: Os de pular...
 Criança 2: Nenhum...

¹¹ A numeração das crianças é somente para identificar quantas se manifestaram em cada questão. Não há uma correspondência entre os números nas diferentes questões.

¹² A numeração das crianças é somente para identificar quantas se manifestaram em cada questão. Não há uma correspondência entre os números nas diferentes questões.

Criança 2: Amarelinha...
Pesquisadora: Como jogamos hoje?
Criança 8: Com os amigos...
Criança 1: Na rua...
Criança 6: No celular...

Por estas respostas finais, observou-se que houve uma apropriação do conhecimento, quando quatro crianças falaram que história é de onde viemos, uma criança disse que a história está na cultura, cinco crianças disseram que o jogo é o que fazemos com nossos amigos, quando se aumentou o número de crianças que reconheceram que jogamos hoje com os amigos.

Entretanto, houve uma falta de referências sobre o assunto, que no olhar da pesquisadora demandariam de um período maior de realização das sessões para que pudessem ser disponibilizadas às crianças, indicando que, apesar de se atingir o que se pretendia com a pesquisa, também se evidencia que a coleta de dados com crianças pequenas se apresenta como algo bastante desafiador.

4.5 O desenvolvimento do objeto de aprendizagem

Foi construído um livreto digital intitulado “O Jogo e a Pedagogia Histórico-Crítica: criação ilimitada de mundos possíveis desde a Educação Infantil”, por meio das contribuições dos alunos(as) de Educação Infantil da escola, situada em bairro periférico de um município do noroeste paulista, reforçando que por ter seu lugar de destaque nas proposições com crianças pequenas dentro da Educação Infantil, o jogo com seu alto valor educativo está indissociável das práticas docentes e para Saviani (2013, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”.

A comunidade escolar da escola escolhida para pesquisa estava composta por um quadro de 230 alunos, com faixas etárias distintas, de zero a cinco anos de idade, distribuídos em 12 turmas, sendo seis de período parcial e seis de período integral. No momento da coleta, a escola contava com 18 docentes, alocadas em turmas de período parcial e integral; uma coordenadora pedagógica; uma diretora; uma assistente administrativa; cinco funcionárias da limpeza; três funcionárias de pátio; duas anjos da guarda e quatro cozinheiras.

Situada em um bairro com alto nível de vulnerabilidade, a escola exercia um papel significativo na constituição do ser social e cultural, principalmente ao se considerar a escassez de outras formas de educação, recursos e condições que o Estado e as famílias podem oferecer às crianças. Partindo desta realidade, foi

imprescindível que se desenvolvesse uma proposta centrada na formação integral do sujeito, não pautada na homogeneização de conhecimentos, na desvalorização dos saberes e nos discursos descritos pelos documentos educativos, que direcionam ao disciplinamento do indivíduo de forma aceitável e pouco questionável.

Sobre esse tema, Saviani (2013, p. 39) coloca que

O papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente.

Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”.

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber (Saviani, 2013, p. 14).

Cabe ressaltar que as crianças participantes permaneciam por sete horas ou mais no ambiente escolar, em uma rotina com horários pré-estabelecidos para utilização dos espaços externos à sala de aula, objetivando-se promover o desenvolvimento das crianças, para que passassem a serem reconhecidas como portadoras de iniciativas e capazes de resolverem problemas, utilizando-se de suas descobertas, criatividade e formas de expressão, bem como de sua capacidade em (re)conhecer, analisar e transformar sua realidade, com redução das situações de controle, que ditam e delimitam o que tem que ser feito por elas, desfavorecendo a constituição do ser social e cultural.

A proposta de abordagem do ensino do jogo foi intencionalmente sugerida por ser uma atividade livre, voluntária, desinteressada. Sendo assim, “[as] crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (Huizinga, 2010, p. 10).

O conceito de lúdico sofreu várias transformações até a modernidade e, ao se traçar um percurso histórico, para o autor, a criação da linguagem está profundamente ligada ao lúdico, uma vez que

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza (Huizinga, 2010, p. 7).

Huizinga (2001) enfatiza o surgimento do fenômeno lúdico nos animais, nas crianças e nas sociedades primitivas porque acredita que o jogo é um fator espiritual, que ultrapassa os limites do homem e da natureza. Além de estar na origem da linguagem, do mito e de outras atividades humanas.

Para Elkonin (2009), estudar o jogo na Educação Infantil auxilia a descoberta profunda da essência do jogo e a relação mútua de seus diferentes componentes, com vistas a facilitar as ações pedagógicas.

Os documentos norteadores das práticas infantis no contexto escolar, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999 e 2009) e Base Nacional Comum Curricular (2018) são carregados de ideais que, dependendo da visão de mundo, de sociedade e de homem dos professores(as), corroboram para que suas práticas bastem-se em atividades de controle e doutrinação, favoráveis à manutenção do *status* da ordem e da produção seriada de comportamentos controlados e até robotizados, limitando o agir espontâneo, a inconstância e a imprevisibilidade das ações frente a situações que favoreçam o arrebatamento proposto por Huizinga (2001).

Para Saviani (2008), a educação brasileira segue o modelo americano de ensino, no qual a educação pública se sustenta no desenvolvimento da socialização, contrária da educação europeia, na qual a educação se sustenta no conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado pela humanidade.

Partindo dessa perspectiva, reconheceu-se a necessidade de ofertar materiais que fossem disponibilizados intencionalmente nos momentos de jogo, conduzindo a uma elaboração do saber produzido historicamente, estimulando o processo de imaginação e formulação dos conceitos no universo infantil, em um movimento de promoção de uma educação emancipatória entre as crianças.

Os professores rotineiramente buscavam implementar práticas que colocassem as crianças como centro do processo de aprendizagem, mas raramente refletiam sobre como se dava essa inserção baseada nas normativas documentais sobre a Educação Infantil, frente às suas ações e às reais condições necessárias para isso.

A utilização do jogo, na atualidade é vista como uma das atividades mais indicadas para garantir e assegurar o desenvolvimento, nas diversas esferas do ser humano, porém, a teoria sobre o jogo não prevê a definição a priori dos objetivos,

mesmo amparada por instrumentos científicos. Então, o que se buscou melhorar com este objeto de aprendizagem foi a conscientização de que o jogo na constituição do ser social é um instrumento potente para o sujeito que vive em situações de opressão, na sociedade de classes capitalista.

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. [...] Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola [...] (Saviani, 2013, p. 67).

Buscou-se articular o desenvolvimento da pesquisa e a sistematização da prática, descrita no Apêndice 8, em momentos nos quais o tempo disponível não compromettesse os demais horários da rotina escolar, que seguia uma organização pré-estabelecida, mas que também não limitasse as ações das crianças em situações de jogo.

