

# Análise da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente: a educação infantil como etapa emergente

*Academic production analysis about the ludicity in teaching practice: elementary education as emerging step*

**Marcio Antonio Raiol Santos**

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Titular da Universidade Federal do Pará. Pará – PA – Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4723-1231>  
marsraiol@gmail.com

**Humberto Pereira**

Discente do Programa Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Pará – PA – Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6846-8775>  
hjcaldas@hotmail.com

**Resumo:** Objetivamos analisar a produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013 a 2016), a fim de compreendermos de que modo a educação infantil é caracterizada, quais os fenômenos investigados e suas orientações epistemológicas. Inicialmente, analisamos 269 pesquisas, mapeadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES), com os descritores “ludicidade”, “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”. Pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, com análise de conteúdo firmada na abordagem qualitativa. Evidenciamos que a educação infantil assume condição privilegiada na produção do conhecimento sobre a ludicidade na prática docente, de modo que “o brincar na prática docente da educação infantil” é o fenômeno hegemônico, orientado, em sua maioria, pela epistemologia crítico-dialética. Ademais, constatamos que há heterogeneidade nos fenômenos investigados noutra parcela das pesquisas e, em menor fração, destaca-se a mediação na prática docente da educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Ludicidade. Prática docente. Estado da Arte.

**Abstract:** We aimed to analyze the academic production about the ludicity in teaching practice of basic education (2013 to 2016), in order to know by which way the elementary education is characterized, what are the phenomena investigated and their epistemological orientations. Initially we analyzed 269 researches, mapped in Biblioteca Digital de Teses e Dissertações of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES), with the descriptors “ludicity, toy and game”. It is a State of Art bibliographic research, with the content analysis based on the qualitative approach. We observed that elementary education assumes a privileged condition in the production of knowledge about ludicity in teaching practice, “the playing in primary education teaching practice” is the hegemonic phenomenon, mostly oriented by critical-dialectical epistemology. In addition, we found that there is heterogeneity in the phenomena investigated in another part of the research, and, to a lesser extent, the mediation in the teaching practice of primary education stands out.

**Keywords:** Elementary Education. Ludicity Teaching Practice. State of art.

## Introdução

A ludicidade desperta múltiplas compreensões, Luckesi (2014, p. 17-18) alerta que não se pode confundir “ludicidade” com “atividades lúdicas”. Em sua opinião, a primeira “é um estado interno de cada ser”, que pode surgir “das mais simples às mais complexas atividades”, logo, só pode ser “vivenciada, percebida e relatada” pelo sujeito que participa. Debortoli (1999, p. 105) vê a ludicidade como “uma das dimensões da linguagem humana, possibilidade de expressão do sujeito criador”. Santin (2001, p. 20) a percebe como “uma forma de resistência à cultura do rendimento, do resultado e do lucro” e Oliveira (2010, p. 42) assegura que atribuir um conceito à ludicidade, assemelha-se “a um punhado de água: quanto mais a apreendemos na mão, mais ela se esvai pelos espaços dos dedos ou evapora”.

A partir dessa complexidade conceitual, inferimos que a ludicidade, ao ser vinculada ao contexto da educação escolar, sobretudo à prática docente, provoca dúvidas, curiosidades, questionamentos e certezas entre os (as) profissionais, pesquisadores(as), educandos(as) e seus (suas) familiares. Massa (2015, p. 116) justifica esse fato devido à complexidade dessa temática, ao passo que “é percebida de forma distinta em diferentes contextos históricos”, estimula “paradoxo e incompletude” próprios para “atitudes criativas”. Assim sendo, é oportuno pautar questões e apresentar explicações cientificamente fundamentadas, que respondam algumas dúvidas e instiguem outras, que favoreçam a mobilização de um passo a mais nos diálogos acadêmicos, escolares e da sociedade em geral, um passo não apenas à frente, mas nas múltiplas direções.

