



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA/NEB
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA/PPEB

HUMBERTO DE JESUS CALDAS PEREIRA

**A LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: análise de dissertações e teses dos
programas brasileiros de pós-graduação em educação/2013-2016**

Belém/Pa
Fevereiro/2019

HUMBERTO DE JESUS CALDAS PEREIRA

**A LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: análise de dissertações e teses dos
programas brasileiros de pós-graduação em educação/2013-2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos.

Belém/Pa

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Humberto de Jesus Caldas.

A LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: análise de dissertações e teses dos programas brasileiros de pós-graduação em educação/2013-2016 / Humberto de Jesus Caldas Pereira – Belém: [s/n], 2019.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará (UFPA) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).

**A LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: análise de dissertações e teses dos
programas brasileiros de pós-graduação em educação/2013-2016**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, defendida em 18 de Fevereiro de 2019.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos (Orientador)

Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Prof^a. Dr^a. Larissa Michelle Lara (Examinadora Externa à Instituição)

Instituição: PEF/UEM/UEL

Prof^a. Dr^a. Joyce Otânia Seixas Ribeiro (Examinadora Interna do Programa)

Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Prof^a. Dr^a. Celita Maria Paes de Sousa (Suplente)

Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Dedico este trabalho à minha mãe Raimunda Caldas e ao meu pai Honório Pereira, que, mesmo distantes fisicamente, contribuíram com sábias e edificantes palavras, trabalharam arduamente para que eu pudesse chegar neste nível de estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiro ao nosso Deus, por conceder a vida, saúde, alegria e prazer com os estudos, por ensinar em cada erro e me fortalecer a cada dia de luta.

À minha mãe Raimunda Caldas e ao meu pai Honório Pereira, por trabalharem arduamente em prol da minha educação, pelos conselhos sábios e amorosos, pelo exemplo de vida.

À minha esposa Elisangela Pereira, pelo amor dedicado, pela compreensão diária, pela sabedoria de suas palavras em todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos, por acreditar na possibilidade de aprendizagem em cada erro meu e por compartilhar os seus conhecimentos e direcionar meus passos no campo científico.

Ao programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da escola básica, bem como à Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de aprender em nível de mestrado.

Às avaliadoras Prof^a. Dr^a. Larissa Michelle Lara e Prof^a. Dr^a. Joyce Otânia Seixas Ribeiro, pelas contribuições que nortearam e qualificaram essa pesquisa.

À minha sogra Elienai Guimaraes pelo fraterno acolhimento em sua residência em vários momentos da escrita deste trabalho.

Às minhas irmãs Hundriana, Rosa Helena, Iranilde, Cleonilde e ao meu irmão Hundriel, pelos incentivos diretos e indiretos em toda minha vida estudantil.

À minha vó Helena Ribeiro e ao meu avô Domingos Carvalho (*in memoriam*) por terem me acolhido gratuitamente em suas casas durante 07 anos de estudos.

Ao meu avô Venâncio Alves e à minha avó Maria do Carmo (*in memoriam*) pelos cuidados carinhosos.

Ao meu tio Lucival Veiga e à minha tia Socorro Veiga por terem me concedido sua casa para morar durante 6 anos, período de cursinho e faculdade.

À toda minha família pelo carinho e compreensão em momentos que poderia estar junto, mas estive distante por conta do calendário dos estudos.

À toda família da minha esposa, por estarem sempre juntos, ajudando com afeto e alegria.

Aos meus amigos e amigas, que direta ou indiretamente contribuem com incentivos nesta construção.

[...] a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante.

O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender (ALVES, 1994, p. 11-14).

RESUMO

Objetivamos nesta dissertação analisar as dissertações e teses dos programas brasileiros de pós-graduação em educação que tratam sobre a ludicidade na prática docente da educação básica entre 2013 a 2016. É uma pesquisa do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES), com abordagem quanti-qualitativa e análise de conteúdo de Bardin. Assim, procuramos responder: de que modo vem se construindo a produção acadêmica dos programas brasileiros de pós-graduação que versam sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013/2016)? A busca inicial resultou em 85 dissertações e 18 teses. Após a leitura dos resumos e introdução a fim de selecionar e analisar os objetivos dessas pesquisas, identificamos que à nossa categoria de análise “prática docente” havia 19 dissertações e 05 teses. Nesse universo de produções, optamos por analisar os estratos: ano de publicação, região dos programas de pós-graduação, etapas da educação básica, tipos de pesquisas, abordagens metodológicas de pesquisas, métodos de pesquisas e abordagens epistemológicas. Constatamos que houve decréscimo nas produções acadêmicas durante os quatro anos em questão, as regiões Sudeste e Sul são predominantes na elaboração de pesquisas dessa natureza, a educação infantil é a etapa da educação básica mais explorada nessas pesquisas, a pesquisa-ação e o estudo de caso são os tipos de pesquisa mais utilizados, a abordagem qualitativa é unanimidade nas produções, o método fenomenológico foi útil em 15 trabalhos e o crítico-dialético em 09. Por fim, verificamos nos trabalhos firmados na fenomenologia que há diversidade teórica quanto à definição das concepções de educação, homem, ciência, realidade e prática docente; já em 08 trabalhos crítico-dialéticos tais categorias estão firmadas na Teoria Histórico-Cultural com base em Vygotsky e uma pesquisa baseia suas concepções em Libâneo, Saviani e Brougère.

Palavras-chave: Estado da Arte. Ludicidade. Prática Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

We aim to analyze the dissertations and theses of the Brazilian postgraduate education programs that deal with the ludicude in teaching practice of basic education between 2013 to 2016. It is a research of the type State of the Art or State of Knowledge, held in the Digital Library (BDTD / CAPES), with quantitative-qualitative approach and Bardin content analysis. Thus, we try to answer: in what way has the academic production of Brazilian postgraduate programs dealing with playfulness in the teaching practice of basic education (2013/2016) been constructed? The initial search resulted in 85 dissertations and 18 theses. After reading the abstracts and introduction in order to select and analyze the objectives of these researches, we identified that our category of analysis "teaching practice" had 19 dissertations and 05 theses. In this universe of productions, we chose to analyze the strata: year of publication, region of postgraduate programs, stages of basic education, types of research, methodological approaches to research, research methods and epistemological approaches. We find that there was a decrease in academic productions during the four years in question, the Southeast and South regions are predominant in the elaboration of research of this nature, the education of children is the stage of basic education most explored in these researches, action research and the study of if the types of research are more used, the qualitative approach is unanimity in the productions, the phenomenological method was useful in 15 works and the critical-dialectic in 09. Finally, we verified in the works signed in the phenomenology that there is theoretical diversity in the definition of the conceptions of education, man, science, reality and teaching practice; already in 08 critical-dialectical works such categories are based on the Historical-Cultural Theory based on Vygotsky and a research bases its conceptions in Libâneo, Saviani and Brougère.

Keywords: state of art - playfulness - teaching practice - basic education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Títulos das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)	60
Tabela 2 - Palavras-chave da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)	64

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - Abordagens metodológicas de pesquisa e seus fundamentos teóricos na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013 - 2016)	80
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Ano de publicação das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)	66
GRÁFICO 2 - Distribuição da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica por Regiões Brasileiras (2013-2016)	69
GRÁFICO 3 - Etapas de ensino investigadas nas produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)	74
GRÁFICO 4 - Tipos de pesquisa utilizados na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)	78
GRÁFICO 5 - Métodos de pesquisa das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Ciências
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NBR	Norma Brasileira
PIB	Produto Interno Bruto
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
1.1 A Ludicidade na prática docente da Educação Básica	22
1.2 Aspectos conceituais e históricos da ludicidade e suas aproximações com a prática docente.....	28
1.3 Reflexões sobre o “jogo”	39
1.4 Reflexões sobre brincadeira e brinquedo.....	44
CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
CAPÍTULO III - ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADEMICA SOBRE LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2013-2016)	59
3.1 Títulos.....	59
3.2 Palavras-chave	63
3.3 Anos de Publicação	66
3.4 Regiões dos Programas de Pós-graduação	68
3.5 Etapas de ensino da educação básica.....	72
3.6 Tipos de pesquisas	77
3.7 Abordagens metodológicas de pesquisa e seus referenciais teóricos	79
3.8 Métodos de pesquisas	84
3.9 Produções firmadas no Materialismo Dialético	86
3.10 Produções firmadas na Fenomenologia.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

A oportunidade de analisar a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, com foco específico nas dissertações e teses dos programas brasileiros de pós-graduação em educação do período de 2013 a 2016, emana do envolvimento profissional como educador na escola básica do município de Belém/Pa e justifica-se pelo interesse em ampliar os conhecimentos científicos concernentes a essa temática. Entende-se que tais conhecimentos podem instigar outros estudos no âmbito acadêmico e embasar reflexões no contexto da escola básica e das instituições governamentais desse campo de ação.

Para melhor compreensão da gênese e justificativa dessa pesquisa, é primordial saber que no decorrer das atividades na educação básica, o esforço tem sido permanente na busca de leituras, vivências e compreensões que possibilitem a educação que se deseja de qualidade. Aos poucos trilha-se na busca por conhecimentos, nas formações continuadas e pesquisas informais, com isso, transforma-se a prática docente e as maneiras de pensar e agir diante da complexa realidade instalada no ambiente da escola pública. Admite-se que é uma transformação lenta, algumas vezes contraditória e ambígua às formalidades institucionais, outras vezes são paradoxais aos nossos costumes cartesianos, tudo devido a nossa formação humana.

Recorda-se desde a primeira metade da década de 1990, ao iniciar como aluno nas “séries” iniciais da educação básica, na escola pública municipal de uma comunidade ribeirinha do município de Cametá/Pa. Voltam-se ao imaginário, práticas docentes burocratizadas e funcionais, onde a ludicidade era um sentimento individual utilizado por cada estudante no enfrentamento da desburocratização do sistema educacional, era vivenciada apenas quando os discentes ousavam em descumprir as regras da escola e organizavam conversas informais, piadas, jogos e brincadeiras, utilizavam brinquedos, antes, durante e depois das aulas.

Outra lembrança desse período, que fortalece a validade de nossa investigação para desmistificação acerca da ludicidade, é que, durante as quatro (04) primeiras séries do ensino fundamental, rotineiramente se ouviam pais e mães questionando seus filhos/filhas – “por que vocês querem ir cedo à escola? Por que chegaram tarde? O que estavam fazendo até essa hora? Vocês não sabem que escola não é lugar de brincadeira?”. Em geral, os (as) filhos (as) alegavam a necessidade de brincar/jogar, sentir prazer em alguma atividade (extra sala) antes e depois das aulas.

Na opinião de Alves (2009, p. 10), isso acontece em razão de que “entre brincar e estudar, a educação escolar está optando pelo estudo, pela disciplina”, então passa a ser adotado como “postura dos pais e da direção escolar”. Em continuidade, Alves (*idem*) explicita que esse fato se traduz em salas de aulas com “atividade pedagógica pautada na seriedade, na responsabilidade, na atenção, no trabalho árduo, contexto que supostamente se opõe ao universo lúdico”.

Durante a segunda metade da década de 1990 e os três primeiros anos do ano 2000, cursei o ensino fundamental e o ensino médio em outra escola pública, localizada na Vila do Carmo (distrito de Cametá/Pa). Nesse período, a ludicidade como instrumento de combate ao sistema ideológico capitalista e como sentimento interno de prazer, também não se fazia presente na prática docente em sala de aula. Estavam sim presentes, no enfrentamento dos desafios econômicos de todo dia, na ousadia de caminhar à escola mesmo sem condições psicológicas, nas incertezas e tensões diárias - ao pedalar de bicicleta durante 90 (noventa) minutos para chegar nessa escola pelo estreito caminho no meio da mata. Assim como ao encontrar durante o trajeto com outros adolescentes e jovens com realidades parecidas e sentir-se motivado pela satisfação e segurança de não estar só naquele desafio.

De 2006 a 2010, dessa vez, no curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS), tive o primeiro contato com as palavras “lúdico/ludicidade”. Das cinquenta (50) disciplinas ministradas durante esse período, tivemos duas (02) em que refletimos sobre “ludicidade”. Cita-se, “ludicidade na educação” e “corporeidade e educação”. A ideia “comum” que ficou dessa primeira experiência com “lúdico/ludicidade” é que se tratava apenas de inserir jogos, brincadeiras, danças, músicas e brinquedos nas atividades de sala de aula.

Sendo assim, ao iniciar o exercício da docência em 2011, no 1º ano do ensino fundamental (zona urbana), aquele professor estava no meio do que Santos (2013, p. 55) denomina “de uma grande parcela da população que se dedica a pensar pouco sobre o fenômeno lúdico, atendo-se à sua ‘falsa aparência’, encarando simplesmente como diversão e entretenimento [...]”.

Faltava àquele professor o entendimento de Luckesi (2007, p. 03), a quem a ludicidade “é uma experiência interna do sujeito, um estado de espírito que possui manifestação no exterior”, ou de Oliveira (2010, p. 42) quando afirma ser “manifestação pedagógica crítica e de resistência frente às opressões político-ideológicas do capital”. Logo, conforme esses autores, deveriam os profissionais da educação, valorizar os sentimentos de prazer expressos pelos sujeitos em cada situação prática em sala, já que a ludicidade não se dá unicamente

através de jogos ou brincadeiras, mas sim, em toda e quaisquer ações em que os sujeitos sintam-se bem, inclusive com posicionamentos críticos para o combate às opressões vigentes no sistema educacional.

Em 2013, atuei como professor do 4º e 5º anos do ensino fundamental na região das ilhas de Belém/Pa, participei de um projeto do Instituto de Educação Matemática e Ciências (IEMCI) da UFPA, sobre “práticas do ensino de matemática na educação ribeirinha”. Esse possibilitou conhecer, planejar e aplicar em sala de aula algumas atividades consideradas por nós, professores e coordenadores, como “lúdicas”, tratava-se de práticas docentes com jogos, brincadeiras e brinquedos.

No ano de 2016, as atividades docentes foram no 1º ano do ensino fundamental, em um anexo escolar da zona urbana de Belém/Pa, onde deu-se sequência no trabalho com auxílio das atividades dos anos anteriores, sem aprofundar os estudos sobre essa temática. Os resultados foram avaliados positivamente pela equipe gestora, estudantes, mães e pais. Esses se mostraram satisfeitos pela melhora na autoestima das crianças, por perceberem mais “atividades lúdicas” e a redução dos atos de “indisciplina” em casa e na escola.

Ainda em 2016, a partir dessas experiências na docência, e algumas leituras, deu-se início a um projeto com tema “Currículo e Ludicidade” para concorrer ao processo seletivo de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Após ser aprovado nesse certame, iniciamos um processo de estudos, reflexões e investigações exploratórias sobre as produções acadêmicas (dissertações e teses) dedicadas à ludicidade na educação básica dos programas brasileiros de pós-graduação em educação, no período de 2013 e 2016. A originalidade desse objeto é evidenciada quando nosso mapeamento no BDTD/CAPES não encontra outra pesquisa do tipo Estado da Arte com esse enfoque e nesse período supracitado.

Optamos por esse período, por se tratar de um momento em que as lutas sociais ganham força (em Junho de 2013), fazendo ecoar vozes que reivindicam serviços sociais básicos, saúde e educação, fim da corrupção, mobilidade urbana, dentre outros, os quais afetaram a conjuntura político-econômica brasileira e, de algum modo, as políticas educacionais, sejam no ensino ou na pesquisa, de graduação ou pós-graduação.

A fim de alcançar um nível mais elevado de conhecimento, elencamos um questionamento orientador, a saber: de que modo vem se construindo a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, com base nas teses e dissertações dos programas brasileiros de pós-graduação em educação, no período de 2013 a 2016? Em vista disso, objetivamos, sobretudo, analisar as dissertações e teses sobre a ludicidade na

prática docente da educação básica dos programas brasileiros de pós-graduação em educação (2013-2016).

Em complemento ao objetivo geral, objetivamos especificamente refletir os pressupostos teóricos epistemológicos que discutem a ludicidade na prática docente, buscamos compreender melhor sobre a ludicidade, o(s) jogo(s), as brincadeiras e o(s) brinquedo(s), haja vista que esses descritores se constituem como extensões da ludicidade na prática docente, particularmente no que tange à educação básica.

Assim, conseguimos contribuições importantes sobre a ludicidade a partir de estudos de Huizinga (2010), Luckesi (2014, 2012) e Oliveira (2010), os quais instigaram a construção de novas ideias, fundamentais para sair da superficialidade cognitiva e adentrar em campos maiores das produções sobre a ludicidade na prática docente. Quanto ao(s) jogo(s), brincadeira(s) e brinquedo(s), nossas principais bases de sustentação vieram de Kishimoto (2011), Brougère (2008), Vygotsky (2007) e Piaget (1985), esses também permitiram reflexões que ainda não tínhamos feito, trouxeram-nos um posicionamento fundamentado em pesquisas, o que possibilitou mais segurança ante aos debates travados nas produções em questão.

Para o mapeamento dessas produções, a metodologia adotada é de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento¹, firmada na abordagem quanti-qualitativa², em que a fonte dos dados é a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (BDTD/CAPES). Esses caminhos metodológicos nos levaram a verificar que estão disponíveis 24 produções sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, defendidas em programas brasileiros de pós-graduação em educação no período decorrente entre 2013 e 2016.

Como educador da escola básica, percebe-se a carência de análises científicas mais detalhadas sobre essas produções, isso fortalece a constituição de argumentos sem embasamento científico sobre a ludicidade na prática docente, conseqüentemente é um fator mobilizador de ações docentes desprovidas de estrutura teórica. Portanto, é de grande relevância construir este mapeamento e análises, para que se obtenha um conhecimento mais

¹ Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) afirmam que, fazer pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte”, é organizar um levantamento, mapeamento e análise do que já se produziu, considerando uma área de conhecimento, períodos cronológicos, espaços e formas de produção.

² “Uso de dados de natureza quantitativa e de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que estes dados e suas análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura, e, não tomá-los em si. Nesta perspectiva, qualitativo e quantitativo constituem-se em unidade dialética necessária” (GATTI, 2012, p. 5).

aprofundado, seja referente aos tipos de pesquisa realizadas, às palavras-chave mais utilizadas, etapas da educação mais exploradas, anos com maior e menor publicação, abordagens metodológicas e epistemológicas adotadas, e indicação de possíveis práticas em prol de uma educação básica menos fragmentada e mais plural.

Para tanto, a análise de dissertações e teses se fez em razão de que essas produções “são relatórios de investigações científicas originais” (GIL, 2002, p. 66). A escolha dos programas brasileiros de pós-graduação em educação se deu pelo interesse em construir conhecimentos úteis à comunidade acadêmica e à sociedade brasileira. Ademais, em virtude de que em nosso mapeamento não encontramos pesquisas que tenham analisado a produção acadêmica de dissertações e teses sobre prática docente em ludicidade na educação básica nesses programas. Assim, podemos afirmar que temos um ambiente de pesquisa ainda desconhecido e, por isso, com muitas informações inéditas.

Optamos pela BDTD/CAPES, visto que essa contém uma base de dados originais e previamente selecionados, de acesso livre e gratuito a todos os programas de pós-graduação brasileiros em educação. Desse modo, podemos acessá-lo em quaisquer momentos, delimitando aspectos cronológicos, temáticos, áreas de concentração e níveis da produção científica.

É importante ressaltar que no primeiro momento de nossas buscas no BDTD/CAPES estávamos utilizando os descritores “prática docente e ludicidade”, “prática docente e brincadeiras”, “prática docente e jogos”, “prática docente e brinquedos”, dessa forma, encontramos um número reduzido de produções. Isso tudo, porque não atentamos no primeiro momento ao que diz a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6028: 2003), onde a “palavra-chave representa o conteúdo do documento, escolhida, preferencialmente, em vocábulo controlado”. Não tínhamos observado que Pompei (2010, p. 1) alerta que “um problema frequente nas pesquisas em ambientes virtuais é ‘como procurar’, ou seja, quais palavras devem ser inseridas no campo de pesquisa”.

Após tais consultas, decorreram mudanças nos rumos de nosso mapeamento, passamos a entender que “prática docente” é pouco utilizada nas produções acadêmicas referentes à ludicidade, por isso foi reduzida a quantidade de trabalhos mapeados com esse termo. Avançamos no entendimento de que os descritores, além de “ludicidade”, que poderiam ter maior alcance de produções por serem comumente considerados extensões lúdicas na prática docente brasileira, seriam “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo”.

Desse modo, conseguimos mapear uma quantidade considerável de produções acerca da ludicidade na prática docente da educação básica. Além disso, delimitamos em “programas

de pós-graduação em educação”, área de concentração “educação”, tipo de pesquisas “mestrado” e “doutorado”. Dessa forma, obtivemos um montante considerável de pesquisas, exatamente 335 produções.

A partir daí, copiamos e colamos as referências dessas produções em uma página do “word” e, posteriormente, copiamos e colamos tais referências na área de buscas do “google acadêmico”³, e constatamos que estavam disponíveis para “download”⁴ apenas 269 pesquisas. Vale registrar que, todas as 66 produções que o “google acadêmico” não disponibilizou para “download”, fizemos buscas diretamente nas bibliotecas virtuais de cada programa de pós-graduação citado nas referências, esses também não disponibilizaram.

Após esse mapeamento, seguimos a orientação de Bardin (1977, p. 121) com a realização da “pré-análise” da produção reunida, isto é, “a escolha dos textos a serem submetidos à análise”. Essa escolha, fizemos pela leitura dos objetivos de cada dissertação e tese, onde constatamos o vínculo de práticas docentes com o(s) jogo(s), brincadeira(s) e brinquedo(s). A partir disso, fizemos a “leitura flutuante”, como recomenda Bardin (1977, p. 121), para que pudéssemos conhecer melhor o que as produções abordam.

Chega-se ao momento de analisar as produções, selecionamos e analisamos primeiramente os objetivos principais de cada pesquisa, a fim de identificar suas principais categorias de análise definidas. Percebemos que do total de 103 produções, 40 dissertações e 05 teses focaram na categoria “ensino/aprendizagem”, 19 dissertações e 05 teses abordaram a categoria “prática docente”, 07 dissertações e 03 teses focaram na “formação docente”, 04 dissertações e 01 tese trataram de “saberes docentes”, 03 dissertações e 01 tese enfatizaram “disciplina e comportamento”, 03 dissertações e 01 tese investigaram “inclusão social”, 03 dissertações focaram em “interação social”, 01 dissertação e 01 tese abordaram “concepções da psicologia histórico cultural”. As categorias: saberes docentes, práticas culturais, poder de influência dos jogos e brincadeiras, políticas públicas, memória e corpo e avaliação educacional foram pesquisadas em uma dissertação cada.

Dessas categorias identificadas, optamos por nos concentrar na análise das 19 dissertações e 05 teses que tratam sobre a “a ludicidade na prática docente”, por conseguinte, foi possível estruturar essa pesquisa em três (03) capítulos. O primeiro trata dos “pressupostos teóricos e epistemológicos sobre a ludicidade na prática docente da educação básica”, o

³ É uma ferramenta de buscas na internet que possibilita a pesquisa de dissertações e teses, livros, artigos, resumos e outros tipos de textos que são revisados por especialistas de editoras acadêmicas, organizações profissionais, universidades e outras entidades acadêmicas.

⁴ Palavra inglesa que significa “baixar”. Ver Dicionário Larousse (inglês-português; português-inglês), 2009.

segundo enfatiza os “procedimentos metodológicos da pesquisa” e o terceiro contém a “análise da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica”.

O primeiro capítulo discorre sobre a ludicidade na prática docente da educação básica a partir de contribuições de Morel (2003), Lauand (1991), Huizinga (2010), Freire (1996), Morin (2015) e outros; trata dos aspectos conceituais e históricos da ludicidade e suas aproximações com a prática docente, com sustentações de Luckesi (2014), Oliveira (2010), Negrine (2011), Santana e Nascimento (2011), Áries (1981), Huizinga (2010), dentre outros; contém reflexões sobre o jogo, brincadeira e brinquedos, firmadas em Brougère (1998), Kishimoto (2011), Vygotsky (1987) e Piaget (1985).

No segundo capítulo, dialogamos com Laranjeira (2003), Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) sobre o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento; as ideias de Cervo (2007), Caldas (1986), Fonseca (2002), Lakatos e Marconi (2007) embasaram acerca da pesquisa bibliográfica; no que tange à abordagem quanti-qualitativa, contamos com Farra e Lopes (2013) e Demo (2002). Por fim, os escritos de Bardin (1977) guiaram a análise do conteúdo das produções acadêmicas.

No último capítulo, está disponível a análise das produções acadêmicas organizadas nas seguintes categorias: títulos, palavras-chave, anos de publicação, região dos programas de pós-graduação, etapas de ensino da educação básica, tipos de pesquisa, abordagens metodológicas de pesquisa e seus referenciais teóricos, métodos de pesquisa, produções firmadas no materialismo dialético e produções firmadas na fenomenologia.

Nas “considerações finais”, procurou-se estabelecer as principais sínteses das reflexões e análises construídas no decorrer da pesquisa, enfatizando a importância dessa investigação à sociedade, ao passo que possibilita a atualização dos conhecimentos já produzidos sobre a ludicidade na prática docente da educação básica e poderá instigar mais dúvidas e curiosidades científicas.

CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, apresentamos uma revisão das contribuições teóricas sobre a ludicidade na prática docente e aspectos conceituais e históricos de jogo(s), brincadeira(s) e brinquedo(s), considerados extensões “lúdicas” que estão imersas nas práticas docentes da educação básica brasileira. Isso se faz importante nesta pesquisa, tendo em vista que as produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica estão firmadas em diferentes correntes teóricas e epistemológicas, sendo assim, assumem métodos e abordagens diversas no intuito de diagnosticar e indicar práticas docentes coerentes com as concepções epistemológicas adotadas.

No primeiro momento, procuramos apresentar as concepções da ludicidade na prática docente e as influências no desenvolvimento sociocultural dos sujeitos, posteriormente refletimos sobre o(s) jogo(s), a(s) brincadeira(s) e brinquedo(s). Nesse sentido, reunimos as contribuições de Huizinga (2010), Luckesi (2014), Morel (2003), Santana e Nascimento (2013) e Oliveira (2010) acerca da ludicidade. Sobre o(s) jogo(s), brincadeira(s) e brinquedo(s), consultamos estudos e pesquisas de Brougère (1998; 2008), Kishimoto (2011), Vigotsky (1987) e Piaget (1985). Enquanto que para as reflexões sobre a prática docente, acessamos os escritos de Franco (2012), Gauthier e Tardif (2014), Freire (1996) e Morin (2015).

Veremos, neste capítulo, que os primeiros autores acima mencionados possibilitaram duas vertentes epistemológicas de debates acerca da ludicidade, da fenomenológica e da dialética. Na primeira, a ludicidade é tida como sentimento de bem-estar pertencente à subjetividade de cada ser, que surge nas mais diversas atividades cotidianas, é o apreço de cada sujeito pela experiência vivida que definirá se o momento é lúdico ou não. Enquanto que na segunda vertente, a ludicidade acontece nas mais diversas ações pedagógicas, em que há o enfrentamento das estratégias burocráticas capitalistas imersas no sistema educacional vigente.

Quanto ao segundo grupo de autores, notamos que defendem o jogo, a brincadeira e o brinquedo como extensões da ludicidade, capazes de proporcionar momentos considerados “lúdicos”, os quais são necessários à vida humana. O terceiro grupo de autores contribuem com esclarecimentos acerca de como as práticas docentes devem ser construídas para que a formação humana tenha reflexos na transformação social, através da emancipação humana,

que tais práticas não sejam fragmentadas, unidirecionadas na razão, mas que sejam multidimensionais.

A seguir, apresentaremos o debate sobre a ludicidade na prática docente da educação básica.

1.1 A Ludicidade na prática docente da Educação Básica

Inicialmente, apresentaremos a etimologia da palavra “lúdico”, pois é dela que se constitui o conceito e o entendimento a respeito da ludicidade. Posteriormente, refletiremos sobre as definições de ludicidade, jogo(s), brincadeira(s) e brinquedo(s), suas diferenciações em cada contexto social e na prática docente.