CAPÍTULO V – OBJETO DE APRENDIZAGEM

Projetado para apoiar os professores, o objeto de aprendizagem objetivou evidenciar o desenvolvimento omnilateral das crianças na Educação Infantil por meio do jogo, a partir de uma prática docente sistematizada, que as reconheceu como portadoras de iniciativas e capazes de resolver problemas por meio de suas próprias experiências, descobertas, criatividade, formas de expressar-se, (re)conhecer, analisar e transformar sua realidade sociocultural, com redução das situações no qual se controla, dita e delimita o que deve ser feito por elas a partir de “outras” culturas.

Especificamente, elencou-se os seguintes objetivos:

- Favorecimento do desenvolvimento omnilateral;
- Ampliação da autonomia;
- Encorajamento à resolução de conflitos;
- Impulsão à constituição do ser social, crítico e reflexivo.

Sua aplicabilidade partiu da leitura “A história dos jogos” e essa escolha deu-se pela preocupação em selecionar um tema que oportunizasse conhecimentos significativos às crianças de acordo com seu desenvolvimento, sendo proposto o diálogo e vivência com jogo. A intervenção da professora manteve-se sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica, pelos espaços da escola, por meio das rodas e assembleias inseridas na rotina a partir das discussões da prática social do grupo.

Orientada por essas preocupações, a Pedagogia Histórico-Crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção à crítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica intencional (Saviani, 2019, p. 75).

Nas aulas com as crianças, as assembleias foram subsidiadas por meio do levantamento de práticas sociais, de imagens, livros, filmes, gravuras, dentre outros materiais, para que se nortearassem as discussões. Por se tratar de crianças pequenas, os instrumentos metodológicos precisaram ser ampliados e diversificados, contando-se então com desenhos e momentos de oralidade, os quais foram coletados, perpassando pelos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade;
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas;

c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

Utilizou-se os conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos para subsidiar as ações pedagógicas dentro de cada momento de forma recíproca e interligada, não mecânica e estanque. Os materiais disponibilizados foram:

- Seleção dos materiais para as rodas de conversa de forma impressa e/ou digital;
- Ficha instrutiva/livreto aos professores participantes;
- Materiais para suporte aos desenhos/produção gráfica.

Para rodas de conversa/assembleias, foram utilizados materiais impressos elaborados pela própria autora, desenvolvidos no Microsoft Word 2010, no formato paisagem, preenchendo a folha inteira e com escritas apenas em caixa alta.

Os materiais tiveram formatos diversificados para auxiliar e ampliar o interesse nas discussões. Além disso, o uso deles e de todas as imagens seguiu as normas estabelecidas, com indicação de citações e de fontes. Após a seleção e confecção dos layouts, os materiais foram impressos em folha tamanho A4 e plastificados.

Em um próximo momento, aconteceram as problematizações, nas quais, principalmente a partir dos momentos de discussão, foram abordadas questões em que todos se manifestaram, configuradas do seguinte modo:

- O que é história?
- O que são jogos?
- Como eram os jogos na antiguidade?
- Que jogos conhecemos dessa época ou baseados em culturas dessas civilizações?
- Como jogamos hoje?

Ao final aconteceu a instrumentalização e a catarse, envolvendo a vivência dos jogos, discussões, leitura, artes e também exibição de pequenos trechos de documentários para que se ampliasse o repertório das crianças. É importante evidenciar que em todos os momentos (descritos no Apêndice 8) contou-se com a apreciação de leituras, discussões e debates com as crianças, buscando mobilizá-las a refletirem sobre as razões de determinados elementos, de forma que reconstruíssem suas impressões e avançassem em direção ao pensamento mais elaborado.

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar

os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2008, p. 18).

Quadro 4 - Cronograma de execução

Ano	2022						2023		
Mês	J U L	A G O	S E T	O U T	N O V	D E Z	J A N	F E V	M A R
Realização de convite de participação aos professores						x	x		
Coleta de informações iniciais com os professores							x		
Realização de convite de participação às crianças								x	
Organização dos materiais necessários para a execução dos jogos								x	
Aplicabilidade com as crianças								x	x
Registros observações e ajustes								x	x
Finalização								x	x

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do ensino do jogo na Educação Infantil para constituição do ser sociopolítico e cultural, bem como desenvolver um objeto de aprendizagem que auxiliasse na compreensão do ensino do jogo com crianças.

Para isso, em uma escola pública municipal, realizou-se um percurso fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, a favor da materialização das suas etapas, que articulasse a prática educativa e a prática social, para além da compreensão das determinações sociais que incidem sobre a escola.

Considerando que atualmente a educação, enquanto prática social, é resultante dos padrões econômicos, sociais e políticos, atuando na reprodução da ideologia da classe dominante, buscou-se evidenciar que o ensino do jogo para crianças da classe trabalhadora precisa estar associado a um processo de produção do conhecimento mais elaborado e transformador, visto que os documentos norteadores existentes em nossas políticas educacionais projetam abordagens agressivas em detrimento do neoliberalismo.

Pautou-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na proposta do materialismo histórico-dialético, contemplando sua apropriação crítica no intuito de desnudar a realidade e lançar novos olhares, possibilitando um conhecimento sistematizado, em processo de transformação, que se contraponha aos trabalhos meramente vazios, politicamente indutórios e hegemônicos.

Nesse sentido, as contribuições do presente estudo versam, primeiramente, pela urgência em se compreender que a educação além de direito é também fator determinante na constituição do ser, das suas relações e do seu processo de humanização, assumindo um impacto direto na sociedade e nas questões de classe.

Ademais, tem-se a problematização de que a escolha rasa dos conteúdos, com o argumento das preferências eleitas pelos alunos acerca dos métodos de pesquisa, esvaziaram a escola do saber sistematizado, saber este que é elaborado para humanizar o homem, conceber saberes que o auxilie a atingir o nível mais alto das funções e formar sua concepção de mundo por meio do conhecimento clássico na escola.

Batista e Lima (2013) discorrem sobre a importância da compreensão do papel da escola, sua contribuição para o pensamento social, político e pedagógico e sua influência sobre os olhares político-pedagógicos do país.

A educação escolar se vê em meio a um movimento contraditório que, por um lado, identificando-se com os interesses dominantes, postula à escola a realização de quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática do conhecimento, a pretexto de respeitar-se as diferenças culturais e o acesso espontâneo ao conhecimento assegurado pelas novas tecnologias da informação, adequando os indivíduos a uma constante adaptação às condições de vida impostas pelas transformações hodiernas no mundo do trabalho (Batista; Lima, 2013, p. 209).

Destaca-se que ao abordar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórica buscou induzir o leitor a uma perspectiva para além do óbvio, com criticidade a um tema considerado muito importante pelos professores(as) da Educação Infantil, ou seja, o jogo e sua utilização.

Assim, por meio da coleta de dados com as crianças, foi possível identificar os avanços positivos após as intervenções sistematizadas por parte da pesquisadora, com a ampliação do conhecimento entre a maioria das crianças, reforçando que ter uma abordagem sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica em escola pública é eficaz.

