



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Faculdade de Educação**

**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO LÚDICO A PARTIR DA**  
***OMNILÉTICA***

Jonathan Fernandes de Aguiar

**Rio de Janeiro**  
**2021**

**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO LÚDICO A PARTIR DA  
*OMNILÉTICA***

Jonathan Fernandes de Aguiar

**Linha de Pesquisa:** Inclusão, Ética & Interculturalidade

**Orientadora:** Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

**Rio de Janeiro  
Dezembro de 2021**

**POR UMA EPISTEMOLOGIA DO LÚDICO A PARTIR DA  
*OMNILÉTICA***

Jonathan Fernandes de Aguiar

**Linha de Pesquisa:** Inclusão, Ética & Interculturalidade

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

**Orientadora:** Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

**Rio de Janeiro  
Dezembro de 2021**

## CIP - Catalogação na Publicação

AA282u Aguiar, Jonathan Fernandes de  
Por uma epistemologia do lúdico a partir da  
omnilética / Jonathan Fernandes de Aguiar. -- Rio  
de Janeiro, 2021.  
282 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. lúdico. 2. omnilética. 3. epistemologia. 4.  
princípios lúdicos. 5. omnilúdicos. I. Pereira dos  
Santos, Mônica , orient. II. Título.



Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando Jonathan Fernandes Aguiar, realizada em 13 de dezembro de 2021.



Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)

Profa. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa (UERJ)

Profa. Dra. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Jonathan Fernandes Aguiar – candidato(a)

---

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Presidente da Banca

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte  
Porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte  
E tenho comigo pensado Deus é brasileiro e anda do meu lado  
E assim já não posso sofrer no ano passado  
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro  
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro  
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro  
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Belchior

Dedico esta tese a todas as pessoas faveladas e que um dia se sentiram excluídas. Assim como ao meu querido companheiro, amigo, Matheus Pinheiro, o ser que mais compreendeu as minhas ausências e me inspirou nos dias de lágrimas a sorrir.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui, o possível cabe a mim, o impossível é uma ação divina que nos apresenta saídas para os dias alegres e também para aqueles que não desejamos sair da cama. Se estou de pé é para construir um mundo melhor, começando pelas minhas atitudes.

Sou grato a minha família, pois esta conquista mostra que somente pelo estudo podemos alçar voos mais altos (Patrícia Aguiar, Marcelo Aguiar, Rafael Aguiar, Dulce Fernandes, José Lopes, Elisa Diogo (*in memoriam*), Rafael Aguiar (*in memoriam*). Este é mais um sonho realizado! Que Manuela Aguiar saiba valorizar a importância dos estudos!

Agradeço ao meu companheiro Matheus Pinheiro pelos sorrisos, pelos abraços, pelas lágrimas enxugadas, pela compreensão nos momentos quando tive que me ausentar para concluir esta investigação. Você é um companheiro paciente, amigo, o qual viveu a intensidade da escrita de uma tese. Sem você jamais conseguiria chegar até aqui. Quantas vezes pensei em desistir? Mas, foram as suas reflexões de incentivo que me fizeram continuar tecendo, brincando com as palavras com muita seriedade. Estamos juntos nesta vida e durante qualquer trajetória espiritual!

Grato por minha filha, Kiara, de quatro patas acompanhar esta escrita. Assim como a chegada de Nala e seus latidos de felicidade.

Gratidão a minha orientadora e amiga Mônica, quando eu pensei em parar, você também foi fundamental na minha trajetória no sentido de acolhimento. Estava nu e você me deu novos sentidos de esperanças em viver uma academia mais leve, criativa e, sobretudo, inclusiva.

Agradeço a todos, todas e todes membros do LaPEADE, pelas partilhas e trocas de conhecimentos tanto nos dias de sol, quanto nos dias de chuva e nos dias de reuniões *on-line*.

Ao PPGE/UFRJ, de modo especial a Sol, por ser uma amiga e uma valente nesta vida. Gratidão aos queridos professores que fizeram parte de minha trajetória desde a graduação: Monique Andries, Giseli Cruz, Maria Judith, Celeste Kelman, Diva Conde, Rejane Amorim, Luciene Cerdas, Elaine Constant, Márcia Serra, Ana Ivenicki e entre outros que fizeram parte do meu viver e da minha constituição como pedagogo e pesquisador.

Agradeço a todo cuidado e sorrisos de esperanças de Monique Andries, Giseli Cruz e Cristina D'Ávila. Sou fruto do investimento intelectual de vocês!

Quero agradecer ao apoio de uma grande amiga que a UFRJ me deu de presente, a Giovana Xavier. Nos dias que não conseguia escrever, ela sempre me mandava uma mensagem dizendo que estava comigo! Você foi fundamental para concluir esta etapa! Minha reverência às mulheres negras e suas histórias narradas na primeira pessoa.

Agradeço a Vicky (Maria Vitória) por me apresentar um caminho para além da favela, nesta estrada há muitos trajetos, entre eles sou grato por ter vivido e convivido com você, assim como meus eternos amigos do LUPEA: Camila Vieira e Silva Coimbra, pelas aventuras experimentadas para além da academia. Sou grato a vocês! Obrigado por estenderem as mãos.

Sou grato ao meu querido amigo, Waldir Pedro, quantas mensagens trocadas e risadas nas madrugadas. Esta tese foi gestada pelas nossas trocas! Sou feliz por ter amigos dentro da Wak Editora.

Agradeço a Grace Candido pela leitura atenciosa e pela escuta sensível, assim como: Alexandra Azevedo, Adriana Corrêa, Claudia Lino, Daniele Gomes, Luciano Freitas, Tais Moura, Renata Alves, Maria Lucia Esteves, Antônio Ferreira, Martha Valente, Teresa Cristina, Gabriela Dias, Maria Lucia Esteves, Elizabeth Orofino, Tiago Ribeiro, Joana Oscar, Thays França, Alessandra Regina, Jane Santos, Flora, Vera Dias, Rafaella Vivas, Amandinha, Sirlândia Teixeira, Ana Valéria, Shelle Goldemberg, Djenaine Sibyl, Lorelay Brandão, Beatriz Piccolo, Stela e entre outros companheiros e companheiras que fazem parte da história.

Por fim, não menos importante, é necessário dizer que todos, todas e todes, os quais direta ou indiretamente passaram pela minha vida, são pérolas, joias raras. Se cheguei até aqui, foi graças às oportunidades e também à possibilidade de ter sido Bolsista de Excelência da CAPES neste percurso de doutoramento em Educação. Aviso que as políticas públicas são necessárias para romper as desigualdades sociais, foram por meio delas que pude explorar o conhecimento acadêmico para além do Complexo da Pedreira, da favela do Lagartixa (RJ). Viva a ciência, a universidade e a escola pública! Sou fruto desses espaços que me constituíram como ser humano por meio e entre os diálogos freirianos. Viva Paulo Freire!

AGUIAR, J. F. de. **Por uma epistemologia do lúdico a partir da *omnilética***. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

Estudar e compreender o que é o lúdico é um fenômeno complexo para além das ideias reducionistas à criança e à relação com jogos e brincadeiras. Partindo dessa premissa, entendo que o lúdico pode ser compreendido a partir da ontoepistemologia, denominada como *omnilética*, surge o objetivo central desta tese: construir princípios, a partir da perspectiva *omnilética* para a elaboração de uma epistemologia lúdica que contribua para a educação. No entanto, para melhor alcance desse objetivo geral, descrevemos os objetivos específicos: a) discutir o que é epistemologia do conhecimento e suas devidas contribuições para os estudos sobre o lúdico como aspecto interdisciplinar, multidimensional e *omnilético*; b) caracterizar o que é o lúdico e suas devidas manifestações que trazem à baila a tríade pensar, sentir e agir ludicamente; c) constituir princípios para a construção de uma epistemologia do lúdico a partir de produções acadêmicas aportadas na perspectiva *omnilética*; e, d) apresentar, a partir da interseccionalidade entre a *omnilética* e o lúdico, o conceito de *omnilúdico*. Para tal alcance, a base teórica perpassa o entendimento do que seja epistemologia (JAPIASSU, 1934), conhecimento (MORIN, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; OLIVA, 2011) ontoepisteme, *omnilética* (SANTOS, 2013, 2015, 2020). Sobre o lúdico (ou ludicidade) e suas manifestações, assim como criatividade nos apoiamos na perspectiva huizinguiana e luckesiana e diversos autores (HUIZINGA, 2014; FORTUNA, 2018a, 2018b, 2011a, 2011b, 2011c, 2008, 2001; NEGRINE, 2014, 2011, 2001; VIGOSTKY, 2014; D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2018, 2014, 2002). Consideramos essa pesquisa qualitativa (IVENICKI; CANEN, 2016; MINAYO, 2011; DEMO, 2011; GOLDEMBERG, 1999) no qual se inscreve como uma investigação teórica que no seu bojo encontra-se um “Estudo Bibliográfico” e/ou “Revisão Sistemática” (GALVÃO; PEREIRA, 2014; IVENICKI; CANEN, 2016), onde a análise que assumimos é *omnilética* (SANTOS, 2013). Diante das discussões teóricas e análises interpretativa com base nas produções do LaPEADE de 2015 a 2019 a fim de responder: quais são os princípios fundamentadores do nascer de uma epistemologia lúdica a partir da *omnilética*? Concluimos provisoriamente, que o ser lúdico é viver a plenitude da vida humana, e seu movimento de inteireza, entrega. Logo, o primeiro princípio tendo como base o bem-estar humano é o de participação. Seguindo esse aspecto, o segundo princípio, que nos ajuda a pensar e gestar uma educação cultivadora da dimensão do lúdico é reconhecer os processos de colaboração, entre sujeitos, entre processos educativos. O terceiro princípio, que emerge perante o olhar *omnilético*, é o da criação. O último (quarto princípio) é a reflexão. Nesse sentido, participar, colaborar, criar e refletir são princípios *omnilúdicos* os quais nos ajudam a entender processos educativos que tem como elemento central a emancipação da vida humana. Se desejarmos formar professores e propiciar que os mesmos sejam indivíduos lúdicos em sua prática, em sua reflexão pedagógica, que a participação, a colaboração, a criação e a reflexão crítica façam parte desse processo formativo para docência, de modo inicial e também continuado.

**Palavras-chave:** lúdico, *omnilética*, epistemologia, princípios lúdicos, *omnilúdico*.

AGUIAR, J. F. de. **For an epistemology of ludic based on omnilectics**. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021

Studying and understanding what play is is a complex phenomenon that goes beyond reductionist ideas about children and their relationship with games and games. Starting from this premise, I understand that the ludic can be understood from the ontoepistemology, called omnilectic, the main objective of this thesis emerges: to build principles, from the omnilectic perspective, for the elaboration of a ludic epistemology that contributes to education. However, to better achieve this general objective, we describe the specific objectives: a) to discuss what the epistemology of knowledge is and its due contributions to studies on the ludic as an interdisciplinary, multidimensional and omnilectic aspect; b) characterize what play is and its due manifestations that bring to light the triad of thinking, feeling and acting playfully; c) establish principles for the construction of an epistemology of play based on academic productions based on an omnilectic perspective; and, d) to present, from the intersectionality between the omnilectic and the ludic, the concept of omniludic. To achieve this, the theoretical basis permeates the understanding of epistemology (JAPIASSU, 1934), knowledge (MORIN, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; OLIVA, 2011) ontoepisteme, omnilectic (SANTOS, 2013, 2015, 2020). About playfulness (or playfulness) and its manifestations, as well as creativity, we rely on the Huizingian and Luckesian perspective and several authors (HUIZINGA, 2014; FORTUNA, 2018a, 2018b, 2011a, 2011b, 2011c, 2008, 2001; NEGRINE, 2014, 2011, 2001; VIGOSTKY, 2014; D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2018, 2014, 2002). We consider this qualitative research (IVENICKI; CANEN, 2016; MINAYO, 2011; DEMO, 2011; GOLDEMBERG, 1999) in which it is included as a theoretical investigation that in its core is a "Bibliographic Study" and/or "Systematic Review" (GALVÃO; PEREIRA, 2014; IVENICKI; CANEN, 2016), where the analysis we assume is omnilectic (SANTOS, 2013). Faced with theoretical discussions and interpretive analysis based on the productions of LaPEADE from 2015 to 2019, in order to answer: what are the founding principles for the birth of a ludic epistemology from omnilectics? We provisionally conclude that being playful is to live the fullness of human life, and its movement of wholeness, delivery. Therefore, the first principle based on human well-being is that of participation. Following this aspect, the second principle, which helps us to think about and generate an education that cultivates the dimension of playfulness, is to recognize the processes of collaboration, between subjects, between educational processes. The third principle, which emerges before the omnilectic gaze, is that of creation. The last (fourth principle) is reflection. In this sense, participating, collaborating, creating and reflecting are omniludic principles which help us to understand educational processes whose central element is the emancipation of human life. If we wish to train teachers and enable them to be playful individuals in their practice, in their pedagogical reflection, that participation, collaboration, creation and critical reflection are part of this training process for teaching, both initially and continuously.

**Keywords:** ludic, omnilectic, epistemology, playful principles, omniludic.

AGUIAR, J. F. de. **Por una epistemología del lúdico basada en la omniléctica**. Tesis (Doctorado en Educación). Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

Estudiar y comprender lo lúdico es un fenómeno complejo que va más allá de las ideas reduccionistas sobre los niños y su relación con los juegos y los juegos. Partiendo de esta premisa, entiendo que lo lúdico puede entenderse desde la ontoepistemología, denominada omniléctica, surge el principal objetivo de esta tesis: construir principios, desde la perspectiva omniléctica, para la elaboración de una epistemología lúdica que aporte a la educación. Sin embargo, para lograr mejor este objetivo general, se describen los objetivos específicos: a) discutir qué es la epistemología del conocimiento y sus debidos aportes a los estudios sobre lo lúdico como aspecto interdisciplinario, multidimensional y omniléctico; b) caracterizar qué es el juego y sus debidas manifestaciones que sacan a la luz la tríada de pensar, sentir y actuar de manera lúdica; c) establecer principios para la construcción de una epistemología del juego basada en producciones académicas desde una perspectiva omniléctica; y, d) presentar, desde la interseccionalidad entre lo omniléctico y lo lúdico, el concepto de omnilúdico. Para lograr esto, la base teórica impregna la comprensión de la epistemología (JAPIASSU, 1934), el conocimiento (MORIN, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; OLIVA, 2011) ontoepisteme, omniléctico (SANTOS, 2013, 2015, 2020). Sobre la alegría (o alegría) y sus manifestaciones, así como la creatividad, nos apoyamos en la perspectiva huizinguana y luckeesiana y de varios autores (HUIZINGA, 2014; FORTUNA, 2018a, 2018b, 2011a, 2011b, 2011c, 2008, 2001; NEGRINE, 2014, 2011, 2001; VIGOSTKY, 2014; D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2018, 2014, 2002). Consideramos esta investigación cualitativa (IVENICKI; CANEN, 2016; MINAYO, 2011; DEMO, 2011; GOLDEMBERG, 1999) en la que se incluye como una investigación teórica que en su núcleo es un "Estudio Bibliográfico" y / o "Revisión Sistemática" (GALVÃO; PEREIRA, 2014; IVENICKI; CANEN, 2016), donde el análisis que asumimos es omniléctico (SANTOS, 2013). Frente a discusiones teóricas y análisis interpretativos a partir de las producciones de LaPEADE de 2015 a 2019, para poder responder: ¿cuáles son los principios fundacionales para el nacimiento de una epistemología lúdica a partir de la omniléctica? Concluimos provisionalmente que ser lúdico es vivir la plenitud de la vida humana, y su movimiento de plenitud, entrega. Por tanto, el primer principio basado en el bienestar humano es el de la participación. Siguiendo este aspecto, el segundo principio, que nos ayuda a pensar y generar una educación que cultive la dimensión lúdica, es reconocer los procesos de colaboración, entre sujetos, entre procesos educativos. El tercer principio, que emerge ante la mirada omniléctica, es el de la creación. El último (cuarto principio) es la reflexión. En este sentido, participar, colaborar, crear y reflexionar son principios omnilúdicos que nos ayudan a comprender los procesos educativos cuyo elemento central es la emancipación de la vida humana. Si queremos formar docentes y capacitarlos para que sean personas lúdicas en su práctica, en su reflexión pedagógica, que la participación, la colaboración, la creación y la reflexión crítica sean parte de este proceso de formación para la docencia, tanto inicial como continuada.

**Palabras clave:** lúdico, omniléctico, epistemología, principios lúdicos, omnilúdico.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**Cap-UFRJ** – Colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**CDPEE** - Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação Especial

**CDPEF** - Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Ensino Fundamental

**CDPEI** - Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação Infantil

**CDPEJA** - Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos

**CM** - Colégio Militar.

**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação

**EaD**- Educação à Distância

**ECG/TCE-RJ** - Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

**EE** - Educação Especial

**EF** - Ensino Fundamental

**EI** - Educação Infantil

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**ES** - Ensino Superior

**FE** – Faculdade de Educação

**GED** - Gerência de Educação

**GEPAL** - Grupo de Pesquisa Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto

**GEPEL** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade

**GT** – Grupos de Trabalhos

**GT08** – Grupo de Trabalho - Formação de Professores

**IECD** - Instituto de Educação Carmela Dutra

**IFES** - Instituto Federal do Espírito Santo

**Labrimp** - Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos

**LaPEADE** – Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

**LUPEA** – Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino aprendizagem

**MG** - Minas Gerais

**MT** - Mato Grosso

**NICA** - Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte

**OEERJ** - Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro

**OEERJ** - Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro

**OIIHPE** - Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNAIC-UFRJ** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**PNFCE** - Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

**PPC** - Projeto Pedagógico de Curso

**PPG** - Programas de Pós-Graduação

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGs** - Programas de Pós-Graduações

**PIIP** - Prática Pedagógica de Iniciação à Pesquisa

**PPPI** - Projeto Político-Pedagógico Institucional

**RJ** – Rio de Janeiro

**SciELO** – *Scientific Electronic Library Online*

**SEM** - Salas de Recursos Multifuncionais

**SP** - São Paulo

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

**UnB** - Universidade de Brasília

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Palavras-chave da pesquisa.....	32
Figura 2: Produções sobre o <i>lúdico</i> de 1989 a 2019.....	34
Figura 3: Grande Área de Conhecimento em relação ao lúdico.....	36
Figura 4: Área específica do conhecimento .....	37
Figura 5: Programas de Pós-Graduação .....	38
Figura 6: Instituições de Ensino Superior.....	39
Figura 7: Bordado do lúdico e ludicidade .....	61
Figura 8: O Index para Inclusão .....	101
Figura 9: Omnilética e suas cinco dimensões.....	124
Figura 10: Refração de Luz .....	126
Figura 15: Áreas do conhecimento sobre a ludicidade descrito por D'Ávila .....	141
Figura 16: Quatro enfoques que o lúdico pode ser investigado. ....	142
Figura 17: Pilares que sustentam a ludicidade como ciência .....	143
Figura 18: Cinco enfoques para se compreender o lúdico.....	145
Figura 19: As nove áreas que contribuem para estudar o lúdico.....	149
Figura 20: Passo a Passo de uma Revisão Sistemática de Literatura .....	187
Figura 21: Análise <i>Omnilética</i> .....	190
Figura 11: Alcuíno.....	280
Figura 12: Petrus Alfonsus .....	280
Figura 13: Rosvita de Gandersheim .....	281
Figura 14: D. Alfonso X (o Sábio) .....	281



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções sobre o lúdico/ludicidade .....	43
Quadro 2: Produções sobre <i>omnilética</i> .....	63
Quadro 3: Vocabulário sobre o lúdico .....	131
Quadro 4: Áreas do conhecimento sobre o lúdico e seus respectivos autores .....	147

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Quantitativo Geral de Produções sobre Lúdico, Ludicidade e Omnilética ....	33
Tabela 2: Busca por uso combinatório de palavras .....	33
Tabela 3: Teses e Dissertações de 1989 a 2019.....	35
Tabela 4: Quantitativo de produções nos últimos cinco anos .....	40

# SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>21</b>
<b>1. O QUE VAI (DESEN)ROLAR.....</b>	<b>22</b>
1.1 Por que o lúdico e a <i>omnilética</i> ? .....	24
1.2 Relevância e justificativa temática: entre buscas, outras descobertas .....	31
1.2.1 Tessituras sobre o lúdico e ludicidade.....	41
a) Criança .....	46
b) Crianças e Adultos .....	49
c) Educação Especial.....	53
d) Universidade e Formação de Professores.....	55
e) Docência.....	58
1.2.2 Diálogos com <i>omnilética</i> .....	61
1.2.3 Entre tessituras lúdicas e diálogos <i>omniléticos</i> : onde se quer chegar? .....	68
1.3 Objetivos .....	71
1.4 Caminhos teóricos-metodológicos.....	72
1.5 Entre os capítulos, novos pensares, novas ideias.....	73
<b>2. QUANDO NASCE UMA EPISTEMOLOGIA? QUANDO SURGEM MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS? A OMNILÉTICA EM JOGO.....</b>	<b>75</b>
2.1 Antes da Epistemologia: saber e ciência.....	75
2.2 Epistemologia e conhecimento .....	82
2.3 O conhecimento é um fenômeno multidimensional .....	86
<b>3. OMNILÉTICA E SEU CARÁTER ONTOEPISTÊMICO.....</b>	<b>94</b>
3.1 Raízes <i>omniléticas</i> .....	94
3.1.1 Culturas .....	100
3.1.2 Políticas .....	105
3.1.3 Práticas .....	108
3.1.4 Complexidade.....	110
3.1.5 Dialeiticidade.....	117
3.2 As cinco dimensões que constituem o caráter ontoepistêmico da <i>omnilética</i> ....	123
<b>4. “O LÚDICO QUE HABITA EM MIM SAÚDA O LÚDICO QUE HABITA EM VOCÊ”: SENTIDOS, PERSPECTIVAS E IDEIAS SOBRE O LÚDICO E A OMNILÉTICA EM DEBATE.....</b>	<b>129</b>
4.1 Entre complexidades: o que é o lúdico (ou ludicidade)? .....	130
4.1.1 A etimologia da palavra lúdico e suas manifestações .....	130
4.1.2 Perspectivas, caminhos e diversas facetas sobre o lúdico.....	139

4.1.3 O lugar do lúdico na vida humana .....	150
4.1.4 O lúdico como uma vivência subjetiva do sujeito .....	158
4.1.5 Ludicidade e criatividade caminham juntas? .....	167
4.1.6 O lúdico provoca inclusão e participação?.....	175
4.2 PenSer: a omnilética e o lúdico reencantando modos de pensar, sentir e agir entre os fenômenos sociais e humanos .....	177
4.2.1 Sentir, pensar, agir ludicamente é uma via omnilética, somos seres omnilúdicos .....	177
<b>5. A INTERLOCUÇÃO DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA COM UM ESTUDO BIBLIOGRÁFIO: AQUARELAS, MOVIMENTOS E LUDICIDADE .....</b>	<b>182</b>
5.1 Pesquisa qualitativa, estudo bibliográfico em foco.....	182
5.2 Um estudo bibliográfico, uma análise <i>omnilética</i> : como é? .....	188
<b>6. DAS PRODUÇÕES DO LAPEADE ABREM-SE AS JANELAS PARA O NASCER DO LÚDICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>192</b>
6.1 Participação.....	193
6.2 Colaboração .....	213
6.3 Criação .....	222
6.4 Reflexão .....	227
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DO LÚDICO NA VIDA HUMANA E NA ÁREA DA EDUCAÇÃO - ALGUMAS PISTAS, NOVOS (RE)COMEÇOS .....</b>	<b>232</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>258</b>
Apêndice A: Grande Área de Conhecimento.....	258
Apêndice B: Área de Conhecimento .....	259
Apêndice C: Nomes dos Programas de Pós-Graduação .....	261
Apêndice D: Instituições envolvidas com a temática lúdico/ludicidade .....	265
Apêndice E: Matriz Curricular publicada em 2008 pela SEEDUC – Formação de Professores .....	270
Apêndice F: Teses e Dissertações de 1989 a 2019 .....	272
Apêndice G: Produções do LaPEADE .....	273
Apêndice H: Áreas que fundamentam o lúdico no campo científico e seus respectivos autores .....	278
<b>ANEXOS .....</b>	<b>280</b>
Anexo 1: Figuras medievais (educadores).....	280

## PRÓLOGO

“Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando”

9 de maio de 1958

Carolina Maria de Jesus

Escrever uma tese significa aventurar-se no mundo acadêmico e encontrar respostas, pistas e outros sentidos para a produção do conhecimento sem abrir mão do rigor, da seriedade, da ética e dos valores que perduram no seu fazer, no seu pensar e no seu existir. Decido-me a iniciar esta tese inovando com uma breve apresentação, com a pretensão de dizer: seja bem-vindo a um mundo que é conhecido por alguns e pouco explorado por outros, sobretudo, no ato de conhecer o que seja o fenômeno do lúdico em diálogo com a perspectiva *omnilética*.

A pesquisa de tese a ser explorada no desenrolar de cada capítulo e diante das análises interpretativas, embora a entendêssemos como temporárias, apresentam alguns princípios a partir dos trabalhos do LaPEADE com a finalidade de desvelar o que seja lúdico. Esse movimento *omnilúdico*, aos poucos, nas idas e vindas de cada discussão, redesenha a junção de ludicidade com *omnilética* e seus fundamentos ontoepistêmicos, os quais dialogam com o ser humano que somos.

Sabemos que falar sobre inclusão é entendido como um processo diário entre os territórios, entre os nossos discursos e os nossos sentires, pensares e fazeres. Apostamos nesta pesquisa mais do que como em uma construção material; assumimos a ideia existencialista que une corpo, mente, vida e a plenitude humana, até porque, ela foi gestada entre os medos, a pandemia, os tiroteios, as quedas de energia elétrica, os sorrisos e as lágrimas e, desse modo, apresenta saídas para o pensar o lúdico atreladas à vida humana com uma epistemologia que inaugura um pensamento ontoepistêmico, *omnilúdico*.

## 1. O QUE VAI (DESEN)ROLAR...

[...] tomei a decisão de aproveitar este passeio. Por minha experiência, entendo que uma pessoa pode desfrutar qualquer coisa quando está firmemente decidida a fazer isso.

(Lucy Maund Montgomery, 2019)

Escrever e produzir uma tese há semelhanças com o ato de caminhar. Entre um passo e outro, inicia-se uma jornada de descobertas, experiências, que durante o percurso enveredam-se por caminhos e decisões, achados e recomeços, sob o mesmo ponto de vista ao trazer a epígrafe acima.

Ou seja, estou aqui descrevendo o que vai (desen)rolar<sup>1</sup> neste capítulo introdutório. Em outras palavras, esta decisão de construção científica me fez lembrar um clássico canadense intitulado *Anne de Green Gables*. Obra que conta a história de Anne, uma menina de 13 de anos, órfã, adotada por dois irmãos, Matthew e Marília. Nesse ensejo, a menina, durante o trajeto até sua futura casa com Matthew, fala: “tomei a decisão de aproveitar este passeio” (MONTGOMERY, 2019, p. 32). E, assim foi ao longo da caminhada, com sua imaginação fértil, nomeando as árvores, conversando sobre a vida, interagindo com o seu companheiro de viagem Matthew e o mundo à sua volta.

Desse modo, compreendo que escrever esta tese é aproveitar intensamente o passeio. Pois é um projeto de vida *entre* vidas, espaços, tempos, leituras, reelaborações, sistematizações de ideias, ações, envolvimento, buscas, descobertas e muitas aprendizagens aqui trazidas à baila.

Além disso, uma tese consiste na busca de respostas para um problema de pesquisa e também na consolidação e avanços sobre uma determinada temática a qual é investigada (ECO, 2016). Sob o mesmo ponto de vista, o autor destaca que envolve um esforço daquele que escreve a tese no conhecimento de saber “a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento pelos demais estudiosos. Sobretudo, é necessário “descobrir” algo ainda não dito por eles” (ECO, 2016, p. 2).

---

<sup>1</sup> É importante esclarecer que reconheço a polifonia de vozes e contribuições que fazem parte da minha vida e das aprendizagens adquiridas entre os espaços dos quais faço (e me sinto) parte, mas nesse primeiro momento assumo uma escrita na primeira pessoa do singular, pelo tom memorialístico em que se inscreve. Porém, a partir da seção *Relevância e justificativa temática: entre buscas, outras descobertas*, assumo neste texto em particular, a escrita na primeira pessoa do plural, no sentido de reconhecer as inúmeras contribuições de todos, todas e *todes* para este caminhar acadêmico.

É importante esclarecer que a “descoberta” no campo humanista, não se refere as invenções revolucionárias, pelo contrário; as descobertas “mais modestas”, como uma nova maneira de ler e entender um texto clássico, são consideradas conhecimento científico. Ou até mesmo “a identificação de um manuscrito que lança nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização de ideias que se encontram dispersas em outros textos”. (ECO, 2016, p. 3).

Com o exposto, sinto-me seguro em dizer que esta tese projeta um percurso, diálogos, reflexões, releituras, análises e provocações sobre o que é o lúdico<sup>2</sup> e a perspectiva *omnilética*<sup>3</sup>. Sobretudo, a construção de princípios os quais contribuem para uma epistemologia do lúdico, tendo como base a perspectiva supracitada.

Desse modo, ao trazer afirmações de Eco (2016), esta produção busca atender às exigências de avançar os estudos no campo em que me dedico (*lúdico e omnilética*) e abrir outros horizontes epistemológicos para a educação.

Vale ressaltar que esta Tese, a ser defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo orientada pela Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, fundadora e coordenadora do *Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação* (LaPEADE), encontra-se vinculada à linha de pesquisa *Inclusão, Ética e Interculturalidade*, com a seguinte ementa<sup>4</sup>:

[...] tem por foco central a compreensão da educação a partir de referenciais relativos à inclusão, ética, interculturalidade e **criatividade**, considerando suas contribuições sociopolíticas, psicológicas e culturais ao entendimento dos **processos ensino-aprendizagem e da experiência educacional. Os estudos que ela compreende preocupam-se com a análise e produção de conhecimento em níveis micro, meso e macro**, articulados a categorias como: poder; corporeidade; descolonização; diferenças; diversidade; igualdade/desigualdade; **práticas pedagógicas**, psicopedagógicas, **sociais** e discursivas; justiça social; cidadania; princípios éticos, estéticos e morais [...] (grifo nosso)

---

<sup>2</sup> Desde já explico a inexistência de diferença em si entre as expressões “lúdico” e “ludicidade”. De acordo com Luckesi (2018) o termo lúdico, ainda que esteja vinculado à etimologia de jogo em si, “passou a significar simplesmente vivenciar alguma coisa no presente” (LUCKESI, 2018, p. 138). No Capítulo 4, aprofundaremos com mais detalhes tais compreensões.

<sup>3</sup> A perspectiva *omnilética* é uma maneira de analisarmos os fenômenos educacionais de forma totalizante, compreendendo as diferenças como partes de um todo, caracterizado por suas relações dialéticas, complexas, culturais, políticas e práticas. No Capítulo 3 abordamos com mais profundidade o que é essa perspectiva.

<sup>4</sup> Esta ementa encontra-se disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-linhas-curriculo.html>. Acesso em: 25 de 02 de 2021.

A ementa da linha de pesquisa na qual estou inserido refere-se aos estudos que têm como base a criatividade e suas contribuições para os processos de ensino-aprendizagem e da experiência educacional. Nesse sentido, as discussões acerca do lúdico previsto nesta tese, relacionam-se com o eixo/temático “criatividade” (SANTOS; AGUIAR, 2019; MORGON, 2013; GUEDES, 2011; SILVA, 2008).

Isto posto, apresento, no decorrer deste texto introdutório, a princípio, um memorialístico, as motivações que revelam o porquê do lúdico e não outra temática. Somado a isso, seguem a justificativa, a relevância temática, a problemática, os objetivos, os referenciais teóricos-metodológicos e a organização dos capítulos.

### **1.1 Por que o lúdico e a *omnilética*?**

Primeiramente a temática *lúdico* perpassa a minha vida como ser humano, favelado, *gay*, normalista, professor, pedagogo, psicopedagogo, pesquisador, mestre em educação, escritor, poeta. Esses são os meus lugares de fala, das minhas *escrevivências* (RIBEIRO, 2017; EVARISTO, 2007, 2016; XAVIER, 2019), os quais, nesta pesquisa científica, se ampliam com outros olhares, discursos, narrativas, em diálogo com a sociedade, a favela, a escola, a universidade, o processo de orientação e o laboratório de pesquisa de que faço parte.

Este processo de doutoramento tem o propósito e o desafio de responder aos sentidos que me movem para a investigação sobre o lúdico (ou ludicidade). Este trabalho vai ganhando novos rumos, conforme os espaços onde vou me inserindo, ora como ensinante, ora como aprendente<sup>5</sup> (FERNÁNDEZ, 2001). Até porque segundo Fernández (2001) diante do ato de aprender e ensinar, de ser ensinante e aprendente não há hierarquização, pois, “não se pode pensar em um se não está em relação com o outro”. Seguindo esse aspecto, afirmamos em diálogo com os escritos de Fernandez (2001), que os ensinantes são os pais, os irmãos, os avós, os professores e qualquer pessoa que se dispõe perante a sua subjetividade a abrir espaço para aprender, demarcando a autoria de

---

<sup>5</sup> O termo “ensinante” e “aprendente” foi cunhado por Alicia Fernández para o campo da Psicopedagogia. Essas são funções exercidas por qualquer sujeito, que podem ser os pais, os irmãos, os tios, os avós, os professores, as professoras e os companheiros na escola. Nas palavras da autora, ela explica: “ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 30).



pensamento e a construção de conhecimento. A troca de saberes entre os papéis que assumamos (aprendente e ensinante) é primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe dizer que as idas e vindas, os contornos e caminhos, as conquistas e desafios, as inclusões e exclusões, me impulsionam ao desejo de investigar o porquê de compreender o lúdico e não outra temática. Além disso, o lúdico me entrelaça, me envolve entre os múltiplos fios que se tecem e destecam a pensar a Educação neste processo de doutoramento.

A todo momento, preciso lembrar que esta é uma produção científica, na qual me sinto desafiado a buscar respostas ao que frequentemente me perguntam: o que é o lúdico (ou ludicidade)? Quantas vezes me sentei e tive que construir com minha família o significado desse termo? Quantos momentos tive que explicar aos professores o que é o lúdico? Aproveitando esse mistério, em relação ao significado e à representação deste conceito, vejo ele se desdobrar nas experiências que tive ao longo da minha trajetória. Por esse motivo, nos próximos parágrafos, trago relatos, falas, discursos, indagações que assinalam o porquê de estudar esse fenômeno e de como essa temática entrecruza com a Educação Básica, o Ensino Superior, a docência e os espaços de formação inicial e continuada de professores.

A minha formação inicial como docente foi de 2007 a 2010. Período que me inseri no Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD), e como normalista, ao me aproximar das disciplinas pedagógicas que compõem a matriz curricular para formação profissional, como: Prática Pedagógica de Iniciação à Pesquisa (PPIP), e, Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação Infantil (CDPEI), em Ensino Fundamental (CDPEF) e nas modalidades de Educação Especial (CDPEE) e Educação de Jovens e Adultos (CDPEJA), fui percebendo que o lúdico nesse espaço de formação era restrito às disciplinas que focavam os estudos sobre a criança e o desenvolvimento corporal. Enfatizando o lugar do lúdico na infância. (Apêndice E).

Ao ingressar no Ensino Superior, na graduação em Pedagogia (UFRJ) no ano de 2011, vivendo simultaneamente o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada do Rio de Janeiro, comecei a indagar: o que é o lúdico? Não só esse questionamento fazia parte da minha prática como professor, mas também a angústia em encontrar respostas sobre se o lúdico significava apenas o uso de jogos e brincadeiras com crianças. Além disso, por que professores da Educação Básica, atuantes com crianças e adolescentes, convivem engessados com o uso do livro didático e dispensam pouco ou nenhum espaço para as crianças brincarem?

Posteriormente, em 2012, entre essas indagações, passei a integrar o grupo de pesquisa *Criar e Brincar: o Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem* (LUPEA) e, aos poucos, fui ampliando meus horizontes acerca do lúdico, da criatividade docente, discente e seus múltiplos contextos a partir das leituras e provocações que acontecem no LUPEA entre o olhar da Educação, Psicologia, Psicopedagogia e Psicanálise.

Logo após minha inserção efetiva na iniciação à pesquisa, ao fazer parte do grupo citado pude, nesse percurso formativo como futuro pedagogo, de uma forma dialógica, atuar como monitor das disciplinas: *Psicopedagogia e Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Psicanálise e Educação e Concepções e Práticas de Educação Infantil*, que pertencem à unidade acadêmica da Faculdade de Educação, da UFRJ (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2015).

Nesse contexto acadêmico, a efetiva participação e envolvimento com pesquisa-ensino-extensão, contribuíram para a elaboração da problemática de pesquisa a ser estudada no *lócus* do Mestrado em Educação (UFRJ), onde tive como tema central o lúdico na universidade, que originou na publicação do livro: *O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre o lúdico no Ensino Superior* (AGUIAR, 2019a, 2018).

Destaco a importância de fazer parte de um grupo de pesquisa dentro de uma universidade, pois tive a possibilidade de atuar e vivenciar também cursos e projetos de extensão<sup>6</sup> no período de 2012 a 2018, os quais me propiciaram uma escuta sensível perante as narrativas de professores e estudantes (de graduação) participantes desses projetos. Eles entendiam que o espaço lúdico e criativo habita dentro do seu ser profissional e assim sua vivência se ampliava, com a sua participação em cursos de extensão, na universidade e na Educação Básica (MAIA; VIEIRA, 2020a, 2020b; AGUIAR; MAIA, 2019; VIEIRA, 2019; AGUIAR, 2018; MAIA, 2014). Dito isso, Maia (2014) aponta para a necessidade de mais estudos sobre a dimensão do lúdico e da criatividade no contexto da formação de professores e educadores (MAIA e VIEIRA, 2020a).

Sendo assim, esta pesquisa de tese vai se desenhando no campo dos estudos sobre o lúdico. Com o intuito de ressaltar as motivações que me levaram a querer consolidar mais aprendizagens para essa temática, destaco algumas problematizações, sendo mais

---

<sup>6</sup> a) “Criatividade e Educação: Espaços de Escuta e Reflexão Docente”; b) “Conversas com Educadores: O brincar como forma de lidar com a não aprendizagem”; c) “O lúdico no Ensino Superior: uma prática (im)possível?”; d) “Jogando para não dançar: Encontros com jogos na escola em grupos de crianças com conduta antissocial e dificuldades de aprendizagem”; e, e) “Criatividade e Educação: diferentes linguagens no espaço ensino-aprendizagem”.

específicas as que me instigaram a conhecer e aprofundar o que definimos por lúdico. A primeira surge após o parecer de um dos membros examinadores na defesa de dissertação, no Mestrado em Educação, indicando que se fala muito sobre o lúdico, mas estuda-se pouco. Ela expressa:

[...] No campo da formação docente, o lúdico é denominado como um processo de ensino e aprendizagem, na academia se fala muito: deve-se ser lúdico, prepare uma atividade lúdica, mas no meu ver se **estuda muito pouco o lúdico**, tanto que ainda utilizamos os mesmos referenciais teóricos: Kishimoto, Luckesi, Huizinga. O que podemos produzir na contemporaneidade para ir além desses referenciais para o próprio conceito de lúdico? Como compreender este espaço denominado de lúdico? [...] O seu trabalho propiciou uma breve discussão do que é lúdico, e, a partir disso, acredito que merece aprofundamento [...] **lúdico é criatividade? Ferramenta? Metodologia? Estratégia? Traço de personalidade? Conhecimento a ser aprendido? Relação? Vínculo? Envolvimento?** [...] (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA DEFESA DE MESTRADO, 07 DE MARÇO DE 2018, grifo nosso).

Ao passar alguns meses atuando como professor no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), um dos licenciandos que acompanhava minhas aulas realizando o estágio supervisionado obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, questionou-me sobre a dificuldade de compreender o que se define sobre lúdico com base na teoria winnicotiana em minha dissertação de mestrado. Tal estagiário me indagou: “Onde habita esse espaço lúdico? Lúdico e ludicidade são coisas diferentes? Como assim?!”, expôs o licenciando em Pedagogia.