A experiência no ambiente da escola básica nos permite inferir que é comum ouvir nos espaços escolares comentários “informais” acerca do lúdico ou da ludicidade. São professores(as), diretores(as), coordenadores(as) e outros profissionais, alguns acreditando nas “atividades lúdicas” como instrumentos importantes para o desenvolvimento sócio-cognitivo dos educandos, outros reprovando tais atividades com a justificativa de que ocupam muito tempo que seria destinado ao trabalho docente com conteúdos. Buscando enriquecer cada vez mais essas reflexões no ambiente da educação básica, especificamente à prática docente, selecionamos alguns autores, com diferentes abordagens epistemológicas, para nos ajudar nesta tarefa.

O historiador holandês Huizinga (2010, p. 179) descreve que “o espírito grego não conseguiu realizar a unidade fundamental” das ideias da palavra latina “*ludus*” e das palavras que designam “o jogo nas línguas europeias mais modernas”. Numa pesquisa inicial, encontramos o termo “lúdico” como um adjetivo masculino com origem no latim “*ludus*” que remete a jogos e divertimento⁵.

A pesquisa de Morel (2003, p. 6) explicita que “lúdico” tem origem no termo latino “*ludus*”, ou “*ludos*”, que significa “jogo” e que “a ludicidade é um termo criado a partir desta palavra latina”. Além disso, Morel (*idem*) explica que “a palavra ‘ludicidade’ ainda não existe nos dicionários da Língua Portuguesa seja formal ou informal”, mas que já existem autores, tais como Santana (2011), afirmando que “a ludicidade é uma aglutinação das palavras ‘lúdico e idade’, no intuito de denominar a idade da brincadeira, do jogo”.

⁵ Ver no Dicionário Aurélio da língua portuguesa.

Em Santos (2013, p. 56), há concordância quanto à origem latina do termo “ludus”, mas do ponto de vista desse autor, o significado é “brincar” e “abrangeria conjuntamente, jogos, esportes, lutas, danças, brincadeiras, brinquedos, recreação, passeios, folguedos, competições, representações litúrgicas, conversas, entre outros”.

Diferente de todos os argumentos anteriores, Lauand (1991, p. 39-44) diz que o “lúdico” pode derivar da linguagem grega, dentro da qual “ludus” significa “escola”, fenômeno paralelo à derivação grega de escola “scholé”, que significa “estudo”, “aula”, “tempo livre”, “ócio”. Esse autor diz que Tomás de Aquino, renomado pensador italiano, já na Idade Média, considerava o “lúdico” como uma virtude moral que torna o convívio humano prazeroso, jovial e bem-humorado, em suma, é um “brincar” não verbal, mas por ação.

Em meio às diferentes etimologias sobre o “lúdico”, do qual deriva a ludicidade, compõem como principais lentes teóricas desse assunto autores como Luckesi (2014) e Huizinga (2010), somando-se a esses, contamos com argumentos de Santos (2013), Lauand (1991), Piaget (1975), Brougère (1998), Negrine (2000), Santana e Nascimento (2011). Isso se fez, em razão de que, apesar dos momentos históricos diferentes vivenciados pelos autores, percebemos convergência conceitual ao defenderem o “lúdico” como estado interno de prazer ou satisfação de cada sujeito e a ludicidade como a característica de quem está em estado lúdico.

Na descrição de Huizinga (2010, p. 57), aprendemos que a essência do lúdico está na frase “há alguma coisa em jogo”? De modo que, no dizer dele, “esse ‘alguma coisa’ não é o resultado material do jogo, nem o mero fato de a bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho” (*idem*). No entanto, ele diz que é a satisfação individual e/ou o prazer sentidos durante determinada atividade que caracterizam a ludicidade.

Nesse sentido, Luckesi (2014, p. 16) nos ajuda no entendimento, ao esclarecer que “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia. Para exemplificar, esse autor diz que rir de uma boa piada pode ser caracterizado como extremamente lúdico, “mas alguém contar-nos uma piada, ao nosso ouvido, enquanto estamos a assistir uma conferência tem um caráter de invasão, desrespeito e chatice; certamente, nada lúdico” (*idem*).

Corroborando essas ideias, Piaget (1971, p. 120-122) apresenta sua contribuição dizendo que “um esquema simbólico de ordem lúdica”⁶ jamais pode ser entendido em si mesmo como “lúdico ou não lúdico”. Na opinião dele, podemos considerar uma ação como manifestação lúdica quando “[...] são executadas por pura assimilação, isto é, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, tendo em vista atingir uma finalidade determinada” (*idem*).

Nessa perspectiva, Negrine (2011, p. 21) sustenta a tese de que “a capacidade lúdica do adulto está diretamente ligada à sua pré-história de vida, é, antes de qualquer coisa, um estado de espírito relacionado à cultura do corpo”, uma capacidade que vai se construir e se alterar na conduta do ser, de acordo com as mudanças sociais. Segundo esse autor, está havendo um afastamento dos sujeitos para com o “convívio lúdico”, haja vista que os novos tempos estão impondo diversas ações individualizadas ao invés de práticas em coletividade.

Noutra perspectiva, Oliveira (2010, p. 42) é contundente ao assegurar que a ludicidade não deve ser vista apenas como momentos de descontração ou recreação nas práticas docentes, mas deve ser uma manifestação pedagógica crítica e de resistência frente às opressões político-ideológicas do capital que ainda dominam a educação básica. Conforme esse autor, o lúdico não deve ser entendido apenas “como elemento metafísico, mas também, como elemento concreto misturado à realidade social da classe trabalhadora” (*idem*), a qual deve ser responsável pela reversão histórico-social do processo que estamos vivendo.

Enfim, Oliveira (*idem*) compara a busca por concepções acerca do “lúdico” na prática docente da educação básica como “um punhado de água: quanto mais a apreendemos na mão, mais ela se esvai pelos espaços dos dedos ou evapora”. Daí entendemos que não se pode fechar um conceito de ludicidade a ser seguido nas práticas docentes da educação básica, mas é relevante considerar os vários conceitos existentes, refletir sobre estes e fazer uso em prol do desenvolvimento dos sujeitos em suas multidimensões.

Nesse sentido, Santos (2013, p. 55) explica que para encontrar a verdadeira essência do “fenômeno lúdico”, deve-se considerá-lo para além da diversão e entretenimento, é preciso valorizar as relações sociais e “a produção coletiva dos seres viventes”. Pensamos que tais ideias dialogam com a opinião de Morin (2015, p. 13), ao dizer que é importante ao desenvolvimento humano “fazer um tecido de constituintes heterogêneas, inseparavelmente

⁶ “[...] o esquema simbólico de ordem lúdica não é um conceito, de modo algum, nem pela sua forma, isto é, como significante, nem por seu conteúdo, como significado. [...] pela sua forma não ultrapassa o nível da imagem imitativa [...] pelo seu conteúdo é assimilação deformante e não generalização adaptada, isto é, não existe acomodação dos esquemas às conexões objetivas, mas deformação destas em função do esquema (p.130-131).

associadas”. Neste caso, pensamos nesse entrelaçamento no âmbito da complexidade que é o contexto da educação básica, onde há situações “pedagógicas” que envolvem não apenas afeto, respeito, ética, mas também antiética, desrespeito e desafetos.

Tal integração é defendida por Morin (2000, p. 31) ao salientar que todas as fontes de conhecimento estão suscetíveis ao erro e às ilusões, daí o entendimento de que não se pode firmar em apenas uma fonte para fundamentar determinada teoria ou prática. No entender desse autor, é importante destacar que em qualquer educação é latente a necessidade de se construir interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer, ao passo que “pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento” (*idem*).

Firmados nessas ideias, acessamos diferentes fundamentações acerca da ludicidade, e é considerando essa diversidade conceitual e seus vínculos com as práticas docentes da educação básica que analisamos as vinte e quatro produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Já ciente de que não será fácil estudar o fenômeno lúdico nessas pesquisas, visto que Santos (2013, p. 55) tem alertado que numa análise inicial parece ser fácil estudar “o fenômeno lúdico”, porque “uma grande parcela da população” entende esse fenômeno como uma simples “diversão e entretenimento”. Ou ainda, como “uma atividade banal desprovida de utilidade para a produção material da sociedade”.

Essas contribuições nos permitiram identificar que das vinte e quatro produções acadêmicas mapeadas, em quinze constatamos o tratamento da ludicidade na prática docente como um universo complexo de relações objetivas e subjetivas, que devem ser entendidas nas múltiplas dimensões para que haja possibilidade de superação das práticas docentes epistemologicamente unidirecionais. Noutras produções, a ludicidade é tratada como a diversidade de ações pedagógicas constituídas em prol do enfrentamento aos diversos tipos de opressão vividos no sistema educacional.

Acerca disso, Franco (2012, p. 159-160) assegura que “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Desse modo, essa autora especifica que um educador que compreende o verdadeiro sentido de sua prática para a formação do estudante, que entende como sua aula interfere na integração e expansão da formação dos sujeitos, que está consciente dos efeitos da própria ação, “esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que esse será importante para o aluno” (FRANCO, 2012, p. 159-160).

Entendemos que essas ideias, refletidas nas atuais práticas docentes da educação básica, podem proporcionar contribuições importantes, tendo em vista a orientação de Freire

(1996, p. 39) a qual aponta que “é pensando criticamente a prática docente de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esse modelo de prática docente se configura como um processo que pode gerar nos aprendentes uma “curiosidade crescente”, nas palavras de Freire (*idem*, p. 5), pode também construir um exercício crítico e contínuo da capacidade de aprender, isso poderá possibilitar o que ele chama de “curiosidade epistemológica”.

Foi dessa forma que Freire (1996) combateu as práticas docentes que construíram e ainda constroem o “ensino bancário”, este que, segundo o autor, advém de uma epistemologia errônea capaz de deformar as ações criativas dos educandos e dos(as) educadores(as). A partir desses ensinamentos, cabe pensar então que, nas reflexões sobre as práticas docentes que se desejam “lúdicas”, num ambiente escolar de tensões e conflitos, é importante que os educadores agucem nos educandos sua curiosidade e estimulem sua capacidade de arriscar-se, “aventurar-se contra o poder apassivador”. Tais recomendações, no entender de Freire (1996, p. 5), são para que mantenham vivos em si o gosto da “rebeldia criativa” que, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 39) assegura que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Para além disso, esse autor explicita também que o saber produzido pela prática docente espontânea ou quase espontânea, “indiscutivelmente é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 39).

Em síntese, Freire (1996, p. 5) examina atentamente que um(a) educador(a) democrático(a), com uma prática docente crítica, não pode esgotar suas ações no tratamento de conteúdo curricular, deve possibilitar a construção da “força criadora do aprender”, a qual deve dispor de ações que envolvam “comparação, repetição, constatação”, mas principalmente “a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar”.

Na opinião desse autor, uma das tarefas mais importantes da prática docente crítica é possibilitar condições para que “os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o(a) professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Continuamos com as ideias de Freire (1996, p. 05), pois ele nos faz pensar que, ao vivenciarmos a autenticidade da prática de ensinar-aprender, “participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em

que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. É notável o esforço de Freire (1996) na busca de uma proposição educativa que possa abranger a totalidade humana, a fim de formar cidadãos influentes na transformação social.

Em continuidade ao debate, o nosso modo de entender Morin (2000, p. 31) amplia essa ideia ao afirmar que a educação deve “apoiar o conhecimento como uma aventura”. Sendo assim, compreendemos que a orientação de Morin (2000), por mais que não tenha sido direcionada especificamente à classe docente, é útil a professores(as) e demais envolvidos na busca e construção do conhecimento.

Outra sinalização desse autor, com relevância educativa, enfatiza a importância do entendimento humano para além das condições socioculturais, é importante valorizar também as “condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem ‘verdadeiras’ interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento” (MORIN, 2000, p. 31).

Ao pensar na educação do futuro, Morin (2000, p. 39-43) é contundente quanto ao posicionamento oposto à fragmentação do modelo educativo vigente, ele alega que isso cria inteligências mecanicistas, parceladas e reducionistas, isto é, “uma inteligência míope que acaba por ser cega”. Sendo assim, esse autor propõe a construção de uma educação que promova “a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (*idem*), logo, pensamos que à prática docente da educação básica essas reflexões são úteis.

Constatamos nas reflexões anteriores, que o “lúdico” e a “ludicidade” são termos dependentes um do outro, tanto etimologicamente como em sua essência, pois ambos podem ter vínculos diretos com o sentimento de prazer suscitados nos sujeitos, o “lúdico” como um “estado” interno prazeroso e a “ludicidade” sendo uma característica dos momentos lúdicos. Noutra vertente, vimos que a ludicidade na educação pode servir também para contrapor quaisquer tipos de ação capitalista opressiva.

Daí compreendemos que há uma variedade de atos lúdicos a serem mobilizados nas práticas docentes da educação básica, a fim de interrogar outros conhecimentos, desequilibrar “verdades” enraizadas e, assim, fortalecer as diferentes concepções que podem ser integralizadas, no intuito de construir práticas docentes que integrem as várias dimensões humanas.

Na próxima seção, apresentaremos alguns aspectos conceituais e históricos da ludicidade e suas aproximações com a prática docente.

1.2 Aspectos conceituais e históricos da ludicidade e suas aproximações com a prática docente

Dedicamos esta seção à reflexão específica sobre os aspectos históricos e conceituais sobre “ludicidade” e suas aproximações com práticas docentes. Assim, poderemos refletir os diversos enfoques dado ao aspecto lúdico educacional em momentos históricos e localizações distintas, o que poderá ajudar no enriquecimento dos fundamentos de análise da produção acadêmica em questão. Assim, contamos principalmente com as contribuições de Luckesi (2014), Huizinga (2010), Negrine (2011), Santana e Nascimento (2011) e Lauand (1991).

Diante dessas fundamentações, no que tange à “ludicidade”, ressaltamos que vamos analisar as dissertações e teses sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016), valorizando as diferentes concepções acerca desse tema, a iniciar por Luckesi (2014) em que:

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele).

Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como *brincadeiras infantis* (comumente ampliadas – de modo impróprio – para “brincadeiras de adultos”, de modo comum, sob a forma de “mal gosto”, tais como “pegadinhas”, “tirar um sarro do outro”, ou como essa conduta vem sendo denominada mais recentemente, *bullying*), *entretenimentos*, *atividades de lazer*, *excursões*, *viagens de férias*, viagens para *grupos* (usualmente para aposentados e idosos)...

Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância (LUCKESI, 2014, p. 13-14).

Nos ambientes da educação básica vigente, é fácil nos depararmos com essas ideias de “senso comum” supracitadas, daí a importância de valorizar o que diz Luckesi (2014) a fim de compreender que a “ludicidade” não se define com palavras ou conceitos, é algo que está em construção a partir das experiências sentimentais que se constroem nas relações sociais. Como descrito por ele, depende da internalização e significação dada pelo sujeito que participa de determinada ação, seja qual for essa ação, independentemente do local ou das pessoas que

participam, basta que a pessoa esteja fazendo aquilo com espontaneidade e sentindo prazer, satisfação.

Em relação às reflexões sobre o aspecto histórico da ludicidade, muitas vezes dimensionada na prática docente da educação básica através do jogo, da brincadeira e do brinquedo, contamos com os escritos de Huizinga (2010), Negrine (2011), Santana e Nascimento (2011) e Lauand (1991). Veremos que os estudos desses teóricos indicam que ao longo das civilizações, a ludicidade e suas dimensões educativas por meio do jogo, das brincadeiras e dos brinquedos, sempre estiveram presentes nas relações sociais construídas. Segundo eles, isso acontecia de múltiplas formas e maneiras, em vários ambientes, por meio de diversões, rituais, mitos, estórias, festividades, trabalho, reuniões, teorias e até em guerras.

Conforme Santana e Nascimento (2011, p. 20), o filósofo grego Platão, que viveu entre 427 e 347 a. C, já indicava que a utilização de jogos se constituía como estratégia importante na educação “para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido”. Esses autores salientam que os argumentos de Platão se firmavam porque os jogos, naquele período, constituíam ambientes lúdicos que facilitavam as interações sociais. Segundo esses autores, isso permitia o consenso que, desde os seus primeiros anos de vida, meninos e meninas deveriam praticar juntos atividades educativas através dos jogos.

Os escritos de Huizinga (2010, p. 21) nos indicam que “na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas”. Ele compreende que essas características são “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”, e que, todas elas, em um outro momento posterior da sociedade, associam-se a outras expressões, tais como “a vida e a natureza” (*idem*).

Com um olhar noutro momento histórico, o período medieval, onde o Cristianismo dominava o processo educacional, Lauand (1991, p. 35) constata que a “ludicidade” através das dimensões com uso de jogos, brincadeiras e brinquedos era uma forma de valorização da cultura popular. Desse modo, esse autor considera que “um dentre os diversos preconceitos a respeito da Idade Média é o que concebe como uma época avessa ao riso e ao brincar”. Pois, no seu entendimento, é preciso considerar que “o homem medieval foi muito sensível ao lúdico, conviveu a cada instante com o riso e com a brincadeira” (LAUAND, 1991, p. 35).

Corroborando essas ideias, Lauand (1991, p. 37) pontua que, para entender melhor esse momento da sociedade, é preciso considerar o fato de que o Cristianismo possibilitava ao homem, através da educação catequética, um sentimento de “humildade e mistério anti-racionalista”, e que esses estão na “base do senso de humor”. Além disso, outra descoberta de

Lauand (1991, p. 37) indica que “o homem medieval brincava porque acreditava vivamente naquela maravilhosa sentença bíblica que associa a sabedoria divina à obra da criação”.

A sentença bíblica a que o autor está se referindo é o texto de “provérbios 8: 27-31”, o qual diz que:

Quando Deus criou o mundo, e fez brotar as águas das fontes, assentou os montes, fez a terra e os campos, traçou o horizonte, firmou as nuvens no alto, impôs regras ao mar, e assentou os fundamentos da Terra, ‘ali estava eu (a Sabedoria) com Ele como artífice, brincando (ludens) diante dele todo o tempo; brincando (ludens) sobre o globo terrestre, e minha delícia (ludens) são estar com os filhos dos homens.

O raciocínio elaborado por Lauand (1991) traz à tona uma das dimensões lúdicas presentes na educação medieval, aplicadas em teoria e prática pelos sacerdotes cristãos, fundamentadas em texto bíblico e disseminadas entre o povo. Isso possibilita que entendamos sobre a existência de práticas educativas consideradas “lúdicas”, nos diversos momentos históricos da civilização. Conforme Lauand (1991, p. 38), no mínimo, a sociedade religiosa mais assídua daquele período participou da construção de momentos considerados atualmente como “lúdico”, ele se refere à valorização e fomento da cultura popular como meio de sensibilização para implantação da catequese.

Em continuação, Lauand (1991 p. 63) apresenta outro argumento para reforçar sua tese, baseia-se em fundamento Histórico-Psicológico para reafirmar que o lúdico estava presente na Idade Média. Dessa vez, ele apresenta partituras musicais, jogo de letras, piadas, “problemas” matemáticos das escolas dos monges, trechos de alguns poemas, dentre eles apresentamos estrofes de um poema dos “goliardos”⁷, intitulado “quando na taberna estamos”⁸:

Quando na taberna estamos
livres de toda preocupação
 ao **jogo** nos aplicamos
 com grande **dedicação**...
 Um **joga**, outro bebe.
Soltam-se todas as amarras
 nos jogadores se percebe
 que entre **apostas** e farras
 Fica rico o esfarrapado

⁷ Estudantes farristas medievais.

⁸ A poesia “In taberna quando sumus”, segundo Lauand (1991), foi extraída da coletânea Les poésies des goliards (ed: Olga Dobiache Rojdestvensky). Paris: Rieder, 1931, p.202.

perde a roupa o bem trajado
lá ninguém teme a morte
lança-se por baco a sorte...

É importante notar que os argumentos de Lauand (1991), para justificar a presença do lúdico na educação do povo medieval, são pertinentes quanto às características descritivas, à medida que expõe, no primeiro exemplo, as palavras “brincando”, “minha delícia”, e, no segundo exemplo, as palavras “livre”, “jogo”, “dedicação”, “apostas”, em textos que fizeram parte da construção educacional daquele período.

Mas, essa realidade educacional supracitada contrasta com o entendimento apresentado por Huizinga (1924, p. 5-8) no livro “O declínio da Idade Média”. Esse revela que na educação daquele período “dificilmente conceberemos jogo mais pacífico do que o xadrez”, relata também que acontecia de “o papa ordenara-lhes como penitência, por causa de apostasia, que andassem errantes durante sete anos, sem dormir em camas”.

Huizinga (1924, p. 02) relata também que naquela época “tudo o que se apresentava ao espírito em contrastes violentos e em formas impressionantes, emprestava à vida cotidiana um tom de excitação”. Segundo ele, “suas vozes familiares, ora anunciavam o luto, ora chamavam para a alegria; ora avisavam do perigo, ora convidavam para a oração” (*idem*). Isso produzia sentimentos de oscilação entre “o desespero e a alegria descuidosa”, entre “a crueldade e a ternura” (*idem*). Para Huizinga (1924) foram esses os sentimentos que caracterizaram a vida, especificamente no que se refere às formas de “educar” na Idade Média.

Avaliando outro contexto histórico, Negrine (2011, p. 16) pontua que foi somente “ao longo dos séculos XVII e XVIII que se adotou uma atitude educacional moderna em relação aos jogos, diferente do que ocorria até então”. Fundamentado em Ariés (1981, p. 06), Negrine explicita que a partir daquele momento histórico (Idade Média) passa a existir um novo sentimento de infância. Outrossim, Negrine (2011, p. 16) diz que é o momento de maiores preocupações com a inserção de jogos na educação, fato desconhecido até então; mesmo assim, ainda “ficaram proibidos os jogos classificados como maus, e recomendados aqueles reconhecidos como bons”.

É notório que há discordâncias entre esses teóricos, se havia ou não características lúdicas nos processos educacionais mais primitivos, não cabe à nossa pesquisa defender uma tese ou outra, o que nos interessa de fato neste momento, é refletir como aconteciam as práticas educativas destes períodos e, quiçá, tecer comparações com as práticas docentes da educação básica vigente. Isso nos dá segurança teórica para analisar a produção acadêmica

sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016), ciente das concepções epistemológicas predominantes nas práticas educativas de outros contextos e períodos.

Para nos ajudar na compreensão das práticas “lúdicas” do período moderno, contamos com as ideias de Ariés (1981, p. 11), segundo o qual, nesse momento da história, “a ideia de infância estava ligada a ideia de dependência: as palavras *fils, valets, e garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência”. Assim, as atividades infantis passaram a ter pouca importância, a infância continuou ausente do contexto social. Mas, conforme esse autor, os seus desejos de imitar os adultos levavam as crianças a brincar “com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados” (*idem*, p. 09).

No entendimento de Áries (1981, p. 22), nesse período histórico “não se pensava como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem”. Esse autor exemplifica essa ideia ao dizer que “no País Basco, consta que durante muito tempo se conservou o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança”. Para Ariès (1981), isso representava à sociedade daquela época que as crianças, assim como os animais, não tinham valor ao ponto de ganharem um local especial após a morte.

O argumento de Ariès (1981, p. 45-46) é que a essência lúdica dos adultos desta época estava presente no jogo em momentos de “ócio”, em que esses realizavam apenas para acompanhar as crianças, tal como relatado no “diário do médico Heroard”, em que “Delfim”, o futuro Rei Luís XIII, “aos seis anos joga o jogo dos ofícios, brinca de mímica, jogos de salão” e com mais de nove anos “brincou de cabra cega e fez com que a Rainha, as princesas e as damas brincassem também”.

Em contrapartida, Kuhlmann (1998, p. 30) compreende que não cabe afirmar que o sentimento de infância estava ausente da sociedade antiga, média ou moderna, o ideal seria perguntar “como foi, ou como é esta infância”. Esse autor entende que Ariès (1981) faz uma abordagem fragmentada ao focar sua análise sobre o contexto de vida das crianças de classe média daquela época. Fato que não representa a totalidade da população, caracterizando sua análise como insuficiente para representar um olhar verdadeiro, visto que “a infância é uma condição da criança, o conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos”.

Em meio a essas discordâncias, é importante à nossa análise da produção acadêmica, saber que algumas pesquisas poderão trazer informações sobre a existência da ludicidade na infância dos sujeitos em períodos históricos diferentes, seja essa como sentimento de prazer, tal como defende Luckesi (2014), ou como ação mobilizadora de oposições ao sistema

vigente, como define Oliveira (2010). Já outras pesquisas, poderão apresentar argumentos contrários, já que a construção das opiniões depende do ângulo epistemológico de observação e dos posicionamentos social, político e cultural de cada pesquisador.

É importante também o entendimento de que as opiniões favoráveis ou contrárias à existência da ludicidade nos diferentes períodos históricos e com abordagens diversas, não interferem na tese em que “é possível afirmar com segurança que ao longo da civilização humana não se acrescentou característica essencial alguma à ideia geral da ludicidade como sentimento de por algo em jogo” (HUIZINGA, 2010, p. 3).

No entender de Huizinga (2010, p. 3), é preciso compreender que o sentimento lúdico não faz parte apenas da cultura humana em um determinado período histórico, seja na infância ou na idade adulta. Pois, assim como os homens, os animais brincam também, assim como os homens, os animais põem algo em jogo durante a vida, é só observar os cachorros “para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano” (*idem*).

A amplitude dessas ideias nos orienta a olhar a produção acadêmica sobre ludicidade na prática docente da educação básica com a possibilidade de encontrá-la vinculada em diversas dimensões da ludicidade, desde as mobilizações de enfrentamento às estruturas burocráticas capitalistas, perpassando por brincadeira(s), jogo(s), brinquedo(s), movimentos sociais, música, dança, teatro, dentre outras categorias.

Algumas dessas dimensões lúdicas, conforme as pesquisas de Negrine (2011, p.17), só passaram a ser exploradas e aprofundadas cientificamente “a partir do século XIX, através de estudos de psicólogos, psicanalistas e de pedagogos em geral, surgindo a partir daí todo um rol de teorias na tentativa de explicar seu significado”. Negrine (2011) faz questão de destacar algumas teorias surgidas nesse período:

A Teoria do Recreio, de Schiller (1875), sustentava que o jogo servia para recrear-se, sendo esta sua finalidade intrínseca.

A Teoria do Descanso, de Lazarus (1883), o jogo é visto como atividade que serve para descansar e para reestabelecer as energias consumidas nas atividades sérias ou úteis.

A Teoria do Excesso de Energia, de Spencer (1897), o jogo tem como função a descarga de energia excedente. Portanto, a sua característica seria a de provocar catarse.

A Teoria da Antecipação Funcional, de Gross (1902), o jogo é visto como um pré-exercício de funções necessárias à vida adulta.

A Teoria da Recapitulação, de Stanley Hall (1906), o jogo é visto como forma de recapitular gerações passadas,

caracterizando a função atávica da atividade lúdica (NEGRINE, 2011, p.17).

É importante percebermos que essas teorias foram elaboradas nos séculos XIX e XX num contexto educativo baseado no positivismo⁹, e que, em pleno século XXI, a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. do período entre 2013 a 2016, nos revelam que ainda existem práticas docentes em que o jogo é tido como momento de recreação, outras em que o jogo serve apenas para repor as energias após horas de trabalhos escolares, identificamos também situações escolares com “jogos” para “gastar” o excesso de energia que as crianças trazem de casa.

Conforme Negrine (2011, p. 18), essas concepções teóricas, por mais que representem avanço em relação ao período histórico anterior (séc. XVII e XVIII), sinalizam a predominância positivista que dominava nas ciências sociais na época. Ele salienta ainda que “isso não significa que no momento atual tal tendência tenha diminuído”. No entendimento dele, o que acontece é que “atualmente contamos com outras abordagens do jogo a partir de um paradigma naturalista, levando-nos a entender que a atividade lúdica é uma criação humana, e não apenas um determinismo puramente biológico” (*idem*).

De fato, essas afirmações de Negrine (2011) se confirmam na primeira análise que fizemos sobre a produção acadêmica acerca da ludicidade na educação básica, entre 2013 a 2016. Podemos inferir que algumas produções indicam que as “práticas lúdicas” investigadas sinalizam para “uma brincadeira como gerenciadora do tempo e do espaço”, brincadeiras que delimitam na escola o “espaço dos meninos e o espaço das meninas para descontração”, e também práticas educativas “solitárias em relação à inserção da ludicidade”.