Nesse sentido, organizamos uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, com análise de conteúdo alicerçada na abordagem qualitativa. Com apoio de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), entendemos que fazer pesquisa bibliográfica desse tipo é organizar um levantamento, considerando uma área de conhecimento, os tipos de produções, períodos cronológicos, espaços e formas de produção e outros aspectos importantes a cada pesquisador ou pesquisadora. A partir de Laranjeira (2003), entendemos 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.

Nosso levantamento ocorreu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BDTD/CAPES), com os seguintes descritores: “ludicidade”, “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo”. De início, mapeamos 335 produções, mas, desse montante, estavam disponíveis para *download* apenas 269. As 66 produções indisponíveis no *Google Acadêmico* buscamos nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação indicados em suas referências bibliográficas, porém não obtivemos êxito.

Feito isso, Minayo (2001) nos ajudou a compreender que a pesquisa qualitativa não se reduz a operacionalizar variáveis, mas restringe-se aos significados, aos motivos, às atitudes, às aspirações, aos valores, isto é, adentra espaços mais profundos das relações investigativas. Quanto à análise de conteúdo, Bardin (1977) orienta a se cumprir três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise foi realizada nas 269 produções disponíveis. A partir da leitura dos títulos e resumos, escolhemos somente os textos relacionados à ludicidade na educação básica, o que nos acarretou um total de 103 pesquisas. Na fase de exploração do material, fizemos a leitura dos objetivos gerais e notamos a sobreposição de duas categorias, a saber, “ensino/aprendizagem” com 45 produções e “prática docente” com 24, o restante

do material foca outras temáticas que não convêm a esse trabalho. Diante desse resultado, optamos por analisar as produções sobre a categoria “prática docente” impulsionados pela experiência adquirida em sala de aula e, sobretudo, pelo interesse de refletir e ampliar os conhecimentos sobre tal tema.

Dessas 24 produções, 17 investigaram a educação infantil, sendo 13 dissertações e 4 teses. Nesse imponente universo, fizemos a leitura e o fichamento dos resumos. Após fichar esses itens, partimos para a análise dos dados, a fim de responder: de que modo a educação infantil é caracterizada na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente? Quais foram os fenômenos investigados nessas produções? E quais são as orientações epistemológicas desses fenômenos?

Antes de responder tais questões, é válido compreender que a construção das pesquisas nacionais em educação, na opinião de Borges e Dalbério (2007, p. 1-3), obteve um “processo embrionário a partir da década de 1970”. Nesse período, esses estudos objetivavam formar recursos humanos para a docência e melhor qualificar as investigações nessa área. De acordo com esses autores, tais pesquisas no século XXI estão em constante desenvolvimento, mas ainda há muito “a caminhar” para alcançar níveis verdadeiramente qualitativos.

Em relação às produções que investigaram particularmente a educação infantil, apesar de Rocha (1998, p. 87-88) não evidenciar como essa etapa da educação básica é caracterizada nesses trabalhos, ela revela que, no final dos anos 80, houve maior intensidade na construção e na publicação desse tipo de trabalho devido à “nova sistemática de apresentação escrita dos trabalhos, tornando mais claro o contorno das pesquisas na área”. Conforme essa autora, tal organização consiste em Grupos de Trabalho (GTs) implementados em eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os quais deram abertura, a partir de 1990, para debates teóricos epistemológicos sobre o “trabalho pedagógico”, “políticas públicas” e “estudos sobre as crianças de 0 a 6 anos”.

A partir dos anos 2000, estudos de Borges e Dalbério (2007) não revelam quais fenômenos foram investigados nas produções acadêmicas sobre a educação infantil, mas constatam que tais pesquisas foram orientadas por diversas abordagens epistemológicas. Eles citam a empirista, a positivista, a funcionalista, a sistêmica, a estruturalista, a fenomenológica e a dialética. Além disso, esses autores anunciam que é mais recorrente encontrar tais objetos sendo orientados com base principalmente em três abordagens: positivista, dialética e fenomenológica.