Subsidiar a compreensão do jogo diante das contribuições de estudiosos como Huizinga (2001), Caillois (1990) e Elkonin (1987) é poder confrontar com a realidade instituída na escola, permeada por uma sociedade de consumo. Com isso, tem continuidade as contribuições da presente pesquisa em ofertar aos professores(as) elementos que despertem o desejo de terem suas práticas embasadas em estudos históricos, percorrendo suas fases e compreendendo que a utilização e materialização da Pedagogia Histórico-Crítica com as crianças contribuem para o saber elaborado e transformação da sociedade em favor da classe dos que vivem do trabalho.

Nas palavras de Saviani,

[...] o que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E é nesse contexto que a educação se desenvolve. Chega-se assim, à estreita relação da Pedagogia Histórico-Crítica com a realidade escolar, como concepção que surgiu justamente em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais, que foi desenvolvida para a realidade escolar e é nela que deve ser aplicada a fim de direcionar a atuação da escola, vencendo o paradoxo da escola secundarizada ao mesmo tempo que hipertrofiada (Saviani, 2013, p. 81).

É importante explicitar que algumas observações foram descritas na metodologia, indicando certas limitações no decorrer da pesquisa, que não a desqualificaram, mas que podem ser refletidas em coletas futuras, como o período de duração das sessões, a faixa etária das crianças, que contou com crianças que nunca tinham estado em uma escola anteriormente e o pouco envolvimento das famílias, para que se consiga um número maior de participantes.

Por fim, destaca-se o quanto esse trabalho contribuiu para a visão de mundo e formação da pesquisadora, principalmente por se ter poucas tentativas de estudos críticos diante da avalanche dos que partem de uma perspectiva de educação neoliberal. Do mesmo modo, o desenvolvimento da pesquisa favoreceu a desconstrução de elementos que estavam há muito consolidados na prática pedagógica, o que demandou um exercício reflexivo intenso sobre a parcela pessoal e profissional na contribuição para uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lúgia Márcia (Orgs). **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Revista eletrônica Educação e Sociedade. Campinas, n. 74, abril. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Dermeval Saviani: uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711/7098>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho de Educação Básica. **Resolução CBE nº 1**, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2023

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124954>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUARTE, Rita de Cássia.; DERISSO, José Luis.; MELO DUARTE, Elaine Cristina; DUARTE, Newton. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.2, p.489-501, maio-ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.2.2017.10186>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MAGALHÃES, Giselle Modé; DE MESQUITA, Afonso Mancuso. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 266–279, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727>. Acesso em: 2 jul. 2023.

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; Orso, Paulino José (Org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas, 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo. Nova Cultura. Livro I, Tomo I, 2013.

NASCIMENTO, José Almir; CURY, Carlos Roberto. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, set. 2020, p. 679-697. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3gRPNHGZhvgfYGkYfGbvBkj/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas ... A prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PADILHA, Valquíria; BONIFÁCIO, Renata Cristina A. Obsolescência planejada: armadilha silenciosa na sociedade de consumo. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ed. 74, set. 2013. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/obsolescencia-planejada-armadilha-silenciosa-na-sociedade-de-consumo/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PADILHA, Valquíria. Os fios invisíveis do capital costuram trabalho, lazer e consumo. In: SANTOS, Cleito Pereira dos; ALMEIDA, Felipe Mateus de (Orgs.). **Lazer, trabalho e consumo: a dinâmica mercantil e os impactos socioculturais**. Curitiba: CRV, 2018.

PADILHA, Valquíria. **Shopping center**: a catedral das mercadorias. São Paulo: Boitempo, 2006.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo**: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 1997, p. 83–94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PUJOL, Vitor Rodrigues. **O Jogo nas obras Homo Ludens e os Jogos e os Homens**. Dissertação (Mestrado). 2019. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19796/DIS_PPGEF_2019_PUJOL_VITOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 10 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41^a ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo nono: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8^a ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 10 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abril de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jul. 2023.

SOUZA, Natália Camargo. O Jogo como recurso pedagógico: um desafio na Educação Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.4, p.484-493, out./dez. 2008. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2147-Article%20Text-9316-1-10-20090127.pdf> . Acesso em: 2 jul. 2023.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 69–80, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1044>. Acesso em: 2 jul. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Carta de anuência à secretaria municipal de educação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CARTA DE ANUÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

São José do Rio Preto, 14 de Outubro de 2022.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional

Termo de Aceite para execução do projeto proposto pela pesquisadora Ana Carolina Raymundo Iglésias, aluna regularmente matriculada no curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Docência para Educação Básica, intitulado: “O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E CULTURAL”, sob orientação da Profa Dra. Luciene Ferreira da Silva. A pesquisa tem como objetivo analisar o potencial real do jogo para alunos da educação infantil da rede pública, utilizando-se da Pedagogia Histórico-Crítica que é de referencial teórico crítico adequado, a fim de problematizar, por meio da metodologia do materialismo dialético, o ensino dos jogos na educação infantil e suas implicações na constituição do ser sociopolítico e cultural. Para a pesquisa, serão realizadas rodas de conversas com as crianças e entrevistas semi-estruturadas com os docentes, respeitando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde após trâmite e aprovação pelo Comitê de Ética da FC/Unesp.

Prezada secretária de Educação, Fabiana Zanquetta de Azevedo, considerando o objetivo da elaboração e aplicação do Produto Educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, eu, Ana Carolina Raymundo Iglésias, portadora do CPF nº 360.969.758-01, solicito através deste, autorização para efetivação da pesquisa e aplicação do produto educacional nas dependências da E.M. Rita Mendes Mambreu, situada na Avenida Manoel Roberto Casillas, nº 1325, Estância Santa Catarina - Engenheiro Schmitt/SP. TR

Atenciosamente,

Docente da rede municipal de educação

Assinatura responsável e carimbo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências. Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6074/ Site: <http://www.fc.unesp.br>

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

Apêndice 2 - Carta de aceite da direção da escola



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, diretor(a) da escola _____, localizada no município de _____, CPF n.º _____, declaro que Ana Carolina Raymundo Iglésias, mestrande da Universidade Estadual Paulista, no Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, CPF n.º 360.969.758-01, apresentou-me o projeto de pesquisa intitulado “O ensino do jogo na educação infantil: problematizações acerca da constituição do ser social e cultural” e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios. Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa, permitindo o uso de informações e voz, exceto aquelas determinadas como sigilosas por aspectos legais e éticos, para divulgação do projeto, desde que utilizadas para fins estritamente acadêmicos e culturais, sem finalidade de obtenção de lucro.

Local e Data

Assinatura do(a) diretor(a) da escola

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências. Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6074/ Site:<http://www.fc.unesp.br>

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORES(AS) E DIRETOR(A) DA ESCOLA MUNICIPAL (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) senhor(a) a participar da pesquisa do curso de Mestrado que tem como título: “O ensino do jogo na educação infantil: problematizações acerca da constituição do ser social e cultural”, da pesquisadora Ana Carolina Raymundo Iglésias, portadora do RG 40.086.855-6, orientada pela Profa Dra. Luciene Ferreira da Silva.