Moura (2011) ao analisar a contextualização histórica sobre a construção científica do jogo, diz que é somente a partir da segunda metade do século XX que se materializam as contribuições teóricas mais relevantes. Na visão dele, a partir daí surgem propostas de ensino para incorporar instrumentos pedagógicos em que os sujeitos se integrem ativamente na aprendizagem através de jogos, brincadeiras e brinquedos. Como referências dessas contribuições, ele cita Piaget, Bruner, Wallon e Vygotsky. Em nossa análise da produção acadêmica, pudemos notar que esses autores, principalmente Piaget e Vygotsky, tem presença marcante nos debates acerca das dimensões da ludicidade em práticas de ensino e aprendizagem.

⁹ É uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que teve como idealizador o francês Auguste Conte (1798-1857). Ele acreditava que uma teoria só poderia ser tida como verdadeira se fosse comprovada a partir de técnicas científicas válidas.

Em consulta aos escritos de Piaget (1985, p. 23-24), confirmamos que para iniciar seu interesse no aprofundamento de suas pesquisas sobre o jogo, ele observou em Moscou os resultados de pesquisas que tomavam “as medidas perceptivas nas situações de atividades e de jogo para compará-las com as medidas procedentes de outros contextos, objetivando demonstrar os efeitos da ação e dos interesses sobre a própria percepção”. A observação dele é que um número ponderável de outras pesquisas estava direcionado sobre um único detalhe: “o problema de ensino”.

Em nossa pesquisa exploratória, confirmamos que de 85 produções de mestrado e 18 de doutorado sobre a ludicidade na educação básica, que estão disponíveis na BDTD/CAPES (2013 – 2016), 45 produções, entre dissertações e teses, investigaram os problemas de “ensino/aprendizagem”, isto é, a maioria em relação às outras categorias de investigação. Assim, o que Piaget constatou na segunda metade do século XX, confirma-se em nossa pesquisa com uma supremacia considerável, ao passo que constatamos que a categoria “prática docente” aparece com 24 pesquisas.

Diante do exposto, consideramos importantes os achados das pesquisas de Negrine (2011) ao nos alertar para o encontro de investigações com “a visão simplista do jogo como descanso ou como desgaste de um excedente de energia”. Dos escritos piagetianos, é importante considerar o entendimento de que “a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais” (PIAGET, 1985, p. 23-24).

Por sua vez, Vygotsky (2007, p. 110) contribui ao revelar que muitos pesquisadores iniciaram seus estudos “à luz do brinquedo baseado em regras”. Ele afirma que a principal conclusão a que chegaram é que “um brinquedo envolvendo uma situação imaginária é de fato um brinquedo baseado em regras, [...] que o mais simples jogo com regras, transforma-se em situação imaginária” (*idem*).

Tais situações supracitadas, a depender de cada contexto social e educativo, podem ser consideradas como práticas lúdicas, haja vista a diversidade de entendimento que há acerca do que seja a “ludicidade”. Como exemplo, observamos na contemporaneidade que alguns autores dizem que o século XXI é o século da ludicidade ou “o *milenium* da ludicidade”¹⁰, e isto é construído por razões diferenciadas. Vejamos o que diz, respectivamente, Morel (2003) e Negrine (2011):

¹⁰ Título dado a um artigo de Maria Natália Ramalho Pais, consultora pedagógica da Câmara Municipal de Cascais em Portugal – supervisora do Serviço Cultural e Educativo do Centro Cultural de Cascais, Fundação Dom Luís I.

Vamos observar as questões do brincar, das brincadeiras e dos jogos neste século XXI, que é o século da ludicidade. Denominado desta forma, por muitos pesquisadores, porque a humanidade vive tempos no quais a diversão, o lazer e o entretenimento estão sendo muito investigados como objetos de estudo e discussão. (MOREL, 2003, p. 05)

Um número significativo de pensadores pós-modernos fala que o terceiro milênio será o da ludicidade, isso significa que no campo pedagógico novas profissões deverão surgir. No momento na Europa já se pensam e já se formam: ludólogos, ludoterapeutas, ludotecários ou brinquedistas (NEGRINE, 2011, p. 23).

Outra ideia nesse sentido está no artigo de Natália Pais (2011) “o milênio da ludicidade”, é um texto contido no livro *Brinquedoteca: uma visão internacional*, com autoria de Oliveira (2011, p. 137). Pais enfatiza “que o terceiro milênio vai ser o da ludicidade não é uma utopia, é um compromisso aos que tem assumido a responsabilidade de participar da construção de uma humanidade mais humanizada”. Conforme essa autora, assumir esse compromisso é reafirmar os princípios reconhecidos em 1959 na Declaração dos Direitos da Criança, na qual está evidente “o direito de brincar” e de uma “educação para a paz e liberdade”.

Após essas justificativas, nos questionamos sobre que concepção de ludicidade que esses autores estão se referindo? São apenas as construções teóricas e práticas do jogo, da brincadeira, do brincar e do brinquedo? Ou o século XXI será considerado o século da ludicidade apenas por questões relacionadas à formação profissional nas áreas de atuação específica com jogos, brinquedos e brincadeiras? E nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente, como a ludicidade está sendo considerada em teoria e prática?

Na tentativa de dar respostas a tais questionamentos, Pais (2011, p. 138) buscou esclarecer inicialmente que “o termo ‘ludicidade’ ainda não é reconhecido no léxico oficial de todos os países e cujo significado ainda está em construção de acordo com a história social e cultural de cada um”. Porém, a autora sugere que “é um termo abrangente usado para adjetivar ações, objetos e situações (brincar-jogar-brinquedo-criar-lazer e bem-estar)” (PAIS, 2011, p. 138).

Além disso, Pais (2011) reforça que a “ludicidade”, atualmente, é um termo que se usa para referir-se “a tempos livres, criatividade, expressão artística e poética, comunicação, espaços, objetos, ações, emoções, sentimentos e atitudes”. Diante do exposto, percebemos que o entendimento de Pais (2011) e Morel (2003) sobre “ludicidade” dar maior ênfase a

construções externas dos sujeitos, apega-se em ações de lazer, entretenimento e não em sentimentos subjetivos como define Luckesi (2014), ou manifestações críticas e de resistência frente às opressões político-ideológicas do capital, como defende Oliveira (2010).

Sendo assim, entendemos que a ideia de que o “século XXI é o século da ludicidade” ainda está pautada numa visão fragmentada e simplista que fortalece “o lúdico reacionário”, conforme Oliveira (2010). Notamos que pouco se considera a ludicidade descrita por Luckesi (2014, p. 01) como “uma experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito”, ou aquela mencionada por Huizinga (2010, p. 46) onde “o domínio lúdico é algo que está em jogo”. Outras ideias não valorizadas nos trabalhos acima mencionados foram de Brougère (2008, p. 21), em que a ludicidade é um “estado de espírito de cada sujeito”, e de Piaget (1975, p. 122), que definiu o sentimento lúdico como “um prazer de agir sem esforço de adaptação”.

Em face disso, Sarmiento (2003), citado por Sá (2004), esclarece que para uma tentativa de resgatarmos e mantermos o lúdico como sentimento de prazer ou manifestação crítica frente aos ditames capitalistas no século XXI e em todos os tempos, é necessário atentarmos para três pontos fundamentais:

Direito ao Espaço Selvagem: possibilitar a construção de contextos ecológicos, onde a criança, o adulto possam reconhecer-se como seres da natureza (mais humanos) onde possa ser oportunizado trocas entre os diversos seres, e que também possa ser um espaço de muita inspiração humana.

Reivindicação da Desmercadorização do Lúdico: uma vez que o lúdico assumiu na modernidade formas rentáveis de se fazer presente, o mercado se apropriou desta dimensão e a “mercadorizou”, o que para gerar o lucro é necessário manter dispositivos de mercado que visem a sua renovação constante, e por conseguinte a sua obsolescência. Tornando o ser, um consumidor em potencial de objetos e situações lúdicas criadas pelo capital;

Desinstitucionalização dos espaços infantis: as crianças tendem a ser “reincaixadas” nos espaços institucionalizados para elas, reforçando a lógica da infantilização da infância, e as separando ainda mais do universo adulto. A desinstitucionalização dos espaços infantis em nada se opõe às políticas que visam garantir uma cultura da infância, ao contrário, trabalha no sentido de fazer valer os direitos de proteção da criança, oportunizando maneiras para que estas se apropriem dos mecanismos de decisão (SÁ, 2004, p. 22).

Entendemos que as ideias de Sarmiento (2003) canalizam para a possibilidade de construção ou manutenção do sentimento de que “algo está em jogo” em nossa vida, para a

construção de um “estado de espírito” vinculado à natureza, ou ainda para organização de manifestações críticas para o enfrentamento da desmercadorização do lúdico. Percebemos também a reivindicação de momentos de “prazer sem esforço de adaptação” nas instituições, ou ainda para o “sentimento de prazer” com o mínimo possível de intervenções ou manipulações mercadológicas.

Nessa direção, Sarmiento (2003) salienta um item que consideramos que pode problematizar a ideia de que o século XXI é o século da ludicidade, principalmente se considerarmos a ludicidade envolto nas práticas docentes escolares. Ele sinaliza que os brinquedos proporcionam momentos lúdicos, mas estão sendo apropriados pelo mercado financeiro com intuito de gerar capital, assim, pensamos que os indivíduos de todas as faixas-etária estejam reféns do consumo ao buscarem o prazer através nos brinquedos. Ou seja, o sentimento de prazer como essência da ludicidade, nesse caso específico, está dependente da capacidade de acesso e permanência a uma situação financeira estável, fato que compromete a inserção de grande parte da população a esse bem, e, inviabiliza afirmar por esse viés, que o século XXI é da ludicidade, a não ser que seja o “lúdico reacionário” apontado por Oliveira (2010).

Nas escolas públicas da educação básica, por exemplo, a grande maioria dos estudantes não disponibiliza de espaços que disponham acesso a jogos, músicas, danças, brinquedos, ou momentos para instiga-los a pensar criticamente sobre o sistema educacional que os rege, dentre outras dimensões lúdicas. Fato que para as práticas docentes pode significar distanciamento de momentos “criativos” e aproximação de atividades instrumentais. Isso se dá, na opinião de Lucena (2013, p. 135), em razão de os sistemas de ensino reproduzirem relações de poder entre as classes sociais, “proporcionando uma educação meramente instrumental e profissionalizante para a maioria da população em detrimento de uma educação mais abrangente para uma minoria privilegiada”.

Isso evidencia que cabem questionamentos e incertezas quanto à afirmação “o século é o século da ludicidade”. Quando olhamos para as produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente, mais dúvidas vêm à tona, pois constatamos que há produções evidenciando rotinas com jogos descolados do contexto social dos estudantes: brincadeiras, danças, músicas com inserções conteudistas e funcionais, apego às práticas voltadas ao cumprimento dos conteúdos dispostos na base curricular, realidades de pesquisa sem contextualizações e contradições, objetos de pesquisa sem problematizações.

Em face do exposto, concluímos que há um amplo e diversificado campo conceitual acerca da ludicidade, especificamente quando tratamos de escritos sobre a presença de

práticas lúdicas nos diferentes períodos históricos. Vale notar que em meio à diversidade de ideias, à nossa análise da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente interessa a compreensão de que a ludicidade é um tema com várias vertentes, que vem sendo discutido a bastante tempo. Por isso, adentra no campo do bem-estar e prazer (LUCKESI, 2014), das manifestações críticas contra as opressões (OLIVEIRA, 2010), da imprevisão de que algo está em jogo (HUIZINGA, 2010). Isso tudo em meio a contextos políticos, religiosos e, principalmente, educacionais.

A seguir, teceremos reflexões sobre o “jogo”.

1.3 Reflexões sobre o “jogo”

Assim como se fala em “lúdico” e “ludicidade” nos ambientes da educação básica, fala-se também em “jogo”, na maioria das vezes, como sinônimo de ludicidade, por vezes reconhecido como algo importante para o ensino e aprendizagem, noutras ocasiões ele é desconsiderado por “tomar o tempo” da prática docente, o qual deveria ser dedicado ao cumprimento dos conteúdos previamente estabelecidos pelo sistema educacional.

Em face desse contexto, contamos com apoio das reflexões de Brougère (1998), Kishimoto (2011), Vigotsky (1987) e Piaget (1985), os quais acumularam experiência nesse debate e podem nos ajudar a distinguir as diferentes concepções e suas implicações em espaços educativos e na sociedade em geral. É válido salientar que os três primeiros autores discutem o “jogo” enquanto fato social, histórico e cultural, enquanto que o último considera-o como um produto que se apresenta como fato biológico que se mostra em diferentes fases da vida humana.

Vimos, anteriormente, que as pesquisas de Morel (2003, p.06) indicam que as palavras latinas “*ludus*” ou “*ludos*” significam “jogo”. No “dicionário Larousse” da língua inglesa, encontramos que o termo “game” traduz-se em “jogo” e significa “partida, caça”. Já no “dicionário Aurélio” da língua portuguesa, o “jogo” significa: “exercício ou passa tempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha e a outra, ou as outras perdem; divertimento e exercício”.

Na opinião do filósofo francês Brougère (1998, p. 13), “antes de qualquer análise do ‘jogo’ em um contexto determinado, a saber, o da educação, convém se interrogar sobre o uso dessa noção em sentidos múltiplos”. Desse argumento, entendemos um chamado à todos os envolvidos com atividades em que o jogo está presente, sejam em estudos, pesquisas, práticas docentes, instigando-os para o esforço de cada sujeito à compreensão das diferentes

delimitações e concepções que ele pode assumir, tendo em vista a diversidade cultural dos contextos de atuação.

Ainda em Brougère (1998, p. 14), averiguamos que é preciso “saber por que usamos o mesmo termo em situações diferentes”, uma das circunstâncias exemplificadas por esse autor é quando se define que está havendo “jogo” ao observar “duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola”. De acordo com a descrição dele, “a questão essencial é, saber por que atividades tão diferentes foram em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo” (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Outra compreensão suscitada por Brougère (1998, p. 14) nos ajuda a ter um posicionamento mais crítico, pois quando o “vocabulário científico” define “jogo” como atividade “lúdica”, isso se constitui para o autor como “ausência de definição rigorosa”. A propósito, no entendimento dele, está havendo conceituação do mesmo termo para atividades que podem ser consideradas lúdicas “por observação externa” ou por “um sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias”.

Em continuidade às reflexões apresentadas por Brougère (1998), ele defende que a noção de jogo:

[...] não vem da língua particular de uma ciência, mas de um uso cotidiano. Nem mesmo parece que a maioria das ciências ou saberes que utilizam a noção de jogo façam um esforço de construir um conceito de jogo. Na maior parte das vezes, tomam o termo da língua usual, postulando uma clareza suficiente. Ora, esse termo, assim como o essencial de nosso léxico, obedece não à lógica da designação científica dos fenômenos, mas ao uso cotidiano e social da linguagem; ele pressupõe interpretação e projeções sociais (BROUGÈRE, 1998, p. 16.).

Comprendemos nesse posicionamento que não se pode definir o “jogo” baseado apenas em línguas específicas, é importante que se faça uma análise de como se usa em determinada realidade social específica, pois a prática que se quer denominar de “jogo” em um contexto pode ser concebida de forma diferente noutro ambiente, já que as interpretações aplicadas serão orientadas por variadas concepções de mundo, homem, sociedade, dentre outras.

Nesse sentido, a interpretação de Kishimoto (2011, p. 15) se equivale à anterior, pois para ela é difícil dar uma definição exata para “jogo”, haja vista que, ao pronunciá-la, cada sujeito pode entender do seu modo. No entendimento dela, a depender das diferenças culturais, uns podem estar falando de “jogos políticos, de adulto, de crianças, animais,

amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de ‘mamãe e filhinha’[...]” (KISHIMOTO, 2011, p. 15).

Para fortalecer ainda mais tal ideia, Brougère (1998, p. 18) sintetiza que “a ideia de jogo é, antes de qualquer coisa, uma questão de ponto de vista, ela supõe uma visão distanciada, um afastamento relativo, uma espécie de leveza mental”. Ele continua explicando que o jogo é partícipe de muitas relações socioculturais pelo mundo, é discutido, estudado, falado por uma considerável quantidade populacional, muitos consideram como evidente, mas pela sua complexidade cultural “ninguém consegue defini-lo” (BROUGÈRE, 1998, p. 18).

Em concordância com a ideia anterior, Vygotsky (2007, p. 107) salienta que se deve considerar uma atividade como jogo a partir das caracterizações que os sujeitos em interações sociais os fazem, ele alerta que, a depender das relações sociais, “existem jogos nos quais a atividade não é agradável [...], há jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante”.

E para que alguém possa considerar o resultado interessante, Vygotsky (2009, p. 43) esclarece que depende da imaginação que cada sujeito constrói e “a imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se em sua originalidade em comparação à do adulto”. Dessa forma, entendemos que o jogo adquire conceitos diferenciados a depender da faixa etária dos sujeitos envolvidos, isso porque “a fantasia na idade infantil é exercida de modo mais rico e diversificado do que no homem maduro” (VYGOTSKY, 2009, p. 44).

Na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, constatamos que o “jogo” foi investigado em três vertentes epistemológicas: a positivista, a dialética e a fenomenológica. Vale ressaltar que tanto na primeira quanto na segunda vertente, percebemos que há produções a defender o jogo como instrumento técnico com a função de contribuir na aprendizagem de leitura e escrita. Há também, na segunda vertente, aquelas investigações que assumem uma função crítica do jogo, como elemento que pode ser utilizado para o enfrentamento de opressões constituídas pela ideologia capitalista através do uso exacerbado do tempo para “vencer” conteúdos. Por sua vez, as produções guiadas pela vertente fenomenológica concebem o jogo como instrumento que instiga a subjetividade, criatividade e imersão dos sujeitos ao mundo simbólico.

Na produção acadêmica analisada pudemos constatar que há vários tipos de “jogo(s)”. Há trabalhos que investigaram o “jogo didático”, outros optaram pelos “jogos de ofensas”, há

quem explorou os “jogos de espelhos”, outros preferiram os “jogos eletrônicos”, “jogos cooperativos”, “jogo equilíbrio geométrico”, “jogo probio”¹¹, dentre outros.

Diante dessas diferentes ideias em relação ao “jogo”, Kishimoto (2011, p. 19) ajuda na sustentação de nossa análise, ao nos permitir compreender que “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui”. A partir daí, percebemos que todas as diferenças apresentadas nas nomenclaturas das pesquisas são diferenças construídas no seio da sociedade, que ajudam na interação social de cada contexto, no desenvolvimento intelectual de cada sujeito e na manutenção de práticas que acompanham as diversas civilizações.

A concepção de Brougère (1998, p. 21) nos orienta que a linguagem usada para definir o termo “jogo”, “nada pode revelar em si mesma, se não for remetida às formas de vida em que ela toma sentido”. Sendo assim, entendemos que para considerarmos uma atividade como “jogo”, é fundamental que os atores sociais participantes assim os caracterizem. Brougère (*idem*, p. 24) também nos dar segurança quando nos faz perceber que “o jogo não é um conceito construído do interior da psicologia, os textos mais importantes remetem à experiência cotidiana do leitor, em que cada um supostamente sabe o que é um jogo”.

Em reforço, Brougère (*idem*, p. 16-17) nos assegura também que o “jogo” não pode ser apenas “uma interpretação e projeção de uma imagem social sobre a realidade externa”. Ele diz também que, muitas vezes, o que está modelando a representação de jogo é a língua, já que “são os adultos que batizam de ‘jogo’ certas atividades infantis, antes mesmo que a criança disponha do termo e ainda menos da noção”. Portanto, para ajudar em nossa análise da produção acadêmica, fica o entendimento de que o “jogo” não pode ser caracterizado de forma simplista, como “um fato linguístico” que representa “oposição estruturante ao trabalho, ao útil e ao sério” (BROUGÈRE, 1998, p. 35).

Essas orientações são fortalecidas também por esse mesmo autor, o qual defende que “não se pode diferenciar claramente através da linguagem o jogo daquilo que não é jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 19). Pois, é fundamental entender que “o jogo é resultado de relações interindividuais, portanto de cultura” (*idem*, p. 190), e que “cada cultura define uma esfera de jogo” (*idem*, p. 35).

Nesse sentido, estamos ancorados também no argumento de Huizinga (2010, p. 11), em que o “jogo” é toda atividade que acontece “uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera

¹¹ É um jogo educativo de tabuleiro e de caráter cooperativo, elaborado pelo Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação (MEC), e Universidade de Brasília (UNB), foi lançado no ano de 2006 (MENDES, 2016).

temporária de atividade com orientação própria”. Outrossim, nos firmamos na definição das duas funções principais do jogo feitas por ele, sendo “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (p. 16-17).

Outra ideia de Huizinga (2010, p. 10) que nos guia, é quando esse afirma que “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”. Sendo assim, estamos convictos de que a liberdade e o voluntariado de cada indivíduo é o que define se determinada atividade pode ser conceituada como jogo ou não. Visto que Huizinga (2010, p. 13) considera que “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”, mas sabe-se que ele é “cativante e fascinante”.

Diante desses debates, consideramos como sustentáculo teórico de nossa análise as contribuições de Vygotsky (1979), desta vez analisadas por Negrine (1995, p. 9). Na opinião desse autor, “para situar suas bases teóricas no âmbito do jogo, Vygotsky entende que a linguagem surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu contexto, só posteriormente se convertendo em linguagem interna”. Dessa ideia, compreendemos a importância de um agente mediador nas relações de jogo que ocorrem entre um adulto e a criança, sendo útil “para organizar o pensamento da criança e transformar em uma função mental interna” (NEGRINE, 1995, p. 9).

Noutra perspectiva epistemológica, Machado (2013, p. 254) nos dá suporte ao assegurar que o jogo pode propiciar ao contexto estudantil “um ambiente facilitador e vivo”. De acordo com essa autora, os estudantes devem sentir-se livres para construir “experiências criativas”, desde as atitudes corporais até o compartilhamento de experiências verbais, visto que isso é “parte integral e orgânica do ambiente e, é um passo decisivo na direção da atitude fenomenológica exercida nas relações educativas” (MACHADO, 2013, p. 254).

Com essas contribuições, notamos que o “jogo” pode assumir diferentes conceituações, a depender da cultura de cada sociedade, das experiências vividas em cada local, e também das experiências de cada sujeito envolvido nas atividades. Percebemos que não há definição exata para o “jogo”, mas que esse pode ser caracterizado a partir de ações em que se façam presente a liberdade, espontaneidade, tensão, imprevisibilidade, imaginação.

Com essa revisão conceitual, tivemos o intuito de nos sustentar teoricamente para analisar a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, assim como de construir reflexões para melhor estruturar ideias que possam enriquecer as

práticas docentes no ambiente escolar da educação básica e outras práticas daqueles que estão envolvidos com o “jogo”.

Na seção seguinte, apresentaremos reflexões sobre a brincadeira e o brinquedo.

1.4 Reflexões sobre brincadeira e brinquedo

No âmbito da educação básica, muito se fala e também se praticam atividades envolvendo as brincadeiras e brinquedos, principalmente nos ambientes da educação infantil. As produções acadêmicas que analisamos neste trabalho, abordam diretamente “brincadeiras e brinquedos”, por serem duas das muitas dimensões da ludicidade, daí decorre a importância de melhor compreender as bibliografias que os cercam.

Primeiramente, atentamos às explicações de Kishimoto (2011, p. 20) em que ela faz uma diferenciação entre o jogo e o brinquedo, instruindo que “diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança”. Noutro momento, essa mesma autora esclarece que o “brinquedo é entendido como objeto, suporte de uma brincadeira”, ela ensina também que o brinquedo “propõe um mundo imaginário da criança e do adulto” (p. 7-21).

Para entendermos sobre a “brincadeira”, recorreremos inicialmente à mesma autora supracitada, pois suas ideias apontam que é “através de suas brincadeiras e brinquedos que a criança tem a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos” (KISHIMOTO, 2011, p. 76-77). Percebemos nesse rol de ideias, que há preocupação da autora em evidenciar as diferenças entre algumas categorias que muitas vezes são confundidas no âmbito da educação básica, a começar pelo jogo e o brinquedo. Vale observar também que fica explícita a função social que desempenham as brincadeiras e os brinquedos, facilitando a comunicação necessária entre indivíduos de faixa etária diferente.

Acompanhando essa linha de raciocínio, Brougère (2008, p. 22) nos ajuda a entender que “a criança começa por se inserir no ‘jogo’ preexistente da mãe, mais como um ‘brinquedo’ do que como uma parceira”. Segundo esse autor, depois de algum tempo, essa criança começa a construir as brincadeiras e brinquedos com o corpo de sua mãe e com o seu próprio corpo, como exemplo, ele cita a brincadeira de “esconder uma parte do corpo” para que o outro possa encontrá-la.

Na tentativa de estabelecer outras diferenciações e também similaridades entre as categorias em questão, Brougère (2008) enfatiza que desde a mais tenra idade o ser humano passa a reconhecer algumas características que fazem parte da essência das brincadeiras e dos

brinquedos, tais como: aspectos de ficção, papéis invertidos, a repetição de palavras e frases, e acordos entre parceiros. Além disso, esse autor afirma que tanto as brincadeiras, como os brinquedos estão interligados por relações sociais construídas desde os primeiros momentos da vida, junto a isso, nas palavras desse autor, interliga-se também a presença de determinada cultura.

Consultando outros estudos de Brougère (2004, p. 11), averiguamos ele assegurando que “ninguém escapa aos brinquedos, primeiro como criança, depois como pai, avô, ou simples presenteador, entre outros”. Assim como Kishimoto (2011, p. 20-21), Brougère (2004, p. 64) lembra que o brinquedo é mais do que um “instrumento de ação”, é um “instrumento de sonho, de desejo, de fantasia”.

Nessas ideias, é válido absorver o esclarecimento feito sobre o potencial de formação social e cultural disponível nos brinquedos e nas brincadeiras que desse provém, as quais envolvem o mundo real e o mundo não palpável, envolve os sentimentos particulares de cada ser. Esse conhecimento é primordial a quem está envolvido de algum modo com atividades dessa natureza, seja nas escolas ou fora delas, como é o caso de nossa análise das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, as quais dispõem de conceitos diversos sobre esses temas, precisando assim de tratamentos aprofundados.

Além disso, consideramos importante a reivindicação de Volpato (1999), onde se cobra o senso crítico a compreender que muitos brinquedos são intencionalmente fabricados para “ensinar” comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados “corretos” em nossa sociedade. Daí a necessidade de refletir criticamente se é viável utilizá-los como instrumento que ajudará na emancipação dos sujeitos, ou se seu uso ajudará a perpetuar paradigmas ideológicos e preconceituosos instalados pelo sistema burguês.

Volpato (2002, p. 220) alerta que os sintomas dessas imposições podem ser encontrados na imposição das instruções de uso que já vem “pronta”, “a idade e o sexo dos usuários já vem definida nas embalagens, o número de participantes e o tempo de duração também já estão estipulados”. De acordo com esse autor, são estratégias que intentam manter os hábitos da coletividade “em nome de uma racionalidade instrumental, os pais procuram direcionar, por meio dos brinquedos e brincadeiras, as atitudes e gestos considerados característicos para cada sexo, para cada idade, para cada situação específica” (VOLPATO, 2002, p. 221).

Corroborando essas ideias com outras palavras, diz Santin (1990, p. 26) que “infelizmente o homem adulto, do negócio e do trabalho, acabou se aproveitando dessa dimensão lúdica da criança”. Do ponto de vista desse autor, a malícia do adulto capitalista

para com as crianças principalmente, se inicia “pela produção de brinquedos que a introduzem no mundo do trabalho e das funções do adulto”, a partir daí, na visão de Santin (1990, p. 26), a ludicidade da criança é explorada, já que “o adulto a induz, com artifícios, a adotar os valores do adulto”.

Outro conhecimento que reforça ainda mais tal ideia é exposto por Brougère (2004, p. 251), ele nos faz refletir que “seria errado reduzir o brinquedo à sua função lúdica, mesmo que ela seja primordial”. Comungamos com esse entendimento, de modo que esse autor quebra uma ideia recorrente nos espaços educacionais da educação básica e em algumas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente: a de que o brinquedo e as brincadeiras são apenas elementos “lúdicos” no sentido de diversão e entretenimento.

A contraposição de Brougère (2004, p. 251) está na defesa da possibilidade de fazer muitas outras coisas com o brinquedo além da criação de brincadeiras, “é possível tê-lo simplesmente como troféu, pode ser guardado num baú, pode ser esquecido”. Com esses argumentos, aprendemos que a ideia de “brinquedo” como simples instrumento para a realização de uma brincadeira é apenas uma entre outras possíveis.