Quanto à abordagem positivista, Gamboa (1998, p. 91) sinaliza que “o pesquisador evita contato com o fenômeno investigado”. Isso pode se dar através da utilização de questionários, testes, pré-testes e pós-testes. Referente à abordagem dialética, esse mesmo autor esclarece que o sujeito e o fenômeno objeto investigado “se inter-relacionam, dialogam” (GAMBOA, 1998, p. 16). Na abordagem fenomenológica, Bicudo (1994, p. 19) entende que “sujeito e fenômeno estão no ‘mundo vida’ junto com outros sujeitos, permitindo-lhes partilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos, estabelecer a esfera da intersubjetividade”. Sendo assim, cabe ao pesquisador “descrever como percebeu o fenômeno” (BICUDO, 2011, p. 38).

De posse dessas informações, organizamos a análise em três seções. Na primeira, tratamos sobre “o brincar na prática docente da educação infantil”, na segunda, refletimos acerca da “heterogeneidade dos fenômenos investigados”, e na terceira enfatizamos

a “mediação na prática docente da educação infantil”. Como síntese das discussões, tecemos as “considerações finais”.

## O brincar na prática docente da educação infantil

Não é fato inédito que o “brincar na prática docente da educação infantil” é um fenômeno muito discutido no âmbito profissional e acadêmico, pois são professores/pesquisadores sempre em busca de melhores compreensões das teorias e práticas ocorridas no espaço escolar. Há quem afirme que, na educação infantil não se pode apenas brincar. Outros preferem destinar às crianças esse direito integralmente. E existem os que optam por defender o equilíbrio, a garantia de parte do tempo aos estudos e outra para brincar.

Acreditamos que tais debates são influências da gênese histórica da educação infantil brasileira, a qual ocorreu em meio ao contexto político e social de tensões no período de “urbanização e industrialização entre 1549 e 1759” (LOURO, 2004, p. 376). Em função disso, primava-se, sobretudo, pela assistência à infância dos filhos e das filhas de trabalhadores que imergiam nesse contexto. Assim, acreditamos que familiares e profissionais da educação, pesquisadores(as) e outros envolvidos com a temática, vêm ao longo do tempo, refletindo, questionando e, muitas vezes, divergindo nas ideias acerca do “brincar nas escolas”.

Uma dessas ideias provém de Tomás e Fernandes (2014, p. 16), os quais asseguram que na sociedade moderna “o brincar tornou-se um tipo de atividade associada à infância, como se fosse a expressão da natureza real da criança”. Em face disso, muitas pesquisas científicas, na opinião desses autores, tomaram tais direções, de modo que, nos anos 60 do século XX, se acompanhou “uma revolução epistemológica e teórico-metodológica, no que diz respeito à forma como as crianças e a infância foram sendo até então conceptualizadas (sic)” (TOMÁS; FERNANDES, 2014, p. 14).

Nossa constatação, além de sobrepor a educação infantil como espaço privilegiado das investigações sobre a ludicidade, aponta na mesma direção evidenciada por Tomás e Fernandes (2014), visto que o “brincar na prática docente” é o fenômeno mais investigado. Notamos que, em meio às 17 pesquisas, ele está presente em 9, o que representa 52,94% do total, isto é, a maioria das produções.

Estamos falando de Luedke (2013), que abordou a “formação da criança na Ciranda Infantil realizada pelos educadores do MST”, Santos (2013), ao focar o “brincar nas produções da creche UFF”, Marques (2013) que tratou do “processo de simbolização das brincadeiras das crianças”, Martins (2014) ao investigar “as relações de gênero entre crianças nas brincadeiras de um centro de educação infantil”, Souza (2014) que estudou o “brinquedo na sala de educação infantil”, Campos (2015) ao se dedicar na “brincadeira e linguagem escrita na educação infantil a partir do fazer pedagógico do professor”, Faria (2016) que pesquisou “a teoria histórico-cultural e a brincadeira no contexto da Educação Infantil”, Castro (2016) ao indagar “a prática pedagógica das professoras e as relações dialógicas na comunicação e na brincadeira no cotidiano da educação infantil”, e, por fim, Vieira (2016) que pesquisou “as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário”.