A pesquisa tem como objetivo analisar a constituição do ser social e cultural, por meio do ensino do jogo na educação infantil.

Caso aceite participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) será convidado(a) a participar de uma entrevista, para a apresentação do projeto elaborado pela pesquisadora. Na sequência, em colaboração entre o(a) senhor(a) e a pesquisadora, será desenvolvido com as crianças o processo de construção de jogos na educação infantil. Ao final, será realizado um estudo coletivo para reflexão sobre o processo.

As respostas concedidas nas entrevistas e as aulas desenvolvidas serão registradas no diário de campo da pesquisadora. O seu nome não será identificado nas respostas fornecidas e os dados utilizados serão somente para fins de pesquisa que visa qualificar a educação infantil.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem potencializar a educação na educação infantil.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados em eventos de caráter científico com fins científicos (dissertação de mestrado, capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, podendo envolver desconforto emocional em responder alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) senhor(a) poderá comunicar-me para a adequação da questão ou mesmo deixar de respondê-la.

Caso haja necessidade de utilizar um ambiente virtual, a pesquisadora tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade, mas devido as limitações envolvidas no processo tecnológico existe um potencial risco de violação, conforme indica o documento do CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) – Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível em http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo

aos participantes de pesquisa durante todas as etapas, com garantia de plena liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) senhor(a) e outra com a pesquisadora. Caso este termo seja um documento eletrônico é importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Esse consentimento será previamente apresentado e caso concorde em participar da pesquisa, pedimos que o assine abaixo. Se a apresentação for pelo aplicativo Google Meet, será considerada a anuência quando entrar no link que será enviado de maneira individual com uma breve referência à concordância em participar da pesquisa e concordância com a leitura desse termo.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01- E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Declaro que, após ler e refletir sobre esta proposta de pesquisa em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que as pesquisadoras relacionadas neste documento, obtenham a gravação da entrevista ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser divulgados em dissertações de mestrado, aulas, congressos, eventos científicos, palestras, periódicos científicos e afins.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) participante da pela pesquisa

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: “O ensino do jogo na educação infantil: problematizações acerca da constituição do ser social e cultural”

Pesquisadora: Ana Carolina Raymundo Iglésias

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Bairro: Vargem Limpa CEP: 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: e-mail: acr.iglesias@unesp.br

Orientador(a): Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. - Departamento de Educação - FC/UNESP.

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Bairro Vargem Limpa CEP: 17033-360 – Bauru, SP.

Dados para Contato: e-mail: luciene.ferreira@unesp.br

Dados do(a) participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Telefone para contato:() _____ e-mail: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

Apêndice 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pelo aluno(a) _____, para participar da pesquisa que tem como título: “O ensino do jogo na educação infantil: problematizações acerca da constituição do ser social e cultural”, da pesquisadora Ana Carolina Raymundo Iglésias, portadora do RG 40.086.855-6, orientada pela Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva.

A pesquisa tem como objetivo analisar o potencial real do jogo para alunos da educação infantil da rede pública, utilizando-se da Pedagogia Histórico-Crítica que é de referencial teórico crítico adequado, a fim de problematizar, por meio da metodologia do materialismo dialético, o ensino dos jogos na educação infantil e suas implicações na constituição do ser sociopolítico e cultural.

Caso autorize a participação do(a) aluno(a) na pesquisa, ele(a) irá participar de um processo de construção de jogos, com seu(a) professor(a) da Educação Infantil e a pesquisadora, durante o horário escolar. Também serão realizadas rodas de conversa sobre o ensino dos jogos.

As aulas serão registradas em diário de campo, pela pesquisadora, conforme autorizado neste documento, sendo utilizadas somente para fins da pesquisa. O nome do(a) aluno(a) não será identificado nas respostas durante as rodas de conversas. Ao aluno(a) também será solicitada a concordância em participar da pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem potencializar a educação na educação infantil.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados em eventos de caráter científico com fins científicos (dissertação de mestrado, capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto da criança em participar de alguma atividade ou em responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) aluno(a) ou o(a) senhor(a) poderá comunicar à pesquisadora e à professora para as adequações necessárias.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, autorizando a participação do seu filho(a) na pesquisa, sendo

que uma via ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora. Caso este termo seja um documento eletrônico é importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Esse consentimento será previamente apresentado e caso concorde com a participação da criança, pedimos que o assine abaixo.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01. E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo aos participantes de pesquisa durante todas as etapas, com garantia de plena liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Declaro que após ler e refletir sobre essa proposta de pesquisa em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, autorizar o(a) aluno(a) _____ a participar deste estudo, permitindo que as pesquisadoras relacionadas neste documento obtenham os dados para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas ao aluno acima podem ser publicados em dissertações de mestrado, aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: “O ensino do jogo na educação infantil: problematizações acerca da constituição do ser social e cultural”

Pesquisadora: Ana Carolina Raymundo Iglésias

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – FC/UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Bairro: Vargem Limpa CEP: 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: e-mail: acr.iglesias@unesp.br

Orientador(a): Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. do Departamento de Educação da FC/UNESP

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Bairro Vargem Limpa CEP: 17033-360 – Bauru, SP.

Dados para Contato: e-mail: luciene.ferreira@unesp.br

Dados do(a) responsável legal pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Telefone para contato:() _____ e-mail: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências

Apêndice 5 - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNOS

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: “O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E CULTURAL”	
Orientador(a): Profa Dra. Luciene Ferreira da Silva	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
E-mail: luciene.ferreira@unesp.br	
Aluno(a) responsável: Ana Carolina Raymundo Iglésias	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
E-mail: acr.iglesias@unesp.br	
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências. E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OLÁ, SOU A PROFESSORA CAROL :)  VOCÊ JÁ ME CONHECE!

HOJE VOU PRECISAR QUE ME AJUDE BASTANTE PARA REALIZAR UMA PESQUISA, ONDE DESENVOLVEREMOS UM JOGO MUITO LEGAL E DIVERTIDO PARA BRINCARMOS ENTRE AMIGOS.



VOCÊ PARTICIPARÁ DE TODOS OS MOMENTOS E JUNTOS VAMOS ENCONTRAR MEIOS QUE CONTRIBUAM PARA NOSSO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E NOSSA FORMAÇÃO CULTURAL.

PARA ISSO EU IREI,



OBSERVAR



ANOTAR

ENQUANTO VOCÊ JOGA.

INTERAGINDO, CONSTRUINDO E CRIANDO SEU PRÓPRIO JOGO, ME AUXILIARÁ A COMPREENDER SEU PERCURSO CRIATIVO E ESTARÁ TORNANDO-SE UMA CRIANÇA PARTICIPATIVA. NÃO PRECISA FICAR CHATEADA OU NERVOSA CASO TENHA DIFICULDADE EM ALGUM MOMENTO, ISSO FAZ PARTE DE TODO APRENDIZADO. ENTÃO, EU GOSTARIA DE SABER ...