Tais reflexões possibilitam desequilíbrio e reequilíbrio de um ser em formação, ativa outros olhares para as dissertações e teses sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Para o âmbito escolar, é salutar a compreensão de que existem diferentes concepções sobre o “brinquedo”, e que desse surgem muitas práticas educativas, imaginárias e não imaginárias, lúdicas e não lúdicas.

À compreensão inicial acerca da “brincadeira”, Brougère (2004, p. 257-258) explica que “é possível pensar que qualquer manipulação de um brinquedo é uma brincadeira”. Desse modo, ele possibilita compreendermos que o ato de brincar com um brinquedo não significa que seja uma brincadeira, pois para ser “brincadeira” é preciso incluir o brinquedo em um contexto social, decidido livremente pelo sujeito que brinca, é não ter certeza de como o processo brincante irá terminar, “é agir pelo prazer que o ato produz, sem outra finalidade” (*idem*).

De outro modo, Vygotsky (2007, p. 116-117) nos auxilia a entender que há possibilidade de o brinquedo gerar “brincadeira” na interpretação de uns. Mas para outros, por exemplo, às crianças, nem todo brinquedo pode gerar uma brincadeira, já que “o brincar é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”, acontece logo nos primeiros anos de vida e em muitos casos sem a presença de objeto material. Isso pode parecer inútil aos adultos, mas para ela há nessa atividade a inclusão de

“ações reais e com objetos reais”, garantindo-lhe a consumação de uma ação que está além de uma simples brincadeira.

Preocupado com a funcionalidade do ato de brincar, os estudos de Piaget (1971, p. 46-47) revelam que essas brincadeiras constantes consolidam “o progresso da inteligência” da criança. Conforme esse autor, são os incentivos, os encorajamentos, “os gestos executados impregnam-se de uma afetividade complexa que sanciona os resultados bem-sucedidos” (p. 46-47). Daí decorre o entendimento que através do ato de brincar com outros sujeitos mais experientes, amplia a possibilidade de a criança obter acesso a culturas diferenciadas, isso pode ocorrer pelas observações, interações afetivas e imitações que, por ventura, venham realizar.

Noutra perspectiva, Brougère (2010, p. 09) menciona que “a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo”, e isso garante ao indivíduo a possibilidade de ser “sujeito ativo numa situação sem consequências imediatas e incertas quanto aos resultados”. Enquanto que o brinquedo para esse autor é o “produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos” (p. 07). Por fim, notamos que para Brougère (2010) a brincadeira e o brinquedo representam valores culturais que são transmitidos por meio de inter-relações socioculturais e construções materiais ou simbólicas.

As ideias acima mencionadas contribuíram para nossa análise da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, visto que nos permitiu acessar argumentos de diferentes correntes do conhecimento científico. Assim, ampliamos nossa bagagem de saberes e, conseqüentemente, nossos olhares a outras produções também serão ampliados, no intuito de discernir as correntes teóricas defendidas, entender as discussões traçadas e construir posicionamentos que ampliem os conhecimentos sobre as temáticas em questão.

Vimos, anteriormente os aspectos conceituais sobre “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo”. No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa é bibliográfica do tipo estado da arte ou estado do conhecimento, com base na abordagem quanti-qualitativa. O “estado da arte ou estado do conhecimento”, conforme Laranjeira (2003), surgiu do inglês “state of the art”¹², é um modelo de pesquisa muito usual no meio acadêmico estadunidense, e que, na opinião de Ferreira (2002), ganhou espaço no meio acadêmico brasileiro a partir de 1980.

Nossa opção por esse tipo de pesquisa nos ajudou a organizar o mapeamento das dissertações e teses, possibilitou analisar títulos, palavras-chave, ano de publicação das produções, a região dos programas de pós-graduação em que as foram construídas, as etapas da educação básica investigadas pelas produções, os tipos de pesquisas, abordagens metodológicas, os métodos e as abordagens epistemológicas.

Nosso fundamento inicial acerca desta pesquisa bibliográfica é constituído por três pesquisadoras: Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), as quais discorrem que fazer pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte” é organizar um levantamento, considerando uma área de conhecimento, os tipos das produções, períodos cronológicos, espaços e formas de produção e outros aspectos importantes a cada pesquisador ou pesquisadora.

Outro autor que corrobora com esses argumentos é Laranjeira (2003), ele afirma que, ao se construir um “estado da arte”, virá a público um conjunto de trabalhos de diferentes locais e tempos, fundados em diferentes correntes epistemológicas. Assim, pode-se revelar em que estado estão as pesquisas, dando ênfase ao que mais for conveniente àqueles que se dispuseram a tal escolha, neste caso, mencionamos acima as categorias exploradas em cada produção analisada.

É importante frisar novamente que esses dados foram extraídos exclusivamente das Dissertações e Teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES). Esses documentos foram levantados integralmente a partir dos nossos descritores “ludicidade, jogo, brincadeira, brinquedo”. A partir daí, buscamos responder, de que modo vem se construindo a

¹² Estado da arte (Ver. Dicionário Larousse Inglês – Português, Português – Inglês – 2. Ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009).

produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica no período de 2013 a 2016?

De posse dessa questão, nos apoiamos em Cervo (2007, p. 60) para entendermos que “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações, teses, etc [...]”. Na opinião desse autor, isso é importante à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, já que se busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema. Isso possibilitará, principalmente aos envolvidos com a temática, “a atualização dos conhecimentos para uma nova tomada de posição” (CERVO, 2007, p. 60).

Outra autora que nos ajuda nesse sentido é Caldas (1986), quando propõe que em uma pesquisa bibliográfica seja realizado um levantamento de informações em documentos escritos, e que, a partir da análise desses, constroem-se respostas ou soluções a problemas atuais de pesquisas e/ou de futuras pesquisas. Posição semelhante é defendida por Fonseca (2002), ao esclarecer que esse tipo de trabalho pode ser baseado unicamente em referências teóricas já publicadas, com objetivos de recolher informações sobre o problema a respeito do qual se procura determinada resposta.

Igualmente preocupadas com esses debates, Lakatos e Marconi (2007) orientam também que a pesquisa bibliográfica:

[...] Abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, etc.[...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 185).

Temos clareza que não conseguimos abranger toda a bibliografia desejada, visto que mapeamos todas as dissertações e teses do BDTD/CAPES (2013-2016), conseguimos reunir um total de 335 referências das produções, porém, para “download” no “google acadêmico” e nas bibliotecas dos programas de pós-graduação em que cada produção está vinculada, obtivemos apenas 269 trabalhos, ao todo 66 produções não estavam disponíveis para “download”.

Entendemos que isso não se configura como um problema comprometedor de resultados, pois, ao que indica Marconi e Lakatos (2011), é fundamental em pesquisa

bibliográfica recolher todas as publicações, logo, o que por algum motivo não fora publicado nos devidos bancos virtuais, não afetam a responsabilidade do pesquisador.

Esclarecido esse imprevisto no mapeamento, fizemos questão de pensar com Marconi e Lakatos (2011, p. 58-60) a respeito dos tipos de fontes e como se caracterizam mediante o acesso. As autoras revelam que é possível fazer pesquisa bibliográfica em quatro tipos de fontes: “imprensa escrita, meios audiovisuais, material cartográfico e publicações disponíveis”. Dentre essas, este trabalho enquadra-se como pesquisa bibliográfica de “publicações disponíveis”, para a qual descrevem a possibilidade de serem analisados(as) “livros, teses, dissertações, monografias, publicações avulsas, pesquisas, etc” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 60).

De posse das publicações disponíveis, a indicação das autoras acima mencionadas foi para a realização da leitura dos títulos e resumos desse total que conseguimos baixar. Feito isso, apuramos que 103 produções investigaram a ludicidade na educação básica e identificamos que 85 são dissertações e 18 teses. Outra recomendação foi para o cumprimento de quatro fases fundamentais para se chegar a uma organização consistente de dados: “identificação, localização, compilação, fichamento” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 60).

A primeira fase, assim dizem as autoras supracitadas, é para reconhecer e confirmar o assunto pertinente ao tema em estudo, isso foi feito através da leitura de resumos analíticos para selecionar as obras convenientes ou não ao tema da pesquisa.

Para cumprir essas recomendações, realizamos a releitura dos resumos das 85 (oitenta e cinco) dissertações e 18 (dezoito) teses, as quais, como acima mencionamos, representam a produção que investigou a ludicidade na educação básica no período de 2013 a 2016.

Dessa forma, identificamos e fichamos os “objetivos gerais” de cada trabalho e percebemos que 45 produções trataram sobre a categoria “ensino/aprendizagem”, 24 trabalhos objetivaram investigar “práticas docentes”, 10 focalizam a “formação docente”, 05 enfatizaram os “saberes discentes”, 04 optaram por “inclusão social”, 04 direcionaram em “disciplina e comportamentos”, 02 focaram na “interação social”, 01 em “crianças e infâncias”, 01 em “psicologia histórico-cultural”, 01 para “avaliação de aprendizagem”, 01 em “saberes docentes”, 01 para “prática cultural”, 01 em “memória e corpo” e 01 para “políticas públicas às crianças de educação infantil e ensino fundamental”.

Diante dessas categorias, optamos por analisar as 24 produções sobre a “prática docente”, averiguamos que são 19 dissertações e 05 teses. Essa escolha, fizemos em virtude de já termos certa experiência em “práticas docentes” na educação básica e isso suscitou curiosidades para conhecer outros tipos de práticas docentes envolvendo a ludicidade.

De outro modo, tal opção se fez pelas pretensões de aprofundar os conhecimentos e contribuir qualitativamente a estudos, pesquisas, formações e, conseqüentemente, ao processo de ensino/aprendizagem. Pois, acreditamos que nossos resultados serão importantes para suscitar reflexões no âmbito da escola, da comunidade acadêmica, político governamental e à sociedade em geral.

Após essa fase de identificação, seguimos para a segunda fase de “compilação”. Marconi e Lakatos (2011) orientam que é preciso localizar somente as informações úteis, dentro das obras selecionadas, que nesta fase devemos juntar sistematicamente todas as informações em um único arquivo (fichas), e, por fim, ordenam-se esses dados em arquivos por ordem cronológica das produções. Ou também, pode ser feito pelo (que as autoras denominam de) “tríplice fichário”, quando o assunto for muito complexo e extenso, pode-se fazer: “fichários de autores, fichário de assuntos (ou títulos) e fichário cronológico” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 66).

Desse modo, fizemos a leitura sistemática das dissertações e teses e registramos em planilha os dados relevantes, tais como: ano das publicações, regiões dos programas de pós-graduação, etapas da educação básica que foram investigadas, tipos de pesquisa, abordagens metodológicas de pesquisa, métodos de pesquisa e abordagens epistemológicas de cada produção acadêmica.

Após esse longo trabalho, chegamos ao momento de analisar o conteúdo obtido. Para esse propósito, Bogdan e Biklen (1994) nos indicaram que, após coletar e acessar os documentos, deveríamos elaborar descrições desses e, assim, construir as denominadas “teorias de bases”. Isso fizemos com as 19 (dezenove) dissertações e 05 (cinco) teses sobre a ludicidade na prática da educação básica. Em síntese, Bogdan e Biklen (1994) nos possibilitaram entender que a “teoria de base” é importante porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses, cuidando de todas as alternativas teóricas possíveis.

A partir desse momento, passamos a contar com importantes contribuições de Bardin (1977), a qual sustenta que, após o contato inicial com os documentos, o pesquisador será um “analista”. No entendimento dela, esse analista “trabalha com vestígios”, e esses “são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir, por e graças a eles, os documentos” [...] (BARDIN, 1977, p. 41).

Em continuidade à instrumentalização teórica para a análise, Bardin (1977) nos ajudou a entender melhor a função do analista no processo investigativo:

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (ibid., p. 41).

Ao organizar a tarefa do analista em três momentos, Bardin (1977, p. 121) nos orienta que toda a análise do conteúdo que será retido, deverá passar necessariamente por três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Conforme essa autora, com a união dessas três fases caracteriza-se a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 44).

Esse conjunto de técnicas é detalhado pontualmente pela autora, com a orientação de que, na pré-análise se faça a escolha dos textos a serem submetidos à análise, em seguida é necessária uma “leitura flutuante” desses para conhecer melhor o conteúdo, e, após essa leitura, escolhe-se somente os textos que fornecem informações sobre o problema em questão e definem-se as variáveis para produções conceituais e inferências detalhadas.

Assim, procedemos com as 24 produções sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, isto é, confirmamos que todos os trabalhos tratam especificamente sobre o objeto de nossa pesquisa, conforme detalhamos anteriormente. Em seguida, fizemos a leitura flutuante de todas as publicações, priorizando, no primeiro momento, os capítulos que tratam especificamente sobre a ludicidade, pois havia naquele momento o anseio de aprofundar mais os conhecimentos referentes a essa categoria. Posteriormente, exploramos os outros capítulos e chegamos na fase de analisar os dados para poder construir inferências.

Nesse sentido, Bardin (1977, p. 122) apontou que neste momento a pesquisa constituiu um “corpus”, que é o conjunto pré-analisado, a coletânea dos textos que serão analisados a fim de obter novos conhecimentos. Porém, antes disso, na opinião da autora, ainda deverão passar pela “regra de exaustividade”, em que, tendo em vista o objeto de estudo, “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse)” (BARDIN, 1977, p. 122-123).

Tendo cumprido tal etapa, chegamos no momento de exercitar na pesquisa o que Bardin (1977, p. 123) denomina de “regra de representatividade”, a qual teve a função de definir a “amostra” que foi previamente investigada. Conforme a autora, nessa etapa não poderíamos ser flexíveis, já que “uma amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (p. 123). Essa representação, segundo ela, dá-se pela semelhança do conteúdo dos textos selecionados, a isso ela denominou de “regra da homogeneidade”. Esses textos serão adequadamente organizados como fonte de informação, “de modo a corresponderem ao objetivo da análise”, seguindo as orientações da “regra de pertinência” (BARDIN, 1977, p. 124).

Consideramos que nossa amostragem foi rigorosa, tendo em vista que o total inicial da produção acadêmica sobre ludicidade na educação básica, que fora mapeada no BTB/CAPES, foi de 103 produções: 85 dissertações e 18 teses. Desse total, 40 (34%) dissertações e 05 teses (0,9%) foram identificadas para a categoria “ensino/aprendizagem” e 19 (19,57%) dissertações e 05 (0,9%) teses identificamos que são da categoria “prática docente”. Isso representa a segunda categoria com maior produção diante de outras 13 categorias que apareceram na pesquisa, outrora já mencionadas.

A partir desse ponto, Bardin (1977) nos levou a entender que iríamos para a segunda fase da análise de conteúdo, é o momento da “exploração do material”. No parecer dela, se fizermos uma conclusão apropriada das atividades de pré-análise, a fase de análise do conteúdo será a prática da organização daquilo que foi decidido a partir da instrumentalização teórica deixada pela pré-análise. É um momento que exige muito esforço do analista, já que esse realizará “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 127).

Como já mencionamos, inicialmente, tínhamos definido que faríamos a análise dos dados com base na abordagem qualitativa. Porém, ao chegarmos na “segunda fase” indicada por Bardin (1977), certificamos a necessidade e possibilidade de nos embasar também na abordagem quantitativa, visto que para compreendermos melhor alguns dados sobre a produção acadêmica, utilizamos quadros numéricos e fizemos decomposição de resultados.

De imediato, notamos que havia outra orientação dessa autora no que diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação. Bardin (1977) sinaliza que:

Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadro de resultados, diagramas, figuras e

modelos, os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1977, p. 127).

De posse dessas informações, seguimos com a construção de alguns quadros quantitativos da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Para efeito de informação, num primeiro momento, mapeamos desde as primeiras pesquisas disponíveis no BDTD/CAPES a partir de 1987, envolvendo a produção de 1991 a 2000, de 2001 a 2012. Mas, posteriormente a algumas orientações teóricas, a produção acadêmica de 2013 a 2016 passou a ser nosso foco principal.

É importante compreender que, para cada quadro elaborado, fizemos descrições e análises a respeito. Antes disso, tínhamos a errônea ideia de que uma pesquisa com abordagem qualitativa não poderia simultaneamente fazer uso da abordagem quantitativa. Surge então a esclarecedora contribuição de Demo (s/d, p. 6), em que não se pode “estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra”.

Na opinião desse mesmo autor, “quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. Nem qualidade precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade” (DEMO, s/d, p. 6). Noutro momento, Demo (s/d) contribui novamente nessa direção, referindo-se que “[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica” (DEMO, 2002, p. 35). Após essas importantes contribuições, ficamos convencidos de que nossa abordagem metodológica de pesquisa não poderia ser apenas qualitativa, mas quanti-qualitativa.

Em vista disso, verificamos que Farra e Lopes (2013, p. 70) usam argumentos de Spratt, Walker e Robison (2004, p. 6) e nos ajudam a entender que “combinar métodos qualitativos e quantitativos é uma boa ideia, utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma”.

Igualmente preocupada com essas questões, Minayo (1993) corrobora essa ideia instruindo que:

[...] do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais? (MINAYO, 1993, p. 247).

Sendo assim, nos certificamos de que o uso das abordagens “qualitativa e quantitativa” não compromete o entendimento de como vem se construindo a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016). Ao contrário, ajudam a análises e inferências mais aprofundadas e possibilitam melhores compreensões sobre a definição da abordagem metodológica em cada produção.

Assim, nossa pesquisa ganha segurança teórica, “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências” (BARDIN, 1977, p. 140), descreve e analisa sistematicamente os dados, e não rejeita as construções estatísticas, organizações de gráficos e quadros com resultados quantitativos. Dessa forma, podemos afirmar que nosso trabalho “não se baseia em um conceito teórico e metodológico único, podendo utilizar diversas abordagens teóricas e seus métodos, pois caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25).

Assim sendo, é válido entendermos que nesta pesquisa quanti-qualitativa a subjetividade é um elemento importante a ser considerado em nossas análises, a fim de combater a dimensão fragmentada e excludente da ciência moderna, a qual os conhecimentos do campo subjetivo são vistos como dimensões que estão à margem do conhecimento científico. Por conseguinte, neste trabalho a subjetividade “torna-se, ou está ainda mais fortemente ligada a uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 25-28).

Nessa direção, Denzin e Lincoln (2006, p. 20) nos garantem maior segurança ao refletirem que a pesquisa qualitativa “é um conjunto de atividades interpretativas e não privilegia uma única prática metodológica em relação a outra”. Outro aspecto que fortalece nossa abordagem metodológica é que essa “não procura apenas enumerar ou medir eventos estudados, mas analisá-los, nem prega apenas referencial estatístico na análise dos dados” (LIMA, 2012, p. 65).

O que é comum acontecer, segundo Lima (2012), é que nas pesquisas com enfoque qualitativo, os interesses investigativos vão se desenvolvendo à medida em que os estudos acontecem e a competência dos dados investigados surge do mundo da experiência vivida, já que é nele que a crença individual dos pesquisadores, suas experiências teóricas ou práticas encontram-se com outras culturas.

Nos estudos de Prodanov (2013, p. 70) temos um reforço para o argumento de Lima (2012), no sentido de que em pesquisa qualitativa “preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas [...]”.

No que tange às pesquisas pautadas na abordagem quantitativa, Farra e Lopes (2013, p. 70) nos ajudaram a discernir que “incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um construto específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse”.

Sendo assim, consideramos que fizemos uso desse tipo de abordagem, tendo em vista que estruturamos os passos iniciais dessa pesquisa, a partir da operacionalização e mensuração de dados em alguns quadros com o quantitativo das dissertações e teses mapeadas. Além disso, analisamos a quantidade da produção mapeada em cada ano, as regiões de cada programa de pós-graduação, as palavras-chave, os títulos, cada etapa de ensino da educação básica, as abordagens metodológicas e epistemológicas, assim como os métodos de pesquisa.

Esse processo de reunião, operacionalização, mensuração, descrição e análise de todo o material (dissertações e teses) acessível, na concepção de Oliveira (2008), é fundamental à pesquisa bibliográfica, pois esta:

[...] não é uma simples organização do assunto, mas sim uma análise do material bibliográfico disponível sobre o assunto, destacando as dificuldades e limitações, buscando reconstruir o desenvolvimento das pesquisas até o momento atual, apresentando o “estado da arte”, e tendo uma postura crítica em frente das bibliografias selecionadas [...]. (OLIVEIRA, 2008, p. 96-97).

Desse modo, Oliveira (2008) suscita o entendimento de que, para uma pesquisa bibliográfica revelar o estado em que as pesquisas em determinado assunto se encontram, é fundamental que o pesquisador esteja preparado para realizar buscas aprofundadas, analisar minuciosamente nos documentos os detalhes que convém ao tema, apontar limitações, avanços e problemas encontrados. Contudo, há notórias possibilidades de se apresentar conhecimentos que caracterizem de fato uma atualização das pesquisas na categoria em questão, pois é salutar que sejam elaborados resultados confiáveis à fundamentação e/ou indicadores para o desenvolvimento de outras pesquisas.

Segundo Eco (2007), ao se fazer esses procedimentos anteriormente mencionados, está se constituindo “um repertório bibliográfico actualizado”, para “dá-nos exatamente estas informações sobre os últimos contributos na matéria em questão” (ECO, 2007, p. 79). Feito isso, realizamos um tratamento analítico nesses documentos e pudemos construir inferências que ainda são limitadas e insuficientes, precisam de aprofundamentos teóricos, mas

representam, por ora, o estado atual da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica.

Por exemplo, já nos foi possível evidenciar que a etapa da educação básica mais investigada nesse tipo de produção é a educação infantil, que as regiões Sul e Sudeste concentram o quantitativo maior desse tipo de pesquisa, as regiões Norte e Centro-Oeste não elaboraram esse tipo de produção. Quanto à abordagem metodológica, a “qualitativa” é enfatizada em todas as produções; são algumas das constatações importantes deste trabalho.

Esses são resumos dos nossos resultados, que serão apresentados e analisados com detalhamentos no próximo capítulo deste trabalho. No entanto, já podemos dizer que outras pesquisas dessa natureza poderão aprofundar melhor as categorias, redimensioná-las, articulá-las com outras correntes epistemológicas e, conseqüentemente, revelar outras facetas das pesquisas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica.

Nesse sentido, Cervo (2007, p. 61) explica que pode acontecer em outras pesquisas bibliográficas na área das ciências humanas, incursões na mesma temática, porém com outras vertentes de conhecimento. Ou ainda, conforme esse autor, “em alguns setores das ciências humanas, a pesquisa bibliográfica, quando é realizada independente, mesmo estando fundadas nas mesmas correntes teóricas podem percorrer por debates científicos diferentes” (p. 61).

Nas palavras de Cervo (2007), isso se constitui como “um meio de formação por excelência e configura-se como procedimento básico para os estudos pelo qual não se busca o domínio total, apenas um estado da arte momentâneo de um tema” (CERVO, 2007, p. 61). Assim sendo, pudemos nos certificar que nosso trabalho é um percurso formativo em constante modificação, necessário para o desequilíbrio de muitos conhecimentos que parecem enraizados como verdade, importante para possíveis fissuras em determinismos científicos, historicamente construídos e politicamente sustentados no cartesianismo.

No entendimento de Morin (2008), isso é necessário na ciência para que não se produza uma “inteligibilidade” determinada. O que cabe fazer é:

[...] somente incitar estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conhecer a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade (MORIN, 2008, p. 334).

Percebemos que o posicionamento de Morin (2008) é para que o cientista consciente escape da construção de uma investigação determinista e construa estratégias que possam juntar os diferentes aspectos de um fenômeno, sem a definição de categorias isoladas, sem transformar este “todo” em algo homogêneo e puramente verdadeiro. Diante dessas ideias, nos foi possível estimular reflexões sobre as observações distintas, sem querer dar fim às explicações, buscando sempre articular as possíveis separações encontradas, teóricas, epistemológicas, tendo em vista o respeito às várias dimensões do conhecimento e do fenômeno por nós investigado.

Nessa perspectiva, Morin (2008) continua contribuindo conosco ao inferir que:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. [...] a teoria é sempre aberta e inacabada (ibid., p. 335-338).

Tal análise de Morin (2008) nos atentou ao fato que, em pesquisa, não se encontra a solução exata e única para possíveis “problemas”; mas é possível construir outros campos de visão, instigar reflexões sobre o objeto investigado. Assim como outras pesquisas, esta não delimitará o valor perfeito e absoluto do objeto, mas haverá possibilidade de reflexões, análises, críticas, diálogos e dúvidas. Afinal, o objetivo aqui traçado não foi o de encontrar uma resposta única ao problema, visto que Morin (2008, p. 145) nos orienta que “a ideia de verdade é a maior fonte de erro que pode ser considerada; o erro fundamental reside na apropriação monopolista da verdade”.

Portanto, nesta pesquisa, buscamos possibilitar que as dissertações e teses sobre a ludicidade na prática docente da educação básica dos programas brasileiros de pós-graduação, no período de 2013 a 2016, atingissem análises inéditas para servir como conhecimentos à comunidade acadêmica e científica, assim como à sociedade em geral. Dessa forma, entendemos que estamos produzindo um saber transformador, ao passo que poderá ser pensado, debatido e reorganizado, a fim de possibilitar outras ideias sobre a ludicidade na prática docente da educação básica.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise da produção acadêmica sobre a ludicidade prática docente da educação básica (2013-2016).

CAPÍTULO III - ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADEMICA SOBRE LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2013-2016)

Neste capítulo, apresentamos os dados da análise do objeto principal de nossa investigação: 24 produções acadêmicas, das quais 19 são dissertações e 05 são teses que versam sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, todas oriundas de programas brasileiros de pós-graduação em educação, defendidas entre 2013 a 2016, e que estão disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES).

Após levantamento desses documentos, ocorrido através da inserção na área de pesquisa da BDTD/CAPES das palavras-chave “ludicidade”, “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo”, examinamos a íntegra de cada produção e conseguimos analisar os seguintes estratos: títulos, palavras-chave, anos de publicação, regiões dos programas de pós-graduação, etapas da Educação Básica, tipos de pesquisa, abordagens metodológicas de pesquisa e seus referenciais teóricos, métodos de pesquisa e abordagens epistemológicas das produções.

Reconhecemos que tais categorias representam apenas um “estado da arte” momentâneo sobre a ludicidade na prática docente, pois averiguamos que reunimos trabalhos de várias instituições de pesquisas, de diferentes regiões do país, construídas em tempos diversos e fundadas em diferentes correntes epistemológicas, tal como nos orientaram inicialmente Cervo (2007) e Laranjeira (2003). Ainda assim, consideramos que este nível de análise é um procedimento básico, útil para atualizar a temática em questão e, quiçá, impulsionar outros(as) pesquisadores(as) a atingirem níveis mais elevados.

Porém, para este momento, dedicamos o máximo de esforço para organizar os dados que estão distribuídos na ordem que apresentamos os estratos anteriormente, a iniciar pela análise dos títulos de cada produção.

3.1 Títulos

Etimologicamente, o termo “título” é originário do latim “titulus”, que pode significar “rótulo”, “etiqueta”, “letreiro”, comumente empregado para dar nomes a templos e outras construções do povo indo-europeu, nas quais os primeiros contatos externos eram feitos pelas informações contidas nos “titulus”.

De modo similar, em se tratando dos títulos de produções acadêmicas, no entendimento de Volpato (2006, p. 39), eles devem exprimir as temáticas centrais de cada texto, visto que é geralmente a primeira parte em que os leitores fazem contatos com o texto, é tão importante que “se não causar interesse, o texto todo poderá ser esquecido”.

É importante atentar que, nesta ocasião, “a ludicidade na prática docente” é o objeto central que norteia a análise dos títulos das produções acadêmicas em questão. A ludicidade é aqui concebida em duas vertentes. A primeira é um sentimento individual que proporciona satisfação, prazer, alegria e outros sentimentos benéficos à vida, independentemente das características das atividades vivenciadas, conforme sinaliza Luckesi (2014). Enquanto que a segunda vertente, pautado por Oliveira (2010), pode ser constituída de variados tipos de manifestações opostas às burocracias capitalistas impostas pelo sistema educacional elitista, formulada por quaisquer sujeitos envolvidos com a educação, isso para combater as diversas formas de arbitrariedade capitalista presentes nos ambientes da educação básica.