Consideramos que uma das razões para a grande maioria das produções ter investigado “o brincar na prática docente” prende-se à intensa mobilização de diversos segmentos educacionais em defesa da valorização do “brincar” na educação infantil,

principalmente a partir do processo de redemocratização do país na segunda metade da década de 80, fato que influenciou instâncias governamentais a amparar legalmente tal atividade no âmbito educativo, garantindo respaldo às pesquisas.

Podemos citar como documentos legais de amparo, a Constituição Federal de 1988 no artigo 227, que garante às crianças a “liberdade, educação, cultura e lazer”; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), no artigo 16, parágrafo IV, assegura o direito da criança à liberdade, que compreende “brincar, praticar esportes, divertir-se”; e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1991), ao defender o brincar como “um espaço singular de constituição infantil”. Entendemos que isso contribui para instigar e mobilizar muitos(as) professores(as)/pesquisadores(as) a explorar “o brincar na prática docente” como objeto principal de pesquisa.

Outra justificativa à emergência do fenômeno “brincar na prática docente da educação infantil”, provém do fato de vivenciarmos em uma “sociedade construída no sistema de trabalho produtivo” (SANTIN, 2001, p. 17), onde a ludicidade como “experiência interna de inteireza e plenitude dos sujeitos” (LUCKESI, 2014, p. 13) não é valorizada nas escolas, as quais privilegiam “o desenvolvimento da inteligência racional” (SANTIN, 2001, p. 17). Sendo assim, entendemos que grande parcela dos(as) educadores(as) busca nas pesquisas sobre o fenômeno “brincar”, instrumentalizações teórico/práticas que favoreçam a construção de momentos prazerosos em sala de aula e contribuam na resistência às imposições do sistema produtivo.

Referente às orientações epistemológicas, do total de 9 produções que investigaram “o brincar na prática docente”, 5 pesquisas (55,5%) – ou seja, a maioria – está orientada pela abordagem epistemológica crítico-dialética. Estamos nos referindo às pesquisas de Luedke (2013), Santos (2013), Campos (2015), Faria (2016) e Castro (2016). Outras 4 produções (44,4%) firmam-se na abordagem fenomenológica, a exemplo dos trabalhos de Marques (2013), Martins (2014), Souza (2014) e Vieira (2016).

Encontramos uma justificativa para tal feito em uma das pesquisas de Gatti (2001, p. 70), na qual foi evidenciada que as pesquisas educacionais brasileiras se desenvolvem e ainda estão orientadas por “certas convergências históricas”, ao passo que, em meados dos anos 80, essas produções intensificaram “críticas sociais” firmadas principalmente na abordagem dialética, a qual se funda em teorias de “inspiração marxista” (GATTI, 2001, p. 68).

No que se refere à menor parcela das produções que estão firmadas na abordagem fenomenológica, refletimos também sobre a pesquisa de Gatti (2001, p. 68), a qual evidencia que ocorreu a expansão da pós-graduação brasileira na segunda metade dos anos 80. Assim, muitos pesquisadores foram buscar formações em realidades diferentes do contexto estadunidense, o qual influenciava hegemonicamente as primeiras pesquisas nacionais. A partir desses pressupostos, acreditamos que as produções do século XXI começam a diversificar sua abordagem epistemológica devido à diversificação na formação dos (as) pesquisadores (as).

## Heterogeneidade dos fenômenos investigados

Já evidenciamos anteriormente que, a partir dos anos 80, as pesquisas educacionais brasileiras ganharam necessária expansão e obtiveram mudanças em diversos aspectos. Podemos ressaltar transições quanto às temáticas, às orientações teóricas, metodológicas

e epistemológicas. Além dessas, Gatti (2001, p. 67) confirma que as problemáticas de estudos também passaram por metamorfoses. Na interpretação da autora, “os estudos começam a focalizar a avaliação, estratégias de ensino, currículo, relação entre educação e profissionalização, características de alunos, entre outros”.