POSSO CONTAR COM SUA AJUDA?



(☐) **SIM**



(☐) **NÃO**

VOCÊ NÃO TERÁ GASTOS AO PARTICIPAR.



NINGUÉM VAI FICAR CHATEADO SE VOCÊ NÃO QUISE PARTICIPAR.

SE VOCÊ PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS, INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.

VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO SEMPRE.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE A CONSTRUÇÃO DE JOGOS QUE CONTRIBUIRÃO NA MINHA FORMAÇÃO SOCIAL E CULTURAL.

SEI QUE POSSO PERGUNTAR, CASO OUTRAS DÚVIDAS SURJAM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISE.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

SCHMITT/SP, ____/____/____

ASSINATURA

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

Apêndice 6 – Roteiros de entrevista

Sobre as entrevistadas:

1. Nome;
2. Idade;
3. Formação (graduação e pós-graduação);
4. Tempo de experiência no magistério;
5. Tempo de atuação na Educação Infantil;
6. Experiência fora da Educação Infantil;

Sobre o jogo:

1. Trabalha com jogo? Como, quando, onde e por quê?
2. Seu trabalho com jogo é cotidiano ou esporádico? Pode falar sobre a sua prática?
3. Para você, qual a importância do trabalho com jogo na Educação Infantil?
4. Pode falar sobre quais jogos você já desenvolveu com as crianças da Educação Infantil?
5. Você conhece autores(as) e pesquisadores(as) que abordam o jogo?
6. Pode dar sua opinião sobre os jogos industrializados na Educação Infantil?
7. Poderia comentar o que compreende por jogo na constituição do ser social e cultural?
8. Teve acesso à e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, tem algum conhecimento?
9. Quais as contribuições que o jogo pode proporcionar às crianças da Educação Infantil?
10. Pode falar sobre a abordagem do jogo nas políticas públicas?

Apêndice 7 - Cronograma das atividades

Quadro 5. Cronograma das atividades realizadas na escola campo de pesquisa

Período	Ações desenvolvidas
Quinta semana de janeiro/2023	- Reunião com gestão da escola para apresentação da pesquisa a ser realizada e consequente formalização dos documentos necessários, a nível instituição e secretaria da educação; - Início da preparação dos materiais a serem disponibilizados para as crianças nas rodas de conversa.
Primeira semana de fevereiro/2023	- Atendimento com as famílias das crianças para apresentar pesquisa a ser realizada, realização de convite de participação e solicitação de preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido; - Conversa com as crianças autorizadas por suas famílias para apresentar a pesquisa a ser realizada e convidá-las a participarem, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); - Início das sessões de discussão com as crianças sobre o jogo.
Segunda semana de fevereiro/2023	- Abordagem com as professoras para realizar o convite de participação nas entrevistas semiestruturadas e preenchimento das autorizações necessárias; - Continuidade das sessões de discussão com as crianças sobre o jogo, introduzindo questões norteadoras que estão descritas no capítulo 5, na metodologia do desenvolvimento do objeto de aprendizagem.
Quinta semana de fevereiro/2023	- Início das entrevistas com as professoras; - Retomada das sessões de discussão com as crianças, por meio de uma escuta ativa, sendo escrita e elaborando uma lista acerca da temática do jogo.
Primeira semana de março/2023	- Continuidade das entrevistas com as professoras; - Continuidade das sessões de discussão com as crianças e observações dos primeiros movimentos de reprodução do que vinham sendo trabalhados com elas na prática, em momentos de interação entre pares.
Segunda semana de março/2023	- Finalização das entrevistas com as professoras; - Continuidade das sessões de discussão com as crianças e ampliação as discussões para produção de um texto coletivo; - Início da elaboração do objeto de aprendizagem.
Terceira e quarta semana de março/2023	- Finalização das sessões de discussão com as crianças, que foram enriquecidas com produções gráficas e artísticas recriando as situações de jogo vivenciadas; - Finalização do objeto de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice 8 - Procedimentos realizados

Quadro 6 - Descrição dos procedimentos realizados em campo com as crianças

Diário de campo - 2023		
Período	Procedimentos	Recursos
<u>1ª Semana de fevereiro</u> Dia: 02/02 Duração: 30 minutos	prática social com as crianças presentes, para questioná-las sobre o que sabiam sobre história e jogo.	----- -----
<u>2ª Semana de fevereiro</u> Dia: 07/02 Duração: 30 minutos Dia: 09/02 Duração: 45 minutos	prática social com as crianças para retomarmos o assunto, por meio de um livro que a pesquisadora fez a leitura. prática social com as crianças utilizando teatro de fantoches que as questionavam sobre o que sabiam sobre história e jogo.	Livro: O dono da bola – Ruth Rocha Cortina de feltro e fantoches
<u>3ª Semana de fevereiro</u> Dia: 14/02 Duração: 45 minutos Dia 16/02 Duração: 60 minutos	prática social com as crianças, por meio de um livro que a pesquisadora fez a leitura. prática social com as crianças, com sistematização das perguntas da primeira etapa da problematização ¹³ .	Livro: O direito das crianças – Ruth Rocha Lousa e giz
<u>5ª Semana de fevereiro</u> Dia: 28/02 Duração: 90 minutos Dia: 02/03 Duração: 90 minutos	Apreciação de obras ilustradas ¹⁴ sobre jogos e prática social. Apreciação de obras ilustradas sobre jogos e prática social.	Referência: Ivan Cruz Material elaborado pela pesquisadora conforme descrito no capítulo cinco. Referência: Cândido Portinari
<u>1ª Semana de março</u> Dia: 07/03 Duração: 60 minutos	Retomada com as crianças do assunto, após interrupção da semana do carnaval, com a produção de desenhos de observação das obras apresentadas.	Material elaborado apresentado anteriormente Folhas sulfites e riscantes

¹³ As respostas coletadas estão descritas na metodologia.

¹⁴ Instrumentalização.

Dia: 09/03 Duração: 60 minutos	Apreciação de um curta-metragem inspirado em obras artísticas que retratam brincadeiras e prática social para início de uma coleta de palavras para elaborar uma lista sobre história e jogo.	“Um pedaço do meu coração” produzido pela escola municipal Fauzze Scaff Gattas Filho
<u>2ª Semana de março</u> Dia: 14/03 Duração: 60 minutos Dia: 16/03 Duração: 60 minutos	Prática social com retomada da lista de palavras para elaboração de texto coletivo sobre história e jogo. Leitura de trechos sobre como eram os jogos na antiguidade e prática social para discussões.	Flip Bobina branca e caneta hidrocor Material elaborado pela professora com citações do autor Huizinga.
<u>3ª Semana de março</u> Dia: 21/03 Duração: 60 minutos Dia: 23/03 Duração: 60 minutos	Leitura de trechos sobre como eram os jogos na antiguidade e prática social para coletar as respostas da segunda etapa da problematização¹⁵. Prática social e produção gráfica para a confecção de um jogo de tabuleiro.	Apresentação do livro utilizados que continha os trechos discutidos em roda. Referência: HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001. Folha color e caneta hidrocor
<u>4ª Semana de março</u> Dia: 28/03 Duração: 60 minutos Dia: 30/03 Duração: 60 minutos	Elaboração do jogo de tabuleiro¹⁶ e prática social para alinhar questões como nome do jogo, modo de jogar e relações. Prática social após momentos de vivência do jogo confeccionado.	Cartolina, cola, tesoura e caneta hidrocor ----- -----

¹⁵ As respostas coletadas estão descritas na metodologia.