Enquanto que a prática docente, podemos situar em dois campos epistemológicos: o crítico-reflexivo e o pós-crítico. No primeiro, pode-se definir a prática docente como “toda ação de educadores (as) que se exerce com planejamento, finalidade de aprendizagem, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 160). No segundo campo, a prática docente é entendida como “movimentos de construção e adaptação constante” (POURTOIS e DESMET, 1999, p. 42), ou ainda, pode ser “um conjunto de dimensões de ordem afetiva, cognitiva, social e ética, formando um todo, um sistema e constituindo o fundamento do ato educativo” (POURTOIS e DESMET, 1999, p. 9).

Diante desses princípios, notamos que os títulos das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica estão dispostos em acordo com as concepções de ludicidade e prática docente, definidas previamente em cada pesquisa. Assumem suas funções com coerência, cada um logicamente sob o amparo de seus campos teóricos e epistemológicos.

Para melhor entendimento, disponibilizamos a seguir, na tabela 1, os títulos de cada produção acadêmica e na sequência algumas análises.

TABELA 1 - Títulos das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)

AUTOR (a)	TÍTULOS
Morgon (2013)	A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades
Almeida (2013)	A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia
Nunes (2013)	Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas

Luedke (2013)	A formação da criança e a ciranda infantil do MST
Marques (2013)	A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA
Souza (2013)	Rotinas e mediações na pré-escola
Brito (2013)	Práticas de mediação de uma professora de educação infantil
Santos (2013)	O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF
Lima (2014)	Representações da capoeira: o cenário em escolas de Maringá
Sena (2014)	A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio
Martins (2014)	As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras
Letícia Souza (2014)	O brinquedo na educação infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana
Ferreira (2014)	A cultura lúdica na formação do professor: uma leitura em fenomenologia
Cunha (2014)	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da primeira infância
Lohn (2015)	Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda
Campos (2015)	Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor
Feitosa (2015)	Educação matemática e arte na infância: uma utopia transdisciplinar possível
Demétrio (2016)	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras
Vieira (2016)	As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque
André (2016)	Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar
Cruvinel (2016)	O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho
Faria (2016)	A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos
Castro (2016)	A docência na educação infantil como ato pedagógico
Azevedo (2016)	Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação

FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

A tabela acima evidencia que os títulos definidos por Luedke (2013), Santos (2013), Letícia Souza (2014), Campos (2015), Vieira (2016) e Faria (2016) tentam instigar os leitores a conhecerem a ludicidade na prática docente através das temáticas centrais: ciranda, brincadeira, brinquedo, brincar e brinquedoteca. Uma das razões para isso é o fato de serem produções que investigaram especificamente a educação infantil, etapa da educação básica fortemente envolvida pela ideia de que esta é a fase “que introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Outra justificativa decorre do fato de que são trabalhos que afirmam em seus resultados a importância da prática docente ser planejada envolta dessas dimensões lúdicas (ciranda, brincadeira, brinquedo, brincar, brinquedoteca). Um modelo de prática crítico-reflexiva, tal como sinaliza Franco (2012), onde o docente exerce vigilância crítica diante das atividades discentes, buscando sempre o fim na aprendizagem, fato que pode caracterizar um trabalho com responsabilidade social, com base na perspectiva da emancipação humana através do desenvolvimento cognitivo.

Outra percepção, a partir da tabela 1, é que as pesquisas de Cruvinel (2016), Lohn (2015), Sena (2014) e Almeida (2013) buscam instigar os leitores para o contato com a ludicidade na prática docente através de títulos em que “o(s) jogo(s)” é a temática central, apresentada como uma das dimensões lúdicas importantes no processo de formação dos educandos. Um das explicações para isso, dispensamos ao fato de serem produções que investigaram exclusivamente o ensino fundamental, etapa da educação básica em que “o(s) jogo(s)” são mais utilizados por serem compostos “segundo uma determinada ordem e um determinado número de regras” (HUIZINGA, 1990, p. 147), portanto, melhor assimilado por estudantes de etapas acima da educação infantil. Outro motivo advém da ênfase dada nos resultados desses trabalhos, em que o jogo é instrumento fundamental ao modelo de prática docente em que o planejamento é rigorosamente cumprido para o alcance da aprendizagem conteudista, assim como mencionado por Franco (2012).

Nas pesquisas de Martins (2014), Demétrio (2016), Cunha (2014), Marques (2013), Azevedo (2016), Castro (2016), André (2016), Feitosa (2015), Ferreira (2014), Brito (2013), Souza (2013), Nunes (2013), Lima (2014) e Morgon (2013), averiguamos que os títulos diversificam as temáticas centrais que fazem conexão com a ludicidade na prática docente. Estamos nos referindo às relações de gênero, dimensões corporais, saberes musicais, simbolismo na infância, proibição e criação da cultura lúdica, docência como ato pedagógico, propostas curriculares desafiadoras, arte na infância, formação do professor, capoeira, práticas de mediação, rotinas de classe e mediação, produção de sentidos nas práticas educativas e criatividade.

Uma das causas para esse feito, destinamos à maior mobilização da teoria pós-crítica nas produções acadêmicas sobre a ludicidade, haja vista que este conjunto de dimensões “de ordem afetiva, cognitiva, social e ética” está nos títulos da maioria das produções dessa natureza, fatos que se confirmam nos resultados das pesquisas, os quais apontam para práticas docentes sujeitas a constantes modificações, flexíveis à adaptação constante, que consideram os sujeitos em sua multidimensionalidade, tal como Pourtois e Desmet (1999) defendem.

Assim, vimos que os títulos da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica estão compostos de temas centrais diversos, sinalizam para o primeiro contato com a ludicidade através das mais diversas dimensões lúdicas, tais como a brincadeira, o brinquedo, a brinquedoteca e os jogos. Porém, em quantitativo maior, as temáticas centrais dos títulos acerca da ludicidade na prática docente estão diversificadas, sinalizando para a ampliação de produções com bases teóricas pós-críticas e,

consequentemente, para a importância do reconhecimento da incompletude dos processos formativos escolares, para a busca incessante do conhecimento.

A seguir, analisaremos as palavras-chave da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016).

3.2 Palavras-chave

As palavras-chave são instrumentos livremente escolhidos pelos(as) autores(as) de textos, visando representar sinteticamente o conteúdo temático desses. Em geral, conforme Aquino (2009, p. 48) e Pereira (2011, p. 181), a seção das produções acadêmicas denominadas “Palavras-chave” é constituída de três, quatro e até cinco palavras e seu uso é importante “para indexação em bases de dados”. Porém, a ABNT não estipula um quantitativo exato de palavras a serem disponibilizadas nas produções acadêmicas.

O que se faz na ABNT (NBR 6028, 2003, p. 1) é enfatizar que as palavras-chave devem ser “representativas do conteúdo do documento”, pois fazem parte do resumo, o qual tem por encargo a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” (p.1). Além disso, o mesmo documento supramencionado orienta que tais palavras “devem figurar logo abaixo do resumo, antecidas da expressão ‘Palavras-chave’ e separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto” (NBR 6028, 2003, p. 2). Por fim, indica-se que não se pode utilizar como “palavras-chave” símbolos e contrações que não sejam de uso corrente na língua portuguesa.

Silva (et.al, 2014, p. 287) compactua com o argumento disposto no documento supracitado, e faz alguns acréscimos assegurando que o emprego de palavras-chave na produção acadêmica “tem por função delimitar a temática abordada na pesquisa e orientar as buscas em levantamentos bibliográficos”. De outro modo, os estudos de Miguéis (et.al. 2013, p. 115) revelam que o uso das palavras-chave nos resumos das produções acadêmicas pode potencializar o acesso e uso dos documentos “para além da informação que é representada pelo título e resumo”.

A partir das orientações da NBR 6028: 2003, notamos que há três lacunas na organização das palavras-chave da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016). Na primeira lacuna, identificamos três trabalhos utilizando o termo “Palavras-chaves” (os dois termos no plural). Na segunda, percebemos seis produções em que as palavras-chave estão separadas por “ponto e vírgula” (;) e, na terceira, atentamos que duas produções fazem a separação dessas por vírgulas (,) e não com “ponto”.

Em contrapartida, constatamos que vinte e dois (22) trabalhos concordam com a ABNT ao fazerem uso do termo “Palavras-chave” e dezesseis (16) produções (a maioria) também seguem a orientação da ABNT com a separação das “Palavras-chave” por ponto (.). Esses são sintomas relevantes que justificam o bom uso das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas pela maioria dos(as) pesquisadores(as) sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, isso indica também que as atualizações são acompanhadas permanentemente pela maioria dos(as) pesquisadores(as).

Em 24 produções, identificamos 102 (cento e duas) palavras-chave, de modo que todos os trabalhos especificaram esse item obrigatório. Verificamos que as 6 (seis) palavras mais usadas foram: educação infantil, brincadeira, prática docente, jogos, educação e ludicidade. A “educação infantil” se destaca por ter sido mencionada em 9 (8,82%) ocasiões, seguida de “brincadeira” utilizada em 7 (6,86%) oportunidades, “prática docente” em 6 (5,88%), “jogos” em 5 (4,90%) e “educação” em 4 (3,92%) produções.

Compreendemos que o destaque da educação infantil ocorre em razão de ser a etapa da educação básica mais investigada nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente. Quanto à presença considerável da “brincadeira” e de “jogos”, atribuímos razão ao fato de serem descritores frequentemente relacionados, principalmente pelo senso comum, como as principais dimensões lúdicas na educação básica, isso, direta ou indiretamente, influencia a escolha dos investigadores.

No que concerne à presença de “prática docente” e de “educação”, entendemos que aparecem consideravelmente em virtude do poder de sistematização temática dessas palavras, ao nosso modo de ver, após os enunciados do título de cada trabalho, essas são as palavras essenciais que identificam diretamente os eixos temáticos discutidos nas produções. Acreditamos que isso se fez porque são termos que resumem a ação de um profissional e sua área de atuação.

Na tabela 2, a seguir, intentamos facilitar o entendimento da frequência de uso das palavras-chave, agrupando as mais citadas por percentual decrescente.

TABELA 2 - Palavras-chave da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)

Palavras-Chave	Nº	%
Educação infantil	09	8,82
Brincadeira	07	6,86
Prática docente	06	5,88
Jogos	05	4,90
Educação	04	3,92
Ludicidade	03	2,94
Educação física	03	2,94

Criança	03	2,94
Mediação	03	2,94
Formação docente	03	2,94
Creche	03	2,94
Brinquedo	02	1,96
Infância	02	1,96
Teoria Histórico-Cultural	02	1,96
Palavras-Chave sem classificação	47	46,07

FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

Notamos que as palavras-chave “jogos” e “brincadeira” destacam-se entre as quatro primeiras mais utilizadas, fato que pode estar atrelado ao que se observa nos ambientes escolares da educação básica, ao passo que “quando se pretende ‘ensinar ludicamente’ é, por um lado, a realização de atividades brincantes que se destacam” (ANDRADE e SILVA, 2015, p. 103); o que, ao nosso entendimento, influenciou diretamente as(os) pesquisadoras(es) na escolha das temáticas centrais de investigação, já que suas experiências profissionais são nesse contexto educacional.

No que diz respeito à palavra “ludicidade”, ela foi mencionada em apenas 3 (2,94%) oportunidades, o que pode ser justificado pelo uso de outros diversos descritores que representam as dimensões lúdicas na prática docente. Visto que, a maioria dos resultados dessas pesquisas sinalizam para o entendimento mais ampliado sobre a educação lúdica, “aquela que, transcendendo o viés estritamente racionalista que tem caracterizado a educação e, orientando-se para o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, criativo e físico do educando” (ANDRADE e SILVA, 2015, p. 107). Como exemplo, constatamos o uso (em baixo percentual) das palavras-chave: jogos, brincadeiras e brinquedos.

Corroborando os argumentos acima, constatamos que a maioria das palavras-chave das produções acadêmicas não tem pares na classificação, isto é, são mencionadas uma única vez, o que significa a diversidade de temas abordados para centralizar a ludicidade na prática docente. Tal fato reivindica maior sustentação à existência de diversidade temática quando se trata da construção de pesquisas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Isso confirma a ideia de Luckesi (2014) quando diz que a ludicidade por ser um estado de consciência, pode acontecer nos mais variados tipos de atividades, em diferentes locais, nas mais diversas culturas, pois é o sentimento interno de cada participante que definirá sua presença ou não.

Dessa forma, fica evidente que as palavras-chave da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, em sua maioria, variam de classificação, constituem um universo temático indefinido para se chegar na ludicidade na prática docente.

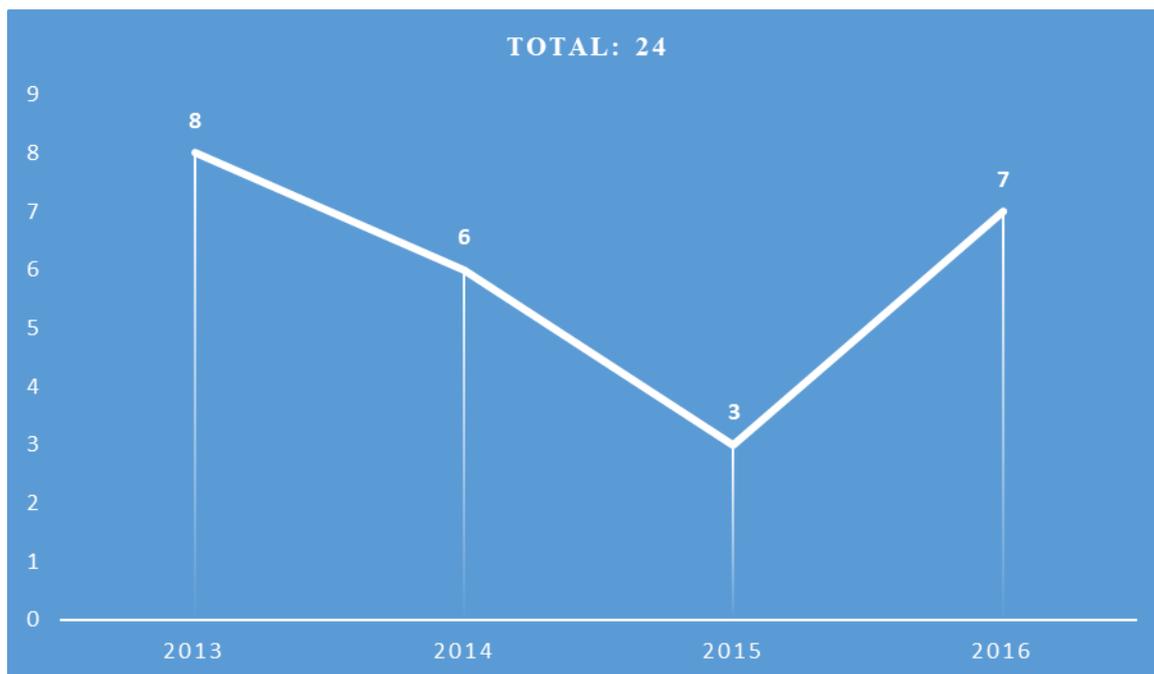
Em minoria das produções, observamos um campo definido das palavras-chave utilizadas para centralizar a ludicidade na prática docente, restringindo-se ao(s) jogo(s), a(s) brincadeira(s) e brinquedos. Por fim, ficou evidente que a palavra “ludicidade”, devido à variedade de outros termos utilizados, foi usada em quantitativo menor para representar o tema central das pesquisas.

3.3 Anos de Publicação

Constatamos que a produção acadêmica em ludicidade na Educação Básica, disponível na BDTD/CAPES durante a década de 1990, é de 41 pesquisas entre dissertações e teses, em sua maioria defendida a partir da segunda metade desse período. Quanto ao levantamento feito entre os anos de 2000 a 2012, constatamos o quantitativo de 1.043 produções distribuídas em programas de pós-graduação em educação de todas as regiões do país.

É pertinente observar que, até esse momento, nossas buscas direcionavam-se para produções que tratassem sobre a ludicidade na educação, mas ao estreitarmos nossas pesquisas, focando exclusivamente em pesquisas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, esse quantitativo reduziu; e num intervalo de quatro anos, verificamos a publicação de 24 trabalhos, distribuídas nos anos de 2013 a 2016, tal como representado no gráfico 1, a seguir.

GRÁFICO 1 – Ano de publicação das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013 – 2016)



FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

Identificamos que a maior produção foi no ano de 2013 com 08 pesquisas, em 2014 diminuiu para 06, 2015 é o ano com menor quantidade de trabalhos, apenas 03, e no ano de 2016 aumentou para 07 produções. Diante dos dados, apuramos que houve um decréscimo na quantidade das produções entre 2013 a 2016, principalmente no ano de 2015, pois, ao compararmos com a produção de 2013, temos uma redução de 05 trabalhos. Quando comparamos a produção de 2013 com a de 2014, a diferença é de 02 trabalhos. E a comparação da produção de 2013 para 2016 evidencia um decréscimo de uma produção.

A alta produção no ano de 2013, cremos que se deve aos bons momentos de financiamento à pesquisa e pós-graduação, tal como analisado por Moura e Araujo (2017):

De 2007 a 2014, o Rio de Janeiro e quase todos os estados brasileiros experimentaram um ciclo raro de financiamento contínuo à pesquisa e pós-graduação. Foi um período em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e as fundações estaduais de amparo às pesquisas (FAPs) tinham recursos generosos aplicados no restabelecimento da infraestrutura de pesquisa e na criação e consolidação de cursos de pós-graduação (MOURA e JÚNIOR, 2017, p. 01).

Esse recorte temporal feito pelos autores indica a possibilidade de que, a partir de 2014, ocorreria a redução das pesquisas em programas de pós-graduação brasileiros. Isso foi constatado na pesquisa de Mancebo (2017, p. 02-05), onde é relatado que a diminuição da

produção acadêmica nos anos seguintes a 2013, se deve ao fato de que, a partir desse ano, uma “crise estrutural do capitalismo chega com furor na América Latina” e no Brasil, isso se configurou na “recorrência de protestos em massa”. Na opinião dessa autora, tal conjuntura de crise capitalista mundial teve seu marco em 2008 e, desde então, vem afetando diretamente “todas as instituições republicanas e, sobretudo, as Instituições de Educação Superior (IES)”.

Diante de tal conjuntura, a análise feita por Mancebo (2017, p. 5) é que os efeitos das “políticas de ajuste neoliberal”, perpetradas ainda no governo de Dilma Rousseff, afetaram diretamente a produção científica nacional. Mancebo (2017, p. 11-12) faz coro a essa ideia dizendo que, a partir de 2013, as instituições públicas de ensino superior começaram um processo de “enxugamento de suas funções, priorizando o ensino, em detrimento das demais atividades que lhes são próprias”. Daí, entendemos que as pesquisas de pós-graduação sofreram reduções de financiamento e, conseqüentemente, as produções diminuiriam.

A drástica redução das produções acadêmicas em geral, no ano de 2015, é explicada por Moura e Júnior (2017) da seguinte maneira:

Em 2015, a crise econômica, seguida por uma crise política sem precedentes, que resultou no impeachment da Presidente Dilma Rousseff, interrompeu de forma drástica o ciclo virtuoso das pesquisas em pós-graduação. O que aconteceu foi o corte de financiamento de auxílios de pesquisa e bolsas em praticamente todas as agências federais e estaduais de fomento à pesquisa (MOURA e JÚNIOR, 2017, p. 01).

Isso é constatado quando consultamos os dados censitários do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2016), em que a produção de dissertações na área de Ciências Humanas decresceu de 45.576 para 33.240 de 2014 a 2016. Enquanto que a defesa de teses para a mesma área, em 2014 foram contabilizadas 12.006 e, em 2016, apenas 9.753 produções.

Em entrevista à revista Carta Capital em Maio de 2018¹³, o Reitor da UFRJ, Roberto Leher, revelou outros entraves à pesquisa acadêmica brasileira. Segundo ele, “a crise das agências de fomento causa um duplo prejuízo às universidades públicas, muitos projetos têm sido reduzidos em seu escopo ou mesmo suspensos”. O Reitor afirma ainda que “além de prejudicar o avanço do conhecimento científico, isso também compromete a formação de

¹³ Ver: <https://www.cartacapital.com.br/revista/1004/a-asfixia-financeira-imposta-a-ciencia-sabota-o-desenvolvimento-do-pais>.

graduandos, mestrandos e doutorandos, pois estão sendo privados da vivência em um ambiente de pesquisa”.

Em síntese, entendemos que a redução das produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente, a partir do ano de 2013, tem relação direta com o corte nos investimentos em pesquisa nas universidades públicas brasileiras nos últimos cinco anos. Tal como ocorreu em todas as áreas da pesquisa científica. Fato que se agravou ainda mais no ano de 2015, com a crise política que culminou com o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

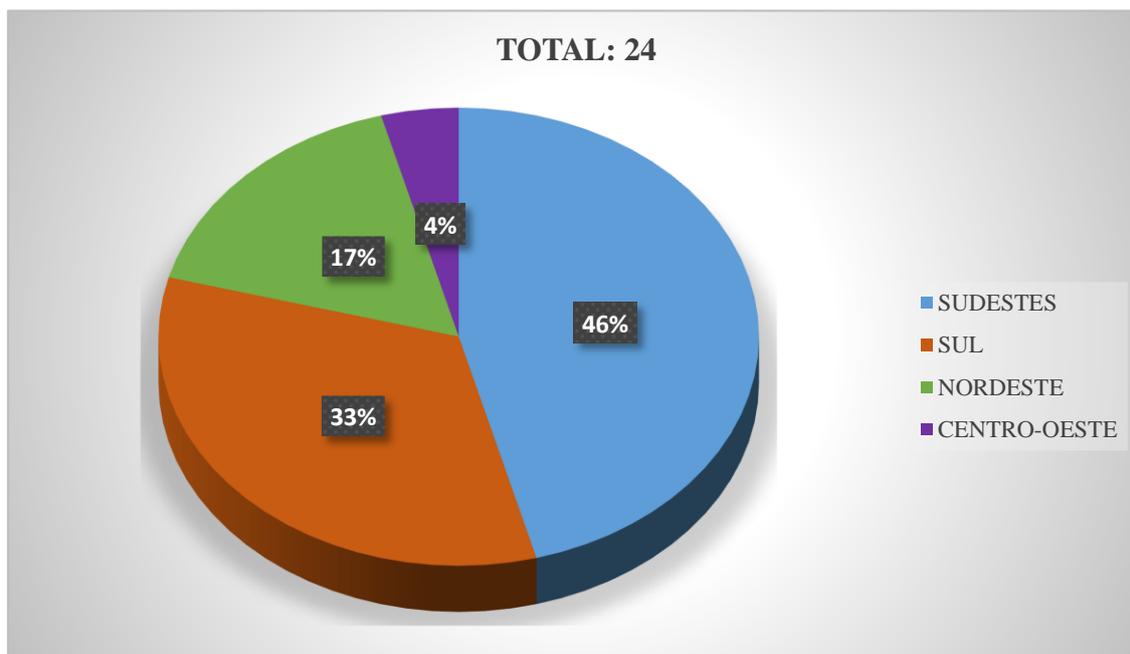
A seguir, analisaremos a distribuição da produção acadêmica por Região dos programas de pós-graduação.

3.4 Regiões dos Programas de Pós-graduação

É sabido que as primeiras universidades, os primeiros programas de pós-graduação, as primeiras pesquisas científicas foram construídas nas Regiões Sudeste e Sul do Brasil. Daí decorre desproporções regionais consideráveis, em diversos aspectos, tais como: socioeconômico, político e intelectual. Isso porque, tais regiões, desde os princípios da pesquisa acadêmica brasileira, atraem os maiores investimentos, concentram políticas públicas em funcionamento, estrutura de alto nível para pesquisa, renomados pesquisadores e, logicamente, uma significativa produção acadêmica.

Em se tratando especificamente da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente, esse quadro assimétrico não é diferente, essas regiões continuam em destaques, como mostramos no gráfico 2, abaixo.

GRÁFICO 2 - Distribuição da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica por Regiões Brasileiras (2013 - 2016)



FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

O percentual representado no gráfico é reflexo de 11 produções concentradas na Região Sudeste, 08 na Região Sul, 04 na Região Nordeste e uma produção na Região Centro-Oeste. Na Região Norte não houve produção dessa natureza. Diante disso, está evidente que há uma considerável desigualdade regional favorável às regiões pioneiras dos grandes centros universitários do país, fato que também reflete entre as produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente.

Tais ocorrências nos levam a compactuar com as considerações de Lückmann (2013), ao justificar esses acontecimentos em virtude de:

[...] grande concentração dos cursos de Pós-graduação (PG) nas unidades da federação de maior desenvolvimento demográfico e socioeconômico. Os estados pertencentes à região Sudeste concentram 49,59% dos cursos de PG existentes no país. São 1.386 cursos de mestrado, 253 cursos de mestrado profissional e 1.003 cursos de doutorado, totalizando 2.642 cursos. Somando-se os cursos ofertados na região Sul, onde se encontra a segunda maior concentração, as duas regiões detêm 70% dos cursos de mestrado e doutorado ofertados no país. Os 30% restantes são distribuídos entre os demais estados da federação (LÜCKMANN, 2013, p. 03).

Corroborando essa ideia, Santos e Azevedo (2009, p. 02) asseguram que um dos grandes problemas que ainda assolam o sistema de pós-graduação no Brasil é “a assimetria

regional”. O levantamento desses autores indica que na Região Sudeste está localizado “61,1% dos programas com mestrado e doutorado”.

Sendo assim, está nítido que uma das razões para tal desigualdade no quantitativo das produções é a alta concentração de cursos de pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul. A consequência disso, reforçamos novamente, são os altos investimentos econômicos historicamente destinados a esses cursos, tornando-os atrativos a pesquisadores(as).

O PNPG (2011-2020, p. 11-12) confirma esse raciocínio ao expor que o desenvolvimento da pós-graduação brasileira reflete “as formas de organização da economia nacional, concentrando-se a maioria dos programas de mestrado e doutorado nas grandes cidades e nas regiões economicamente mais favorecidas: Sudeste e Sul”.

Além disso, o PNPG (2011-2020) evidencia estreita relação econômica com a discrepância das produções acadêmicas, ao descrever que cerca de 57% dos grupos de pesquisas acadêmicas atuavam na Região Sudeste em 2012 e o PIB dessa região era da ordem de 57.8% do PIB Nacional. O documento mostra ainda que “se somarmos a massa crítica da Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste chegaremos a 23% da massa crítica nacional. O PIB das três regiões somados é da ordem de 24% do PIB Nacional” (PNPG 2011-2020, p. 218).

Respalhando ainda mais esses dados, a pesquisa de Luckmann (2013, p. 04) revelou que “em 2013 o Brasil tinha 3.009 cursos de mestrado e a região Sudeste liderava com 1.386, seguida da Região Sul com 626, Nordeste com 591, Centro-Oeste com 252 e Norte com 154”. No que tange ao doutorado, os cursos brasileiros somavam “no ano de 2013, 1.819 cursos, desse total a Região Sudeste concentrava 1.003, Sul 364, Nordeste 270, Centro-Oeste 123 e Norte 59”.

Ao tentar encontrar outras razões para tal desigualdade, Luckmann (2013), em sua pesquisa, entrevistou quatro reitores, quatro pró-reitores de pesquisa e pós-graduação e cinco coordenadores de programas de mestrado de quatro universidades situadas na mesorregião Oeste Catarinense. Segundo esse pesquisador um terço dos entrevistados concordaram totalmente com a seguinte afirmativa:

As assimetrias são consequência da adoção de políticas pela CAPES que desconsideram as diferentes realidades regionais e intrarregionais, dificultando a implantação de cursos de mestrado e doutorado pelas universidades localizadas fora dos eixos dos grandes centros e da faixa litorânea” (LUCKMANN, 2013, p. 08-09).

Conforme Luckmann (2013), outro terço das entrevistas concordou parcialmente e os demais discordaram apenas parcialmente dessa afirmação, assegurando que ela dispõe de veracidade e que há outros elementos que contribuem para essa desproporcionalidade dos cursos de pós-graduação, dos grupos de pesquisa e, conseqüentemente, das produções acadêmicas entre as regiões brasileiras.

De posse dessas informações, Luckmann (2013, p. 09) nos apresenta outra razão para a desigualdade regional nas produções acadêmicas brasileiras. Na opinião desse autor, podemos inferir que as assimetrias decorrem também de políticas adotadas pela CAPES que “não contemplam as diferentes realidades regionais e intrarregionais”. Essa constatação embasa o autor a inferir que “o próprio sistema é, portanto, responsável pela existência e reprodução das assimetrias regionais e intrarregionais” (LUCKMANN, 2013, p. 09).