Com estudos específicos acerca da educação infantil, a partir da segunda metade da década de 90, Rocha (1998, p. 90) compreende que os avanços da pesquisa brasileira já se mostram com “uma grande riqueza e diversidade da pesquisa nesta área, reforçadas pelas trocas teóricas internacionais e redes de pesquisa em plena expansão” (ROCHA, 1998, p. 90). Corroborando essa ideia, tal autora afirma que entre 1990 e 1996 após os congressos científicos realizados no Brasil foram observadas expansões de enfoques nas pesquisas, tais como o “psicológico, histórico e didático (pedagógico)” (ROCHA, 1998, p. 90).

Especificamente sobre a ludicidade na prática docente da educação infantil, a autora supracitada revela que, apesar da quantidade reduzida, em meados dos anos 90 foram localizados “estudos sobre as atividades lúdicas em creches que destacam os aspectos cognitivos das atividades espontâneas em razão das competências interativas das crianças pequenas, competências estas que foram por muito tempo subestimadas” (ROCHA, 1998, p. 92).

No que se refere à produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente da educação básica (2013-2016), identificamos uma considerável diversificação dos fenômenos pesquisados. Nas palavras de Rocha (1998, p. 90), isso significa uma “riqueza de diversidade”, uma vez que, em meio às 17 pesquisas, 6 apresentam fenômenos heterogêneos, ou seja, 35,29% do total. Acreditamos também que isso é reflexo da abertura que a ludicidade proporciona à construção de reflexões sobre vários fenômenos, visto que, aos poucos, “ela está sendo inventada”, à medida que se compreende melhor os seus significados em cada contexto (LUCKESI, 2014, p. 13).

As produções referidas são de Cunha (2014), Feitosa (2015), Azevedo (2016), Demétrio (2016), André (2016) e Cruvinel (2016), os quais investigaram, respectivamente, os seguintes fenômenos: saberes e práticas musicais de professores de primeira infância; práticas pedagógicas da educação matemática na Educação Infantil; produção das culturas lúdicas infantis nos contextos escolares; relação corporal entre professoras e bebês; intencionalidade pedagógica na prática do educador de creche; jogo e formação de sujeitos protagonistas na educação infantil.

Em diálogo com as ideias de Rocha (1998, p. 112), uma justificativa para essa heterogeneidade dos fenômenos investigados é a “abertura de novos campos de investigação” devido ao aumento do quantitativo de pesquisadores/orientadores. Outra razão apresentada pela autora advém da expansão das pesquisas e consequente superação (por parte das pesquisas sobre a ludicidade na prática docente) das “convergências históricas” (GATTI, 2001, p. 70) e do caráter de “assistência à infância” (LOURO, 2004, p. 376).

Uma das convergências históricas superadas nas 6 produções em questão diz respeito à abordagem epistemológica, pois 5 delas não mais se orientam pela epistemologia crítico-dialética, mas estão firmadas na fenomenologia. Trata-se das pesquisas de Cunha (2014), Azevedo (2016), Feitosa (2015), Demétrio (2016) e André (2016). Apenas a pesquisa de Cruvinel (2016) está firmada na epistemologia (crítico-dialética) predominante no início das pesquisas educacionais.

Analisamos que tal fato pode ser justificado por haver acompanhamento as produções em ludicidade na prática docente da educação infantil para com as tendências nas pesquisas em educação, dado apurado por Rocha (1998, p. 118). Em face disso, entendemos

que, gradualmente, outras vertentes epistemológicas ganham espaço na produção sobre a ludicidade, assim como ocorre nas investigações em educação. Assim, fica evidente que, para investigar os fenômenos diversos supramencionados, ganham espaço os princípios fenomenológicos, a fim de “dar conta em seus processos e múltiplas facetas e determinações” (ROCHA, 1998, p. 116).

Em suma, essa parcela de análise apurou que o quantitativo considerável de fenômenos heterogêneos das pesquisas em questão justifica-se pela fissura em novos campos temáticos que as pesquisas brasileiras em educação já permitem, devido à formação multifacetada dos(as) pesquisadores(as)/orientadores(as). No que concerne às mudanças nas orientações epistemológicas desses trabalhos, tendo como referência as bases das primeiras pesquisas brasileiras, a explicação é destinada às influências das transformações que estão ocorrendo nas pesquisas em educação sobre a produção em ludicidade na prática docente da educação infantil.