¹⁶ Catarse.

Apêndice 9 – Objeto de aprendizagem

Para acessar o objeto de aprendizagem siga o tutorial:

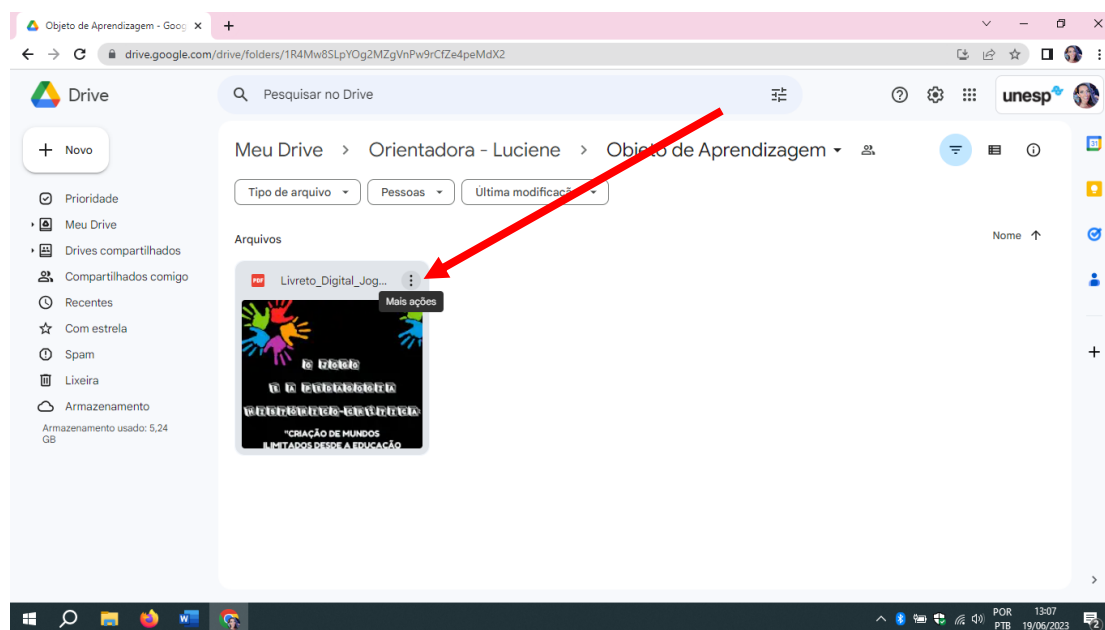
1º Passo:

Clicar no link disponibilizado:

https://drive.google.com/drive/folders/1R4Mw8SLpYOg2MZgVnPW9rCfZe4peMdX2?usp=drive_link

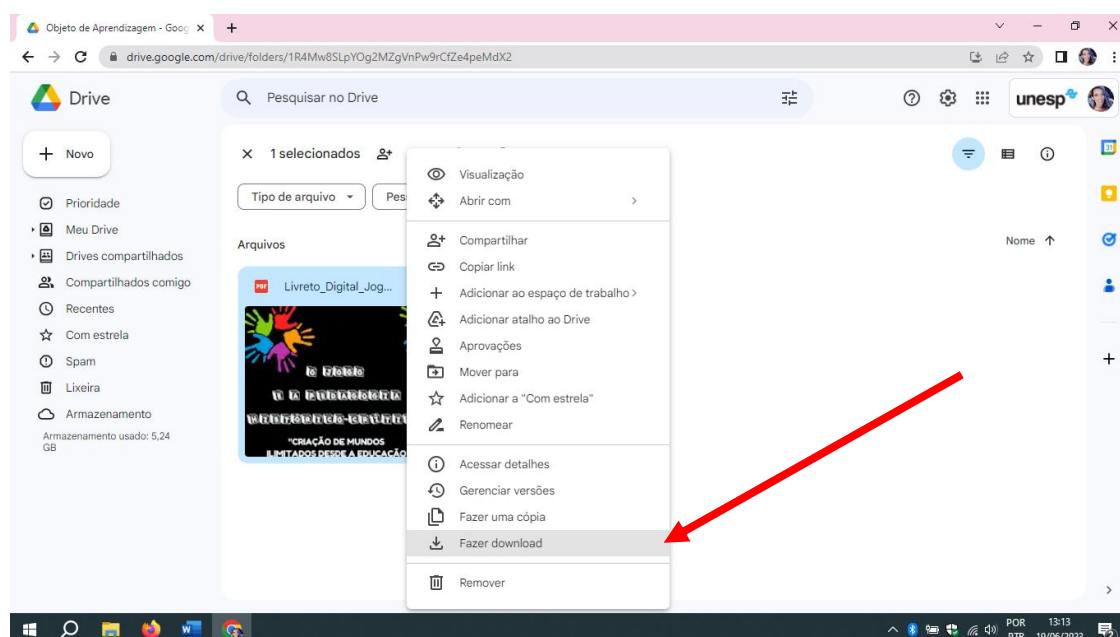
2º Passo:

Clicar no três pontinho do canto superior direito, do arquivo:



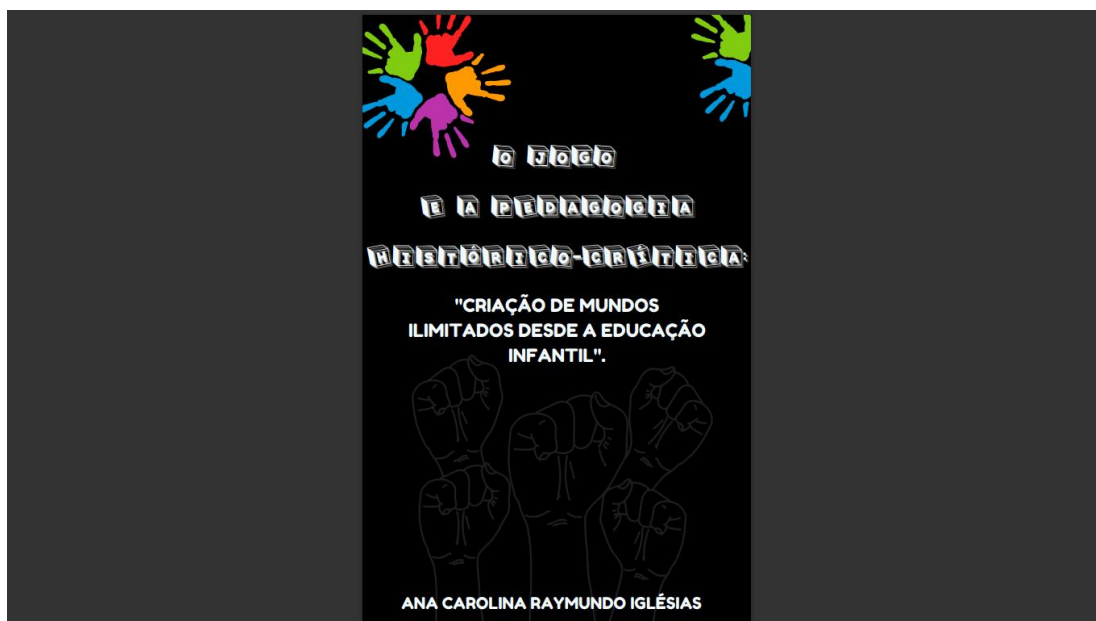
3º Passo:

Clicar em fazer download:



4º Passo:

Abrir o documento baixado, que estará em formato PDF e realizar a leitura, usando as setas do seu teclado para ir passando para as próximas páginas:





O JOGO

E A PEDAGOGIA

HISTÓRICO-CRÍTICA:

"CRIAÇÃO DE MUNDOS
ILIMITADOS DESDE A EDUCAÇÃO
INFANTIL".



ANA CAROLINA RAYMUNDO IGLÊSIAS

ANA CAROLINA RAYMUNDO IGLÉSIAS



O JOGO

E A PEDAGOGIA

HISTÓRICO-CRÍTICA:

**"CRIAÇÃO DE MUNDOS
ILIMITADOS DESDE A EDUCAÇÃO
INFANTIL".**



1ª EDIÇÃO

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2023

O texto é uma versão simplificada dos estudos "O ensino do jogo na educação infantil: problematizações acerca da constituição do ser social e cultural", do curso de pós-graduação stricto sensu, no Programa de Docência para Educação Básica da Unesp/Bauru-SP, elaborado pela Profª Ana Carolina Raymundo Iglésias.

Ficha Catalográfica

**CAROLINA RAYMUNDO IGLÉSIAS, ANA - 1987
O JOGO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
CRIAÇÃO DE MUNDOS ILIMITADOS DESDE A
EDUCAÇÃO INFANTIL - 1. ED. - SÃO JOSÉ DO
RIO PRETO.**

Sumário

Introdução.....	6
O Jogo e a Educação Infantil: aproximações.....	8
O Jogo e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	11
A intervenção na Educação Infantil.....	15
Referências.....	18

Seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar "jogo" toda e qualquer atividade humana (...) Não vejo, todavia, razão alguma para abandonar a noção de jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo que acontece no mundo".

Johan Huizinga



Jogar e brincar são considerados ações sociais e culturais, pois são práticas realizadas tanto por crianças, quanto por adultos em proporções diferentes, referente a frequência, mas não a um único período da vida, como só na infância, por exemplo. O jogo está previsto em todas as políticas educacionais, desde a Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, até o Currículo Paulista.

E, este livreto, busca-se evidenciar que na infância, o jogo, que é a forma de viver da criança, contribui para um processo de aquisição, construção e transmissão sociocultural muito vigoroso para a vida toda, no qual, seu ensino, na Educação Infantil, calcado na Pedagogia Histórico-Crítica favorece a construção dos processos educativos, por meio da seleção dos conteúdos essencialmente produzidos pela humanidade e contribuindo para um trabalho pedagógico sistematizado.

Com contribuições iniciais sobre a temática, o objetivo aqui é que o professor compreenda que discurso de caráter reprodutivista dentro da educação neoliberal versa apenas, sobre o jogo como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento integral das crianças, com alto potencial educativo e desconsidera sua função sociocultural.

Neste sentido, lançar novos olhares sobre o ensino do jogo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, desde a Educação Infantil, busca romper o senso comum do tema e avançar a uma educação transformadora.

O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES

Tratada como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, assume-se como um alicerce na formação do indivíduo e, neste sentido, é preciso que esteja articulada com o processo de transmissão dos conhecimentos historicamente planejados. A cultura abordada nos anos iniciais da educação básica, e audaciando, se não por toda a educação, denota uma abordagem do elemento lúdico em sua forma superficial, tratada genericamente, evidenciado como algo que “[...] fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais, o elemento lúdico original” (HUIZINGA, 2001, p. 54), fazendo-se urgente e necessário o jogo no dia a dia da educação infantil visto o aumento da complexidade dos tipos de culturas existentes que distanciam-se cada vez mais das relações com o jogo, enquanto elemento da cultura.

Huizinga (2001) evidencia o jogo como prática social entre as crianças e não como ferramenta para ensinar algo, sugerindo uma superação do senso comum em direção ao saber sistematizado desde a infância.

Atente-se ao
que aqui é
explicitado!

Huizinga (2001, p. 16) resume as principais características do jogo, destacando-o como “[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o participante de maneira intensa e total”. É uma atividade em que não se visa nenhum interesse material ou lucro, e, nela, o jogador é compreendido por uma visão totalitária, respeitando uma ordem e certas regras, características da ação, o que possibilita a interação entre diferentes culturas, não se limitando entre os seres humanos, apesar de ser entre eles que ganha significado, mas também observado no meio animal.

Para subsidiar as reflexões, trataremos o jogo como uma prática social que não se enquadra em ações funcionais, condicionantes a aprendizagens intencionais ou pré-estabelecidas, diferenciando-o assim das concepções do senso comum que o atribuem valores educativos e fins institucionais.

É preciso pensarmos jogo e jogador como participantes da cultura e de períodos históricos instáveis ao longo do tempo. As gerações carregam fragmentos de suas histórias, que são jogos, rituais que se concretizam na cultura, praticados no âmbito do direito e favorecendo as alterações culturais que acabam sendo interpretadas erroneamente na atualidade. O jogo encontrado na cultura não é o mesmo encontrado nas lojas, ele acompanha o homem por gerações e gerações.

Pensar no movimento capitalista, que induz a uma necessidade ilusória à aquisição de jogos e brinquedos que prometem o desenvolvimento de habilidades classificadas como indispensáveis ao desenvolvimento na infância é traduzir o desejo de se comprar mercadorias ineficazes a fruição do pensar.

Saviani (2013), explicita a necessidade de identificação dos elementos culturais indispensáveis à humanização do indivíduo, no qual, a apropriação dessa cultura acumulada historicamente pela humanidade é essencial ao seu desenvolvimento e não está reduzida a cultura presente no cotidiano imediato, resultado de uma alienante cultura de massas, voltada apenas para a satisfação de necessidades pragmáticas impostas pelo sistema capitalista, indicando que o jogo esteja neste percurso de modo a ultrapassar as barreiras do pensamento empírico, rompendo com a indiferença à Educação Infantil, à criança e ao trabalho pedagógico com esta faixa etária que precisa urgentemente superar o espontaneísmo e a falta de intencionalidade tão vigentes.