Esse autor chega a afirmar que “pensar que as políticas da CAPES dão conta da realidade em seu todo não corresponde à materialidade” (LUCKMANN, 2013, p. 09). No entanto, ele questiona: “onde está a contradição?”. Logo em seguida, ele responde dizendo que “esta se encontra nas próprias políticas de pós-graduação formuladas pela CAPES, uma vez que não contemplam a realidade de Instituições de Ensino Superior (IES) situadas em mesorregiões interioranas do país” (LUCKMANN, 2013, p. 06).

Devechi e Dias (2011, p. 03) reforçam o pensamento de Luckmann (2013) ao argumentarem que o sistema de avaliação da CAPES “parece não permitir um desenvolvimento equilibrado, minimizando as desigualdades regionais, com foco no crescimento quantitativo e qualitativo da pós-graduação em educação no Brasil de maneira descentralizada”.

Contudo, Devechi e Dias (ibidem, p. 14) propõem que a avaliação da CAPES promova aos programas de pós-graduação em educação “olhares de avaliadores, proporcionando a presença mais acentuada da voz e vez dos avaliados”. Conforme esses autores, isso é fundamental para minimizar a assimetria regional das produções acadêmicas, visto que a “pesquisa em Educação é mais abrangente do que um conjunto de variáveis matemáticas; [...] ela envolve também aspectos humanos, políticos, culturais e organizacionais”.

Assim, está evidente, nessa análise, que a discrepância regional no quantitativo das produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente advém de um processo histórico de supervalorização de investimentos econômicos nas regiões Sudeste e Sul, as quais são precursoras dos cursos de pós-graduação no Brasil. Vimos, ainda, que o modelo avaliativo que desconsidera a voz dos avaliados e as especificidades regionais de cada programa

contribui cada vez mais para o auto índice das produções nas regiões com elevado nível demográfico e econômico.

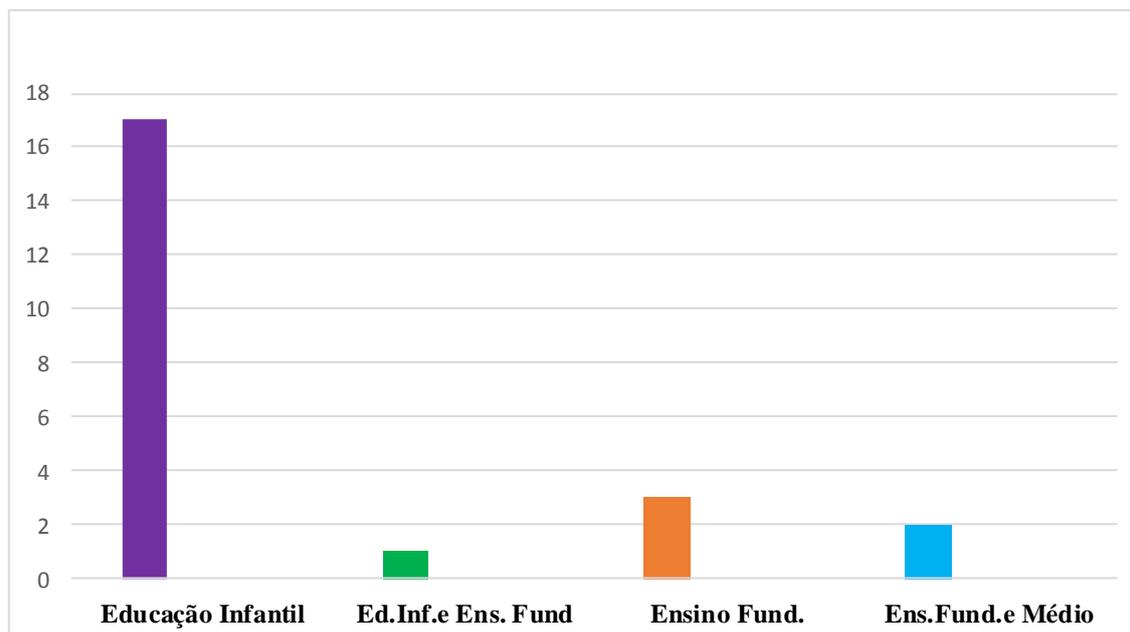
A seguir, analisaremos as etapas da educação básica em que as produções acadêmicas concentraram as investigações.

3.5 Etapas de ensino da educação básica

O primeiro nível do ensino escolar brasileiro é a educação básica, ele está dividido em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A primeira etapa é destinada para crianças com até cinco anos de idade, a segunda etapa é para estudantes de seis a quatorze anos e, a terceira e última, é destinada aos estudantes com idade entre 15 a 17 anos. Ao tratarmos da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente que investigaram esse nível de ensino, notamos que as pesquisas estiveram direcionadas em sua grande maioria à educação infantil.

O gráfico 3, a seguir, mostra a distribuição das produções em cada etapa da Educação Básica, com exceção da produção de Morgon (2013) que não especifica uma única etapa de investigação, apenas menciona que se trata de uma pesquisa bibliográfica sobre a “a Educação Básica”.

GRÁFICO 3 - Etapas de ensino investigadas nas produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)



FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

As 17 produções que investigaram a educação infantil são de Luedke (2013), Marques (2013), Natália Souza (2013), Brito (2013), Santos (2013), Letícia Souza (2014), Cunha (2014), Martins (2014), Campos (2015), Feitosa (2015), Demétrio (2016), Vieira (2016), André (2016), Cruvinel (2016), Faria (2016), Castro (2016) e Azevedo (2016).

O trabalho dedicado à educação infantil e ensino fundamental é de Ferreira (2014). As três produções que optaram pelo ensino fundamental são de Almeida (2013), Nunes (2013) e Lohn (2015). As duas pesquisas que exploraram o ensino fundamental e médio são de Lima (2014) e Sena (2014).

Verificamos que um dos motivos para o elevado número de produções que focaram a educação infantil, deve-se ao vínculo profissional da maioria das(os) pesquisadoras(es) nessa etapa da educação básica. Tal vínculo é relatado pelas(os) autoras(es) na introdução de treze (13) das dezessete (17) pesquisas que focaram exclusivamente nessa etapa, trata-se das produções de: Natália Souza (2013), Brito (2013), Santos (2013), Letícia Souza (2014), Cunha (2014), Martins (2014), Campos (2015), Feitosa (2015), Demétrio (2016), André (2016), Cruvinel (2016), Castro (2016) e Azevedo.

As pesquisas que investigaram a educação infantil por outro motivo, foram: Luedke (2013) motivada pela experiência social no interior dos Movimentos Sociais do Campo; Marques (2013) foi incentivada pelo estágio curricular em Educação Infantil; Vieira (2016) relata que o interesse surgiu a partir da participação em dois grupos de pesquisa sobre a

infância; e Faria (2016) que, desde a graduação em Pedagogia, obteve motivações em pesquisar a educação infantil.

A produção que se dedicou na investigação da educação infantil e ensino fundamental ocorreu pelo fato de a autora ter exercido a profissão docente nas referidas etapas, como está descrito na introdução do seu trabalho. Do mesmo modo, os autores das produções do ensino fundamental e aquelas que investigaram o ensino fundamental e médio, justificam, também na introdução dos seus trabalhos, que foram incentivados pela experiência como professoras(es) dessa etapa de ensino.

Outra constatação que pode justificar a maioria das produções terem investigado a educação infantil, é o fato de grande parte das pesquisas terem sido construídas por mulheres, daquelas treze (13) supramencionadas que se dedicaram em tal etapa, apenas uma pesquisa foi feita por pessoa do sexo masculino. Das produções dedicadas na investigação das outras etapas, apenas uma produção foi construída por pessoa do sexo masculino. Diante disso, nos questionamos: por que a educação infantil é a etapa da educação básica mais investigada e por que as mulheres predominam na autoria das produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente da educação básica?

Buscamos apoio em Louro (2004, p. 375) para entender que “a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759”. Todavia, essa autora afirma que “pouco a pouco, os relatórios iam indicando que as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens”. Fato ocorrido pelo “processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens, [...] muitas vezes mais rentosas” (LOURO, 2004, p. 376).

Se não bastasse esses fatores para afastar os homens da profissão docente e atrair as mulheres para tais cargos, Louro (2004, p. 376) assegura outro fator contribuinte: era que muitas mulheres estavam “ansiosas para ampliar seu universo restrito ao lar e à igreja”. Em face disso:

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que serviria futuramente para lhes dificultar a

discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.” (LOURO, 2004, p. 376).

Isso nos traz a compreensão de que a atuação das mulheres, no exercício da docência na educação infantil, advém de um longo processo histórico de colonização, em que as mulheres tiveram maior aceitação no modelo tradicional de educação religiosa, por apresentarem características que não incomodavam as ordens jesuíticas. Contudo, firmou laços fraternais que, posteriormente, criaram ideologias que identificavam as professoras como mulheres amorosas, pacíficas, exemplares, chegando ao ponto em que “apontava-se que a polêmica e a discussão eram contra a natureza feminina” (LOURO, 2004, p. 383).

Como descrito por Louro (2004, p. 374), “nas últimas décadas do século XIX ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa”. Em continuidade, ela explica que o catolicismo continuava defendendo que “se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma ‘extensão da maternidade’ e cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha” (LOURO, 2004, p. 374). Em síntese, a autora assegura que “a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo” (LOURO, 2004, p. 377).

Esse vínculo histórico entre a educação cristã e as mulheres/professoras “pacientes, trabalhadoras dóceis, rainha dos lares”, foram amparadas na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), ao propor que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco (05) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Acreditamos que essa ideia colonial de “complemento” da educação familiar, que ainda prevalece na educação escolar do século XXI, juntamente com “mitos colonialistas” como “da mulher como a rainha do lar, educadora nata” (ARCE, 2001, p. 04), nos apresentam razões à continuidade da maioria de mulheres exercendo a profissão docente na educação infantil.

Desse modo, quando se trata de profissionais em busca constante de conhecimentos por meio de estudos e pesquisas, a consequência é um maior número de produções acadêmicas de autoria feminina. Nesse caso, constatamos esse predomínio nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, entre os anos de 2013 a 2016.

A seguir, analisaremos os tipos de pesquisas adotados nas produções em questão.

3.6 Tipos de pesquisas

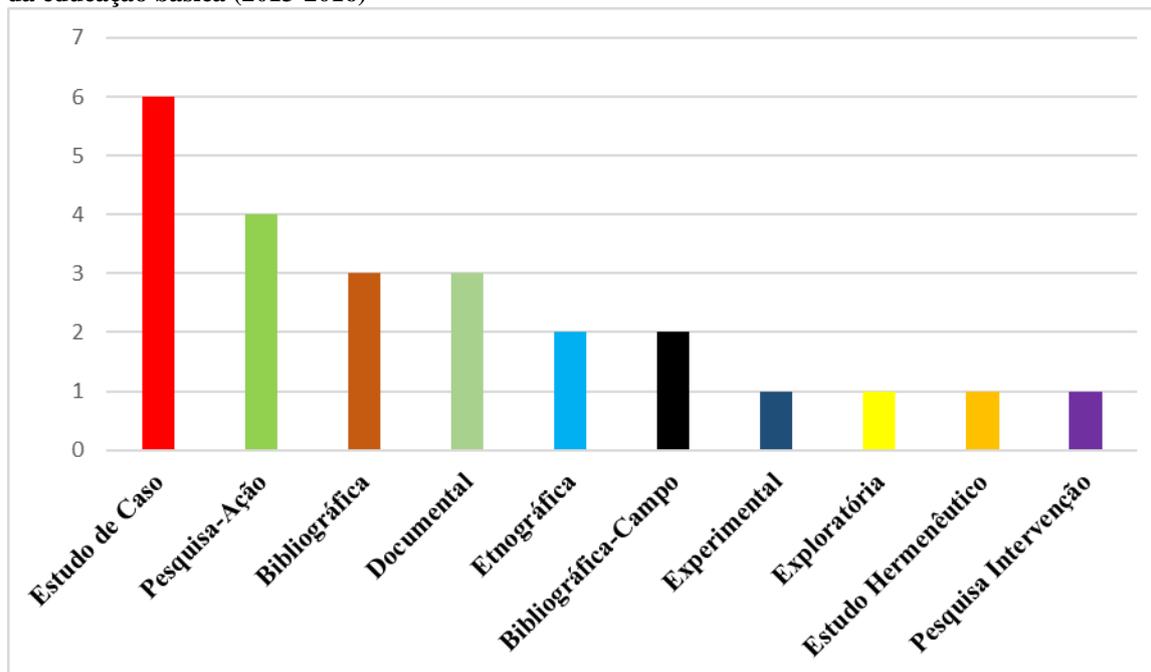
Na primeira metade da década de 1990, a pesquisa de Costa (1994, p. 16) indicava que “há mais de vinte anos a presença das ideias da Teoria Crítica podiam ser percebida nas análises de pesquisas educacionais”. Na opinião dessa autora, nesse período, era possível observar entre os pesquisadores “uma nítida necessidade de rompimento com a tradição empirista” e isso ocorria, principalmente, pela influência dos pensadores da Escola de Frankfurt, com reflexões fundadas na tradição marxista e pela “familiarização com o pensamento de Paulo Freire”.

Costa (1994, p. 16) argumenta que isso acontecia em virtude da constatação de que a educação estava “perfeitamente encaixada no modelo de sociedade vigente” e que a escola servia para “eliminar diferenças sociais”. Assim sendo, os pesquisadores em educação buscavam tipos de pesquisa, opções metodológicas-investigativas que estivessem alinhadas ao aparato conceitual que embasasse a análise da realidade educacional na perspectiva crítica. Para Gatti (2001, p. 04-05), as muitas críticas aos limites das pesquisas positivistas possibilitaram a proliferação, no final da década de 1970, da construção de “pesquisa-ação” fundamentadas na Teoria Crítica, num momento crítico de censura de manifestações sociais.

Em meio a esse contexto de tensões, conforme Costa (1994, p. 16), começaram a se proliferar pesquisas com abordagens qualitativas e do tipo “estudo de caso” e “pesquisa-ação”, todas amparadas nos fundamentos da Teoria Crítica. Hoje, na segunda década do século XXI, especificamente entre os anos 2013 a 2016, o panorama supracitado se mantém nas dissertações e teses sobre ludicidade na prática docente da educação básica, visto que constatamos que os tipos de pesquisa mais utilizados nessas produções são o “estudo de caso” e a “pesquisa-ação”.

Para melhor visualizar esses dados, organizamos o gráfico abaixo, que revela o índice dos tipos de pesquisa extraídos de 24 produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica 2013/2016.

GRÁFICO 4 - Tipos de pesquisa utilizados na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)



FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

Como afirmamos anteriormente, a maioria das pesquisas são do tipo Estudo de Caso (seis produções) e Pesquisa-Ação (quatro produções). Referente ao primeiro tipo, são os trabalhos de Nunes (2013), Natália Souza (2013), Brito (2013), Letícia Souza (2014), Ferreira (2014) e Campos (2015). Enquanto que o segundo tipo, são as produções de Sena (2014), Cunha (2014), Feitosa (2015) e Cruvinel (2016).

As pesquisas dos tipos “bibliográfica” e “documental” foram adotadas em três produções cada uma. Morgon (2013), Demétrio (2016) e Faria (2016) fizeram uso do primeiro tipo e o segundo foi utilizado nas produções de Santos (2013), Vieira (2016) e André (2016). Com duas produções estão os tipos de pesquisa Etnográfica e as que mesclaram Bibliográfica e de Campo, trata-se, respectivamente, dos trabalhos de Castro (2016) e Azevedo (2016); e Luedke (2013) e Lohn (2015).

Por fim, Pesquisa Experimental, Estudo Hermenêutico, Pesquisa Exploratória e Pesquisa Intervenção são os tipos de pesquisa menos utilizados nas produções sobre ludicidade na prática docente da educação básica, com uma produção cada tipo. Estamos nos referindo aos trabalhos de Almeida (2013), Marques (2013), Lima (2014) e Martins (2014).

É importante ressaltar, que ainda que dois tipos de pesquisa ganhem destaque, já se percebe o início de variações, o começo da diversificação dos tipos de pesquisa utilizados nas produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente. Gamboa (1998, p. 85) assegura

que isso se dá pela abertura das universidades para a diversidade metodológica e tendências teóricas. Do ponto de vista desse autor, isso prova a “maturidade intelectual” adquirida nos espaços acadêmicos, a qual possibilita “o confronto salutar das diversas concepções, o senso crítico necessário para a busca de novos e amplos conhecimentos sobre a problemática educativa e social que hoje desafia a criatividade dos cientistas, intelectuais e educadores” (*idem*).

Quanto à sobreposição das pesquisas do tipo “estudo de caso” e “pesquisa-ação”, nos firmamos em Gatti (2001, p. 04) para entendermos que estes são frutos das tendências metodológicas que ganharam força no contexto histórico de surgimento da pesquisa educacional brasileira, já que, naquele período, as influências das pesquisas inglesas e estadunidenses eram diretas, e estes eram os tipos de pesquisa predominantes. Logo, em meio ao período ditatorial brasileiro, necessitava-se de um posicionamento crítico quanto ao contexto social, político e econômico, para tanto, “estudo de caso” e “pesquisa-ação” refletiam esses aspectos a partir de várias realidades da educação formal.

Essa autora afirma também que esse enfoque continuou nas décadas seguintes, ao ponto que, a partir da década de 1980, já se encontrava “nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado a hegemonia de análise de dados com base em inspiração marxista” (GATTI, 2001, p. 04).

Avançando nesse debate, Gatti (2001, p. 70) chega a refletir que esse contexto social em que se originam as pesquisas da pós-graduação em educação, “embora nem toda a produção assim se caracterize, boa parte dela reflete o que poderíamos chamar de modismos periódicos, consequência da ausência de tradição na produção científica”. Em função disso, na opinião dessa autora, “parece dominar a preocupação no que diz respeito à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por recomendação”. É isso que percebemos nas produções sobre a ludicidade na prática docente da educação básica com base na Teoria Crítica, de modo que há diagnósticos do contexto escolar investigado, há a construção de proposições para sanar as disfunções identificadas e, posteriormente, a “intervenção” como fase final das pesquisas.

De acordo com Alves-Mazzotti (2001, p. 03), isso ocorre devido à grande quantidade de pesquisadores(as) que desenvolvem suas investigações colados(as) e viciados(as) às suas práticas profissionais, com intenso desejo imediato de transformação de uma realidade muitas vezes incômoda ao profissional. Logo, a primeira ideia quando da oportunidade de uma investigação, é construir um “estudo de caso” ou uma “pesquisa ação” onde já se conhecem os “problemas”. A crítica tecida por essa autora é que esse tipo de atitude científica

“impossibilita análises mais consistentes teoricamente, facilita a supervalorização da prática, inconseqüências metodológicas e até a adesão acrítica aos autores da moda” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 03).

Na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016), notamos que todos(as) autores(as) tem ou tiveram vínculo com a realidade institucional explorada em suas investigações, a maioria como professor(a), outros como coordenadores(as) e outros(as) como diretores(as). Sendo assim, pensamos que tal fato refletiu na escolha dos seus tipos de pesquisa e, principalmente, nos seus resultados, a maioria deles com aplicação imediata dos “resultados de pesquisa” sem relacioná-los com as condições históricas, sociais e econômicas em que foram produzidos.

Portanto, os tipos de pesquisa das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente (2013-2016), mostram-se em sua maioria direcionados para “pesquisa-ação” e “estudo de caso”, com indícios de nova mobilização para o uso de outros tipos de pesquisa, fazendo-nos compreender que, na segunda década do século XXI, ainda há predomínio do paradigma adotado no início dos programas de pós-graduação em meados da década de 1960.

Em continuação, teremos a análise das abordagens metodológicas de pesquisa e seus respectivos referenciais teóricos.

3.7 Abordagens metodológicas de pesquisa e seus referenciais teóricos

Nosso trabalho primou pela abordagem quanti-qualitativa, pela necessidade de tratamento analítico destinado ao conjunto dos dados coletados e à organização desses, por vezes, em quantitativos numéricos. Além disso, vislumbramos a possibilidade de identificar e reconhecer nas produções em questão, características de pesquisas exclusivamente quantitativas e/ou qualitativas e, também, se houver nas produções, o misto dessas abordagens metodológicas.

Investigando os aspectos históricos de tais abordagens, Ferreira (2015, p. 115) nos apresenta que “a origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista”. Esse autor reforça a compreensão refletindo que “o empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico deve primar pela purificação do objeto”, enquanto que o positivismo “considera que os dados brutos representam o conhecimento da realidade” (FERREIRA, 2015, p. 115).

Em continuidade, Ferreira (2015, p. 115) esclarece que “o debate entre essas abordagens quantitativa e qualitativa é antigo nas ciências”, além disso, é entendido por esse autor que a diferença básica dessas abordagens “é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas)”.

No que se refere à gênese do aspecto qualitativo nas pesquisas, Ferreira (2015, p. 116) diz que isso “está na crítica do positivismo, através, por exemplo, de Max Weber”, o qual, na opinião de Ferreira (2015, p. 116), tinha como característica “a objetividade que se fazia sentir no recorte de um objeto de estudo ou na produção de instrumentos claros para a definição desse objeto”.

Pensando especificamente sobre investigações e análises de produções que se dizem “qualitativas”, Godoy (1995, p. 61) nos explica que, muitas vezes, sob o título de pesquisa qualitativa, é possível encontrar diferentes tipos de investigação com variados quadros de fundamentação teórica e metodológica, “tais como a etnografia, o materialismo histórico e a fenomenologia”. Em face disso, Ferreira (2015, p. 117) valoriza as pesquisas com análise qualitativa, devido ser “essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”.

Após tecer diferenças entre as distintas abordagens, esse mesmo autor, anteriormente citado, preocupa-se também em não menosprezar nenhum tipo de abordagem, pois entende que tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa, dentro de suas especificidades, “servem como base de apoio para a análise de dados”. Em consonância com tais argumentos, Haguette (1992, p. 63) entende que ambas as abordagens são importantes para o avanço das pesquisas científicas em suas especificidades, “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

No caso de nossa pesquisa, nossos resultados indicam que abordagem metodológica qualitativa predomina nas produções, assim como demonstramos no quadro, a seguir.

QUADRO 1 - Abordagens metodológicas de pesquisa e seus fundamentos teóricos na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013 - 2016)

AUTOR (A)	ABORDAGEM	TEÓRICOS
Morgon (2013)	Não menciona	Não menciona
Almeida (2013)	Qualitativa	Ludke & André (1986)
Nunes (2013)	Qualitativa	Bogdan e Biklen (1994)
Luedke (2013)	Não menciona	Não menciona

Marques (2013)	Qualitativa	Não menciona
Souza (2013)	Qualitativa	Bogdan e Biklen (1994)
Santos (2013)	Qualitativa	Bogdan e Biklen (1994)
Lima (2014)	Qualitativa	Richardson (1999).
Sena (2014)	Qualitativa	Não menciona
Martins (2014)	Qualitativa	Aguiar e Rocha (2003)
Leticia Souza (2014)	Qualitativa	Bogdan e Biklen (1994) Lüdke e André (1986) Gil (1991)
Lohn (2015)	Qualitativa	Não menciona
Campos (2015)	Qualitativa	Sarmiento (2003)
Feitosa (2015)	Não menciona	Não menciona
Demétrio (2016)	Qualitativa	Minayo (2012)
Vieira (2016)	Qualitativa	Bogdan e Biklen (1994) André (1986)
André (2016)	Qualitativa	Lüdke e André (1986) Chizzotti (2011)
Cruvinel (2016)	Qualitativa	Ludke (1996)
Faria (2016)	Não menciona	Não menciona
Brito (2013)	Qualitativa	Denzin e Lincoln (1998, 2000)
Cunha (2014)	Qualitativa	Franco (2005)
Ferreira (2014)	Qualitativa	Minayo (2010)
Castro (2016)	Qualitativa	Lüdke e André (1986)
Azevedo (2016)	Qualitativa	Esteban (2010) e Agrosino (2009)

FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

Averiguamos que 20 produções assumem explicitamente que foram realizadas com base na abordagem metodológica qualitativa, 04 desse total de produções não explicitaram suas opções; das 20 acima mencionadas, 13 produções apresentam os fundamentos teóricos que embasaram tal escolha, em sete ocasiões não encontramos pressupostos teóricos para embasar a opção pela pesquisa “qualitativa”.

Percebemos, ainda, que Bogdan e Biklen (1994) são os autores que mais aparecem como fundamentação nessas dissertações no que se refere à abordagem qualitativa, eles são mencionados em 05 produções, seguidos de Ludke e André (1986), que foram citados em 04 pesquisas. Autores como Minayo (2012), Gil (1991), Aguiar e Rocha (2003), Richardson (1999), Sarmiento (2003), Esteban (2010), Agrosino (2009) e Denzin e Lincoln (1998, 2000) foram citados em uma produção cada.

Compactuamos com a ideia de Gatti (2001, p. 10-11), a qual indica uma das razões que levaram a maioria das pesquisas em educação a optarem por abordagens metodológicas do tipo “qualitativa”, deve-se às “críticas de diferentes naturezas que foram feitas aos modelos de pesquisa quantificadores, sem uma análise mais profunda de suas implicações”. Como as produções que analisamos são oriundas de programas de pós-graduação em educação, a nosso ver a ideia dessa autora abrange-as.

Em outras palavras, mas nessa mesma linha de raciocínio, Paraiso (2004, p. 286) prefere acreditar que o número cada vez mais crescente de pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa ocorre devido “a abertura e multiplicação de sentidos para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido utilizado no campo educacional”.

Com outro modo de interpretar a questão, André (2006, p. 16) prefere ressaltar que a mudança de temas e referenciais nas pesquisas em educação passou a se diversificar e se tornar “mais complexos nos anos 80-90”. Daí decorreu, na opinião dessa autora, que as abordagens metodológicas também acompanharam essas mudanças, ganhando força os estudos “qualitativos” e reduzindo aqueles de caráter “quantitativo”.

Ainda nesse sentido, outro pensamento alinhado aos anteriores é de Zanette (2017, p. 154), ela discorre no entendimento que “no Brasil, as abordagens das pesquisas ‘qualitativas’ configuram-se, como enfoque metodológico, a partir da década de 1970”. Seguindo esse raciocínio, tal autora revela que, nesse período, o modelo quantitativo propagado pelo positivismo começa “a receber severas críticas filosóficas, políticas e técnicas”, devido a cobranças por “credibilidade e garantia de rigor”, feitas por organismos externos ao campo acadêmico, tais como o Banco Mundial/BIRD, Fundo Monetário Internacional (FMI). Isso, segundo essa autora, contribuiu diretamente para a mudança de abordagem, da quantitativa para a qualitativa, e esta se fortaleceu e continua cada vez mais presente no campo das pesquisas brasileiras em educação.

No que se refere aos pressupostos teóricos da abordagem metodológica, acreditamos que uma das razões para a predominância dos autores norte-americanos advém das origens da pós-graduação brasileira, a qual, segundo Santos (2003, p. 03), foi constituída com base em duas escolas, a norte americana e a europeia. Porém, a primeira escola, conforme esse autor, “foi a que as principais marcas deixou” devido sua forte expansão de mercados consumidores em ambientes educacionais brasileiros.

Santos (2003, p. 03) esclarece que o modelo de importação de teóricos e teorias na pesquisa brasileira aconteceu no período de total dependência em relação às nações centrais, momento em que se buscava a “modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido”.

Percebemos, então, que nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016), ainda persistem e são fortes as influências metodológicas norte-americanas. Porém, notamos que tais influências de abordagens

metodológicas, em alguns casos, ainda são ambíguas, visto que se adota em discursos introdutórios (nos relatórios de pesquisa) o modelo norte-americano para a estrutura metodológica “qualitativa”, mas não há preocupação com o rigor prático na organização das análises que outrora se anunciou como “qualitativo”.

Como exemplo elementar, observamos que algumas produções sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016) optaram pela abordagem metodológica qualitativa e corrente epistemológica crítico-dialética, mas reduziram o objeto a questionários e pré-testes, não problematizaram o contexto investigado, valorizaram a ciência como a única fonte de conhecimento válido e refletiram seus objetos sem considerar a realidade econômica, social, histórica e política.