## Mediação na prática docente da educação infantil

Poderíamos iniciar enfatizando as origens da mediação, mas concordamos com a opinião de Coelho e Bonato (2018, p. 147), os quais orientam que pautar as origens históricas dessa categoria é uma tarefa quase impossível, visto que, desde tempos antigos, “a mediação é um mecanismo utilizado como caminho para resolução de conflitos desde comunidades primitivas, passando pelas modernas e difundida na contemporaneidade” (COELHO; BONATO, 2018, p. 147).

Uma das ideias contemporâneas acerca dessa categoria provém de Pontes (2010, p. 27). Na visão dele, a mediação “está contida no universo de debate da dialética marxiana”. Conforme esse autor, essa categoria tem a responsabilidade de construir uma “articulação dinâmica, processual entre as partes na sua ação recíproca e o todo, considerando que cada parte se constitui em uma totalidade parcial, também complexa” (PONTES, 2010, p. 55).

Outra reflexão nesse sentido é de Silva e Moreira (2009, p.7). Eles compreendem que “a mediação, nomeadamente a mediação socioeducativa, é assumida cada vez mais como slogan mobilizador, um remédio e um referente das políticas sociais”. Além disso, esses autores concebem importância à tal categoria, ao passo que nas discussões da dialética ela é “reconhecida como uma atividade para assegurar a gestão das diferenças e dos diferentes e a coesão social” (SILVA; MOREIRA, 2009, p. 7).

Na produção acadêmica analisada, constatamos que a “mediação” está associada à prática docente em sala de aula, no intuito de proporcionar melhorias no ensino e aprendizagem. Isso está evidente em duas das dezessete pesquisas analisadas, sendo o segundo fenômeno mais investigado. Estamos tratando da dissertação de Souza (2013), que analisou as “mediações dos(as) professores(as) que ocorrem na rotina do pré-escolar”, assim como também da tese de Brito (2013), que estudou as “práticas de mediação de uma professora de educação infantil”.

Uma das razões atribuídas à projeção da “mediação” (em segunda ordem) nas investigações em foco é a influência da gênese histórica das pesquisas brasileiras, em que prevalecia a orientação da corrente epistemológica dialética devido à intervenção da pesquisa estadunidense na formação dos(as) pesquisadores(as)/orientadores(as) (GATTI, 2001). Atualmente, apesar da diversificação nas investigações, ainda perduram efeitos

dessa natureza. De acordo com as pesquisas de Souza (2013) e Brito (2013), notamos que a “mediação” surge exatamente com a fundamentação de Vygotsky, para o qual “a perspectiva histórica e dialética dos problemas foi uma das características essenciais de sua psicologia” (REVIÈRE, 1984, p. 10).

Além disso, o ressalte da “mediação” também pode ser justificado pela expansão teórica que incentiva o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras como instrumentos “lúdicos” de mediação do ensino e aprendizagem. Por exemplo, Antunes (2001, p. 28) diz que “as brincadeiras se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico”, Volpato (2002, p. 96) ressalta que “o jogo e a brincadeira podem e devem ser introduzidos como recursos didáticos importantes”, já Pimentel (2007, p. 235) indica que “além de disponibilizar brinquedos às crianças; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo”. Isso é reflexo da amplitude teórico/prática vinculada à ludicidade, a qual reserva o direito de educadores(as) escolherem os instrumentos mediadores mais adequados para que se sintam “internamente plenos e bem à medida que lideram os educandos em sua aprendizagem” (LUCKESI, 2014, p. 22).

Quanto às orientações epistemológicas presentes nas pesquisas de Souza (2013) e Brito (2013), averiguamos que a primeira está norteada coerentemente pela epistemologia dialética, ao passo que concebe o homem como um ser inserido nas relações socio-históricas e a educação como produto socio-histórico influenciado pela ideologia dominante. A segunda, por sua vez, assume a corrente fenomenológica no discurso metodológico, porém não apresenta o seu principal objeto de investigação em uma base teórica fenomenológica. Ela concebe a “mediação” firmada na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, a qual é eminentemente dialética, onde tal categoria é concebida como eixo importante de ensino e aprendizagem através de signos, sujeitos e instrumentos, além disso, compreende o homem como produto das relações socio-históricas, fato que configura atrito teórico epistemológico.