Para uma educação transformadora, emancipatória e capaz de se contrapor às pedagogias hegemônicas na educação pública, para o ensino do jogo na Educação Infantil propõe-se uma proposta de ensino à luz da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, como essência do trabalho educativo.

O JOGO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Aqui a temática do jogo aliar-se-á Pedagogia Histórica-Crítica na Educação Infantil, no qual, é importante evidenciar que a partir do século XX iniciou-se um movimento de criação das creches voltadas ao atendimento exclusivo de crianças com caráter assistencialista, a favor das mães trabalhadoras que necessitavam de locais para deixarem seus filhos para serem cuidados.

A partir da Constituição Federal de 1988, que a Educação Infantil foi assumida como nível de ensino sobre responsabilidade do Estado, então, a Educação Infantil passou a demandar de uma nova organização que assegurasse o desenvolvimento infantil, superando concepções de que este nível da educação básica se reduz a brincadeiras espontâneas monitoradas por professores cuja função principal estaria na garantia de bem-estar das crianças. Ao nosso ver, trata-se daquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica postula como essência do trabalho educativo, ou seja, a produção direta e intencional da humanidade nos indivíduos (SAVIANI, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica pode colaborar por introduzir no contexto educacional um trabalho comprometido com a transformação social ao defini-lo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13).

Aqui não abordaremos o percurso histórico dos documentos norteadores sobre a educação no viés das políticas públicas, mas, indicaremos que consultá-los foi imprescindível para que se pudesse compreender que transcender os obstáculos oriundos das políticas públicas neoliberais que estão enraizados no chão das escolas, em uma busca de superar a precarização de propostas pedagógicas que não enxergam a criança como sujeito histórico, de direito e transformador da realidade social e, nem a escola como um espaço de transformação social promovido por professores que consigam sustentar-se em práticas orientadas, intencionais e conscientes em todas as etapas da educação, sem renderem-se ao sistema, ao longo de sua vida docente, não é um exercício fácil.

O jogo acontece com a criança, o tempo todo, na escola ou fora dela, o jogo transcorrerá como prática social e não como recurso para ensinar algo, diferenciando da concepção carregada de fins institucionais e educacionais.

Considerando a Pedagogia Histórico-Crítica, o jogo precisa fazer parte de um trabalho educativo que potencialize a aproximação das crianças a elementos do conhecimento científico, no qual não se leve em conta apenas seus saberes e suas vivências, mas, sendo necessário promover a ampliação das possibilidades de exploração e conhecimento por meio de métodos que superem a pedagogia tradicional.

As crianças jogam e por meio dele se constroem e também elaboram a cultura infantil, quando possuem oportunidades de jogarem livremente, cabendo aos professores (as) da Educação Infantil avançarem em suas ações pedagógicas.

Um ensino que não reforce a construção espontânea do conhecimento pela criança, tratada como estímulo ao neoliberalismo infantil, nos dias atuais, mas, que colabore em direção a um ensino sistematizado e científico, é o que se propõe dentro de uma prática pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas a contribuir no processo de ampliação da ação docente, sendo assim descritos:

a) Prática social: “[...] Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético [...].” (SAVIANI, 2009, p.80)

b) Problematização: “[...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2009, p.80)

c) Instrumentalização: “[...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p.81)

d) Catarse: Essa expressão sintética, exige do professor clareza no momento de avaliar.

e) Prática Social: “[...] Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.” (SAVIANI, 2019, p.120-121). Organizar ações pedagógicas que perpassem por esses momentos, assegura-se que a materialização da prática aconteça.

A INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A intervenção sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica, por meio do jogo, busca proporcionar o desenvolvimento omnilateral das crianças na Educação Infantil, onde sejam reconhecidas como portadoras de iniciativas e capazes de resolver problemas, por meio de suas próprias experiências, descobertas, criatividade, formas de expressar-se, (re)conhecer, analisar e transformar sua realidade sociocultural, com redução das situações no qual se controla, dita e delimita o que tem que ser feito por elas a partir de "outras" culturas.

Para trabalhar o jogo nas aulas com as crianças, elegeu-se o tema "A história dos jogos", objetivando oportunizar conhecimentos significativos às crianças. Pautando-se em rodas de conversa que subsidiassem, por meio do levantamento de práticas sociais, de imagens, livros, filmes e gravuras, as discussões.

Por se tratar de crianças pequenas, ao selecionar um tema de trabalho é imprescindível que os instrumentos metodológicos sejam amplos e diversificados para que se perpassasse pelos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica: aproximação, contextualização, elaboração e sistematização, que para melhor compreensão, podem ser descritos do seguinte modo:

a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.

b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas.

c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

É importante ressaltar que os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, por mais que estejam descritos separadamente, a fim de compreensão e didática, no momento de serem realizados com as crianças, acontecem simultaneamente.

Organizar uma intervenção requer atenção no planejamento para que não se perca no percurso. Com o tema jogos, foi-se estruturada as seguintes ações:

Determinou-se dois dias na semana, para acontecer sessões sobre o tema, com duração média de uma hora, que foram o ponto de partida para a prática educativa (prática social) com o envolvimento das crianças em rodas de conversa, inicialmente, para coletar o que sabiam sobre jogo, quais conheciam e como o faziam. Feita essa coleta inicial, enriqueceu-se as sessões com materiais sobre o tema, incluindo a elaboração de alguns, a inserção de vídeos informativos, a apreciação de imagens, a apresentação de livros, dentre outros recursos que cabem ao professor selecionar quais julga essenciais para fomentar as rodas de conversa das sessões seguintes, para que se possa passar à problematização, por meio das discussões realizadas com as crianças antes da instrumentalização.

É no momento da problematização que se conduz as crianças ao pensamento crítico, ao saber mais elaborado, pois, com a inserção de materiais selecionados, elaborado, referenciados e de conteúdo científico, que avança-se para a instrumentalização, etapa em que as crianças passam a produzir desenhos, esquemas conceituais e evidenciam suas observações sobre o tema, nas suas produções.

Para atingir a catarse, toda intervenção precisa ir sendo detalhada em um diário de campo, para que subsidie o professor em suas reflexões acerca das suas ações, principalmente, pelo fato de que na maioria das vezes, a sua formação está embasada em conceitos neoliberais que podem interferir na sua prática, caso não se tenha muito claro, o objetivo do trabalho a ser desenvolvido fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

A duração do percurso de trabalho com cada tema escolhido, dependerá das trocas, respostas e avanços apresentados pelas crianças nas sessões.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo nono: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

**QUER SABER MAIS SOBRE ESSE
TEMA?**



**O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA
CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E CULTURAL**

**Livreto Didático
Distribuição Gratuita**