Igualmente, ao atuar como Formador Regional<sup>7</sup>, no município de Itaperuna/RJ por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tive a possibilidade de realizar rodas de conversa que tiveram como foco discutir o lúdico na formação de professores alfabetizadores. Nesse encontro, a grande maioria dos docentes expressaram que o lúdico é a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil (EI). Essa afirmação de boa parte dos professores ali presentes remeteu-me à problemática que perpassou meu ingresso no curso de formação de professores, na época no IECD e na minha prática como professor dos anos iniciais em 2011: por que o lúdico só está entre

---

<sup>7</sup> Segundo o Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017, p. 26): O formador regional é responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores locais com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, deve acompanhar as atividades desses formadores junto a coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço, a fim de colaborar para buscar soluções para os desafios enfrentados. Na perspectiva de contribuir para uma educação equitativa e inclusiva, o formador deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar, na Internet, material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf) Acesso em: 26 fev. 2021.

as crianças? Essas experiências geraram questionamentos e dúvidas que ainda não foram resolvidas, segundo o meu olhar no campo da formação de professores, tanto em nível médio, quanto no Ensino Superior e agora, no escopo do exercício da docência.

Em outro contexto, durante uma apresentação na 13ª Reunião Regional Sudeste, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED-2018), no Grupo de Trabalho (GT- 08) de Formação de Professores, reaparece outra questão, a ser encarada ao fim da apresentação do trabalho: *O lugar do lúdico nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro* (AGUIAR; MAIA, 2018). Fui interpelado por uma professora que assistia a minha apresentação: “quais são os critérios que se pode elencar para identificar o lúdico em uma prática alfabetizadora?” (CADERNO DE ANOTAÇÕES, JUNHO DE 2018).

De forma semelhante, com a finalidade de provocar o debate e a reflexão, outra professora, atuante no âmbito do Ensino Superior, diz que gostaria de entender se é uma professora lúdica nas suas aulas de didática e propôs: “você precisa observar as salas de aulas para expor critérios, se não todos vão pensar que são lúdicos. Chego a esta compreensão depois de você dizer que ser lúdico é estabelecer vínculo. É isso?”. (CADERNO DE ANOTAÇÕES, JUNHO DE 2018).

Conseqüentemente, a partir dessas experiências e situações vivenciadas nos múltiplos contextos como estudante, docente, pesquisador e formador, surge a temática a ser enfrentada neste Doutorado em Educação, exigindo investimentos sobre a compreensão epistemológica do que significa o lúdico. Apesar do estudo realizado no Mestrado, o qual teve como objetivo compreender como professores universitários conceituam lúdico, percebi que ainda há controvérsias e simplificações do seu significado, por alguns (professores) o reduzirem à criança.

Ainda sobre a dissertação, na base teórica balizadora das pesquisas vinculadas ao LUPEA, perpassam as ideias de Winnicott (1975) e Huizinga (2014). Ambos fizeram parte dessa investigação, que assim apontaram para um caminho de lúdico sob a perspectiva psicanalítica e histórica, respectivamente. No entanto, no continuar da caminhada científica, fui percebendo a conceituação do que é o lúdico como sendo muito mais ampla e abrangente. Embora tais autores sejam fundamentais para o conhecimento sobre a importância do lúdico e suas manifestações, principalmente o entendimento do brincar, afirmo que a discussão precisa ser ampliada. Voltando à dissertação, para além do olhar analítico das respostas dos professores e suas suposições, assim como também

toda a problematização em torno do grupo de que fazia parte desde a graduação, ainda deve-se perguntar: o que é o lúdico? (AGUIAR, 2018).

Afinal, o que é lúdico? É o mesmo que ludicidade? Comporta o brincar? É um processo unívoco à aprendizagem ou ao desenvolvimento humano? O lúdico é sinônimo de jogos e brincadeiras? Se boa parte das pesquisas discutem o lúdico associado à criança, o que podemos fazer emergir conceitualmente para compreender a potencialidade do lúdico no fazer, pensar e agir humanos rompendo esses reducionismos? Quais teorias e perspectivas contribuem para um maior entendimento do que seja o lúdico na área da Educação e de qualquer processo humano?

Na literatura, compreende-se o lúdico como um fenômeno amplo e complexo, identificando que há manifestações que colaboram para vivenciar o estado pleno de ludicidade, como: o brincar, o jogar, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (LOPES, 2004, 2005, 2014, 2015; LUCKESI, 2000, 2003, 2014, 2017; D'ÁVILA; MINEIRO, 2019; D'ÁVILA; LEAL, 2013, 2015; D'ÁVILA, 2006; FORTUNA, 2018a, 2018b; SILVA; SÁ, 2013; NEGRINE, 2001).

Cabe enfatizar que há uma complexidade conceitual quando se pretende compreender o que é o lúdico (ou ludicidade). Diversos autores já expuseram essa afirmação (MINEIRO, 2021; FORTUNA, 2018a, 2018c). Seus sentidos e significados extrapolam o senso comum e as referências que fazem, denominando a criança, a brincadeira, pois nessa discussão ainda há múltiplas variações que precisam ser esclarecidas, há controvérsias (FORTUNA, 2018a, 2018b) e até mesmo ambiguidades.

Aproximo-me desse termo “ambiguidades” mencionado por Sutton-Smith (2017), ao afirmar que no emprego da palavra “brincadeira” existem diferentes retóricas, antigas e modernas, as quais se podem ser compreendidas por diferentes disciplinas. Vale lembrar que esse autor é um estudioso da temática brincadeira e faz parte do campo dos estudos sobre o lúdico.

Com isso, me apoio nas reflexões de Sutton-Smith (2017) ao esclarecer que “a brincadeira” possui inúmeros conceitos, definições, valores, atitudes, distinções, expressões e linguagens. Diante dessa multiplicidade de conceitos para a brincadeira, o mesmo sinaliza as dimensões retóricas, tomando como ponto de partida a seguinte questão: “o que é a brincadeira propriamente dita?” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 34). Particularmente aproximo dessa questão e, a partir dela, transporto para o objeto

investigado; nesta tese, “o lúdico”, e assim surge a questão: o que é o lúdico propriamente dito?<sup>8</sup>.

Desse modo, entre as minhas vivências e experiências nos espaços de formação de professores e todo o relato desenvolvido por mim ao longo desses parágrafos, percebo a necessidade de ir à busca do que seja o lúdico, reconstruindo seus sentidos a partir de outras lentes epistemológicas. Quem sabe alçar novos enfoques os quais dialoguem com diversas áreas do conhecimento? Por este motivo, tensiono: o que é o lúdico propriamente dito? Sob quais enfoques o lúdico pode ser investigado?

Negrine (1994a, 2001, 2014), ao conceituar lúdico, o direciona ao desenvolvimento humano, levando-nos a concluir que o ato brincante faz parte da vida da criança e do adulto. Tanto que ao fazer essa ponderação, abre um campo de possibilidades ao reconhecer sobretudo, que a ludicidade é uma ciência. Ele destaca que o fenômeno lúdico, dentro do saber científico, pode ser discutido por diferentes eixos, são eles: Sociológico, Psicológico, Pedagógico e Epistemológico (NEGRINE, 2001).

Mais tarde, os pesquisadores Silva e Sá (2013) acrescentam mais quatro eixos com a pretensão de ampliar a discussão da ludicidade em outras áreas, nos aspectos filosóficos, históricos, culturais e psicanalíticos. Cabe destacar que essas produções (NEGRINE, 2001; SILVA; SÁ, 2013) não aprofundam sobre como essas áreas assentam os sentidos e concepções de ludicidade e seus desdobramentos para romper uma lógica simplista na área da Educação, sobretudo, no sentido de ampliar o debate acerca dessa temática e olhar para o campo do lúdico de modo totalizante e não fragmentário.

Diante de toda essa explicação acerca da temática do lúdico e o que me motiva na realização desta pesquisa, percebo ser necessário caminhar por outras estradas, reconhecendo a construção teórica de um campo o qual ainda precisa de outros olhares, outros aportes teóricos para enfrentar a discussão do que é o lúdico.

Nesse ensejo, tomo como justificativa o levante de Negrine (2001) e os eixos sustentadores do lúdico como ciência e sob as lentes do eixo epistemológico, sem me ausentar das outras áreas de conhecimento, esta tese se insere, e, assim, delineia-se o que vai desenrolar. Por consequência, ao ingressar como doutorando do *Laboratoire de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação* (LaPEADE), que tem por foco de estudo a construção da perspectiva *omnilética*, reorganizo a minha questão e transcrevo: o que é o lúdico a partir da perspectiva da *omnilética*? Quais

---

<sup>8</sup> Questão a ser aprofundada no Capítulo 4 desta Tese.

princípios de uma epistemologia do lúdico podem ser construídos tendo como base a *omnilética*?

De modo resumido, a escolha da perspectiva da *omnilética*, ocorre pelo fato de as suas cinco dimensões (culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade) me permitirem aproximar/tensionar/anunciar o que é o lúdico. E, somente um olhar *omnilético* (dialógico, dialético, complexo, prático, cultural, político) consegue se relacionar com as várias formas de compreender tal fenômeno, rompendo a ideia dicotômica e simplista. Logo, a *omnilética* é uma perspectiva de análise e o seu componente epistemológico me traz condições para analisar, pensar e ressignificar a construção de qualquer conhecimento. Nesse caso, o lúdico.

Encerro, aqui, as motivações, as explicações, as provocações que balizaram esta tese. Sigo para a próxima seção, onde utilizo a escrita na primeira pessoa do plural, até porque, como já explicitado, não estou caminhando sozinho.

## 1.2 Relevância e justificativa temática: entre buscas, outras descobertas

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava<sup>9</sup>.

(Marina Colasanti)

Em diálogo com o conto escrito por Marina Colasanti, a arte de escrever, de pesquisar, é como costurar fios, fazer escolhas que nunca acabam. Aquele que tece busca sempre criar outras costuras, outras artes entre as cores, as linhas e o passar de fio a fio. A artesanaria é um movimento diário, retoma continuar de onde se parou e assim chegar a um possível resultado, mas o processo é interessantíssimo, nessa lida há descobertas que abrem para novas aprendizagens.

Atrelado a isso, estamos aqui para apresentar alguns achados, alguns fios, algumas ideias vivas, quentes, tecidas e que vão ser tecidas hora a hora como a moça tecelã. Nesse caso, a propósito de expor como a produção científica tem se dedicado a compreender o

---

<sup>9</sup> A moça de tecelã – Marina Colasanti. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/index.php/a-moca-tecela-marina-colasanti/>> Acesso em 03 de agosto de 2019.

que é o lúdico. Em nossa visão e conforme os estudos de Fortuna (2018a), muito se fala sobre o lúdico, mas pouco se investiga sobre o que seja o lúdico.

Para melhor delineamento desta pesquisa de Tese e para, assim, apresentar a sua relevância para área da Educação, descrevemos o levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>10</sup>). Essa pesquisa teve como palavras-chave: *lúdico*, *ludicidade* e *omnilética* (Figura 1).

Figura 1: Palavras-chave da pesquisa



Fonte: Adaptação da imagem<sup>11</sup> por Aguiar (2021).

Os primeiros fios de busca tiveram como objetivo conhecer de um modo geral quantos trabalhos foram desenvolvidos na área do *lúdico*. Ao acessar a plataforma, inserimos as respectivas palavras-chave (Figura 1) na seção busca. Na sequência, refinamos o resultado assinalando as produções do “Tipo”, Mestrado e Doutorado, até chegarmos ao seguinte resultado no período de 1989<sup>12</sup> a 2019: 1.777 com descritor *lúdico*, sendo que 1.433 Dissertações e 344 Teses. Para a palavra *ludicidade* chegamos a 535 Dissertações, 134 Teses, no total de 669 trabalhos desenvolvidos. Sobre a *omnilética*, o portal da CAPES, até o momento possui 10 produções<sup>13</sup>. Sendo que 7 são Dissertações e 3 Teses, como pode ser visto na Tabela 1.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>11</sup> Disponível em: [https://image.freepik.com/fotos-gratis/colorido-de-fios-de-seda-para-pronto-para-tecer\\_70287-810.jpg](https://image.freepik.com/fotos-gratis/colorido-de-fios-de-seda-para-pronto-para-tecer_70287-810.jpg) Acesso em: 19 de fev. de 2021.

<sup>12</sup> O ano de 1989 a plataforma registra a primeira dissertação sobre lúdico/ludicidade. (Ver Tabela 3).

<sup>13</sup> O capítulo 3 aprofundaremos com mais detalhes sobre o surgimento da omnilética e o suas dimensões.



Tabela 1: Quantitativo Geral de Produções sobre Lúdico, Ludicidade e Omnilética

Geral				
Palavras-chave	Produção	Dissertação	Tese	Total
	Lúdico	1433	344	1777
	Ludicidade	535	134	669
	Omnilética	7	3	10

Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

Diante dessa primeira busca geral sobre o quantitativo de produções existentes com estas palavras-chave, percebemos que há um número expressivo de trabalhos sobre *lúdico* e *ludicidade* em comparação com *omnilética*. No sentido de afinar ainda mais essa busca e a relevância temática, foram pesquisadas combinações dos termos: *lúdico* + *ludicidade*<sup>14</sup>, *lúdico* + *omnilética*, *ludicidade* + *omnilética* e *lúdico* + *ludicidade* + *omnilética*. Na Tabela 2, segue o resultado obtido.

Tabela 2: Busca por uso combinatório de palavras

Palavras-chave	Combinação de palavras	Dissertação	Tese	Total
	Lúdico + Ludicidade	1750	445	2195
	Lúdico + Omnilética	0	0	0
	Ludicidade + Omnilética	0	0	0
	Lúdico+ Ludicidade+ Omnilética	0	0	0

Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

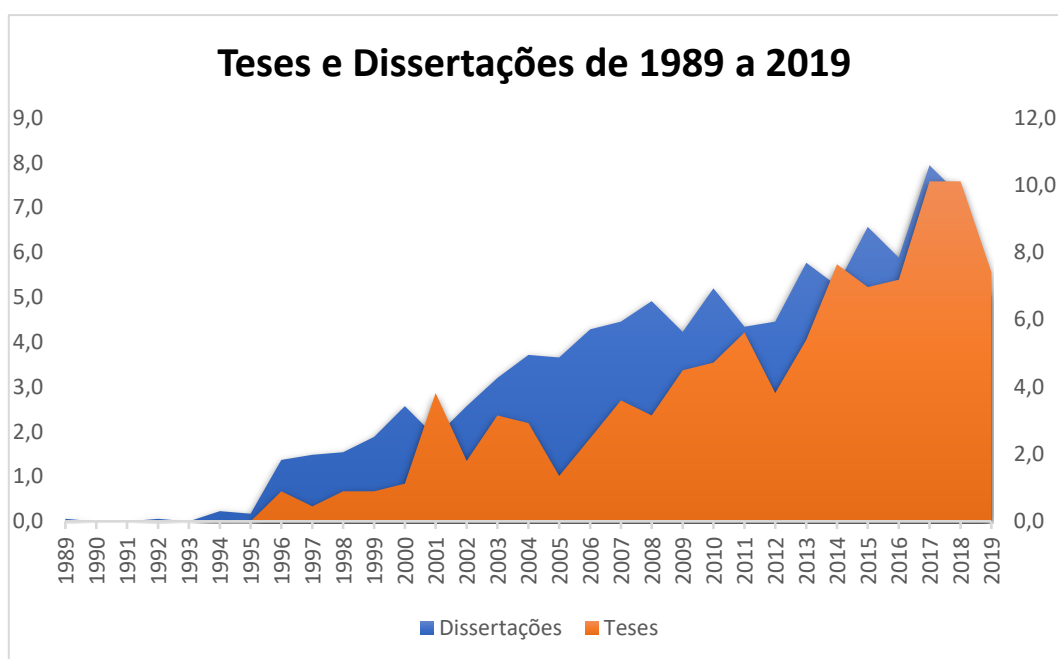
De acordo com a Tabela anteriormente apresentada, a busca pelas palavras-chave *lúdico* e *ludicidade* resultou em um total de 2.195 produções, sendo 1.750 Dissertações e 445 Teses (Figura 2). Em comparação com a Tabela de dados gerais, as palavras isoladas, somadas, chegam a 2.446 trabalhos. Porém, seguiremos desvelando outras descobertas.

No que se refere à *omnilética* em diálogo com a expressão *lúdico* e *ludicidade*, não obtivemos nenhum resultado. Com isso, identificamos que a temática *omnilética* com *lúdico* é inovadora para área da Educação, configurando em uma lacuna no campo científico para mais desdobramentos investigativos. Isto posto, retornemos aos caminhos do lúdico e o mapeamento de suas produções.

<sup>14</sup> Desde já é importante esclarecer que nas palavras *lúdico* e *ludicidade* não há diferença entre as expressões. Ora assumem a função adjetivada, ora substantivada. De modo geral, a expressão *lúdico*, enquanto substantivo quer dizer *ludicidade*. Apesar desse breve esclarecimento, que será retomado no capítulo 4, optamos de imediato, nesse levantamento de produções científicas, utilizá-las como combinação para melhor apuramento de manuscritos.

Sobre o quantitativo de produções, a Figura 2 exemplifica um crescimento sobre a temática do *lúdico* nos últimos cinco anos, no período de 2015 a 2019, chegando aproximadamente a um aumento de 80%, apesar de não existirem construções de nenhuma natureza que englobe as investigações sobre a perspectiva *omnilética*, já de imediato configura-se a necessidade de uma produção científica com a interface com esta perspectiva (*omnilética*) e o campo do lúdico. Vejamos abaixo, de modo detalhado por ano e o tipo de produção, o que mostra a Figura 2 e a Tabela 3 (Apêndice F).

Figura 2: Produções sobre o *lúdico* de 1989 a 2019



Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

Tabela 3: Teses e Dissertações de 1989 a 2019

Teses e Dissertações de 1989 a 2019				
Ano de publicação	Natureza			
	Mestrado	Percentual em relação ao Total	Doutorado	Percentual em relação ao Total
1989	1	0,1	0	0,0
1990	0	0,0	0	0,0
1991	0	0,0	0	0,0
1992	1	0,1	0	0,0
1993	0	0,0	0	0,0
1994	4	0,2	0	0,0
1995	3	0,2	0	0,0
1996	24	1,4	4	0,9
1997	26	1,5	2	0,4
1998	27	1,5	4	0,9
1999	33	1,9	4	0,9
2000	45	2,6	5	1,1
2001	33	1,9	17	3,8
2002	45	2,6	8	1,8
2003	56	3,2	14	3,1
2004	65	3,7	13	2,9
2005	64	3,7	6	1,3
2006	75	4,3	11	2,5
2007	78	4,5	16	3,6
2008	86	4,9	14	3,1
2009	74	4,2	20	4,5
2010	91	5,2	21	4,7
2011	76	4,3	25	5,6
2012	78	4,5	17	3,8
2013	101	5,8	24	5,4
2014	92	5,3	34	7,6
2015	115	6,6	31	7,0
2016	103	5,9	32	7,2
2017	139	7,9	45	10,1
2018	127	7,3	45	10,1
2019	88	5,0	33	7,4
<b>Total</b>	<b>1750</b>	<b>100,0</b>	<b>445</b>	<b>100,0</b>

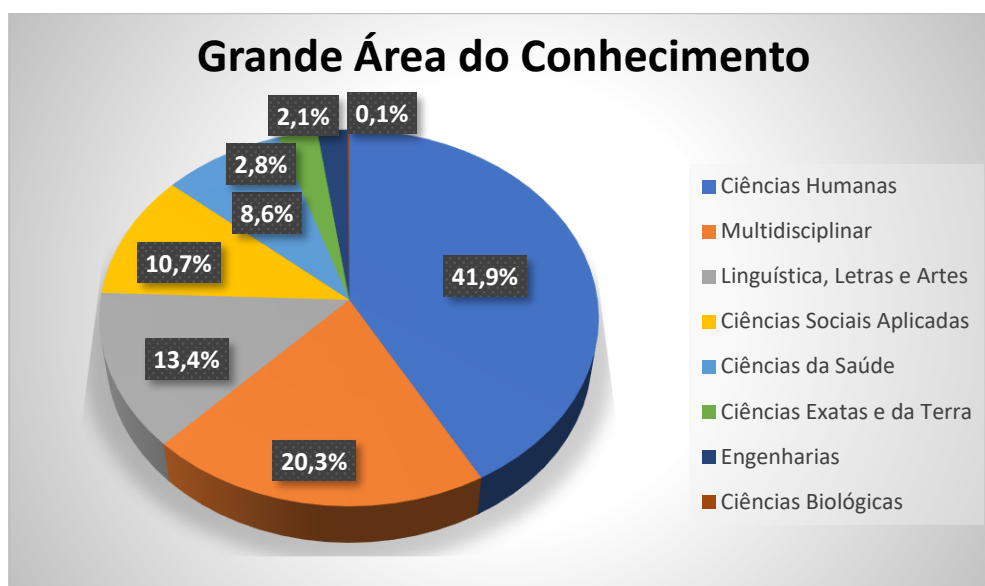
Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

A análise dos dados obtidos até aqui permite-nos averiguar que as produções de mestrado tiveram um crescimento expressivo a partir de 1996. Já as produções de

doutorado tiveram o mesmo desempenho a partir de meados dos anos 2000. Desse modo, endossamos as palavras de Negrine (2001) ao afirmar que nos mais diversos Programas de Pós-Graduações (PPGs), localizados em distintas universidades, tem havido preocupação com o desenvolvimento do lúdico. Ou seja, há um avanço tanto no Brasil quanto em outros países. Isto é nítido quando olhamos para o quantitativo de produções apresentados na Tabela 3 e na Figura 2 em conjunto com as ideias de Negrine, que afirma o seguinte: “que o próximo milênio será o da ludicidade” (NEGRINE, 2001, p. 37).