Dessa forma, verificamos, nessa seção, que todas as produções acadêmicas sobre ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016) se apresentaram como “qualitativas”, entretanto, nem todas cumpriram na prática com as exigências de qualidade em suas análises. Daí decorre uma lacuna que poderá ser sanada nas próximas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, ou noutras pesquisas educacionais, a fim de que o rigor e a qualidade exigidos cientificamente nos programas de pós-graduação sejam cumpridos, não apenas nas revisões teóricas.

A seguir, analisamos os métodos de pesquisa das produções sobre ludicidade na prática docente da educação básica.

3.8 Métodos de pesquisas

Os métodos científicos são entendidos por Prodanov (2013, p. 26) como “o caminho, o modo de pensamento, a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos, é o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa”. Em face disso, notamos que os métodos científicos são definidores dos modos de tratamento a determinado objeto de pesquisa, guiam os passos iniciais, intermediários e finais das investigações.

Do ponto de vista de Tartuce (2006, p. 12), “os métodos científicos são as formas mais seguras inventadas pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam um fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos”. Já na opinião de Ludwig (2014, p. 07), o método assume diversas concepções a depender da corrente epistemológica de cada pesquisador, alguns preferem definir o método como “um conjunto de prescrições abstratas”, outros optam em definir como “a junção das técnicas e procedimentos utilizados na investigação”. Há também aqueles pesquisadores que “o entendem como a menção da

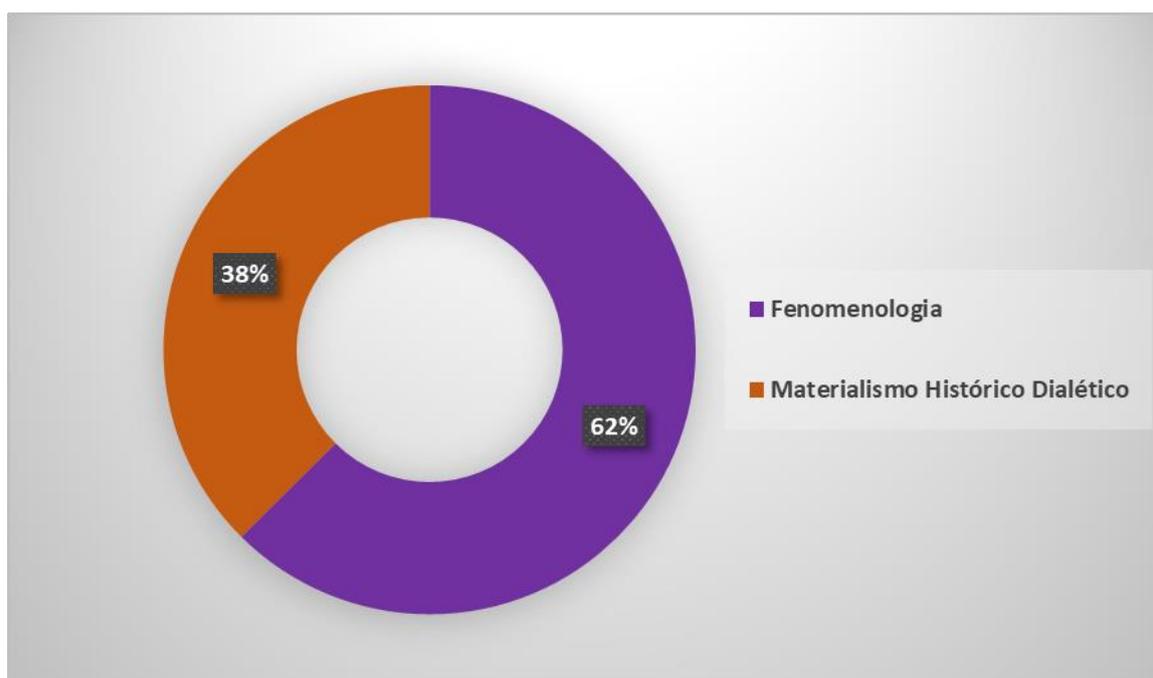
sequência dos passos a serem dados pelo pesquisador; e outros que postulam que ele é a maneira pela qual a prática científica é exercida” (LUDWIG, 2014, p. 07).

Quanto aos tipos de métodos, Prodanov (2013, p. 26-27) define que podem ser considerados científicos os seguintes: “dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico”. Ele orienta que cada um desses está vinculado a uma corrente filosófica, com intuito de explicitar como se dá o conhecimento das diferentes realidades. As pesquisas de Prodanov (2013, p. 26-27) informam que “o método dedutivo relaciona-se ao racionalismo; o indutivo, ao empirismo; o hipotético–dedutivo, ao neopositivismo; o dialético, ao materialismo dialético e o fenomenológico, à fenomenologia”.

Esse mesmo autor é cauteloso ao dizer que, apesar dos diferentes usos quanto à concepção de método científico, “não podemos esquecer, inclusive, que existem intelectuais que não concedem relevância ao uso de um determinado método” (PRODANOV, 2013, p. 27). Nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, no período de 2013 a 2016, apuramos que, do total de vinte e quatro pesquisas, quinze (15) optaram pelo método fenomenológico e nove (09) firmaram-se no método dialético.

O gráfico 5, a seguir, mostra em detalhes como estão distribuídos os métodos científicos em cada produção.

GRÁFICO 5 - Métodos de pesquisa das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016)



FONTE: PEREIRA, Humberto de Jesus Caldas. (2019)

Acreditamos que o predomínio da Fenomenologia como método escolhido para orientar a maioria das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016), deve-se “à crise paradigmática” nas pesquisas em educação, que vem ocorrendo no Brasil e no mundo, segundo Nosella (2010, p. 179), “após a queda do muro de Berlim em 1989”. Na percepção desse autor, muitos pesquisadores e estudiosos criticavam as pesquisas em educação nesse período, por adotarem uma ideologia cartesiana e não conseguirem “abarcá-la a complexidade e diversidade do real”, o que levou muitos pesquisadores a buscarem outros campos epistemológicos (NOSELLA, 2010, p. 179).

Outro estudo que confirma os achados de Nosella (2010) é o de Gamboa (2006, p. 15), ele constatou, por exemplo, “que durante a década de 70 predominou a influência das tendências baseadas na concepção positivista de ciência”. Corroborando isso, voltamos aos dados das pesquisas de Nosella (2010, p. 179), onde ele acrescenta que, após o período militar, é notório “um movimento antimarxista” e a construção de outras bases investigativas, dentre estas, a Fenomenologia ganha destaque, mas ainda é acompanhada do paradigma crítico-dialético, como veremos nas análises abaixo mencionadas.

Em nossas análises nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013/2016), atentamos que tais bases epistemológicas acima enfatizadas continuam em vigor nas pesquisas brasileiras, agora com o quantitativo menor das produções firmadas no Materialismo Dialético e maior para as produções baseadas na Fenomenologia, como veremos nas análises seguintes.

3.9 Produções firmadas no Materialismo Dialético

Karl Marx e Friedrich Engels são os autores da teoria denominada Materialismo Dialético ou Marxismo. No detalhamento dessa teoria, Marx (2011b, p. 28) revela que as investigações dessa natureza precisam “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”. Esse autor esclarece também que “só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real” (MARX, 2011, p. 28).

Analisando as ideias de Marx, Thalheimer (2014, p. 3) considera que tal teoria concebe “todas as coisas, na natureza e na história, não como fatos acabados e indestrutíveis, mas sim, como aparecidos e em contínua transformação”. Outra característica fundamental do Materialismo Dialético é o argumento de que “o desenvolvimento se processa através das

contradições e que uma coisa se desenvolve sempre partindo de sua contrária” (THALHEIMER, 2014, p. 3-4).

Em análise de Gadotti (1997, p. 22), observamos que há um duplo objetivo na teoria materialista dialética. O primeiro, como “teoria materialista”, firma-se numa concepção científica “que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la”. O segundo objetivo, continua Gadotti (1997), ao se tratar de “teoria dialética”, seria a inclinação para estudar “as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade”.

Além dessas características, sabemos que cada paradigma epistemológico defende uma concepção de mundo, homem, ciência, conhecimento, dentre outras categorias. Neste caso, daremos atenção especial em nossas análises às concepções acerca do objeto, de ciência, realidade, homem, educação e prática docente, refletindo sobre os paradoxos epistemológicos e/ou coerências encontradas diante dos resultados indicados nas conclusões de cada pesquisa.

Temos o compromisso de observar que “o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é” (WACHOWICZ, 2001, p. 171), buscaremos identificar se a ciência aparecerá “como uma práxis histórico-social determinada pelas condições materiais de sua produção” (GAMBOA, 1998, p. 18), assim como averiguar se a realidade será concebida como “um todo concreto que contém contradições” (GAMBOA, 1998, p. 6).

Quanto à concepção de homem, faz-se relevante observar se as produções acadêmicas em questão o consideram como “indivíduo inserido no conjunto das relações sócio históricas determinadas pelas relações econômicas” (GAMBOA, 1998, p. 111). Referente à concepção de educação, devemos ver que pode ser vista “como produto social permeada pela ideologia dominante” (GAMBOA, 1998, p. 111); no que tange à concepção de prática docente, tentaremos notar se “aponta para a emancipação do homem e superação da noção de prática como atividade meramente instrumental e utilitária” (BRITO, 2017, p.152).

Para tanto, dividimos essas pesquisas com base crítico-dialéticas em dois grupos. O primeiro, de sete produções, em que a análise nos permitiu desvendar alguns pontos de atritos epistemológicos entre o que os(as) pesquisadores(as) se propuseram realizar e os resultados apresentados. Isso foi constatado nas produções de Almeida (2013), Luedke (2013), Campos (2015), Natália Souza (2013), Cruvinel (2016), Sena (2014) e Faria (2016). E o segundo grupo, com dois trabalhos, são aqueles em que os pressupostos epistemológicos se mostraram

coerentes, desde a proposição inicial às evidências finais das pesquisas, a saber: Santos (2013) e Castro (2016).

Em busca de melhor compreensão para essas ocorrências nas produções acadêmicas brasileiras em educação, Cavalcanti (2014, p. 05-06) nos orienta que a abordagem epistemológica materialista-dialética “exerce forte influência, especialmente pelas contribuições psicológicas de Lev Vygotsky”. Foi o que apuramos em nossa análise, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky foi utilizada em oito (8) das nove (9) produções.

Entre as obras desse autor, as mais mencionadas foram “A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”, esteve embasando sete (7) dos oito (8) trabalhos. Em segundo plano, as mais citadas foram “A construção do pensamento e Linguagem”, “Linguagem-Desenvolvimento e Aprendizagem” e “A imaginação e a criação na Infância”, com três referências cada obra.

Acreditamos que tal fato, é justificável por se tratar de análise de produções acadêmicas em educação básica, em que pesa o fato de a maioria das produções terem investigado a educação infantil, uma etapa ideal para a teoria de Vygotsky e seu grupo de estudo, os quais direcionaram atenção principalmente às crianças, especificamente à compreensão da formação mental dos sujeitos e o processo de aquisição da linguagem.

Outra contribuição nesse sentido, encontramos em Gatti (2001, p. 69), ela assegura que muitos estudos e pesquisas educacionais aderem a “teorias socioconstrutivistas, psicopedagogismos ou psicologismos, sociologismos ou economismos”, principalmente por enfrentarem dificuldades na construção de categorias teóricas consistentes que possam abarcar “a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social”.

Noutra perspectiva, porém referente ao mesmo assunto, Gatti (2001, p. 69) faz um resgate histórico e nos oportuniza compreender que o trabalho com a pesquisa educacional desenvolvido no período de 1980 e 1990, firma-se na teoria materialista pelas críticas necessárias “relativas a questões de teoria e métodos que predominavam anteriormente”. De acordo com essa autora, são questões que ainda vigoram no campo de pesquisa e que possibilitam novos impulsos aos trabalhos e “alimentam alguns grupos de ponta na pesquisa” (GATTI, 2001, p. 69).

Corroborando tal raciocínio, os estudos de Gamboa (1998, p. 63) evidenciam que em muitos relatórios de pesquisas educacionais os autores propõem um referencial crítico-dialético, porém, “não hesitam em dar ao material coletado um tratamento metodológico positivista clássico”. Tal tratamento, segundo Fernandes (2015, p. 195-196), corresponde a “manter a objetividade do objeto, identificar a função do objeto dentro do todo, descobrir

ocorrências disfuncionais e decidir se tais disfunções devem ser mantidas, minimizadas ou eliminadas”.

Voltando para a produção sobre ludicidade na prática docente da educação básica, percebemos que o referencial crítico-dialético foi utilizado em nove (9) produções, como dissemos anteriormente, sendo oito (8) a partir da Teoria Histórico-Cultural centralizada nas ideias de Vygotsky e uma pesquisa com base em Libâneo (1994), Saviani (1994) e Brougère (1998).

Notamos coerência epistemológica em sete (7) dessas pesquisas, pois assume nos pressupostos teóricos o referencial crítico-dialético e confirma nos relatos da prática da pesquisa, ao considerarem seus objetos inter-relacionados em realidades conflituosas e dinâmicas, ao entenderem que a ciência está direcionada à crítica de interesses e emancipação humana, ao conceberem o homem como um ser que se forma nas relações históricas e culturais, a realidade como um espaço em movimento de conflitos e contradições, e a educação como um fenômeno social, histórico e cultural permeada pela ideologia dominante.

No entanto, a lacuna detectada refere-se às concepções de prática docente, pois não identificamos discussões sociológicas sobre as relações de poder político e econômico que, por ventura, possam existir no contexto de trabalho dos(as) professores(as), muito menos percebemos que estão comprometidas com a emancipação humana.

Apenas percebemos preocupações dos pesquisadores para identificar a função docente na escola, diagnosticando ocorrências disfuncionais em sala de aula, a saber: ausência de jogos, brinquedos e brincadeiras durante as aulas e, claramente, sugerindo se as disfunções devem ser mantidas, minimizadas ou eliminadas. Isso nos parece insuficiente em produções acadêmicas sustentadas na teoria dialética, pois, conforme Gadotti (1990, p. 14), “a dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora, exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática”.

Em todos os casos desse grupo de produções, optou-se pela eliminação das disfunções e a solução encontrada foi indicar (sem problematizar as relações ideológicas) a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras para ensinar e/ou transmitir/repassar conteúdos científicos historicamente acumulados. Daí decorre que as concepções acerca do objeto, ciência, realidade, homem e educação ficam comprometidos, pois evidencia-se que a preocupação principal dessas produções é com a estabilidade conteudista e o bom funcionamento técnico dos sistemas de ensino, características do funcionalismo segundo Fernandes (2015), e não com a “crítica dos interesses educacionais e emancipação do homem” (GAMBOA, 2006, p. 20).

Reforçando tais ideias, a opinião de Fernandes (2015, p. 197) é que tais produções estão cumprindo as recomendações funcionalistas, já que não faz parte do seu ideário “identificar a quem interessa o exercício do poder na forma como ele se apresenta, nem sugerir formas de atuação voltadas para a superação das desigualdades e injustiças sociais”. Já para Oliveira (2010, p. 43-46), instigar o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras como meio de aprendizagem conteudista é uma forma de construir o “lúdico reacionário” e contribuir “para o metabolismo social do capital”, de modo que se limita a dimensão lúdica quando se instiga o afastamento do debate educacional sobre o contexto histórico e social.

Uma das razões para esse paradoxo encontrado nas produções acadêmicas, conforme Oliveira (2010, p. 24), deve-se à pressa pela “produtividade, competência e necessidade de eficiência, determinados pelo capital sobre as jornadas de trabalho e/ou pesquisas”, neste caso, trata-se das pesquisas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Entendemos que esse domínio do capital sobre o tempo influencia diretamente a necessidade de formação de pesquisadores(as), o que muitas vezes deixa a qualidade das pesquisas em segundo plano.

Outra razão para tais incoerências, explicitada por Oliveira (2010, p. 35), provém de discussões ou análises da dimensão lúdica, a qual “talvez não seja entendida como dimensão, mas como categoria, cultura ou, ainda, elemento da vida humana em suas especificidades, tais como no brincar, no brinquedo ou no jogo”. Oliveira (2010, p. 35-37) também esclarece que isso reflete nos resultados das produções acadêmicas quando aparecem indicações de práticas docentes com a utilização de “lúdico-atividade, lúdico como instrumento, lúdico como meio para se alcançar algum fim, para ampliar a formação da mais valia”.

Concordamos com Oliveira (2010, p. 25) que há um desafio posto, neste caso, sobre as futuras produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, o de “produzir um conhecimento que supere o plano da aparência e do senso comum e caminhe para o plano analítico, para que as compreensões do lúdico e de sua apropriação no plano da empiria sejam superadas”.

No que concerne ao segundo grupo de produções acadêmicas, em que a abordagem metodológica (crítico-dialética) e pressupostos epistemológicos estão coerentes e convergiram com as evidências finais. Pudemos constatar que tais pesquisas consideraram a realidade investigada como processo em movimento, a educação como prática sócio-histórico-cultural, o homem como sujeito histórico que se forma nas relações sociais, o investigador e o sujeito investigado mantiveram-se em constante diálogo, refletindo criticamente as contradições sociais, econômicas e políticas existentes interna e externamente ao contexto pesquisado.

Além disso, está explícito nesses trabalhos que a educação não é apenas transmissão de conteúdos e nem realização de tarefas para estímulos e reforços, mas que é um produto social e histórico permeado pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos. Fazendo conexão a isso, notamos que os resultados dessas produções, em suma, propõem que as práticas docentes envolvendo jogos, brinquedos e brincadeiras são importantes à emancipação humana pela possibilidade de suscitar “o pensar” (SANTOS, 2013), “o vivenciar”, “o criticar” (CASTRO, 2016), algo para além da estrutura burocrática montada pelo sistema de ensino capitalista, facilitando o maior conhecimento dos sentidos reais atribuídos pelas crianças às suas experiências.

Portanto, é importante notar nesta análise, que a maior parcela das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente, com abordagem crítico-dialética, apresenta proposições pedagógicas conflituosas aos seus pressupostos teóricos e epistemológicos. Haja vista que pesquisas fundadas na práxis social-histórica, conforme Gamboa (1998, p. 16), “deveriam procurar ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem”. Não é o que constatamos nessas produções, pois há uma explícita postura conteudista que reverencia o conhecimento científico e contraria a “seara discriminada dos improdutivos, dos preguiçosos, transgressores” (SILVA, 2003, p. 196), reforçam “o tempo livre mercadorizado” (OLIVEIRA, 2010, p. 34).

Em contrapartida, a menor parcela dessas produções continua ávida na defesa de práticas docentes em que o lúdico ainda pode ser valorizado como força resistente às estruturas econômicas capitalistas que norteiam as práticas educativas. Outrossim, essa parcela das pesquisas mostra-se empenhada em refletir a ludicidade como instrumento crítico-reflexivo que deve contemplar todos os envolvidos no processo educativo, revelando contradições e combatendo a linearidade do olhar econômico sobre os fatos históricos.

A seguir, é oportuno analisar as produções sobre ludicidade na prática docente guiadas pelo método fenomenológico.

3.10 Produções firmadas na Fenomenologia

No contexto das produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente, aparecem e relacionam-se diferentes abordagens epistemológicas que orientam as pesquisas. Antes de adentrarmos nas análises das produções sobre a ludicidade na prática docente da educação básica firmadas na Fenomenologia, é relevante entendermos a derivação do termo

“fenomenologia”. De acordo com Heidegger (2008, p. 67), essa palavra possui dois componentes, “fenômeno” e “logos”, ambos originados do grego “*fáinomeno*” e “*logótya*”.

O primeiro componente, pela compreensão de Heidegger (2008), significa “mostrar-se, revelar-se”; assim sendo, assegura esse autor, “deve-se manter, portanto, como significado da expressão ‘fenômeno’ o que se revela, o que se mostra em si mesmo”. Quanto ao segundo componente “logos”, Heidegger (2008, p. 37) argumenta que no sentido mais puro e originário “verdade”, “verdadeiro”, “discurso da razão”, “é simples percepção sensível de alguma coisa”. Para esse autor, é mais pertinente o significado de “fala”, dessa forma, “logos” é o que “pode ser dito como algo que se tornou visível em sua relação com outra coisa” (HEIDEGGER, 2008, p. 74).

Em âmbito maior, a Fenomenologia é considerada como uma escola filosófica, cujo mentor maior, “pai e mestre é Edmund Husserl”, o qual iniciou essa mobilização na Alemanha “em fins do século XIX e na primeira metade do século XX” (ALES BELLO, 2006, p. 17). Para tentar compreender a Fenomenologia como campo epistemológico influenciador na construção de ideias sobre diversas categorias, tais como, a realidade, visões de mundo, homem, ciência, dentre outras concepções das quais ela se ocupa; é oportuno instigar reflexões com sentidos para o “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 2008, p. 74).

Tendo em vista a prática de pesquisas com estruturas fenomenológicas, Macedo (2010, p. 15) contribui conosco ao assegurar que pesquisadores(as) devem considerar que a realidade pode ser “compreendida, interpretada e comunicada”. Assim, na visão dessa autora, não haveria uma única realidade, mas várias, a depender das diferenças interpretativas e comunicativas, “pois a realidade é perspectival e ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade e relatividade da verdade” (*idem*).

As análises feitas por Bicudo e Esposito (1994, p. 20) são importantes em nossa pesquisa, pois mostram que a pesquisa fenomenológica é vista como radical e rigorosa, ao se firmar em duas estruturas básicas. A “epoché” é a primeira, isso ocorre quando um “fenômeno” é posto “em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador”. A “redução” é a segunda estrutura, sendo constituída “quando se descreve o visto e selecionam-se as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno” (BICUDO e ESPOSITO, 1994, p. 20).

Acerca do fenômeno, Husserl (1988, p. 172) nos ajuda a pensar que esse “é a consciência e consciência é fluxo de vivências no tempo, é percepção daquilo que se passa no próprio espírito de um homem”. Com base nisso, entendemos que o fenômeno é o que se

mostra na consciência efetuada por um(a) pesquisador(a) que esteja diante de um contexto investigativo, é uma compreensão individualizada e mutável que depende das experiências vividas pelo observador.

Bicudo (2011, p. 53) confirma tal ideia, dispondo que, no âmbito das pesquisas em educação ancoradas na fenomenologia, o “fenômeno significa o que se mostra para quem olha intencionalmente, ele não se deixa aprisionar em categorias previamente estabelecidas que o definam e expliquem, as perspectivas são dadas pela posição ocupada por aquele que o visa”.

Voltamos novamente às ideias de Bicudo, (2011, p. 46) em razão de sua contribuição guiar para um entendimento crucial na identificação de produções com bases na fenomenologia, ela assegura que “a pesquisa efetuada fenomenologicamente trabalha com descrições que se mostram como o material, também passível de ser compreendido como os dados, a serem analisados e interpretados”. Em continuidade, essa autora é esclarecedora ao defender que “apenas descrever sem evidenciar a estrutura do vivenciado e relatado não se consoma como uma investigação fenomenológica” (BICUDO, 2011, p. 46).

Com essas informações, pudemos constatar que as produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente que utilizaram a abordagem fenomenológica somam um total de quinze. A saber, são os trabalhos de Morgon (2013), Nunes (2013), Marques (2013), Azevedo (2016), Lima (2014), Martins (2014), Letícia Souza (2014), Lohn (2015), Feitosa (2015), Demétrio (2016), Vieira (2016), André (2016), Brito (2016), Ferreira (2014) e Cunha (2014).

Verificamos que esses trabalhos apresentam variedades quanto aos fundamentos teóricos, tais pesquisadores firmaram-se, respectivamente, em Barrena (2007), Frankl (2003), Erikson (1998), Durand (2010), Morin (1996), Gallo (2010), Sarmiento (2004), Moscovici (2003), Joelet (2001), Aud (2002), Duran (1999), Foucault (2000, 2010), Stuart Hall (1997), Mallaguzzi (1999), Tristão (2004), Guimarães (1998), Oliveira (1996), Mallaguzzi (1999), Formosinho (2011) e Barbosa (2010).

Nessas pesquisas, notamos que os fenômenos são compreendidos, interpretados e comunicados a partir de sua subjetividade, a qual é entendida como a “presença marcante do sujeito na interpretação do objeto” (HABERMAS, 1983, p. 306). Foi possível notar, também, que a concepção de ciência, nessas produções, consiste em entender os fenômenos investigados em suas distintas manifestações, enquanto que o “conhecimento da realidade” perpassa por sua interpretação, descrição e levantamento de evidências, e não por sua manipulação, assim como assegura Bicudo (2011).

Quanto à concepção de homem em tais pesquisas, notamos em onze produções a coerência teórico-epistemológica pela predominância da visão fenomenológica existencialista,

em que prevalece a relatividade da verdade, tal como defende Macedo (2010). É respaldado por essa relatividade que, segundo Gamboa (1998), o homem pode ser concebido como projeto, ser inacabado, ser de relações complexas com o mundo e com os outros, que se realiza nessas práticas. Ou como defende Josgrilberg (2015, p. 09), em que “o ser humano está sendo e revela suas características essenciais em formação”.

Isso tudo é visto nas produções sobre a ludicidade na prática docente, através de diferentes concepções sobre “homem”, tais como, "ser complexo", na pesquisa de Marques (2013), Azevedo (2016), Demétrio (2016) e Feitosa (2015); "ser-inacabado", nos trabalhos de Morgon (2013), Nunes (2013) e André (2016); “ser de vivências múltiplas”, nas produções de Martins (2014) e Ferreira (2014); "ser simbólico", na pesquisa de Letícia Souza (2014); “ser de diferentes representações sociais”, de acordo com a investigação de Lima (2014). Apenas a produção de Lohn (2015) não explicita sua concepção de homem.

Em três produções notamos atrito epistemológico quanto à concepção de homem, trata-se do trabalho de Vieira (2016) que considera o homem como um indivíduo já formado e por isso é “autoconsciente de direito”, Cunha (2014) que o determina como “ser biológico e psíquico” e Brito (2013) que o concebe como “ser de competência”. Para contestar o caráter fenomenológico de tais afirmações, temos sustentação nos estudos de Gamboa (1998, p. 92-95), ele esclarece que são as pesquisas com orientações positivistas que consideram o homem como “um ‘ego’, um indivíduo, unidade em si mesmo, com responsabilidades sociais para as quais deve desenvolver a competência profissional e técnica”.

Outro embasamento identificado em Gamboa (1998, p. 47), é quando ele ressalta que contradições dessa natureza ainda ocorrem em razão da carência de estudos aprofundados sobre as tendências epistemológicas da pesquisa em educação. Esse autor reforça também que esses paradoxos conceituais decorrem da falta de intensificação da “formação filosófica e epistemológica do pesquisador, como elemento fundamental para a crítica metodológica que se deve exercer ante as diversas abordagens existentes no campo da pesquisa em educação” (GAMBOA, 1998, p. 47).

No que concerne às análises das concepções de educação, constatamos um nexo epistemológico na fenomenologia pela variedade interpretativa apresentada. Visto que defendeu-se “a educação para atender as particularidades dos estudantes” nos trabalhos de Azevedo (2016), Letícia Souza (2014) e Brito (2013), pautou-se uma “educação criativa” na produção de Morgon (2013), “educação para a subjetividade” na pesquisa de Nunes (2013), “educação humanizadora” em Marques (2013), “educação cosmopolita” em Lima (2014), “educação para o corpo em movimento” no trabalho de Martins (2014), “educação para o

diálogo de culturas” na produção de Lohn (2015), “educação para arte como linguagem integradora” em Feitosa (2015), “educação com relações horizontalizadas” na pesquisa de Demétrio (2016), “educação como espaço de direito ao cuidado” na pesquisa de Vieira (2016), “educação que supere as dicotomias e binarismos” em André (2016), “educação para a pluralidade” em Ferreira (2014) e, por fim, “educação como um processo ativo e criador” na produção de Cunha (2014).

Acreditamos que essa diversidade de interpretações ocorreu devido o entendimento do fenômeno a partir da consciência de cada investigador, tal como pauta Husserl (1988, p. 172), onde “o fenômeno é a consciência e consciência é fluxo de vivências no tempo, é percepção daquilo que se passa no próprio espírito de um homem”.

Em vista disso, o fenômeno “educação” nessas produções acadêmicas foi interpretado e descrito na relação compartilhada entre mundos diversos, e esses “mundos”, conforme Josgrilberg (2015, p. 11), pode ser “um mundo horizonte” onde “muitos mundos” são possíveis. Nessa perspectiva, acreditamos que daí decorre o fato de as produções analisadas mostrarem-se alinhadas no entendimento da educação como um processo “envolvendo sempre uma relação de alteridade, um fenômeno da convivência humana, onde o compartilhamento é uma dinâmica de formação” (JOSGRILBERG, 2015, p. 09-10).