Acreditamos que essa estabilidade nas escolhas epistemológicas se deve à diversificação dos modos de focalizar um mesmo objeto, fato que, na opinião de Gatti (2001), não acontecia no início das pesquisas de pós-graduação no Brasil. Essa mesma autora sinaliza que tal diversificação deve-se ainda à mudança do local de formação dos(as) pesquisadores(as)/orientadores (as) a partir da década de 80 e 90, agora não mais exclusivamente nos centros universitários dos Estados Unidos, mas também em outros continentes, como o europeu.

Em síntese, evidenciamos nessa análise que o fenômeno “mediação na prática docente da educação infantil” se faz notar em decorrência da permanência das convergências epistemológicas notadas nas primeiras pesquisas brasileiras em educação, ao passo que tais produções eram orientadas, predominantemente, pela epistemologia dialética, sendo a “mediação” uma das categorias desse universo de discussões.

Quanto às epistemologias assumidas nas produções que investigaram esse fenômeno, verificamos o equilíbrio entre a corrente dialética e a fenomenológica, fato justificado pela aglutinação de lentes para olhar um fenômeno, o que decorre da diversificação formativa dos(as) pesquisadores(as)/orientadores(as), frequentes em outros centros de conhecimento, onde não mais prevalece a hegemonia estadunidense.

## Considerações finais

Essa análise visou responder de que modo a educação infantil é caracterizada na produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente, quais foram os fenômenos



investigados e suas orientações epistemológicas. Logo, evidenciamos que a educação infantil é a etapa da educação básica que assume condição privilegiada como espaço de preservação e defesa da ludicidade em sua polissemia e complexidade.

Além disso, revelamos que “o brincar na prática docente da educação infantil” é o fenômeno mais pesquisado, fato justificado pela mobilização de organizações educacionais, sobretudo a partir da década de 80, em torno da valorização do “brincar” nas escolas de educação básica, sendo isso um eixo do processo de redemocratização educacional no Brasil. Referente às epistemologias que orientaram as investigações desse fenômeno, em sua maioria as produções acadêmicas estão firmadas na abordagem crítico-dialética, devido aos efeitos duradouros das convergências históricas realizadas nas primeiras pesquisas educacionais brasileiras.

Outra constatação relevante exposta nessa pesquisa refere-se ao quantitativo considerável dos “fenômenos heterogêneos”, fato que se deve à abertura de novos campos de investigação nas últimas décadas e pela superação de algumas convergências históricas, a exemplo do caráter assistencialista das pesquisas em educação. No que tange à sustentação epistemológica dessas pesquisas, consideramos que ela decorre do acompanhamento das produções em ludicidade na prática docente da educação infantil para com as tendências de expansão epistemológica nas pesquisas em educação. Isso tem concedido gradualmente maiores espaços a outras correntes epistemológicas, como a fenomenologia.

Posteriormente a isso, constatamos que “a mediação na prática docente da educação infantil” está entre os fenômenos investigados, haja vista que, entre as dezessete pesquisas, duas focaram nesse fenômeno. Uma das razões para tal ocorrência decorre das influências históricas que as pesquisas atuais ainda apresentam, pois a “mediação” é uma importante categoria de debate na epistemologia crítico-dialética, a qual predominava nas origens da pesquisa em educação no Brasil.

Acerca das orientações epistemológicas do fenômeno acima mencionado, averiguamos que houve estabilidade nas escolhas, pois parte da produção está sustentada pela abordagem crítico-dialética e outra pela fenomenologia. Tal equilíbrio deve-se à necessária expansão das pesquisas e conseqüentemente das lentes epistemológicas que o guiam.