Seguindo essa premissa e olhando para as produções publicadas nos últimos cinco anos (2015 a 2019) chegamos ao total de 758 produções, sendo que 512 são Dissertações e 186 Teses. Dentro deste recorte temporal, no que diz respeito às grandes áreas do conhecimento, identificamos a concentração de estudos em nove delas, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Grande Área de Conhecimento em relação ao lúdico



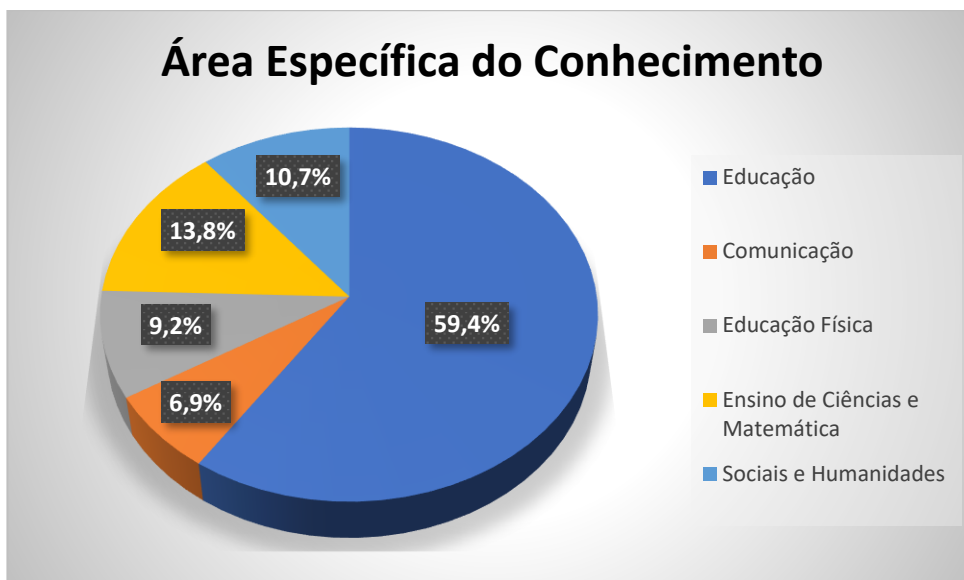
Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

Diante do resultado ilustrado na figura 3, chegamos ao seguinte resultado em relação à Grande Área do conhecimento: 41,9% concentra-se nos estudos na área das *Ciências Humanas* com 316 produções; 20,3% na área *Multidisciplinar* com 153 trabalhos; *Linguística, Letras e Artes*, teve um alcance de 13,4% com 101 pesquisas, seguido de 10,7% na área *Ciências Sociais Aplicadas* com 81 produções (Apêndice A).

Sobre o resultado por Área Específica do Conhecimento na plataforma CAPES no recorte temporal citado anteriormente, chegamos a 39 Áreas Específicas do

Conhecimento, como pode ser visto no Apêndice B. Tanto que, com base nesse resultado, apresentamos abaixo as cinco primeiras áreas que possuem os maiores números de produções (Figura 4).

Figura 4: Área específica do conhecimento

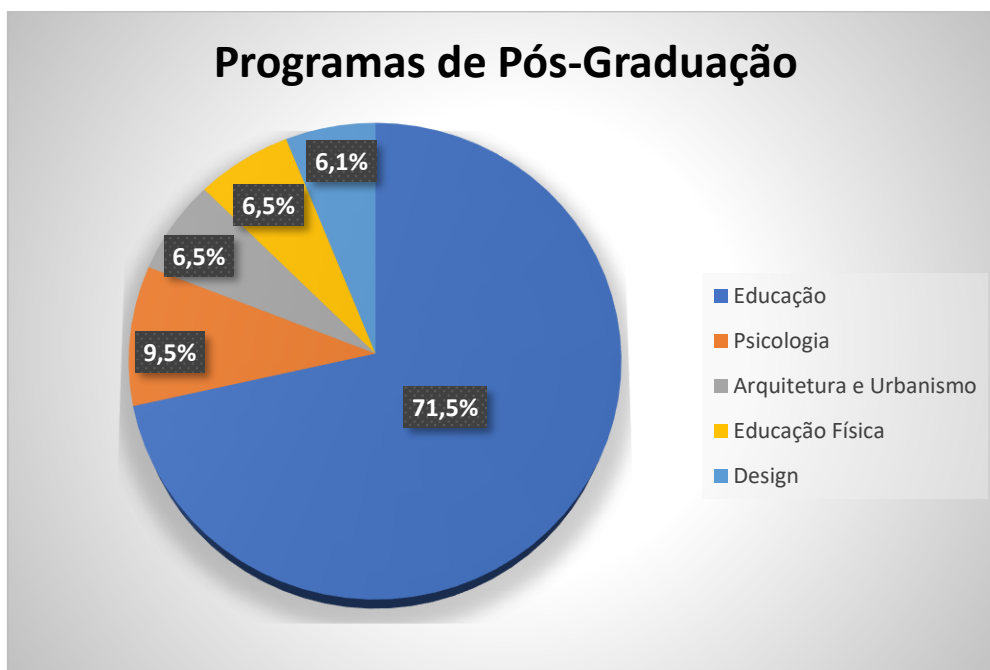


Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

De acordo com essa figura, reconhecemos a predominância dos estudos em *Educação* resultando com aproximadamente um percentual de 59,4% com 233 produções. Seguido de 13,8% na área específica *Ensino de Ciências e Matemática*, com 54 trabalhos; 10,7% com 42 produções as quais dizem respeito à área de *Ciências Sociais e Humanidades*; 9,2% atrelados à área de *Educação Física*, com 36 pesquisas realizadas e, por fim, aparece dentro desse perfil a área de *Comunicação*, com 6,9%, que corresponde a 27 produções.

No que diz respeito aos Programas de Pós-Graduações (PPG), chegamos a um total de 144 nomes. Desse quantitativo (Apêndice C), percebemos a predominância de estudos em Programas de Pós-Graduação em *Educação* com 71,5%, resultando em 188 trabalhos. O PPG em *Psicologia* registrou 9,5% com 25 investigações. Os PPGs de *Arquitetura e Urbanismo e Educação Física* apresentaram um percentual de 6,5% com 17 pesquisas produzidas. Por último, dentro desse perfil, o Programa de Pós-Graduação em *Design* registrou 6,1% que corresponde a 16 produções (Figura 5).

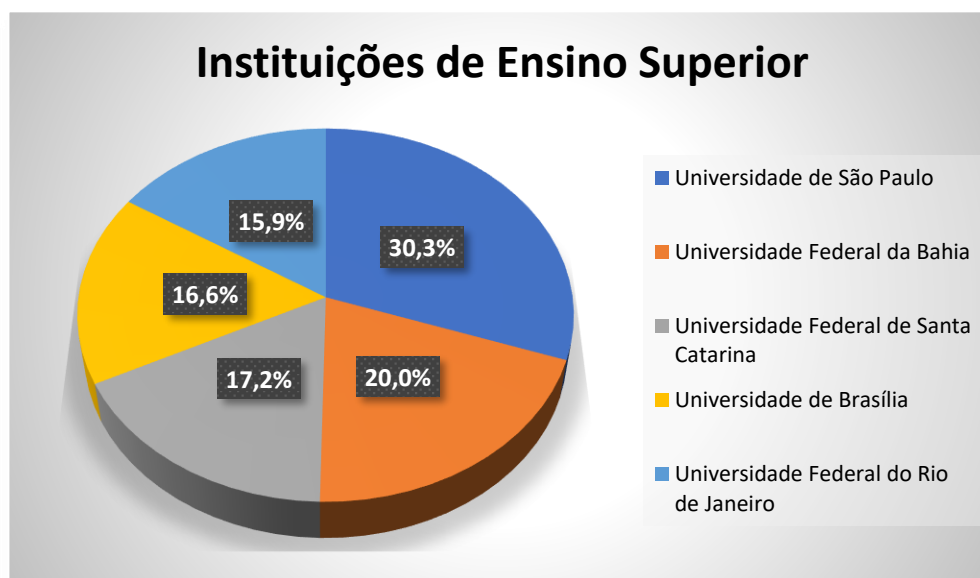
Figura 5: Programas de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

Quando olhamos para as instituições fica evidente, com base nos descritores já delineados, a presença de 124 instituições envolvidas na temática do *lúdico*. Dentro desse recorte, nos últimos cinco anos analisados, no período de 2015 a 2019, as instituições públicas que ocuparam um lugar de centralidade acadêmica foram: Universidade de São Paulo (USP) com 30,3% totalizando 44 trabalhos; a Universidade Federal da Bahia (UFBA) com 20,0% que corresponde a 29 produções; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o percentual de 17,2%, referente a 25 trabalhos; 16,6% refere-se ao quantitativo de 24 investigações realizadas no âmbito da Universidade de Brasília (UnB) e, por último, com base nas cinco primeiras universidades com mais produções, chegamos à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo 15,9%, que corresponde a 23 trabalhos defendidos. (Figura 6 e Apêndice D).

Figura 6: Instituições de Ensino Superior



Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES.

Acreditamos que os resultados apresentados pelos levantamentos anteriormente citados (Figura 6) estão relacionados com a expansão do Ensino Superior no Brasil ao longo das últimas três décadas, e também com o aumento no número de Programas de Pós-Graduação, eventos científicos e congressos, entre outros espaços de desenvolvimento da ciência. Cada um desses movimentos colaboraram para uma maior intensificação de trabalhos que dizem respeito à dimensão do lúdico.

Além disso, com base no delineamento realizado, por um lado, percebemos tanto a ocorrência de avanços significativos sobre os estudos relacionados à temática do *lúdico*, quanto também o aparecimento de outras áreas das ciências para além das Ciências Humanas que estudam este tema (Exatas, Saúde, Engenharia e entre outras), o que amplia ainda mais o escopo de debate e discussão (Figura 3). Não só a Grande Área do Conhecimento nos possibilitou reconhecer que o lúdico é investigado por outras ciências, como também a abrangência de PPGs para além da área da Educação desdobrando-se em estudos em Programas de Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Educação Física e Design.

Por outro lado, quando olhamos para as instituições na interface com os estudos sobre a temática do *lúdico*, percebemos a presença das seguintes regiões: Sudeste (USP e UFRJ), Nordeste (UFBA), Centro-Oeste (UnB) e Sul (UFSC). Dentre essas instituições, podemos destacar alguns grupos de pesquisas que já firmaram um lugar de destaque na comunidade científica.

Na região Sudeste na USP, temos o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp<sup>15</sup>), sendo coordenado pela Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto; na UFRJ, temos o grupo de pesquisa Criar e Brincar: o Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem (LUPEA), coordenado pela Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia.

Já na região Nordeste, na UFBA, encontramos uma vasta produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL<sup>16</sup>) sendo coordenado pela Profa. Dra. Cristina D'Ávila. Na região Centro-Oeste, na UnB, aparece o Grupo de Pesquisa Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (GEPAL), coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. E, na região Sul, na UFSC, aparece o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA<sup>17</sup>) coordenado pela Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Após esse desenho geral de como o lúdico vem sendo apresentado nas diversas áreas de conhecimento e suas especificidades, nos Programas de Pós-Graduação e Instituições, consideramos necessário retornar o itinerário de busca e explorá-lo dentro do recorte em que se insere essa tese. Então, por ela estar vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), filtramos essa busca dentro desse perfil, com o recorte temporal dos cinco últimos anos (2015 a 2019), acrescentando os seguintes filtros no portal da CAPES: *Ciências Humanas* para Grande Área de Conhecimento e *Educação* para a Área do Conhecimento. Feito isso, segue posteriormente os resultados obtidos nessa busca com as palavras-chave e o uso combinatório:

Tabela 4: Quantitativo de produções nos últimos cinco anos

Palavras-chave	2019		2018		2017		2016		2015		Total	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
<b>Lúdico e Ludicidade</b>	15	7	33	10	36	9	23	11	29	8	136	45
<b>Omnilética</b>	2	0	0	1	3	1	0	0	2	1	7	3
<b>Lúdico e Ludicidade e Omnilética</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES e LaPEADE

<sup>15</sup> <http://www.labrimp.fe.usp.br/?action=historico>

<sup>16</sup> <http://www.gepel.ufba.br/>

<sup>17</sup> <http://nica.ufsc.br/>



De acordo com a Tabela 4 e as palavras-chave *lúdico* e *ludicidade*, deparamo-nos com 136 Dissertações e 45 Teses. Para a palavra *omnilética*<sup>18</sup>, o total de 7 Dissertações e 3 Teses. Por último, com o uso combinatório de palavras expressas na Tabela 4, *lúdico* e *ludicidade* e *omnilética*, não obtivemos nenhum resultado. Cabe ressaltar que essas palavras são centrais nesse estudo, o que confirma a relevância para a realização desta pesquisa.

No entanto, devido à falta de trabalhos que concentram a temática *lúdico/ludicidade* e *omnilética*, nos preocupamos em retornar ao resultado da primeira e da segunda palavra-chave *lúdico* e *omnilética* (Tabela 4) e concentrar nossos esforços nos títulos e resumos. Nos casos em que ocorreu falta de objetividade na escrita do resumo, fizemos uma breve leitura da dissertação ou tese, com a finalidade de conseguir reunir o que vem sendo produzido sobre *omnilética* e *lúdico*.

Para melhor organização das produções e da análise descrita no parágrafo anterior, dividimo-las em três subseções. A primeira corresponde às produções sobre a temática *lúdico*, intitulada *Tessituras*<sup>19</sup> sobre o *lúdico* e *ludicidade*. Já a segunda chama-se *Diálogos com omnilética* e expõe o que vem sendo realizado sobre a *omnilética*. E, por último: *Entre tessituras lúdicas e diálogos omniléticos: onde se quer chegar?*

### 1.2.1 Tessituras sobre o lúdico e ludicidade

O desenrolar de uma pesquisa científica é conectada a múltiplos fios os quais vão se tecendo, entre cruzamentos e possibilidades que abrem espaços para novas investigações. Nesse movimento objetivo e subjetivo de fazer ciência (MINAYO, 2011), é importante descobrir caminhos que precisam ser recuperados e assim entender as teias que consolidam e apontam para outras formas de aprendizagens.

No entanto, assim como na arte de bordar, aqui estamos bordando palavras, reflexões, tensões, provocações no movimento de descobrir lacunas que precisam ser

---

<sup>18</sup> Por constatar a falta de atualização no portal da CAPES e por referir a trabalhos que foram orientados pela criadora da *omnilética*. Acessamos o Banco de Teses e Dissertações do LaPEADE para maior alcance de produções que não estavam listadas na CAPES no período de 2015 a 2019. Disponível em: <https://www.lapeadeufrj.rio.br/nossas-produ%C3%A7%C3%B5es/teses-tccs-e-outros> Acesso em: 27 de fev. de 2021.

<sup>19</sup> *Tessitura* é um substantivo feminino segundo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 12 de mar. de 2021.

preenchidas para a construção de outros problemas de pesquisa. Demonstrando também o interesse do pesquisador e de como seu olhar se manifesta entre a polissemia das pesquisas sobre o lúdico. Fazer essa grande costura temática foi um desafio, pois ela ocorre por meio de tantos retalhos, compostos entre idas e vindas, voltas e retornos, pausas e delineamentos. Assim temos tecido um breve panorama sobre os estudos acerca do *lúdico*.

Cabe explicar que, considerando as respectivas palavras-chave (*lúdico* e *ludicidade*), e após a leitura dos títulos dos trabalhos encontrados dentro do período já explicitado (Tabela 4), selecionamos<sup>20</sup> na análise que vem a seguir: 22 Dissertações e 7 Teses, listadas no Quadro a seguir:

---

<sup>20</sup> Os outros trabalhos que não foram incluídos neste quadro, apresentam temáticas as quais perpassam os estudos do lúdico, mas o seu recorte se concentra na manifestação do lúdico como brincar, jogar, entre outras. Mas, por esta pesquisa se concentrar na discussão do lúdico por ele mesmo, optamos por permanecer, em um primeiro momento, com aqueles que apresentam em seu título as palavras centrais desse estudo: *lúdico* e *ludicidade*.

Quadro 1: Produções sobre o lúdico/ludicidade

Ano	Autoria	Título	Natureza	Instituição
2019	CARMO, Carliani Portela do.	Educação infantil: ludicidade e prática docente	Mestrado em Educação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2019	JULIANI, Moacir	As crianças e o seu recreio escolar: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
2019	MACHADO, Sandro	Culturas lúdicas infantis na pré-escola	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2018	SANTOS COLACO, Monica Regina	Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília
2018	PERES, Erica De Sousa	Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas	Mestrado em Educação	Universidade Do Estado Do Pará
2018	AGUIAR, Jonathan Fernandes de	O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre lúdico na docência do ensino superior	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio De Janeiro
2017	WATANABE, Denise	A interatividade como fomentadora da ludicidade: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil	Mestrado em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Presidente Prudente
2017	POPOFF, Sandra Constantin	Como nascem as fadas da leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no Ensino Fundamental II	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia
2017	PEREIRA, Fernanda Almeida.	Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades'	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia
2017	LEAL, Luiz Antônio Batista	A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciados em música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador Bahia	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia

2017	SOUZA, Mirian Monica Loiola Da Cruz	Educação inclusiva e ludicidade: uma análise em contexto do Ensino Fundamental II	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia
2017	SILVA, Janaina Monteiro da	Lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos iniciais do ensino fundamental	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
2017	GONCALVES, Silvia Nilceia.	“Uma dica pra ti... Quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... Tu vai aprender brincando...” Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pelotas
2017	COSTA, Alexandre Santiago da.	Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo -estética contextualizada na prática de educadoras infantis	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Ceará
2017	MINCATO, Marina Camargo.	A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino	Mestrado em Educação	Universidade La Salle
2016	MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira	O lúdico como constituente do fazer escolar: uma experiência no ensino de língua portuguesa	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
2016	SANTOS OLIVEIRA, Camille Anjos de	O lúdico no processo formativo de professores e no exercício da docência	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Brasília
2016	PIN, Virginia Perpetuo Guimaraes.	Jogos de reflexão pura como ferramenta lúdica para a aprendizagem matemática	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília
2016	CARRA, Alessandra	Dos alquimistas aos licenciados: a formação dos docentes de química sob os desafios do jogo e lúdico	Mestrado em Educação	Universidade do Oeste de Santa Catarina

<b>2016</b>	AZEVEDO, Nair Correia Salgado De	Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação	Doutorado em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -Presidente Prudente
<b>2016</b>	ANASTACIO, Bruna Santana.	Contextos lúdicos de aprendizagem: uma aproximação entre os jogos eletrônicos e educação a distância'	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>2016</b>	GUITERIO, Rachel do Nascimento	Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio De Janeiro
<b>2015</b>	ESPIRIDIAO, Rosa Maria Vilas Boas	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>2015</b>	LOPES F., Francisco Regis Ferreira	Software educativo, lúdico e interativo, como recurso didático em apoio à construção do conceito de número por crianças em processo de alfabetização matemática	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília
<b>2015</b>	PEREIRA, Janaina Dos Santos	Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba	Mestrado em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -Presidente Prudente
<b>2015</b>	VIEIRA, Camile Viana Da Cunha Silva.	Formação de professores numa perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia
<b>2015</b>	DIAS, Mairna Costa.	A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental'	Mestrado em Educação	Universidade Federal Do Pará
<b>2015</b>	COIMBRA, Silvia Gabrielle Braz.	A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de	Mestrado em Educação	Universidade Federal Do Rio De Janeiro

		Janeiro e a cidade do Porto - reflexões		
2015	BARBOSA, Adriana Bastos	As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013	Mestrado em Educação	Universidade Federal Do Rio Grande

Fonte: Elaborada por Aguiar (2021) com base nos dados da plataforma CAPES

Para melhor apresentação destes trabalhos (Quadro 1) e os caminhos percorridos para respectivas investigações, categorizamos esses escritos em cinco tessituras. A **primeira** que faz parte dessa grande rede a respeito do lúdico é formada pelas pesquisas que têm como foco o olhar para a **criança**. Criança<sup>21</sup> que brinca, explora o mundo à sua volta, tanto no cotidiano da Educação Infantil como em outros espaços educativos que emergem de sua cultura lúdica<sup>22</sup>. Seguimos, então para os trabalhos que comportam esta primeira categoria.