Quanto à concepção de prática docente, percebemos que todas as produções mostraram-se coesas com a fenomenologia, pela construção de diferentes interpretações, de modo que, nove dessas, conceberam uma prática docente para a valorização das múltiplas dimensões que formam o homem, diferentes linguagens, não apenas a linguagem racional. Estamos nos referindo às produções de Morgon (2013), Marques (2013), Martins (2014), Feitosa (2015), Demétrio (2016), Vieira (2016), André (2016), Cunha (2014) e Brito (2013).

Outra parcela dos trabalhos optou por conceber a prática docente para a defesa da diversidade cultural no ambiente da escola básica, são as produções de Lima (2014), Lohn (2015) e Ferreira (2014). E houve aquelas que focaram especificamente na prática docente para a valorização das particularidades das crianças, nos referimos aos trabalhos de Nunes (2013), Azevedo (2016) e Letícia Souza (2014).

Em síntese, a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente com viés epistemológico baseado na fenomenologia, em sua maioria, mostrou resultados coerentes com a escolha da abordagem epistemológica. Daí decorre, a ideia de ciência que possibilita diversas interpretações da realidade, que concebe o homem como um ser inacabado, um projeto, a educação como um fenômeno capaz de construir vários mundos e a prática docente direcionada para a formação humana nas múltiplas linguagens, valorizando todas as culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a experiência na prática docente da educação básica, em quatro escolas públicas, adicionando o olhar de ex-estudante da escola pública ribeirinha e ex-estudante da universidade federal pública do interior do Pará, surgiram algumas inquietações sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Daí decorre o despertar para a construção desta dissertação, caracterizada como um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, com objetivo de analisar a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, especificamente as pesquisas realizadas nos programas brasileiros de pós-graduação em educação, no período de 2013 a 2016.

Preliminarmente, organizamos um mapeamento na BDTD/CAPES de todas as pesquisas sobre a ludicidade na educação, construímos um banco de dados e, posteriormente, o estreitamento da pesquisa através de seleção dos textos que se enquadraram na categoria ludicidade na prática docente da educação básica, tendo em vista nosso problema de pesquisa, a saber: de que modo vem se constituindo a produção acadêmica brasileira sobre a ludicidade na prática docente da educação básica no período de 2013 a 2016?

Nesse primeiro mapeamento, encontramos 335 referências de produções, porém só conseguimos o “download” completo de 269 trabalhos. Desses, após a leitura dos resumos, filtramos um total de 103 produções sobre a ludicidade na educação básica. Identificamos 85 dissertações e 18 teses, e averiguamos o resalto de duas categorias: “ensino/aprendizagem” com 40 dissertações e 05 teses, e “prática docente” com 19 dissertações e 05 teses.

Isso posto, optamos por analisar a produção referente à categoria “prática docente”, pela segurança advinda das vivências em sala de aula e pelo desejo de refletir, desequilibrar e reequilibrar a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o tema. As categorias escolhidas para análise foram: títulos, palavras-chave, anos de publicação, regiões dos programas de pós-graduação, etapas da educação básica investigada nas produções, tipos de pesquisa, abordagens metodológicas, métodos de pesquisa e abordagens epistemológicas.

Referente aos títulos, verificamos que são poucos as pesquisas que expuseram o(s) jogo, brincadeiras e brinquedos como temática central de apresentação dos estudos, assim como a “ludicidade” também foi pouco mencionada nessa parte das produções. No entanto, a maioria das pesquisas primou pela variedade de enfoques temáticos para fazer o primeiro contato dos leitores com a ludicidade na prática docente. Tais ênfases contam com as relações de gênero, o simbolismo, produção de sentido, saberes musicais, representações da capoeira,

arte na infância, criatividade na educação básica, proibição e criação, cultura lúdica, relações corporais e propostas curriculares para além do educar.

A respeito das palavras-chave, descobrimos que “educação infantil”, “brincadeira”, “prática docente”, “jogo(s)” e “educação”, respectivamente, foram as cinco palavras mais utilizadas. Sendo que o universo maior dos trabalhos optou pela diversificação das palavras centrais, o que significa a abundância de temas abordados que convergem de algum modo, para a apresentação em primeiro contato da categoria “ludicidade na prática docente”.

No que tange ao ano de publicação das produções, averiguamos que, no ano de 2013, apresenta um quantitativo considerável, foram oito pesquisas. Mas a partir daí, percebemos um decréscimo, justificado a nosso ver, principalmente, pelo fato de que, a partir de 2008, a crise estrutural do capitalismo começa a se manifestar na América Latina e, justamente em 2013, dá-se início a uma crise na política brasileira, afetando diretamente os investimentos das instituições superiores de ensino e pesquisa.

Referente às regiões dos programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas, o Sudeste e o Sul ganharam destaque como regiões que mais realizaram pesquisas dessa natureza. Pensamos que isso se deve ao fato de tais regiões serem as pioneiras na construção das universidades brasileiras, conseqüentemente inauguraram os primeiros cursos de pós-graduação, desenvolveram as primeiras pesquisas, atraem os mais renomados pesquisadores e dispõem de melhor estrutura econômica para a realização de cursos e pesquisas na área.

Tomamos conhecimento que a educação infantil é etapa da educação básica mais investigada nas produções acadêmicas sobre a ludicidade na prática docente da educação básica. Uma das razões para tal feito, deve-se ao processo histórico de formação feminina para a docência, num período de urbanização e industrialização (1549-1759), em que se expandiam as oportunidades de trabalho aos homens e às mulheres restava a formação para atender os filhos e filhas daqueles que se ocupavam o dia todo nas indústrias. Em nossa análise, a presença maciça das mulheres como autoras das pesquisas sobre a ludicidade na prática docente, transcorre da escolha pela investigação da educação infantil por ser a etapa de atuação das(os) pesquisadoras(es) enquanto docentes.

Outro conhecimento emergente de nossas análises, diz respeito aos tipos de pesquisa, onde se destacam em maior número as pesquisas do tipo “estudo de caso” e “pesquisa-ação”. O pretexto para tal fato advém das tendências metodológicas que se firmaram no período histórico de surgimento da pesquisa educacional brasileira, década de 60 e 70. Ao passo que, mediante o período ditatorial, fazia-se importante um posicionamento crítico diante do

contexto social, político e econômico. Outro argumento que justifica a realização de muitas pesquisas “estudo de caso” e “pesquisa-ação” é o funcionalismo de resultados que ainda predominam nas pesquisas em educação.

De acordo com os dados sistematizados, referentes às abordagens metodológicas de pesquisa, a unanimidade é o uso da abordagem “qualitativa”. Um dos principais argumentos que consideramos para atestar essas escolhas na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente, é o efeito do conjunto de críticas de diferentes naturezas que foram feitas aos modelos de pesquisa quantificadores, utilizados principalmente nas primeiras décadas da pesquisa educacional brasileira. Outra ideia que dar razão ao fato, é a capacidade de reflexão, uso da subjetividade, transgressão e multiplicação nos modos de fazer a pesquisa.

Verificamos que as produções estão embasadas em sua maioria no método fenomenológico de pesquisa, seguido pelo método dialético. Tais ocorrências nos fazem comungar da razão indicada por Nosella (2010), em que a crise paradigmática do Brasil e do mundo fortaleceram as críticas aos métodos cartesianos de pesquisa, os quais deixam a desejar quanto à fragmentação da compreensão da realidade, possibilitando a abertura a outros caminhos investigativos.

Diante da análise das abordagens epistemológicas mencionadas nas produções, pudemos inferir que quinze pesquisas adotaram o método fenomenológico, com esforço perceptível quanto ao cumprimento dos pressupostos teóricos. Percebemos que os fenômenos investigados foram interpretados pela subjetividade do sujeito, o homem é considerado um ser em constante formação, a ciência é tida como instrumento que facilita a compreensão dos fenômenos nas mais diversas manifestações, a apreensão da realidade é dependente da interpretação e não de manipulações.

Das nove produções que se alinharam ao método dialético, identificamos que sete delas anunciam teoricamente e cumprem com rigorosidade alguns pontos. Como exemplo, seus objetos de pesquisa foram inter-relacionados em realidades dinâmicas, a ciência está direcionada à crítica de interesses e emancipação humana, o homem como um ser sócio-histórico-cultural, a realidade como um espaço de conflitos e contradições e a educação como um fenômeno sócio-histórico-cultural.

Em contrapartida, ao referirem-se às práticas docentes, esses trabalhos deixam lacunas, visto que, nas concepções de prática docente, não encontramos debates sociológicos acerca das relações de poder que pairam sobre o trabalho dos(as) professores(as). O que foi notado não passa de preocupações em identificar a função docente na sociedade, a construção de diagnósticos de práticas escolares disfuncionais.

Estamos nos referindo a constatações de inexistência de práticas docentes envolvendo atividades com jogos, brinquedos, brincadeiras, danças, teatro, dentre outras dimensões da ludicidade. Fato que evidencia a busca incessante, por parte dos(as) pesquisadores(as), de dimensões lúdicas reacionárias e hegemônicas, atitude propícia às manifestações funcionalistas, neste caso, construindo sugestões do que é importante manter, o que se deve minimizar e/ou extinguir nas práticas docentes na escola básica.

Face ao exposto, pretendemos que esses dados possam ser úteis à comunidade acadêmica, instituições governamentais e não governamentais, aos profissionais da educação básica, na medida em que contribua para a revisão e atualização dos conhecimentos. À comunidade acadêmica, entendemos que a partir desta pesquisa é possível ver lacunas nas pesquisas passadas e projetar o preenchimento dessas com o aprofundamento dos estudos, análises, relatórios e outras ações favoráveis para repensar a ludicidade nas práticas docentes neste âmbito. Às instituições governamentais e não governamentais é importante valorizar dados científicos para atualização dos projetos de formação continuada e permanente.

Enquanto que aos profissionais da educação básica, as constatações científicas podem fundamentar os conhecimentos de suas experiências diárias em sala de aula, fazer repensar os conhecimentos já instalados como únicos e verdadeiros. E, por fim, à sociedade em geral, a partir deste estado da arte, podem-se construir outros conceitos, práticas e novos olhares sobre a ludicidade na prática docente ou fora dela, quiçá, elevar a compreensão acerca da ludicidade para além dos jogos, brincadeiras, brinquedos.

Contudo, nessa análise não encerramos nenhuma ideia acerca da ludicidade na prática docente da educação básica, já que “o conhecimento completo é impossível” (MORIN, 2003, p. 54). Ao contrário, buscamos ampliá-las com reflexões, movimentá-las ao instigar outras dúvidas, reorganizá-las ao suscitar novas curiosidades, teorias e práticas úteis à qualidade da educação brasileira. Isso tudo, em razão de concordarmos com Morin (2003, p. 53) quando assegura que “a certeza generalizada é um mito”.

Por conseguinte, tudo o que foi escrito é pela mobilização de um passo a mais nos debates que circundam tal temática, não apenas um passo à frente e muito menos atrás, mas nas múltiplas direções que o “pensamento complexo” pode proporcionar, pois ele “se cria e se recria no próprio caminhar” (MORIN, 2003, p. 52). À vista disso, entendemos que estamos criando mudanças em uma parte do todo social, afetando as dimensões educativas atuais e futuras, da universidade e seus sujeitos, da escola e seus aprendentes, das pesquisas e seus modos de interpretação da realidade. Isso recriará outros caminhos, a outros sujeitos, quiçá, mais complexos.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à fenomenologia** / Ângela Ales Bello; Tradução Ir. Jatinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **A Relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia** / Tarciana Pereira da Silva Almeida. – Recife: O autor, 2013.

ALONSO, Myrtes. “Formar Professores para uma Nova Escola”. In: **O Trabalho docente: teoria & prática** / Ana Gracinda Queluz (orientação); Myrtes Alonso (organização). -- São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, 113, 39-50, 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf. Acesso: 14/08/2018.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00101.pdf>. Acesso: 14/11/2018.

ANDRÉ, Marli. et al. **Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Recife: UFPE, 2006. 1 CDROM.

_____. **A jovem pesquisa educacional brasileira**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periódicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133/3046>. Acesso: 08/06/2018.

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do educar e cuidar** / Rita de Cássia Marinho de Oliveira. Dissertação de Mestrado. São Paulo: a autora, 2016.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf. Acesso: 07/06/2018.

ARIÉS, Philipi. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: 2ª ed. 1981.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação** / Nair Correia Salgado de Azevedo. Tese de Doutorado - Presidente Prudente: [s.n.], 2016 266 f.: il.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida** / Elizabeth Balbachevsky. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf. Acesso: 27/05/2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70; 1977.

BIANCHETTI, Lucídio. **Pós-graduação na ibero-américa. Conflito de temporalidades e embates. Tradição x Modernidade.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 649-671, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2.p649/22222>. Acesso: 02/06/2018.

BICUDO, M. A. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BICUDO, M.; ESPOSITO, V. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-75.

BRASIL, Ministério da Educação e Ciência. **Decreto Lei nº 115/2013.** Disponível em: <http://projeto.rcaap.pt/index.php/lang-pt/como-auto-arquivar-documentos/teses-a-dissertações>. Acessado em: 11/09/2017.

BRASIL, **Comissão especial de acompanhamento do PNPG-2011-2020.** Relatório Final 2016 – Brasília, fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>. Acesso: 27/05/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Produção e produtividade C,TeA dos pesquisadores doutores segundo o tipo de produção e a grande área do conhecimento predominante nas atividades do grupo.** Disponível: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/producao-c-t-a>. Acesso: 29/05/2018.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil** / Ângela do Céu Ubaiara; Tese de Doutorado - orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: s.n., 2013. 368 p.: il.

BRITO, Lúcia Helena de; LIMA, Lydyane Mari Pinheiro de; SIRNETO, Vicente da Silva. Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus, ano 4, n. 10, jul/2017.** Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/19925>. Acesso: 21/11/2018.

BROUGÈRE, G.. **Brinquedo e cultura** / Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões de nossa época; v.20)

_____, Gilles. **Jogo e Educação** / Gilles Brougère; trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____, Gilles. **Brinquedo e Companhia** / Gilles Brougère: tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória; Revisão técnica de Gisela Wajskop. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Gilles. “A criança e cultura lúdica”. In: **O brincar e suas teorias** / organização: Tizuko Morchida Kishimoto (Org.). São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de Revisão da Literatura: fundamentação e estratégia metodológica** / Maria Aparecida Esteves Caldas. – São Paulo: HICITEC; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

CAMPOS, Daise Ondina de. **Brincadeira e linguagem na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor** / Daise Ondina de Campos – Florianópolis/SC, 2015.

CANÁRIO, Rui. **O QUE É A ESCOLA? Um olhar sociológico**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2005.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico** / Joselma Salazar de Castro; Tese de Doutorado - orientadora, Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein; co-orientadora, Prof^a. Dr^a. Julice Dias. - Florianópolis, SC, 2016. 345 p.

CASTRO, Rosane Michelle de. **A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 28 | n. 04 | p. 263-287 | dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400011. Acesso: 27/05/2018.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica** / Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. – 6. Ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 15-20, Agosto, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/887>. Acesso: 01/03/2019.

CRUVINEL, Bruna de Paula. **O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil : uma proposta coletiva de trabalho** / Bruna de Paula Cruvnel. - 2016.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância** / Sandra Mara da Cunha; Tese de Doutorado – orientação: Prof. Dr^a. Maria de Lourdes Ramos da Silva. São Paulo: s.n., 2014. 168 p.: il., tabs.

DEMÉTRIO, Rúbia Vanessa Vicente. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras** / Rúbia Vanessa Vicente – Florianópolis, 2016.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: um ensaio introdutório**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/107.pdf>. Acessado em: 31-12-2017.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática de pesquisa qualitativa**. In. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42. Disponível em:

<<http://docslide.com.br/documents/a-disciplina-e-a-pratica-da-pesquisa-qualitativa.html>>. Acessado em: 25/05/2017.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. **Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do brasil: quanta verdade é suportável?** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-4072-013000-200-00-8&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 04/06/2018.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**; tradução de Ana Falcão Bastos e Luiz Leitão. – 13ª ed. – Lisboa: Editorial Presença, 2007.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira:(re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos** / Mariana de Oliveira Faria. São Carlos: UFSCar, 2016.

FARRA, Rossano André Dal; LOPES, Paulo Tadeu Campos. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos.** Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acessado em: 31-12-2017.

FEITOSA, Maria Rosemary Melo. **Educação Matemática e arte na infância: uma utopia transdisciplinar possível** / Maria Rosemary Melo Feitosa – Natal/RN, 2015.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana. **A cultura lúdica na formação do professor: uma leitura em fenomenologia** / Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira; Tese de Doutorado - orientação Prof. Dra. Jucimara Silva Rojas. Mato Grosso do Sul: s.n., 2014.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação.** Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/4424/2546>. Acesso: 23/10/2018.

FERREIRA, Liliana Soares. **A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas.** CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – p. 43-54 – Itajaí, jan/abr, 2009. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/974/831>. Acesso: 18/06/2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acessado em: 31-01-2017 às 8:10h.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/Uwe Flick**; tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.: 25cm.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente** / Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / Coordenação: Selma Garrido Pimenta)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação** / Moacir Gadotti – 10. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação** / Silvio Sánchez Gamboa. Campinas: Praxis, 1998.

GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In: COSTA, Marisa Vorraber (Organizadora). **A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional** / Bernadete A. Gatti. - Sem.IME – Universidade de São Paulo – Maio, 2012. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf>. Acessado em: 11-01-2018.

GOERGEN, P. “Pesquisa em Educação: sua Função Crítica”. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, (9), 65-96, 1981.

GENÚ, M. **Para uma cartografia lúdica da Amazônica**, Belém: EDUPA, 2010.

GIROUX, Henry A.; Simon, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: Currículo, Cultura e Sociedade / Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso: 23/10/2018.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade e currículo”. In.: MOREIRA, Antônio F. Barbosa; CANDUA, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. **Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.../pdf_1. Acesso: 07/06/2018.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Medologias_Qualitativas.pdf. Acesso: 23/10/2018.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUIZINGA, Johan, 1872-1945. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura** / Johan Huizinga; [Tradução Joao Paulo Monteiro]. – São Paulo: Perspectiva, 2010. – 6. Ed. (Estudos / dirigida por J. Guinsburg)

_____, Johan. **O declínio da Idade Média**. 2ª ed. Tradução de Augusto Abelaira – Lisboa: Editora Ulisséia, 1924.

IRINEU ENGEL, Guido. **Pesquisa-ação**. Revista Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso: 16/06/2018.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e Educação. **CEMOROC-Feusp / IJI-Univ. do Porto - Notandum 38 mai-ago 2015**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf>. Acesso: 25/08/2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte**, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso: 14/11/2018.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação Infantil** / Tizuko Morchida Kishimoto. – São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KUHLMANN, Júnior Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica** / Moysés Kuhlmann Jr. . Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** / Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 6. ed. – 5. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.

LARANJEIRA, Raymundo. **Estado da Arte do direito agrário no Brasil**. Anais do XI Seminário Internacional do direito agrário. Associação Brasileira de direito agrário. Maranhão, 2003. Disponível em: <http://www.alcantara.pro.br/salaaula/2016-1-UNIGRAD-TCC-DireitoPublico/estadodaarte/Exemplo-de-artigos-juridicos/2003-LARANJEIRA-EstadoArte-DireitoAgrario.pdf>. Acessado em: 02-02-2017 às 8:54h.

LAUAND, Luiz Jean. **Aspectos do Lúdico na Idade Média**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. v.17, n/s ½, p. 35-64, jan/dez, 1991. Acessado em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33463>. Acessado em: 08/09/2017.

LIMA, Manolita Correa; Gabriel Vouga Chueke. **Pesquisa Qualitativa: evolução de critérios**. Revista Espaço Acadêmico, nº 128, jan. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/12974-62054-1-PB.pdf>. Acessado em 25/05/2017.

LIMA, Reginaldo Calado de. **Representações da Capoeira: o cenário em escolas de Maringá** / Reginaldo Calado de Lima – Maringá, 2014.

LOHN, Juliana Tasca. **Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda**. Juliana Tasca Lohn; Florianópolis, SC, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo**. Revista: Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acessado em: 04-02-2018.

LOPES, M. C. Comunicação e Ludicidade na Formação do Cidadão pré-escolar. Tese de Doutorado em Ciências e Tecnologia da Comunicação. Universidade de Aveiro – Portugal, 1998. Disponível em: www.idmais.org>pubs>ConceicaoLopes. Acessado em: 19/08/2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____, G. L. Mulheres na sala de aula. DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil** / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/62667710/Educacao-Ludicidade-e-Prevencao-Das-Neuroses-Futuras>. Acessado em: 15-08-2017.

_____, Carlos C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED/UFBA, pag. 22-60. Educação e Ludicidade. Ensaio, Salvador/Ba, n° 02, 2002. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acessado em 15-08-2017.

_____, Carlos C. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entre ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/ndex.php/entreideias/article/view/9161>. Acessado em: 19/11/2017.

_____, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** / Cipriano Carlos Luckesi. – 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)** / Ana Marieli dos Santos Luedke - Florianópolis, SC, 2013.

MANCEBO, Deise. **Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005005105&script=sci_abstrac t&tlng=pt. Acesso: 30/05/2018.

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 249-264 – mai/ago, 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/913/714>. Acesso: 26/11/2018.

MARQUES, Anízia Araújo Nunes. **A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma biblioteca escolar do município de São Luís/MA**. Anízia Araújo Nunes Marques. MA, 2013.

MARTINS, Marcelo Salvador, **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras** / Marcelo Salvador Martins; -- 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, volume I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MENDES, Michel. **O jogo “probio” e a visão sistêmica em Educação Ambiental**. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1710>. Acessado em: 22/12/2017.

MIGUÉIS, Ana. A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das Ciências Farmacêuticas, depositadas no Estudo Geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na MEDLINE. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, Ed. esp., p. 112-125, jul./dez. 2013**. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/69284/pdf_8. Acesso: 08/11/2018.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.ufjf.br/especializacaofisioto/files/2010/03/Quantitativo-qualitativo-oposi%C3%A7%C3%A3o-ou-complementaridade1.pdf>, acessado em 31-12-2017.

MOREL, Yolanda Pereira. **Educação e Ludicidade**. Revista Laureate International Universities, 2003. Disponível em: https://anhemi.blackboard.com/bbcswebdav/institution/laureate/conteudos/educacao_ludicidade/ebook/educacao_ludicidade_1.pdf. Acessado em: 08/09/2017.

MORGON, Mariana Tesch. **A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades** / Mariana Tesch. Rio de Janeiro, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificada pelo autor – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana** / Edgar Morin; tradução de Sandra Trambuco Valenzuela; revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Egberto Gaspar de; JUNIOR, Kenneth Rochel de Camargo. **A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil**. Caderno de Saúde Pública, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33n4/1678-4464-csp-33-04-e00052917.pdf>. Acesso: 30/05/2018.

MOURA, José Adersino Alves de. **O método o positivista nas ciências sociais: o viés na história da educação**. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT29.PDF>. Acesso: 25/08/2018.

NEGRINE, Airton. **O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade**. In. Brinquedoteca: a criança o adulto e o lúdico. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NEGRINE, Airton. Concepção d Jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Revista movimento**, ano 2, n. 2/ Jun, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/movimento/article/download/2183/901>. Acesso: 26/11/2018.

NUNES, Adriana de Lima. **Ludicidade e produção dos sentidos nas práticas educativas**. Adriana de Lima Nunes. Canoas, 2013.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. **Desmistificando a Pesquisa Científica** / Valéria Rodrigues de Oliveira. – Belém: EDUFPA, 2008.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. Dimensão lúdica e Marxismo: aproximações iniciais. In: **Abordagens socioculturais em educação física**/ Larissa Michelle Lara (organizadora); prefácio Valter Bracht. -- Maringá: Eduem, 2010.

PAIS, Maria Natália Ramalho. **O Milenium da Ludicidade**. In: OLIVEIRA Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Tradução de Ricardo Smith e Priscila Pesce; Revisão Técnica de Vera Barros de Oliveira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PARAISO, Marilucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, maio/ago, v. 34. N. 122. Fundação Carlos Chagas. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 283-303.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho Imagem a Representação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1985.

PIZZANI, Luciana; SILVA, *Rosemary Cristina da*. **A arte da Pesquisa Bibliográfica na busca do Conhecimento**. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/1896/pdf_28&gws_rd=cr&ei=ip0RWdD-GsamwgSs2LXgAg>. Acessado em 09/05/2017.

POMPEI, L. M. Descritores ou palavras-chave nas bases de dados de artigos científicos. **Editorial Femina**, Volume 38, n.5, Maio/2010. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2010/v38n5/a001.pdf>. Acesso: 22/11/2018.

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna** / Tradução: Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acessado em 27-04-2017.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. O caráter emancipatório da prática pedagógica. In: **O Trabalho docente: teoria & prática** / Ana Gracinda Queluz (orientação); Myrtes Alonso (organização). -- São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos;. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Estudos de revisão Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014, 167.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:<<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006>>. Acessado em 01-02-2017, às 10: 50h.

SÁ, Neuza Maria Carlan. **O lúdico na ciranda da vida adulta** / Neuza Maria Carlan Sá. 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4023/Neusa+Maria+Carlan+S%C3%A1.pdf?sequence=1>. Acessado em: 08/09/2017.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. **A história do Lúdico na educação**. V.6. Florianópolis: Reupmat, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.../21784>. Acessado em: 07-09-2017.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos**. Escola Superior de Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2.ed. Porto Alegre, 1990. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/81151/147385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27/11/2018.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 27/05/2018.

SANTOS, Cássia Cristina Barreto. **O brincar nas produções do conhecimento da creche UFF** / Cássia Cristina Barreto Santos. Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/eds/vol24_n83/eds_24n83_15.pdf. Acesso: 04/09/2018.

SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos. **Ludicidade: estudos transdisciplinares**/ Márcio Antônio Raiol dos Santos - Belém/Pa - Editora Açaí. 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **BRINQUEDOTECA: a criança, o adulto e o lúdico** / Santa Marli Pires dos Santos (organizadora). 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: M.J. SARMENTO e A.B. Serisara (org.). Crianças e Miúdos: perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>. Acessado em: 08/09/2017.

SENA, Dianne Cristina Souza de. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física no ensino fundamental e médio** / Dianne Cristina Souza de Sena – Natal/RN, 2014.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas** / Daniele Nunes Henrique Silva – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e os sentidos da cultura lúdica**. São Paulo: Hucitec; Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em Psicologia. **Psicologia em Revista. Vol.20 nº2 - Belo Horizonte, 2014**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000200006. Acesso: 08/11/2018.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Letícia Rodrigues de. **O brinquedo na educação infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana** / Letícia Rodrigues de Souza. - Rio Claro, 2014.

SOUZA, Natália Camargo de. **Rotinas e Mediações na Pré-escola** / Natália Camargo de Souza. Presidente Prudente, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de tróia da educação** / Jurjo Torres Santomé; tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hipólito. – Porto Alegre: Penso, 2013.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético: fundamentos da Teoria Marxista**. Tradução de Luiz Monteiro, Edição da Livraria Cultura Brasileira, coleção Cultura Política e Economia - Digitação e Revisão: CVM, novembro de 2014.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. **As práticas de professoras de Berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque** / Izabel Carvalho da Silva Vieira – Presidente Prudente, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotsky; Organizadores Michael Cole...[et.al]; tradução José

Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L. S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores** / Lev Semionovich Vigotsky; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VOLPATO, Gilson Luiz. A redação científica como instrumento de melhoria qualitativa da pesquisa. **Anais de Simpósios da 43ª Reunião Anual da SBZ** – João Pessoa – PB, 2006. Disponível em: http://www.gilsonvolpato.com.br/pdf/2006%20Volpato%20et%20al%20-%20SBZ%20-%20reda____o%20cient__fica%20e%20melhoria%20da%20qualidade.pdf. Acesso: 11/11/2018.

VOLPATO, Gildo. Jogo e Brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13938>. Acesso: 27/11/2018.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541/3457>. Acesso : 20/11/2018.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

YOUNG, MICHAEL. **Conhecimento e Currículo: do sócio construtivismo ao realismo social**. Porto: Porto Editora, 2010.

ZANETTE. M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017_000300149&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 03/09/2018.