Em síntese, pretendemos que as constatações deste trabalho não sejam um ponto de chegada, mas um ponto de partida à construção de certezas e incertezas, ordem e desordem, questionamentos e curiosidades sobre a ludicidade na prática docente da educação básica, especialmente referente à educação infantil. Ademais, esperamos que as reflexões dispostas sejam significativas à sociedade em geral, notadamente ao âmbito acadêmico e escolar, e suas instâncias governamentais e não governamentais.

## Referências

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. *Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do educar e cuidar*. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

ANTUNES, D. A. *O direito da brincadeira a criança*. São Paulo: Summus, 2001.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. *Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação*. 2016. 266 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 15-22.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 29-40.
- BORGES, Maria Célia; DALBÉRIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/5 – 25 de julho de 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2299>>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988, 305.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. *Práticas de mediação de uma professora de educação infantil*. 2013. 368 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2013.
- CASTRO, Joselma Salazar de. *A docência na educação infantil como ato pedagógico*. 2016. 345 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2016.
- CAMPOS, Daise Ondina de. *Brincadeira e linguagem na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2015.
- COELHO, Washigton Souza; BONATO, Giovanni. A mediação no contexto atual: um caminho para o diálogo transdisciplinar. *Revista de Formas Consensuais de Solução de Conflitos*. Salvador, v. 4, n. 1, p. 144–165, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://indexlaw.org/index.php/revistasolucoesconflitos/article/view/4442/pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- CRUVINEL, Bruna de Paula. *O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho*. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2016.
- CUNHA, Sandra Mara da. *Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância*. 2014. 168 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2014.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. *Licere*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1 05-17, 1999.
- DEMÉTRIO, Rúbia Vanessa Vicente. *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2016.
- FARIA, Mariana de Oliveira. *A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.
- FEITOSA, Maria Rosemary Melo. *Educação matemática e arte na infância: uma utopia transdisciplinar possível*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

- 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>>. Acesso em: 20 Jan. 2019.
- GATTI, Bernadetti. Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978/1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 3-17, fev, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1474/1469>>. Acesso: 02 jan. 2019.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1998.
- 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>>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: *História das mulheres no Brasil* / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo : Contexto, 2004.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/File/9168/8976>. Acesso: 22/02/2019.
- LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. *A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)*. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Florianópolis, 2013.
- MARQUES, Anízia Araújo Nunes. *A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma biblioteca escolar do município de São Luís/MA*. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís, 2013.
- MARTINS, Marcelo Salvador. *As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras*. 2014. 62 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014.
- MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação* – Ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: [http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf\\_39](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39). Acesso: 22/02/2019.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Rogério Massaroto de. Dimensões lúdicas e marxismo: aproximações iniciais. In: *Abordagens socioculturais em educação física* / Larissa Michelle Lara (organizadora); prefácio Valter Bracht. - Maringá : Eduem, 2010.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: *Pedagogia (S) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* / Júlia Oliveira-Formosinho; Tizuko Morchida KISHIMOTO; Mônica Apezzato Pinazza (Organizadoras). Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação e serviço social*. 7. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.
- REVIÈRE, Angel. La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27/28, 7-86. Madrid: Aprendizaje Visor, 1985. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/668446.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- ROCHA, Eloisa Acires Candau. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1998. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1998.
- 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>>. Acesso em: 4 dez. 2018.

- SANTIN, Silvano. *Educação física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST Edições, 2001.
- SANTOS, Cássia Cristina Barreto. *O brincar nas produções do conhecimento da creche UFF*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, A. M.; MOREIRA, M. A. Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Formação e mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores, 2009.
- SOUZA, Letícia Rodrigues de. *O brinquedo na educação infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2014.
- SOUZA, Natália Camargo de. *Rotinas e Mediações na pré-escola*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.
- TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália (orgs.). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3927/1/Direitos%20da%20Crian%C3%A7as%2C%20Brincar%20e%20Brincadeiras.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- 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*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.
- VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade futura, 2002.

recebido em 30 jan. 2019 / aprovado em 25 fev. 2019

**Para referenciar este texto:**

SANTOS, M. A. R. PEREIRA, H. Análise da produção acadêmica sobre a ludicidade na prática docente: a educação infantil como etapa emergente. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 45-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.11454>>