### a) Criança

O estudo de Machado (2019) teve como objetivo investigar a constituição de culturas lúdicas com 19 crianças que vivem o espaço da Educação Infantil em Porto Alegre. Segundo a pesquisa de campo com esses sujeitos, o autor percebeu que as crianças são protagonistas e produtoras de culturas.

Esse estudo concluiu a importância de professores proporcionarem ambientes e práticas pedagógicas as quais gestam a experiência lúdica das crianças. Em que o

<sup>21</sup> Nesse momento reconhecemos como “crianças” as pessoas de até 12 anos de idade e, como “adolescentes”, aquelas entre 12 e 18 anos de idade, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para saber mais, acessem: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm#:~:text=Art.%20%C2%BA%20Considera%2Dse%20crian%C3%A7a,e%20um%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=Art.%20%C2%BA%20Considera%2Dse%20crian%C3%A7a,e%20um%20anos%20de%20idade). Acesso: 22/02/2021.

<sup>22</sup> “Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 110).

movimento corporal faça parte dessa ação; que aprendam a se relacionar consigo e com o outro; e que as diversas expressões sonoras e a musicalidades as provoquem à vivência um espaço lúdico (MACHADO, 2019).

O trabalho de Peres (2018) teve como proposta investigar as manifestações lúdicas expressas nas brincadeiras das crianças quilombolas de Marajoaras. O desenho dessa pesquisa concluiu que a partir das vivências lúdicas das crianças quilombolas foi possível identificar saberes lúdicos do cotidiano, do trabalho, da territorialidade e da religiosidade nos quais compartilham experiências dos povos silenciados da cultura negra amazônica. Nas palavras da autora, “as crianças quilombolas, a partir de suas singularidades e especificidades, são brincantes que se manifestam nas brincadeiras e na ressignificação da natureza como brinquedos” (PERES, 2018, p. 178).

Além disso, reafirma a necessidade de uma vivência descolonial, na qual o lúdico é um caminho para novas aprendizagens e epistemologias. Diante desse aspecto, chegamos à seguinte questão: que outros pensares e fazeres epistemológicos nos ajudam a compreender a dimensão do lúdico reconectando-o com a diversidade humana?

Em continuidade sobre os estudos os quais têm como foco a tessitura da criança (segundo a nossa análise provisória), chegamos à pesquisa de tese de Juliani (2019), que teve como fim compreender o recreio escolar como um espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica, bem como as relações tecidas para além das salas de aula.

Outro ponto assinalado nessa pesquisa (JULIANI, 2019) foi constatar como as culturas lúdicas apresentadas no recreio escolar de uma escola municipal da Prefeitura Municipal de Cuiabá/ Mato Grosso (MT), assim como de uma escola privada e confessional. Portanto, o autor, ao assumir a pesquisa como etnográfica<sup>23</sup>, concluiu que o recreio possui relação com o jogo social. Nele cruzam-se histórias de vida, de lugares, de bairros e de cidades. No recreio, há formação de grupos, hierarquias entre sujeitos e a possibilidade de conviver relações de bom convívio e relações as quais exprimem a disputa.

Juliani (2019) concluiu que o recreio está interligado com o viver humano e com a liberdade, apesar da vigilância daqueles que observam as crianças neste momento. Sob outro aspecto, esta pesquisa revelou que eventualmente a violência é instaurada, mas a cultura lúdica dos recreios se mantém com os jogos de tradição, com as brincadeiras as quais as crianças incorporam no seu cotidiano, recuperando, por vezes, o brincar de outras

---

<sup>23</sup> Participaram deste estudo estudantes entre 11 a 12 anos.

gerações. Nesse movimento, elas recriam outras formas de brincar e, com isso, abrem espaço para o dinamismo do tempo presente.

O estudo de Espiridião (2015) investigou a transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental (E. F) em uma Escola Municipal de Mariana/ Minas Gerais (MG). Nessa dissertação, concluiu que o brincar (uma das manifestações do lúdico) se torna restrito quando as crianças se inserem no primeiro ano do Ensino Fundamental, já que os professores são pouco flexíveis em permitir que a brincadeira aconteça dentro e fora da sala de aula. Além disso, a autora enfatizou a importância de se construir diálogos entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual o brincar seja uma forma em que a transição da criança seja saudável e primordial na prática pedagógica.

É notável até o momento que os estudos sobre o lúdico e sua acepção à criança tratam de sua cultura lúdica (ESPIRIDÃO, 2015; JULIANI, 2019; PERES, 2018; MACHADO, 2019), desvendando os mistérios da arte de brincar, uma parte da compreensão que temos sobre a manifestação do lúdico. Nesse caminhar, a respeito da criança e do lúdico, percebemos a ênfase dos estudos de Mincato (2017), Lopes F. (2015) e Pin (2016) às aprendizagens e sua difusão nos processos de ensinagem.

Mincato (2017) analisou as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa. Tendo como campo uma escola pública e privada, revelou que o ensino da Língua Inglesa acontece em ambas as instituições, mesmo identificando que no ensino público não é componente curricular.

Outro ponto ressaltado nesse estudo de Mincato (2017) foi que o ato de contar histórias na prática da sala de aula foi relevante e consolidou as aprendizagens dos alunos participantes da pesquisa, independente de eles serem da rede pública ou privada. A autora desmistificou, assim, a preconcepção de que a aprendizagem em uma turma que tem o inglês como componente curricular em uma escola privada pudesse “ser melhor” do que uma turma que não tem inglês no currículo. No mais, ela concluiu que o lúdico proporciona aprendizagem.

Já o trabalho de Lopes F. (2015) teve como objetivo analisar como um jogo educativo (eletrônico<sup>24</sup>) de caráter lúdico, com atividades matemáticas, contribui para a

---

<sup>24</sup> Segundo Lopes (2015, p. 34): “A linha de abordagem da pesquisa parte da Teoria dos Campos Conceituais (TCC) com foco no estudo de jogo em formato de software educativo Jogo dos pratinhos,



construção de número com crianças no processo de alfabetização. Tal estudo concluiu que a utilização do jogo em formato de *software* permitiu explorar a atividade multimídia em seus aspectos visuais e gráfico textuais.

Essa ferramenta aproximou o ambiente da sala de aula com as atividades e conteúdos que fazem parte do livro didático, favorecendo, assim, o envolvimento da criança com o que é ensinado na sala de aula. Com isso, atingiu o jogar como uma forma de aprendizagem (LOPES F., 2015).

De modo semelhante à pesquisa de Lopes F. (2015), a investigação de Pin (2016) se deu na direção da aprendizagem matemática e teve como finalidade compreender os *Jogos de Reflexão Pura*<sup>25</sup> na aprendizagem matemática na Educação Infantil (EI). Para esse alcance, utilizou o Jogo da Velha, Jogo da Memória, Cara a Cara, Mancala e Pontinhos. Segundo a visão do autor, esses jogos são fundamentais para desenvolvimento e o pensamento matemático da criança. Em suma, Pin (2016) concluiu que o lúdico no ensino da matemática propicia aprendizagem significativa. Em virtude disso, o jogo assume elemento primordial.

Caminhando com outras reflexões sobre as pesquisas desenvolvidas que têm como ponto central a discussão da temática lúdico, chegamos à **segunda tessitura**, a qual nomeamos de **Crianças e Adultos**, descrita na próxima subseção, em que articularemos investigações que se preocuparam, segundo o nosso olhar, para a relação entre crianças e adultos (AZEVEDO; 2016; DIAS, 2015; COIMBRA, 2015; SANTOS COLAÇO, 2018; MARTINS, 2016; GONÇALVES, 2017).

## **b) Crianças e Adultos**

A tese de Azevedo (2016) voltou-se para a temática da cultura lúdica. Esta pesquisa etnográfica, teve como objetivo buscar, observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em uma escola no município de Prudente/São Paulo (SP). Ainda

---

componente do projeto multimídia Hércules e Jiló no Mundo da Matemática, voltado a crianças em processo de alfabetização matemática”

<sup>25</sup> Pin (2016) ao citar as ideias de Roger Caillos, explica o que são *Jogos de Reflexão Pura*: “podem ser considerados jogos de competição, pois promovem a competição entre dois competidores” (idem, p. 37). Em outras palavras o autor escreve: “Os Jogos de Reflexão Pura proporcionam a concorrência entre duas pessoas ou equipes, o que promove o prazer pela competição. A competição é importante para manter o participante interessado, mesmo que se apresente uma dificuldade a ser vencida. Tal fator também amplia a interação entre os jogadores, e contribui para que o jogo seja sempre desafiador, pois a cada movimento do adversário o jogo muda, necessitando de nova estratégia” (PIN, 2016, p. 37).

mais como essas experiências lúdicas mostram-se relevantes no sentido de identificar a construção das culturas lúdicas infantis e a proibição do ponto de vista das crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (EF).

Azevedo (2016), ao identificar neste estudo uma relação de poder entre crianças e adultos, explica que a lógica conteudista se torna “mais importante” e, com isso, a ludicidade por parte dos professores é desvalorizada. Sobre os jogos e as brincadeiras, as crianças consideram-nos importantes, e por meio dessas manifestações a experiência lúdica se torna perceptível na aprendizagem e nas relações interpessoais. Além disso, tal trabalho evidenciou que na instituição investigada há proibição da cultura lúdica.

Na pesquisa de Watanabe (2017), na qual houve predominância dos estudos sobre *interactividade*<sup>26</sup> e ludicidade, buscou-se compreender como as relações sociais, denominadas nesse estudo como *interactividade*, fomentam a ludicidade. Tendo adotado a Sociologia da Infância como perspectiva teórica, o autor chegou à seguinte conclusão: a *interactividade* e a ludicidade se complementam, entendendo que a brincadeira não é inata, mas sim um elemento cultural, histórico e social o qual necessita ser ensinado, aprendido e recriado.

Watanabe (2017) compreendeu que os adultos devem pensar em tempos, espaços, recursos, materiais, estudos, práticas e ações qualitativas que são diversificadas e significativas às crianças de forma a possibilitar a valorização e a ampliação da cultura lúdica nos contextos de Educação Infantil. As interações entre adultos e crianças e entre crianças e pares possibilitam formas de ressignificar o brincar para além de uma visão estratégica, ou seja, como uma maneira de superar qualquer conflito.

Já o trabalho de Dias (2015) pretendeu compreender as possibilidades e aproximações entre a Mitopoética<sup>27</sup> Amazônica e a Educação Ambiental, atenta e contextualizada ao rico imaginário da cultura popular presente nos discursos infantis. Essa pesquisa aconteceu em uma escola de Educação Infantil em Belém do Pará. Os seus participantes foram tanto docentes quanto crianças. Diante das intervenções metodológicas com os referidos sujeitos desse estudo, as quais ocorreram por meio de encenação de histórias e planejamento com a equipe de docentes, concluiu-se que a partir

---

<sup>26</sup> Conceito elaborado pelo professor doutor Manuel Jacinto Sarmento, que significa interação com os pares infantis e com os adultos. Em outras palavras, “A *interactividade* representa uma forma de a criança relacionar-se com adultos e principalmente, com os pares infantis” (WATANABE, 2017, p. 81).

<sup>27</sup> Pesquisa, estudo, busca da riqueza criadora, isto é, poética dos mitos, sua eventual universalidade, seu lastro primitivo de racionalidade.

das narrativas das crianças, a proposta lúdica resultou na mudança de hábitos e de posturas em relação ao meio ambiente e à sua proteção.

Nesse movimento de refazer os caminhos das produções defendidas que perpassam o campo do estudo do lúdico, chegamos no trabalho investigativo da pesquisadora Coimbra (2015), vinculada ao grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino aprendizagem (LUPEA). O mesmo teve como objetivo central investigar a intervenção dos processos avaliativos nas práticas escolares, de forma a perceber como a ludicidade se perde nos movimentos didáticos cotidianos do percurso de aprendizagem.

Coimbra (2015) buscou compreender, a partir de observações em uma instituição pública no Brasil/RJ e Portugal/Porto, qual o lugar da avaliação na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Compreendeu que os instrumentos avaliativos e os currículos escolares estão centrados em sua finalidade objetivada, na qual se avalia para demarcar o erro e não como possibilidade de aprendizagem. Sobre a dimensão do lúdico, essa investigação correspondeu parcialmente aos momentos em que as crianças estão em ócio, sem atividades curriculares para serem realizadas. Em todo o caso, a ludicidade perde espaço perante a avaliação.

Portanto, a visão dos professores que participaram desse estudo considera que o brincar é algo não produtivo. Certamente pelo pouco conhecimento acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

É importante esclarecer que diante das considerações do estudo de Coimbra (2015) acerca da falta de entendimento dos professores sobre o lúdico e suas manifestações na vida de uma criança, sutilmente entendemos por que tais professores não gestam esse lugar do lúdico na sala de aula (ESPIRIDIANO, 2015), proibindo-o no espaço escolar, como citou Azevedo (2016). Supostamente, compreender o fenômeno do lúdico é complexo. Desvendar seu significado é uma das lacunas que devem ser enfrentadas nas pesquisas científicas.

Desse modo, seguimos tecendo o que vem sendo desenvolvido na área da educação sobre o lúdico e assim chegamos à dissertação de Santos Colaço (2018), que visou analisar a relação entre ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar; nas prescrições curriculares; nas concepções dos docentes; e nas vivências das crianças.

Esta pesquisa traçou os seguintes passos: primeiramente realizou uma análise do *Currículo em Movimento*<sup>28</sup>, identificando que a temática do *lúdico* se inscreve como conteúdo nas áreas de Educação Física e Arte. Ao analisar as falas das crianças, destaca que, ao narrarem as experiências escolares, as brincadeiras favoritas aparecem com veemência. Já os professores classificaram a ludicidade como uma estratégia pedagógica. Além disso, expuseram que somente por meio do lúdico as crianças podem aprender.

O trabalho de Martins (2016), desenvolveu uma pesquisa-ação entre professores e estudantes (do 6º ano do Ensino Fundamental) de um Colégio Militar (CM). O objetivo foi compreender se, após a inserção do lúdico nas aulas de português, houve mudança de atitude, aumento na participação das atividades pedagógicas e envolvimento com a disciplina Língua Portuguesa. Ao afirmar o aspecto positivo do lúdico na aprendizagem dos estudantes, esse estudo concluiu que o lúdico colabora para a autoria, a interação entre professor e aluno, bem como para a construção de um espaço de segurança.

Gonçalves (2017), em sua dissertação intitulada “Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...”: um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora” buscou compreender os sentidos do lúdico, entendido como linguagem nos roteiros de leitura desenvolvidos com crianças do ciclo de alfabetização. O autor concluiu que a ludicidade se faz existir pela forma como as professoras se relacionam com seus alunos do ensino fundamental. Isso foi possível porque as professoras brincam aproximando-se da cultura lúdica dos seus alunos e jamais separam o mundo real do mundo imaginário (GONÇALVES, 2017).

Diante dessas pesquisas até o momento relatadas, podemos observar que a discussão sobre o lúdico perpassa a relação com a criança e sua cultura (ESPIRIDÃO, 2015; JULIANI, 2019; PERES, 2018; MACHADO, 2019; LOPES F., 2015; PIN, 2016; MINCATO, 2017), assim também como o enfoque na aprendizagem da criança (AZEVEDO; 2016; DIAS, 2015; COIMBRA, 2015; SANTOS COLAÇO, 2018; MARTINS, 2016; GONÇALVES, 2017). Cabe dizer que, diante desses estudos, o lúdico urge como um meio para se adquirir conhecimentos, sendo esse denominado como uma estratégia para o ensino inglês e português. Além disso, como uma possibilidade de alfabetizar crianças, ampliar os conceitos matemáticos e assumindo um lugar prescritivo,

---

<sup>28</sup> “A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seu documento normativo intitulado “Currículo em Movimento” (2014), estabelece a ludicidade como eixo integrador para todo o Ensino Fundamental” (SANTOS COLAÇO, 2018, p. 7).

ao ser citado em documentos curriculares, no sentido de regular a prática pedagógica de professores alfabetizadores (MARTINS, 2016; MINCATO, 2017; LOPES F., 2015; PIN, 2016). Assim, questionamos: o lúdico é somente ação prática e meio de ampliar conhecimentos?

A *priori*, o que foi desenvolvido acerca da temática *lúdico*, entre a primeira e a segunda tessitura diante das Teses e Dissertações expostas nesse levantamento, foi a centralidade no desenvolvimento da criança e a cultura lúdica infantil (MACHADO, 2019; JULIANI, 2019; SANTOS COLAÇO, 2018; JULIANI, 2019; WATANABE, 2017; DIAS, 2015; PERES, 2018).

Por outro lado, essas mesmas produções (tessituras um e dois), a partir das conclusões apresentadas, demarcam, inicialmente, sob as lentes dos adultos (minimamente professores), a não existência do lúdico no espaço de Educação Infantil, quer pela falta de materiais, quer pelo controle avaliativo e o aumento de conteúdos escolares. Além disso, esses mesmos estudos atribuem esses fatores à falta de conhecimento sobre o brincar, uma parte da dimensão do lúdico (sua manifestação) (COIMBRA, 2015; MACHADO, 2019; JULIANI, 2019; WATANABE, 2017; SANTOS COLAÇO, 2018).

Em síntese provisória diante dessas tessituras, percebemos uma lacuna a ser enfrentada, principalmente na percepção conceitual do que denominamos por lúdico. Afinal, o lúdico é somente aprendizagem? Ferramenta? Desenvolvimento infantil? Processo avaliativo? Desse modo, nos debruçamos sobre as produções ainda não analisadas nessas tessituras, para caminhar expandindo o que vem sendo investigado sobre o lúdico e caminhamos para a **terceira tessitura**, a qual nomeamos como **Educação Especial**.

### c) Educação Especial

Identificamos, nessa análise, o segundo trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Criar e Brincar (UFRJ) da pesquisadora Guiterio (2016), que teve como título: *Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências*. Essa dissertação, almejou analisar o impacto do uso do jogo na aprendizagem de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A autora, ao construir um jogo de ciências com o tema célula, pretendeu verificar se o jogo auxiliou na aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Desse modo, concluiu que o jogo possibilitou o desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos, bem como da cooperação e do aprendizado dos conteúdos sobre célula no ensino de Ciências.

Em outra perspectiva atrelada à área da inclusão, Barros (2017) buscou analisar a ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos, em especial aqueles que tiveram a aquisição tardia da linguagem. Uma das questões balizadoras desse estudo foi a seguinte: pode a ludicidade ser uma estratégia que facilite a inclusão social do estudante surdo?

Barros (2017) concluiu que a ludicidade é uma estratégia capaz de promover o desenvolvimento sócio emocional de sujeitos surdos, independente da fase de vida em que eles se encontrem. Portanto, a ludicidade é considerada uma estratégia de inclusão social do surdo.

A pesquisa de tese de Souza (2017) teve como foco compreender como os professores licenciados que atuam no Ensino Fundamental II<sup>29</sup> reconhecem suas práticas de inclusão e de ludicidade. Esse estudo evidenciou que os professores entrevistados possuem consciência de que não promovem a inclusão no espaço escolar e, de fato, atribuem a falta de acolhimento das pessoas com deficiência à formação inicial de professores, entendida como precária acerca da temática.

Além disso, a investigação de Souza (2017) afirma que as práticas dos professores participantes desse estudo estão sob forte influência da concepção médica de deficiência, que a identifica como patologia, na qual os profissionais da área da educação reivindicam especialistas em Educação Especial (EE) para auxiliarem o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes com deficiência. Tanto que a respeito dessa demanda a autora enfatiza em sua tese como um risco, por atribuir que somente o especialista é o único que consegue lidar com o público da Educação Especial.

Em relação à concepção de ludicidade, os professores relacionaram-na aos jogos e às brincadeiras. Nesse sentido, os mesmos compreendem que essas atividades lúdicas geram prazer, momentos de descontração e são potentes para promover aprendizagens. Logo, segundo esse estudo (SOUZA, 2017), é possível afirmar que, quando professores

---

<sup>29</sup> Estudo realizado em uma escola pública localizada no subúrbio de Salvador/Bahia.

se aproximam de teorizações sobre Educação Especial e ludicidade, cumprem o propósito de efetivar também inclusão.

Sobretudo, diante desses três trabalhos (descritos nos parágrafos anteriores os quais culminam na terceira tessitura “inclusão”), percebemos que atrelar o lúdico à inclusão ganha relevância quando se utiliza das manifestações do lúdico, como forma de acolhimento, respeito e aprendizagem. A exemplo disso, temos o trabalho de Guiterio (2016), que atrelou o jogo ao desenvolvimento integral do sujeito e seu mundo interno e externo com base na visão psicanalítica da Educação. Ou seja, por meio do jogo é possível a criação de um espaço lúdico-inclusivo<sup>30</sup>.

Aliás, entre as idas e vindas dessas tessituras, chegamos a alguns entraves que precisam ser enfrentados, principalmente no campo da formação de professores. Até porque docentes explicitam que falta compreensão sobre o lúdico, por terem vivido uma formação com pouco investimento acerca desse fenômeno. Surgem assim ambiguidades em torno da compreensão do mesmo e, por vezes, caracterizam-no como sinônimo de brincar, o que fica evidenciado nas investigações de Coimbra (2015), Machado (2019), Juliani (2019), Watanabe (2017) e Santos Colaço (2018).

Ou, quando se realiza estudos de análise documental com foco nos currículos da Educação Infantil e das áreas de Arte e Educação Física, o lúdico é incorporado como obrigatoriedade, mas perde-se o seu valor, pois seu significado e abrangência está para além de uma menção curricular (MARTINS, 2017; SANTOS COLAÇO, 2018). Nesse sentido, reconhecemos as lutas, as disputas e as tensões para a inserção do termo lúdico em tais propostas e assim questionamos: quais os sentidos que precisam estar explícitos (nos textos e documentos) para melhor entendimento do que seja lúdico em qualquer área do conhecimento, sendo ainda mais específico, naquelas que lidam com a educação?

#### **d) Universidade e Formação de Professores**

Nesta subseção sobre as perspectivas e descobertas em relação ao lúdico, chegamos à **quarta tessitura** que se desdobram nas pesquisas que referenciam a **Universidade** e a **Formação de Professores**.

A dissertação de Aguiar (2018) investigou a concepção de lúdico dos professores que atuam no Ensino Superior no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de

---

<sup>30</sup> Segundo o olhar do autor desta tese é a junção de inclusão com ludicidade.

Janeiro (UFRJ). De acordo com a visão daqueles que formam professores, o lúdico é um estado de espírito capaz de desenvolver o pensamento criativo e a capacidade de brincar. O conceito também foi definido como utilização de “jogos”, “brinquedos” e a “criança”.

Ainda no âmbito da Formação de Professores, circunscrito nesse caso da Universidade, a pesquisa de Leal (2017), que teve como público-alvo os discentes de música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), objetivou compreender a cultura lúdica presente no contexto escolar, buscando conhecer como os licenciandos em música lidam com essa cultura, e ainda, como a identificam e a mobilizam em suas atividades de estágio.

Tal estudo concluiu que a cultura lúdica de origem afro-brasileira é invisibilizada diante das atividades de estágio. O repertório cultural dos alunos (crianças e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não estiveram presentes nas narrativas dos licenciandos, nem em seus planos de ensino e, tampouco, nas aulas observadas. Por fim, a ludicidade, tal qual a sua relação com a música e com o jogo, era trabalhada como um processo de instrumentalização da prática, destacando seu caráter de utilidade no processo de ensino e aprendizagem (LEAL, 2017).

Santos Oliveira (2016), de maneira semelhante ao estudo de Leal (2017), trabalhou, em sua pesquisa, com licenciandos de música e a prática do estágio, trazendo assim o diálogo entre escola e universidade. A autora, ao trazer em seu estudo sujeitos ora vivenciando a prática da docência, ora cursando pedagogia, isto é, inseridos nesse processo formativo inicial dentro da universidade, teve como finalidade o seguinte: verificar a relevância do lúdico na formação do pedagogo, no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para potencializar o processo de ensino e aprendizagem integral.

Esse estudo concluiu, com base nas entrevistas dos professores egressos do curso de Pedagogia, que o trabalho com o lúdico é “altamente importante [...] em seu processo formativo, pois, na prática, eles necessitam deste elemento para fazer com que seu estudante se interesse pelo novo saber e aprenda significativamente” (SANTOS OLIVEIRA, 2016, p. 105). No entanto, quando analisa os documentos do curso de Pedagogia (Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2008 e 2010), observou que o lúdico não é um termo frequente, mas os elementos os quais o compõem estão presentes.

Ademais, foi possível verificar que o lúdico é considerado relevante pelos professores durante sua formação e, principalmente, no exercício da docência. Porém,



Santos Oliveira (2016, p. 105) explica: “a IES não tem um espaço considerável para que o lúdico seja uma premissa fundamental a ser trabalhada na formação de professores – fato que pode ser notado em seus documentos institucionais”.

Ainda sobre as instituições de Ensino Superior (ES) (Universidade), chegamos ao trabalho de Anastácio (2016), o qual se estrutura no espaço de formação continuada, em Educação à Distância (EaD), pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) e teve como parceria a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>31</sup>. Sua proposta investigativa foi conhecer as contribuições e desafios do uso dos jogos eletrônicos para adultos em um curso de EaD, bem como saber se aconteceram aprendizagens significativas e lúdicas.

Tendo como base o jogo “Saga dos Conselhos”<sup>32</sup> esse estudo concluiu que o lúdico, atrelado à aprendizagem e ao uso do tecnológico (nesse caso o jogo em questão), possibilitou diversão e a aproximação dos conteúdos didáticos do curso com a interação dos cursistas.

Chega-se, então, por meio desta tessitura, à discussão acerca do lúdico no âmbito da universidade nos cursos de graduação de formação de professores (Licenciatura de Música ou Pedagogia) (AGUIAR; 2018; LEAL, 2017; SANTOS OLIVEIRA, 2016), ao espaço de formação continuada no âmbito da extensão (ANASTÁCIO, 2016) e, ao ensino universitário (AGUIAR, 2018).

Em suma, o lúdico se instaura como um desafio no âmbito da formação de professores, que no geral apresenta uma compreensão resultante de uma visão utilitarista, reduzindo-se à apropriação de jogos e brincadeiras. Será que o lúdico está imbricado somente na prática da docência, com o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras na

---

<sup>31</sup> Segundo Anastácio (2016): O curso de formação teve como foco geral capacitar técnicos da secretaria estadual e das secretarias municipais de educação de Santa Catarina, visando qualificá-los para o trabalho com a gestão democrática nas escolas e nos sistemas ou redes de ensino onde atuam, especialmente, no que se refere à implantação e ao fortalecimento de Conselhos Escolares, visando qualificar os seus cursistas para atuarem como multiplicadores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (RAMOS, 2012). Diante disso, o curso estava disponível na plataforma *Moodle*, local onde os cursistas poderiam acessar o jogo “Saga dos Conselhos”. (ANASTÁCIO, 2016, p. 27).

<sup>32</sup> “O Jogo “Saga dos Conselhos” foi pensado e desenvolvido sob coordenação da Professora Daniela Karine Ramos da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de revisar e avaliar os conteúdos trabalhados nas fases um e dois do Curso de Extensão à Distância de Formação Continuada em Conselhos Escolares. O jogo “Saga dos Conselhos” encontra-se disponível na plataforma *Moodle*, onde o curso acontece, além de estar disponível na web para o uso público. O jogo é voltado para o universo dos Conselhos Escolares e possui personagens contextualizados, imagens relacionadas aos temas da escola e a cada passagem de nível, o cursista joga um mini game estruturado em forma de perguntas, esquemas, frases incompletas e que o aluno poderá explorar o cenário desenvolvido para o jogo” (ANASTÁCIO, 2016, p. 74).

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? Mais uma questão para se pensar. Portanto, passamos para a **quinta** e última **tessitura**, chamada **Docência**.

#### e) **Docência**

Esta quinta tessitura tem como foco os estudos sobre o lúdico que se desdobram na docência da Educação Infantil (CARMO, 2019; PEREIRA, 2017; COSTA, 2017) e do Ensino Fundamental (SILVA, 2017; POPOFF, 2017; BARBOSA, 2015; VIEIRA, 2015).

A dissertação de Carmo (2019) teve como propósito investigar a ludicidade na prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, da cidade de Campo Grande/Mato Grosso do Sul. Ela concluiu que os professores da Educação Infantil possuem uma narrativa do lúdico como uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando-o indispensável na prática pedagógica de qualquer docente.

Além disso, a referida pesquisa apontou que os professores possuem dificuldades em trabalhar com o lúdico, posto a falta de materiais e a oferta de cursos que enfoquem a discussão acerca do lúdico (CARMO, 2019).

Nesses entrecruzamentos e descobertas chegamos à tese de Pereira (2017), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), coordenado pela Profa. Dra. Cristina D'Ávila. Tal estudo buscou investigar como a ludicidade é referida na constituição da profissionalidade de professores atuantes em uma creche universitária na cidade de Salvador, na Bahia.

Pereira (2017) concluiu que a ludicidade está presente na forma como as docentes constroem e mobilizam seus saberes na Educação Infantil, constatando a não restrição do fenômeno ao período da infância. Igualmente, esse fenômeno está presente na formação continuada de professores e no ambiente onde atuam enquanto docentes. Logo, coadunamos com essa ideia e assim surge uma possibilidade de diálogo com as produções do GEPEL para melhor delineamento do entendimento sobre o lúdico.

A Tese de Costa (2017) teve como finalidade investigar os impactos e as transformações de uma formação ludoestética no contexto da prática do educador infantil no trabalho com as artes visuais. Tal pesquisa conclui que, ao trazer a dimensão lúdica juntamente com a formação estética, consolida-se e fomenta-se uma nova tessitura de saberes culturais capazes de fortalecer e ampliar a consciência estética dos educadores.

Desse modo, os impactos na prática pedagógica colaboram para mudanças que explorem as linguagens visuais na Educação Infantil.

Os estudos de Silva (2017) buscaram compreender as concepções e as práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino aprendizagem.

A partir dessa investigação com professores da cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso, revelou-se o reconhecimento da importância do lúdico na aprendizagem das crianças, apesar de relatarem não assumir uma perspectiva lúdica em suas respectivas práticas por falta de formação continuada e de subsídios teóricos da temática do lúdico na prática pedagógica (SILVA, 2017). Com base nessas conclusões, Silva (2017) propôs implicações na formação de professores, com relação à promoção de uma formação que discuta o conhecimento do lúdico.

Já a pesquisa de Barbosa (2015) teve como objetivo compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>33</sup>). Segundo a autora, o material analisado abarca uma visão de jogo, brincadeira e atividade lúdica centrada exclusivamente no desenvolvimento da criança e no processo de alfabetização.

Além disso, o mesmo necessita de uma revisão conceitual, pois os elaboradores, por vezes, demarcam jogos, brinquedos e brincadeiras de maneira equivocada, ao referir-se a esses conceitos como sinônimos, expressando pouco aprofundamento teórico e sua relação com o campo de estudos para melhor esclarecimento das diferenciações conceituais (BARBOSA, 2015).

No estudo de Popoff (2017), cujo propósito consistia em compreender como professores que têm histórias de vida marcadas pela literatura ressignificam a ludicidade em suas mediações de leitura no Ensino Fundamental II, o autor (p.119) destacou que: “a ludicidade realmente mostrou-se um elemento fundante dessa mediação dos saberes literários, como expressão da satisfação da necessidade de plenitude interior do ser humano”.

---

<sup>33</sup> “É um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 5). O PNAIC, foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012e) e, é um conjunto de ações desenvolvidas em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação dos estados e municípios” explicou Barbosa (2015, p. 38).

Nesse sentido, ela concluiu que os professores que fizeram parte desse estudo, ao inserirem atividades lúdicas nas mediações didáticas de acordo com o seu estilo, “demonstram que a leitura literária tem um caráter agregador e desenvolvedor de potencialidades humanas, propiciando o amadurecimento das relações afetivas em ambiente e cotidiano escolar” explicou Popoff (2017, p. 119).

Já a investigação de Vieira (2015) buscou compreender de que maneira a formação continuada de professores em uma perspectiva ludoestética contribui para a prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental da Escola Rural Dendê da Serra.

A autora identificou, por meio de um estudo de caso, as concepções dos professores sobre ludicidade, experiência estética e formação ludoestética. Concluiu que uma formação continuada deve priorizar o desenvolvimento pleno de cada sujeito nas seguintes dimensões: intelecto, sentimento e ações, o que possibilita uma prática pedagógica mais criativa. Isso significa dizer que, quando o exercício da docência tem como base o pensar, o agir e o sentir, ele está relacionado à ludoestética.

Em suma, nesta última tessitura, a dos trabalhos com relação à docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os professores se veem desafiados na compreensão da potência do lúdico, o qual atribuem à prática pedagógica. O que possivelmente nos leva a acreditar que essa noção está relacionada à falta de espaço do lúdico na formação continuada (CARMO, 2019; SILVA, 2017).

Em contrapartida, quando docentes buscam aperfeiçoar o seu fazer e dialogar continuamente participando de formação continuada, constatamos transformações atitudinais e conceituais acerca do lúdico e suas manifestações, como foi exposto nas pesquisas de Vieira (2015), Popoff (2015), Pereira (2017) e Costa (2017).

Entretanto, ainda sobre o espaço de formação continuada da docência, nos deparamos com materiais distribuídos em amplitude nacional (Brasil), por meio de cadernos orientadores, que delineavam a formação continuada de professores alfabetizadores e apresentavam falhas conceituais sobre o lúdico e sua manifestação. Logo, no nosso entendimento, esses materiais colaboram para a existência de fragilidades no fazer teórico-prático-reflexivo do exercício profissionalizante da docência (BARBOSA, 2015).

Por fim, após essa breve análise do que foi produzido sobre o lúdico nos últimos cinco anos, 2015 a 2019, no decorrer dessas subseções, formamos um grande bordado como pode ver visto na Figura 7. De certo, poderíamos ter apresentado essa Figura (7), logo nas primeiras tessituras, mas como pesquisar é um caminhar de encontros, achados

e descobertas, demonstrá-lo neste momento significa o percurso do que foi trilhado até aqui.

Figura 7: Bordado do lúdico e ludicidade



Fonte: Elaborado por Aguiar (2021)

Neste caminhar acerca da temática *lúdico* e suas possíveis lacunas que são abrangentes no campo da educação, de maneira didática e as interfaces com o que pretendemos problematizar, seguiremos agora apresentando o que vem sendo produzido sobre a perspectiva *omnilética*<sup>34</sup>, e, posteriormente discorreremos aonde se quer chegar entre as tessituras lúdicas e os diálogos *omniléticos*<sup>35</sup>.

### 1.2.2 Diálogos com *omnilética*

Nesta subseção, por ter como intuito situar e possivelmente analisar o que vem sendo produzido acerca da *omnilética* na área da educação, expomos que o delineamento mais aprofundado da perspectiva da *omnilética*, em parte, será descrito no aporte teórico-metodológico deste Capítulo introdutório e nos Capítulos 2 e 3 desta tese. Mas, a propósito, de modo geral, a *omnilética* é uma visão totalizante a qual busca compreender

---

<sup>34</sup> Subseção 1.2.2

<sup>35</sup> Subseção 1.2.3

os fenômenos sociais e humanos em sua integralidade e especificidades, ora visíveis e ora ocultos entre as mais diversas relações e fenômenos (SANTOS, 2013, 2019).

Posto que a *omnilética* é uma visão global e específica do mundo e dos fenômenos (sociais e humanos), por meio dela podemos interpretar a vida humana, os cotidianos, as relações sociais, os fenômenos de inclusões e exclusões, as culturas, as políticas, as práticas e suas relações dialéticas e complexas (SANTOS, 2013, 2015, 2019).

Logo, a perspectiva *omnilética* tem se apresentado em boa parte das pesquisas na área das Ciências Humanas, sobretudo aquelas vinculadas ao LaPEADE (Apêndice G), o que se confirmou ao realizarmos essa busca na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2015 a 2019 (Quadro 2).

Quadro 2: Produções sobre *omnilética*

Ano	Autoria	Título	Natureza	Instituição
2019	LIMA, Carolina Barreiros de	Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu...” Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2019	OLIVEIRA, Batalha de Oliveira	Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2018	PINTO, Regina Maria de Souza Correia	O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2017	CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns Carneiro	Da universidade como auditório e do professor como orador: uma análise Omnilética dos argumentos de valorização / desvalorização da carreira docente	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2017	SENNA, Manoella Rodrigues Pereira Senna	(Re)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2017	NASCIMENTO, Leyse Monick França	Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Index para Inclusão:	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro

		educação especial e educação regular em foco		
2017	TOLEDO, Monica Santos	Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública: Contribuições a Partir de Uma Escola de Governo	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2015	COSTA, Erika de Souza	A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2015	RODRIGUES, Michely Aguiar	O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2015	MOTTA, Gláucio Rodrigues	Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado por Aguiar (2021) com base nos dados da CAPES

Diante das produções que têm como base a *omnilética*, no recorte temporal e descritas no Quadro 2, reconhecemos os múltiplos diálogos em torno de diversas temáticas em que todas têm um fio que as une: Inclusão em Educação. Até porque a *omnilética* foi gestada a partir dos estudos de Inclusão em Educação, todavia, sua caracterização extrapola tal finalidade<sup>36</sup>.

Dentro desse recorte *Inclusão em Educação* nos deparamos com os estudos de Lima (2019), Pinto (2018) e Toledo (2017) focados na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ).

<sup>36</sup> Discussão realizada com mais profundidade no Capítulo 3.



O trabalho de Lima (2019) buscou investigar os sentidos atribuídos ao conceito de inclusão pelos professores que atuam na ECG/TCE-RJ, por compreender inclusão a partir de inúmeros significados, e que pode estar relacionado a diferentes contextos.

A autora ressaltou, através de estudos de caso, dezessete sentidos atribuídos pelos professores, dentre eles destacamos: participação, valorização, movimento político, política documentada, contextualizada institucionalmente e movimento político e prático.

A dissertação de Toledo (2017), de modo semelhante ao de Lima (2019), objetivou refletir sobre as possíveis contribuições de suas práticas educativas no âmbito da administração pública, mediadas pelos princípios do *Index para Inclusão*<sup>37</sup> em Educação. Concluiu que as culturas, políticas e práticas apresentam convergências e divergências em relação aos princípios da inclusão em educação com enfoque em desenvolver na própria instituição.

Já a finalidade da tese de Pinto (2018) foi descrever e analisar o processo de formação do Grupo Coordenador, um grupo representativo dos setores da Escola de Contas e Gestão, do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão*. A utilização de tal ferramenta se deu no sentido de auxiliar a escola a rever suas culturas, políticas e práticas, por meio da perspectiva *omnilética*. Este processo de autorrevisão não se deu de forma linear, mas em meio a embates e debates aguerridos entre os membros do Grupo sobre várias questões institucionais.

Todavia, esse mesmo estudo (PINTO, 2018) revelou uma estrutura gerencialista, meritocrática, e fortemente burocrática de Estado, além de radicalmente hierarquizada. Em outras palavras, isso reflete o desafio e o esforço em torno da promoção do debate sobre inclusão em uma Escola de Contas, com uma lógica institucional absolutamente refratária a isso.

Ainda sobre as pesquisas que tiveram o *Index para Inclusão*, Senna (2017), em sua dissertação, buscou investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação da Equipe da Gerência de Educação (GED) da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)<sup>38</sup>, por meio do *Index*. De modo conclusivo, Senna (2017) ressalta que esta autorrevisão, que se deu por meio de pesquisa-ação, resultou em um olhar mais acolhedor da equipe, além de melhoras nas relações

---

<sup>37</sup> O *Index para Inclusão* é um documento orientador de processos institucionais de autorrevisão, essencialmente construído para auxiliar as escolas de Educação Básica, e qualquer outra instituição, para apoiar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Documento elaborado pelos professores Tony Booth e Mel Ainscow. E, no Brasil traduzido pela professora Mônica Pereira dos Santos.

<sup>38</sup> Coordenadora Regional de Educação

interpessoais e na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico da GED/2ª CRE.

Diante desse movimento de trazer as pesquisas sob o olhar *omnilético*, chegamos a três trabalhos que desenvolveram suas respectivas pesquisas dentro das pesquisas matrizes coordenadas pela Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos e intituladas Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) (NASCIMENTO, 2017; COSTA, 2015) e Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPe) (OLIVEIRA, 2019).

O intuito do primeiro trabalho foi analisar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município do Rio de Janeiro. Para tal alcance, foram analisadas duas escolas públicas desse município e entrevista com duas professoras participantes da formação continuada para professores das Salas de Recursos Multifuncionais, vinculados ao Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) (COSTA, 2015).

Como resultado, Costa (2015) constatou que para a melhoria e acesso do atendimento das SRM, as quais atendem às pessoas com deficiências, as políticas devem converter em leis, planos de trabalho, metas, verbas que visam eliminar e minimizar as barreiras destes sujeitos. Além disso, percebeu que propostas e planos de trabalhos do profissional atuante nas salas de recursos, mesmo pertinentes, apresentam-se, na prática, desarticuladas da realidade, como a falta de acessibilidade arquitetônica, quando se depara com sujeitos cadeirantes e não há acesso a uma sala devido a não existência da rampa ou do elevador.

Sobre outro aspecto, as professoras realizaram apontamentos no que diz respeito ao pedagógico assinalando uma pré-disposição para acolher não somente os alunos com deficiência, mas qualquer outro sujeito carecido de mais atenção no seu processo de ensino-aprendizagem. Na visão da autora, esses profissionais nomearam essa ação como “adaptar”. O uso da expressão “adaptar” refere-se aos modos como esses profissionais fazem ajustes e modificações que tenham a finalidade de atender as necessidades do sujeito, neste caso, os alunos.

No segundo trabalho, professores que fizeram parte do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro também foram participantes. Contudo, Nascimento (2017) buscou investigar as contribuições dessa experiência de formação continuada de professores da educação regular e da Educação Especial dos municípios de Rio de

Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo, tendo por material de base o Index para Inclusão.

Desse modo, a questão norteadora desse estudo foi: a formação continuada, voltada para a inclusão em educação e inspirada no Index, permitiu a produção de mudanças nas culturas, políticas e práticas dos professores?

A autora supracitada desse estudo ressaltou que nos encontros com os professores participantes foi possível entrar em um universo permeado de culturas, políticas e práticas. Além do mais, ela enfatizou que o uso do Index não só contribuiu para formação docente, mas também para o contexto educacional no qual atuam os respectivos professores, destacando sua importância para o debate e reflexão sobre inclusão em educação, o qual se relaciona com a perspectiva *omnilética*. Ou seja, dos debates e reflexões emergiam as mudanças de atitude, o conhecer do “chão da escola”, a diversidade e a pluralidade ocupadas pelos e ocupantes dos processos de aprendizagem (NASCIMENTO, 2017).

Já no terceiro trabalho desse agrupamento de pesquisas que tem como base os Observatórios, chegamos à dissertação de Oliveira (2019), com foco no Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Essa investigação objetivou compreender o significado desse Observatório Internacional (OIIIPe) e discutir se o mesmo tem se constituído de maneira colaborativa entre seus pares.

Por um lado, essa pesquisa realizada por Oliveira (2019) concluiu que o envolvimento dos pesquisadores é o que define se a instituição contribui ou não para o fortalecimento da rede colaborativa. Logo, há inúmeras contradições e potências postas nessa relação.

Por outro lado, outros estudos foram desenvolvidos sob análise *omnilética* do proposto nesta subseção. Podemos destacar três investigações com ênfase na formação de professores e a prática pedagógica da docência (CARNEIRO, 2017; RODRIGUES, 2015; MOTTA, 2015).

A pesquisadora Carneiro (2017), em sua tese buscou analisar os tipos de argumentos levantados pelos professores do ensino fundamental os quais evidenciaram as barreiras a sua autonomia e à participação pedagógica, tendo em vista a hipótese da contribuição da falta de valorização profissional para essa barreira.

Segundo Carneiro (2017), os professores participantes dessa pesquisa buscam diante do seu cotidiano escolar romper com os desafios e superar os limites que culminam

na autonomia docente. Inclusive podemos evidenciar que por meio do Index, esses profissionais da educação conseguiram construir o Projeto Político Pedagógico Institucional, pois o objetivo de ampliar as vozes docentes foi alcançado, até porque os mesmos expuseram que tinham um sentimento de exclusão e somente com tal proposta houve participação.

O estudo de Motta (2015) pretendeu identificar, por meio de um estudo de casos múltiplos, se as dimensões (políticas, culturais e de práticas) estavam presentes nos espaços de formação inicial de professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Concluiu que as dimensões são pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas nesses lócus em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos, principalmente acerca da formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil.

Por último, em uma visão *omnilética*, Rodrigues (2015) analisou o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola regular do município de Arraial do Cabo/Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa revelou o processo de inclusão na rede regular de crianças público alvo da educação especial como um movimento permeado por diversas influências, culturais, políticas e práticas, tanto internas quanto externas. No que diz respeito às barreiras no processo de inclusão, o autor destacou duas: a formação inicial precária de professores em termos de discussão sobre inclusão e a formação continuada, que não qualifica os profissionais para lidarem com as especificidades da inclusão.

Portanto, após esse breve panorama do que vem sendo discutido sobre Inclusão em Educação a partir da análise *omnilética*, é importante mencionar que ora ela aparece nas pesquisas como análise, ora como construto teórico. A princípio esse caminhar teórico, metodológico e analítico, até o momento não foi relacionado com os estudos sobre o lúdico, desse modo consideramos esta tese, por se apoiar nessas investigações, como inovadora e inédita para o campo da Educação.

### 1.2.3 Entre tessituras lúdicas e diálogos omniléticos: onde se quer chegar?

Vale reforçar: uma pesquisa tal e qual encontra sua riqueza e força no processo, no meio; não no fim. Importam mais, muito mais, as verdades que põe em questão, os espaços que abre à pergunta, seu modo de prestar atenção. Importa

mais o movimento que emprega: deslocamentos, aberturas, suas formas de vibrar, de produzir ressonâncias, ecos, vazios, espaços – para que se dê lugar ao pensar, ao escutar, ao estranhar. Não persegue um resultado, mas performa um ato – o ato mesmo da pesquisa, pois este é, também, (trans)formação (RIBEIRO, 2019, p. 91).

Diante do bordado sobre o lúdico (Figura 7) foi possível mapear de modo geral o que vem sendo produzido acerca da temática lúdico na área da Educação e suas relações com a formação docente, a universidade, o público da Educação Especial, o desenvolvimento da criança e do adulto. Esse esforço se fez necessário para que pudessemos entender o quanto que os estudos acerca do lúdico, possui inúmeros aspectos e sua abrangência, por vezes centralizam na criança, por outras no campo da formação de professores e suas interfaces. Mas, identificamos lacunas no que se refere à construção de uma epistemologia do lúdico, principalmente com base na perspectiva *omnilética*.

Nas bases de dados que consultamos por não existir nenhum trabalho sobre a perspectiva *omnilética* e seu enfoque com o lúdico (ou ludicidade) no campo científico, se questiona: existem diálogos entre o *lúdico* e a *omnilética*? Para tal resposta, acreditamos que sim, por este motivo investimos no desenvolver desta tese de doutoramento em Educação.

Neste caso, assumimos de imediato que a *omnilética* é a perspectiva com base na qual conduzimos este estudo, com sua relevância justificada inclusive pela escassez de trabalhos que tragam diálogos entre o lúdico e suas manifestações no campo da Educação (como foi explicitado na seção anterior). Apesar de a *omnilética* ter se relacionado com as investigações sobre Inclusão em Educação (Apêndice G), esse diálogo com o lúdico<sup>39</sup> se faz necessário para o entendimento de outros olhares *omniléticos*, analisados, problematizados sob quaisquer enfoques epistemológicos, sociais e humanos.

Se voltarmos às produções acerca do lúdico e que aqui foram tecidas em cinco aspectos de sua abrangência (Figura 7), constatamos que o pensar e o entender possuem dimensões complexas, dialéticas, contraditórias, simplistas e convergentes. Realmente as definições do que seja lúdico não são um consenso entre os professores, nos trabalhos acadêmicos e na prática pedagógica. Nesse sentido, precisa-se investigar o que é o lúdico sobre outras lentes epistemológicas, pois o seu saber é multidimensional.

---

<sup>39</sup> Apesar dos inúmeros esforços e aumento de produções científicas que têm como objeto de estudo a dimensão do lúdico como foi retratado na Tabela 3, no qual apresenta o crescimento sobre o lúdico desde 1989, nenhum se aproxima ou trabalha com a *omnilética*.

Por um lado, quando olhamos para as produções sobre o lúdico (Quadro 1) identificamos simplificações e convergências quando escrevem sobre o lúdico na formação de professores (universidade), nos espaços da educação básica, na prática pedagógica, no exercício da docência, nas vozes tanto de graduandos quanto de professores que, ao buscarem uma definição para o lúdico, pressupõem o uso de jogos, brincadeiras e outros artifícios que se referem a ação.

Por outro lado, apreendemos a partir das investigações de mestrandos e doutorandos, quando olham para os repertórios infantis e para as narrativas de uma criança, estas exalam a potência da ludicidade em sua dimensão cultural, política e social por meio das brincadeiras e do brincar. Mas, o que fica nítido é o quanto os estudantes de graduação (pedagogia, licenciatura em matemática) e os professores que ainda não viveram um espaço de formação continuada se sentem desafiados, por adultos que são, a entenderem as pistas para se chegar a um viver lúdico em sua plenitude. Aí está uma problemática a ser enfrentada e, nesse caso, diz respeito à dimensão de uma epistemologia do lúdico, que assim permite a melhor compreensão e concepção do que seja este fenômeno que se depara com muitas definições e poucos entendimentos.

Isso posto, afirmamos a pluralidade, os múltiplos enfoques, os dilemas, insurgências, as problematizações quando se busca definir o que é o lúdico e suas manifestações. Será que o lúdico, por meio de suas diversas manifestações, tem sido apreendido de maneira utilitarista? Que princípios podem nortear não só os professores e estudantes, mas também os demais adultos, para uma outra existência do lúdico no viver humano para além da associação que fazem à criança? Eis, aí, duas questões que suscitam inúmeros debates e que ajudam a construir e reelaborar o problema central desta pesquisa de Tese, que é tecida entre essas investigações que foram já apresentadas.

Dito isto, partimos das seguintes premissas: diante das convergências e particularidades que perpassam os estudos sobre o lúdico, sobretudo a falta de totalidade que aparece na docência, no fazer pedagógico de professores e estudantes em processo de formação inicial, nos discursos defendidos pelos mesmos, reconhecemos, como já foi explicitado que o lúdico deve ser compreendido a partir de outras construções epistemológicas. Assim, assumimos e enfatizamos que as lentes *omniléticas*<sup>40</sup> podem gerar alguns princípios que colaboram para a existência de uma epistemologia lúdica a

---

<sup>40</sup> A escolha pela perspectiva *omnilética*, se deu pela falta de estudos na interface com o lúdico. Conforme a Tabela 4.

qual rompa com o reducionismo do que seja o lúdico e seu entendimento na literatura científica.

Em outras palavras, é possível criar ou emergir princípios que colaborem para a construção de uma epistemologia do lúdico a partir da perspectiva *omnilética*, que o compreenda para além da infância e o ressignifique como uma dimensão humana.

Logo, nascem as **questões** norteadoras deste estudo: quais princípios de uma epistemologia do lúdico podem ser construídos tendo como base a perspectiva *omnilética*? Estes princípios contribuem para um melhor entendimento do que é o lúdico e suas manifestações na Educação e no viver humano?

Por um lado, após essa explanação e elaboração da problemática desta pesquisa, reconhecemos os inúmeros empenhos epistemológicos, metodológicos os quais cooperam para a (re)construção de saberes e experiências em torno do lúdico. Por outro lado, esta pesquisa não pretende desconsiderar o que vem sendo produzido na área sobre o lúdico, mas a partir de suas produções ressignificar e elucidar novos pensares epistemológicos os quais colaboram para o ser *omnilúdico*<sup>41</sup>.

### 1.3 Objetivos

Esta tese tem como **objetivo geral**: construir princípios, a partir da perspectiva *omnilética*, para a elaboração de uma epistemologia lúdica que contribua para a educação.

Para melhor alcance desse objetivo geral, partimos para os **objetivos específicos**:

- Discutir o que é epistemologia do conhecimento e suas devidas contribuições para os estudos sobre o lúdico como aspecto interdisciplinar, multidimensional e *omnilético*.
- Caracterizar o que é o lúdico e suas devidas manifestações que trazem à baila a tríade pensar, sentir e agir ludicamente.
- Constituir princípios para a construção de uma epistemologia do lúdico a partir de produções acadêmicas aportadas na perspectiva *omnilética*.
- Apresentar, a partir da interseccionalidade entre a *omnilética* e o lúdico, o conceito de *omnilúdico*.

---

<sup>41</sup> Conceito a ser explorado nos Capítulos 4 e 6 desta Tese.

## 1.4 Caminhos teóricos-metodológicos

Após a apresentação da motivação, relevância temática, questões norteadoras e objetivos, partimos para os caminhos teóricos-metodológicos que balizam esta tese que é construída e tecida em múltiplos olhares, diálogos, encontros e desencontros, por meio dos quais busca-se compreender o que é o lúdico e os princípios que emergem a partir das produções do LaPEADE.

Quando olhamos para os trabalhos sobre o lúdico, apresenta-se a necessidade de mais aprofundamentos no processo de investigação científica por ainda existir um esvaziamento do sentido do lúdico no campo da Educação, principalmente nas narrativas de professores e a permanência de sua dimensão às vezes se tornar restrita ou até mesmo de forma usual na apropriação de jogos e brincadeiras como foi relatado ao longo deste texto e assim subscreve Sutton-Smith (2017), sobre o brincar e que assim podemos identificar na dimensão do lúdico:

Todos nós brincamos ocasionalmente, e todos conhecemos a sensação de brincar. Mas quando se trata de fazer declarações teóricas sobre o que é brincar, começamos a dizer tolices. Há pouco acordo entre nós e muita ambiguidade (SUTTON-SMITH, 2017, p. 21).

Além disso, segundo as ideias de Fortuna (2018b), ainda vivemos com um paradoxo e “tensão conceitual, por meio do livre trânsito entre os termos jogo, brinquedo, brincadeira” (p. 17).

Cabe destacar que esta tese se divide em dois caminhos, o primeiro deles fornece o entendimento sobre diversas conceituações do que seja epistemologia (JAPIASSU, 1934), conhecimento (MORIN, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2017; OLIVA, 2011) ontoepisteme, *omnilética* (SANTOS, 2013, 2015, 2020).

O segundo refere-se a o que se compreende por lúdico (ou ludicidade) e suas manifestações, assim como criatividade (HUIZINGA, 2014; FORTUNA, 2018a, 2018b, 2011a, 2011b, 2011c, 2008, 2001; NEGRINE, 2014, 2011, 2001; VIGOSTKY, 2014; D'ÁVILA, 2007; LUCKESI, 2018, 2014, 2002), expressões estas citadas e que merecem alguns esclarecimentos com a pretensão de entender porque tais termos e usos são considerados complexos. Até porque a intencionalidade é apresentar o que é o fenômeno do lúdico como um aspecto multidimensional, interdisciplinar e *omnilético*.



Consideramos essa pesquisa qualitativa (IVENICKI; CANEN, 2016; MINAYO, 2011; DEMO, 2011; GOLDEMBERG, 1999) por buscar responder questões “muito particulares” e assim trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21). Ainda sobre a abordagem qualitativa, a autora citada, enfatiza que se busca aprofundar no mundo de significados, considerando a realidade como não visível no primeiro momento, somente com os próprios pesquisadores tal premissa vem à tona, isso significa que se identifica os problemas a serem superados ou/e enfrentados, é o que percebemos acerca do lúdico (MINAYO, 2011).

Em síntese, este trabalho se inscreve como pesquisa qualitativa que tem como desdobramento uma construção teórica (ECO, 2016), no qual tem como fundamentação deste bojo a realização de um “Estudo Bibliográfico” e/ou “Revisão Sistemática” (GALVÃO; PEREIRA, 2014; IVENICKI; CANEN, 2016). A ser delimitada com maior profundidade no capítulo 5 desta tese, tendo como análise interpretativa, um olhar *omnilético*. (SANTOS, 2013).

## **1.5 Entre os capítulos, novos pensares, novas ideias**

Portanto, esta tese possui sete capítulos. O primeiro, “O que vai (desen)rolar...”, teve a pretensão de apresentar o porquê de estudar o lúdico e não outra temática, assim como as justificativas e relevâncias na produção acadêmica, seguido dos objetivos, construto teórico-metodológico e a organização dos capítulos a serem relatados mais abaixo.

O Capítulo 2 “Quando nasce uma epistemologia? Quando surgem múltiplos conhecimentos? *Omnilética* em jogo”, apresentamos como nasce uma epistemologia e o que é conhecimento.

No terceiro capítulo “*Omnilética* e seu caráter ontoepistêmico”, discorremos sobre o que é a perspectiva ontoepistêmica da *omnilética* e seus desdobramentos na área da Educação e no campo da Inclusão.

O quarto capítulo “4. “O lúdico que habita em mim saúda o lúdico que habita em você”: sentidos, perspectivas e ideias sobre o lúdico e a *omnilética* em debate”, apresentamos os sentidos e os significados sobre o lúdico. Assim como as áreas do

conhecimento que fundamentam o lúdico como um saber científico, na sequência discorrendo o que é lúdico a partir de uma visão huizinguiana e luckesiana e suas devidas articulações com inclusão e criatividade. Para finalizar esse capítulo, buscamos articular o lúdico como um estado pleno do sujeito com a perspectiva omnilética, nos conduzindo a um conceito *omnilúdico*.

O Capítulo 5 “A interlocução da perspectiva *omnilética* com um estudo bibliográfico: aquarelas, movimentos e ludicidade”, apresentamos o desenho da pesquisa, entendida como qualitativa, sendo esta bibliográfica e os caminhos de uma análise interpretativa denominada como “análise *omnilética*”.

O sexto capítulo “Das produções do LaPEADE abrem-se as janelas para o nascer do lúdico na área da Educação” tem como finalidade trazer os princípios que emergiram a partir das produções do LaPEADE, possibilitando a construção de uma epistemologia do lúdico em diálogo com as construções teóricas realizadas no decorrer dos outros capítulos.

Seguimos, dessa maneira, para o último capítulo, intitulado “Considerações finais: por uma epistemologia do lúdico na vida humana e na área da Educação: algumas pistas, novos (re)começos”.

## 2. QUANDO NASCE UMA EPISTEMOLOGIA? QUANDO SURGEM MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS? A *OMNILÉTICA* EM JOGO

Se você está em casa, no seu sofá, assistindo a isso, tudo o que eu tenho a dizer é que esse é um trabalho duro. Eu trabalhei duro por muito tempo para chegar até aqui. Não é sobre ganhar, é sobre não desistir. Se você tem um sonho, lute por ele. Existe uma disciplina. Não é sobre quantas vezes você foi rejeitado, caiu e teve que levantar. É quantas vezes você fica em pé, levanta a cabeça e segue em frente.

Lady Gaga, 2019

Início este capítulo com o trecho do discurso de Lady Gaga, proferido na premiação do Oscar, em 2019, de melhor música original *Shallow* do filme “Nasce uma estrela”. Primeiramente, por identificar neste relato um trabalho intenso, duro, que requer tempo e perseverança. Ao trazer a fala de Lady como epígrafe deste segundo capítulo, assim como a artista, o autor desta tese, se viu no movimento de disciplina, de não desistência e de força vital para se chegar a um determinado fim, reconhecendo o processo trilhado para tanto, principalmente descobrir o que é conhecimento.

Deste modo, este doutoramento segue nessa maestria de explorar dimensões da construção do conhecimento, especificamente, do saber, do lúdico, entre os interlocutores teóricos que são trazidos à baila do que é epistemologia (JAPIASSU, 1986).

Semelhantemente ao ofício de um artista, um pesquisador também se aventura no exercício teórico e prático de seu fazer, pensar e agir. Logo, a densidade do seu trabalho, as leituras, as reflexões, as sistematizações que exigiram disciplina, cuidado e atenção, promovem neste capítulo um caminhar epistemológico, explorando suas raízes etimológicas. Além disso, a defesa do conhecimento como um fenômeno multidimensional (MORIN, 2015a, 2015c, 2011) com a qual a perspectiva *Omnilética* (SANTOS, 2013, 2019,) também colabora, por possuir cinco dimensões: culturas, políticas, práticas e complexidade e dialeticidade.

### 2.1 Antes da Epistemologia: saber e ciência

Discorrer sobre o conhecimento nos atreve a compreender a sua complexidade e a mergulhar por vezes em mundos pouco conhecidos, os quais nos levam a percepções,

concepções, pistas, indícios e leituras próximas e até mesmo distantes do que imaginamos. Esse caminhar sobre a produção do conhecimento, de um apanhado geral, orientou os estudos de Aquino (2016), na busca de uma epistemologia da educação musical e Fagundes (2017), na epistemologia da educação escolar. Porém, neste estudo, o foco é a epistemologia do lúdico.

Segundo Fagundes (2017), a produção e as formas como lidamos com o conhecimento e sua epistemologia estão imbricadas com os saberes de toda a ordem, com a participação de diferentes sujeitos para sua constituição, tendo em vista as tessituras que se dão (ou que podem vir a ser) nos contextos humanos e sociais, *nas relações entre indivíduos, suas vivências e possíveis questões que suscitam*. Resumidamente, “O conhecimento tece-se junto, em diferentes espaços, em diferentes perspectivas” (FAGUNDES, 2017, p. 42).

Considerando esses aspectos, como educadores, professores, pesquisadores e indivíduos, possuímos interpretações e fazemos analogias ao longo de nossa existência. Ora baseados em argumentos científicos, ora com explicações que perpassam pelo senso comum. Tais interpretações e analogias culminam em responder imediatamente: o que é conhecimento? Afinal, de onde o conhecimento é permanentemente construído? Como se faz para se alcançar um determinado conhecimento? O que significa compreender? O que é o lúdico e suas manifestações no viver humano? O que é *omnilética*?

Antes de encaminhar com maior delineamento o que entendemos por lúdico e *Omnilética*, a serem explorados nos Capítulos 3 e 4, reafirmamos e acreditamos que a busca por conhecimento, pode ser denominada em sua pluralidade existencial, sendo, portanto, a nosso ver: conhecimentos. Por conseguinte, não importa se estejamos na área da Educação, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Epistemologia. Teremos como ponto de partida uma ou múltiplas questões. Alíás por meio de uma pergunta e outras estratégias descobrimos o mundo que nos cerca, nutrimos outras formas de conhecer a si e ao outro e oportunizamos, desse modo, a abertura para desvendar as curiosidades do que se pretende investigar, quer a noção prévia de algo, quer o interpelar de algo pré-concebido.

Ou seja, “ao tratar da questão do conhecimento, deve-se ter presente, em primeiro lugar, que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca” (BOMBASSARO, 1992, p.18). A este respeito, se o conhecimento é uma atividade intelectual que está relacionada à vida humana e os modos como este sujeito explica sua realidade e os processos que o assim o

constitui. Nesse aspecto se entendemos que a espécie humana em suas dimensões engloba o desenvolvimento da linguagem, pensar o que é conhecimento pressupõe decifrar os sistemas linguísticos e culturais sobre tal questão. Com isto, significa dizer que a palavra conhecimento tem origem no latim, da palavra “*cognoscere*”, que significa "ato de conhecer". Conhecer, no latim, também advém do mesmo radical “*gno*”, presente na língua latina e no grego antigo, da palavra “*gnose*”, que significa conhecimento, ou “*gnóstico*”, que é aquele que conhece.

Movemo-nos aqui que os sentidos e a amplitude do seja conhecimento passam pelo domínio do que é humano, embora acentuemos neste capítulo nossas afinidades com o pensamento de Japiassu (1986). Identificamos na obra de Freire (1981) que o conhecimento está imbricado na relação ontológica do ser, pois o seu saber não é algo pronto, acabado, mas investido daquilo que podem a vir a construir e suas possibilidades de existência e coexistência. Logo, o ato de conhecer está enraizado na sua incompletude enquanto sujeitos humanos. Por este motivo, ao retornar à essência da palavra do que seja conhecimento, resgata a etimologia “*cognoscere*”; sujeitos em busca de desvelar o ato de conhecer.

Ainda sobre esse entendimento, tendo como base as ideias freireanas, nos deparamos com um argumento que sustenta essa tese:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1981, p.79).

O conhecimento é um processo que não se transfere entre sujeitos, pois ele significa uma nova (re)descoberta da humanidade. Um novo olhar diante da realidade. Uma nova forma de ressignificar a vida e o mundo, embora estejamos inseridos em espaços ou vivendo situações que percebemos este processo de maneira lentamente (referimos as mudanças sociais, educativas, políticas...) chegaremos em algum momento gradativamente a alcance de tal ressignificação. A cada dia uma nova aprendizagem, um caminho de esperança surge em que a educação seja o pilar da mudança e por este motivo Freire (1981) defende que o ato de conhecer é um ato dialógico rompendo com a lógica não reflexiva, onde envolve sujeitos ativos, protagonistas de sua ação.

No entanto, a busca e a produção do conhecimento, pode ser reconhecidas tanto na espécie humana e suas manifestações, quanto nos contextos sociais, culturais, políticos, cuja natureza sobressaltam a participação, enquadrando-se como um desafio.

Para isso, investimos nessa pesquisa de doutoramento ao mergulharmos nas teorizações de Japiassu (1986), ousando conhecer as raízes da epistemologia e investindo na capacidade de entendê-la para além de um objeto, sujeito e cunho metodológico.

Conforme os trabalhos de Aquino (2016), Lima e Monteiro (2018), Tonieto (2018), ao se apoiarem nas ideias de Japiassu (1986) para a realização das respectivas investigações, fizemos o mesmo movimento na iminência para a área da Educação, sobretudo para os estudos sobre o lúdico e a *Omnilética*, a fim de ocasionar outras provocações epistêmicas que colaboram para descobertas de demais enfoques, pontos de vistas, dimensões, princípios, que cooperam para um nascer de uma epistemologia que tem como eixo central de discussão o lúdico na interface com a *omnilética*.

Para Rorty (1994, p. 312): “construir uma epistemologia é encontrar a quantidade máxima de terreno comum com os outros” (RORTY, 1994, p. 312). Nesse sentido, a epistemologia do lúdico em torno de seus princípios, acurados nos próximos capítulos (ver capítulo 4 e 6), nos apresenta maneiras pelas quais o seu alcance perpassa as teorizações de cunho interacionistas (D’ÁVILA, 2008; VIGOTSKI, 2014; PIAGET, 1998; BRUNER, 1978, 2001), de modo especial, entre as articulações teóricas e suas complexidades perante a perspectiva aqui defendida, a *omnilética*.

Japiassu (1986), ao explorar alguns caminhos que se abrem à epistemologia contemporânea, apesar de dizer que não houve por sua parte sistematização ou ordenação lógica rigorosa do que é epistemologia, nos propõe uma reflexão que, para nós, é epistemológica.

Segundo Japiassu (1986): “falar de epistemologia, hoje, já é engajar-se num espaço polêmico e conflitante” (p. 11). Interessante que esse argumento foi levantado em meados da década de 1980, passaram-se aproximadamente 35 anos e, atualmente, quando se deseja desenvolver uma epistemologia, nos deparamos com conflagrações pouco colaboradoras para a produção do conhecimento científico. O professor-pesquisador desta referida tese, ao longo de sua trajetória acadêmica e nos espaços de publicações, como congressos científicos, se viu interpelado sobre a não necessidade da construção de uma epistemologia do lúdico, por haver pensadores que se preocuparam em compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e humano (NEGRINE, 1994a, 1994b, 1995, 2001; MAIA, 2007, 2014; MAIA; VIERA, 2020a, 2020b).

Interpelações como essas aconteceram sobre a *omnilética*, reduzindo o seu valor e seu reconhecimento na área acadêmica. Isso pode ser identificado nos trabalhos de Senna (2017) ao dizerem que “estavam criando e escrevendo sobre teorias que não dizem

nada, com nomes estranhos e que a produção tem sido sempre mais do mesmo, [...] adicionando a isto um olhar irônico e um tom pejorativo” (SENNA, 2017, p. 35-36).

Se voltarmos às tessituras sobre o lúdico e ludicidade no capítulo 1, percebemos que os trabalhos desenvolvidos na área da Educação (Quadro 1) têm sua autenticidade para a compreensão do fenômeno lúdico aqui referenciado, segundo as descobertas realizadas nos programas de pós-graduação, desde 1989 (Figura 2). Porém, dentro do recorte temporal dos cinco últimos anos (2019 a 2015), em nenhum deles se pretendeu investigar as suas complexidades, polissemias tão adversas, explicitadas por Fortuna (2018b, 2018c). Constatamos que esse desdobramento é provocador de conflitos, pensares diferenciados, preponderantemente quando se quer emergir novas leituras sobre o lúdico.

Japiassu (1986) destaca que os trabalhos com foco na epistemologia, às vezes se dedicam às estratégias, mas ausentam-se do aspecto fundamental da própria epistemologia: explicitar as descobertas científicas, ou seja, apresentar o conhecimento. Essa variabilidade apresentada pelo autor nos provoca a assumir nesse caminhar epistemológico sobre o lúdico o romper com a visão estratégica do conhecimento e, dessa forma, aludir como se dá a sua construção, idem à omnilética.

Diante das percepções postas acima, novamente indagamos: o que é conhecimento? É possível conceituá-lo? Na verdade, tomamos cuidado para que tal conceito não venha carregado de uma única definição, mesmo quando dialogamos com o campo da Filosofia, como descrito por Japiassu (1986).

Cabe destacar que quando buscamos definir algo, o conhecimento, surge um movimento da busca pela verdade (OLIVA, 2011). Ora em uma organização linear de assuntos e ideias, ora resultando em definições simplistas. Por esse motivo, falar de epistemologia é um espaço conflitante e polêmico, e quando se preocupam somente com as estratégias, chega-se ao reducionismo do que é conhecimento (JAPIASSU, 1986).

Então, permaneceremos nas reduções factuais do que é o lúdico, como já aconteceu com o pesquisador dessa tese, o qual o definiu como brincar e jogar em um dos exames de qualificação, mas abriu-se a conhecê-lo com maior profundidade e, a partir dos conflitos gerados, passou a “saber” e ao mesmo tempo reconstruir as suas dimensões. Por esse motivo, assinalamos o conhecimento sobre algo ou alguma coisa como processual, estamos sujeitos a fazer perguntas, a respondê-las e encontrar (ou não) saídas para as aprendizagens as quais perpassam ao longo de nossas vidas.

Convém ressaltar que a nossa compreensão sobre a definição do conhecimento conota uma acepção mais abrangente, principalmente ao elucidarmos como algo processual, e vai além de habilidades e competências apreendidas a alguma tarefa cotidiana. Segundo o nosso olhar em diálogo com D'Ávila (2014, p. 98), o saber só é saber por ser “incorporado à vida”. De um lado ela explica:

o saber vem do radical latino *sapere*, que significa sabor. Convém afirmar que esta compreensão não nega, e nem poderia negar, o conhecimento intelectual – esta forma de saber extremamente importante e peculiar aos seres humanos. Não obstante, a nossa compreensão incide na articulação integrada entre estas dimensões: a dimensão cognitiva, a emocional e a corporal. Articuladas entre si concedem ao ser humano uma compreensão inteligente e sensível do mundo. Na sala de aula, significa dizer que as aprendizagens deverão se dar articuladas a estas três dimensões. Estas serão tanto mais duradouras quanto mais apropriadas num ser que vive integralmente a aventura do conhecimento e da produção do saber. (D'ÁVILA, 2014, p. 98, grifo da autora)

Do outro lado, Japiassu (1986) antes de conceituar a epistemologia, enfatiza que o termo “saber” ganha um sentido mais amplo em comparação com termo ciência, por meio da seguinte explicação:

Todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de “saber” poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica. É nesse último que tomamos o termo “saber” (JAPIASSU, 1986, p. 15).

A partir dessas duas percepções (JAPIASSU, 1986; D'ÁVILA, 2014), no andamento dessa tese a conhecer e explorar o lúdico e a *omnilética*, mergulhamos etimologicamente nos sabores das leituras e análises interpretativas, no sentido de conceber outros significados. Essas ações recuperam os conhecimentos já produzidos acerca de tal temática e depreendemos outras ordens intelectuais, teóricas e práticas. A exemplo disso, o próprio conhecimento sobre o lúdico, jamais foi investigado sob as lentes omnilética<sup>42</sup>. Surge desse modo um novo saber, um novo sabor.

Retornando às ideias de Japiassu (1986), o mesmo situa que a palavra ciência, tem origem do latim, *Scientia*, e significa saber e conhecimento (JAPIASSU, 1986; JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Quer dizer: “conjunto de aquisições intelectuais” que tem por finalidade “propor uma explicação racional e objetiva da realidade” (JAPIASSU, 1986, p. 15). Em outras palavras, advoga:

---

<sup>42</sup> Ver capítulo 1.



[...] é a forma de conhecimento que não somente pretende apropriar-se do real para explicá-lo de modo racional e objetivo, mas procura estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias, o que autoriza a previsão de resultados (efeitos) cujas causas podem ser detectadas mediante procedimentos de controle experimental (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 44)

Outra dimensão que Japiassu (1986) discute em sua obra é a amplitude do termo epistemologia e este pode ser considerado o “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”, ressaltando a existência de três tipos de epistemologia: a) epistemologia global, b) epistemologia particular, e c) epistemologia específica.

A primeira, *epistemologia global*, refere-se a uma visão panorâmica do conhecimento, a um ponto de vista geral, amplo, sem se preocupar com os detalhes, em um olhar acima das outras dimensões epistemológicas (JAPIASSU, 1986).

A segunda, denominada como *epistemologia particular*, leva em consideração “um campo particular do saber, quer seja ‘especulativo’, quer ‘científico’” (JAPIASSU, 1986, p. 16).

E, a terceira, *epistemologia específica*, a qual leva em conta uma disciplina já constituída em unidade bem definida do saber, onde há um estudo detalhado e técnico de sua origem, organização, funcionamento e as respectivas relações que são possíveis e viáveis com outras disciplinas e áreas de conhecimento.

Nesse ínterim, avistando a amplitude do que seja epistemologia, tal qual o seu aparecimento como algo global, particular ou específica, é pertinente dizer que qualquer uma dessas antecede o saber, uma disciplina científica, pois sua gênese nasce antes de uma aquisição não científica.

Em grosso modo, sua origem (epistemológica) se dá entre os modos naturais ou espontâneos da vida humana em seus aspectos culturais (JAPIASSU, 1986). Segundo o filósofo, é nesse sistema que se constituem as primeiras opiniões ou pré-noções originadas da dimensão social. Pensando bem, “todo saber humano relaciona-se a um pré-saber. Aliás, a epistemologia contemporânea reconhece este fato” (JAPIASSU, 1986, p. 18).

Particularmente, este estudo se desdobra no ato de conhecer o que é o lúdico e perscruta princípios essenciais para uma epistemologia específica, ou seja, capaz de engendrar uma epistemologia do lúdico tendo como fundamental a perspectiva ontoepistêmica da *omnilética*.

Consequentemente, declaramos, com base em Moraes (2019), que este caminhar epistemológico em busca de uma teorização é mais que teorizar, pois também sobressaltam as dimensões ontológicas do ser (SANTOS, 2019, 2020) tão imbricadas nesta pesquisa de doutoramento (pesquisador e fenômeno investigado - o lúdico e a *omnilética* - ambos interligados). Moraes (2019) escreve:

[...] ter clareza epistemológica, ou seja, de saber como ocorrem os processos de construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem. É esta clareza epistemológica que nos ajudará a compreender que o ser, o fazer, e o conhecer são dimensões humanas profundamente imbricadas em nossa corporeidade. A qualidade do fazer depende de como o ser processa determinada informação, de como ele aprende e conhece determinado objeto. Ela depende, portanto, da complexidade da consciência do ser humano em seu processo de evolução (MORAES, 2019, p. 47-48).

Diante da citação de Moraes (2019) a autora resgata um sentido anterior à epistemologia, ao que Japiassu (1986) denominou como pré-saber. Por esse motivo, estamos neste capítulo escrevendo o que é epistemologia e seus múltiplos conhecimentos, até porque o seu entendimento, sua definição, sua episteme é considerada uma tarefa delicada, pois antecede um saber, a ciência (MORAES, 2021). Em suma, escrever sobre o conhecimento acerca do lúdico é partir do que se tem, para se chegar, mesmo que provisoriamente, a outros entendimentos. Assim nasce uma investigação, o abrir-se para o conhecer e suas especificidades.

Então, partimos para a próxima seção, no sentido de entender as especificidades do conhecimento. Nesse movimento, discutiremos a própria epistemologia específica, base dessa tese de doutoramento em educação.

## **2.2 Epistemologia e conhecimento**

De acordo com Japiassu (1986), o campo de pesquisa da própria epistemologia é “imenso”. Está intrinsecamente articulado à constituição de um saber tanto na esfera estrutural, quanto específica. A esse respeito, essa epistemologia pode estar atrelada ao universo da cientificidade, bem como aos fenômenos humanos, naturais, sociais, políticos e/ou culturais.

Retomamos uma das questões iniciais supracitadas nesse capítulo: o que é epistemologia? Após reconhecer que ela antecede o saber, deriva outra questão: o que é conhecimento do conhecimento?

Essas duas interrogações aliadas à temática do conhecimento permeiam abundantes explicações de diversas naturezas. Aliás, antes de respondê-las, ao nos aproximarmos das ideias sobre epistemologia defendida por Aristóteles (1980), concordamos que “todos os homens, por natureza, desejam conhecer” (ARISTÓTELES, 1980, p. 36). Essa perspectiva sustenta o nosso olhar de que o ser humano busca explicar o mundo em sua volta por meio do conhecimento, no qual o seu início está relacionado ao desejo (PAÍN, 2012; FERNÁNDEZ, 2001). Para tanto, o caráter subjetivo do conhecimento e a sua produção muitas vezes são esquecidos por aqueles que educam e ensinam, por aqueles que pesquisam e participam. Entretanto, aprender sobre algo é mais que ensinar, é abrir espaço para se vivenciar o processo (FERNÁNDEZ, 2001) em um saber o qual esteja “teoricamente em um conhecimento do ser humano” (PAÍN, 2012, p. 18).

Na visão de Fernández (2001), embora a sociedade e os indivíduos que a ocupam, possuam informações, principalmente os professores, sobre algum assunto ou temática, ela defende que seu papel não é de meros transmissores, “mas propiciar ferramentas e espaço adequado (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento” (FERNÁNDES, 2001, p. 31).

Desse modo, explicar as dimensões do conhecimento, sobretudo a compreensão do lúdico, é abrir espaço para a troca entre sujeitos, para a pluralidade, para a diversidade acerca do que ele é (e o que pode vir a ser) e para as várias visões e descobertas a serem exploradas, nesse caso o lúdico.

A epistemologia é complexa e pode ser também flexível, apesar do seu conceito não estar atrelado a uma única significação. Nesse sentido, Japiassu (1986, p. 37) complementa: “rigorosa e unívoca, com um conteúdo definido e aceito por todos os que interrogam como se constitui uma teoria científica [...] Qual é a sua estrutura? Como crescem os conhecimentos?”.

Essas problematizações expressas por Japiassu (1986) abrem espaços para outras perguntas. Portanto, ressaltamos que o ato indagar, questionar, se coloca no interior das epistemologias. Se perceberem, evidenciamos o caráter plural – *epistemologias*. Em suma, elas são: difusas, heterógenas e multifacetadas. Entretanto, a busca por uma definição conceitual do que seja *epistemologia* e/ou *epistemologias* nos deparamos com muitos significados. Pensemos: é uma teoria? Uma disciplina? Um estudo crítico? Uma análise histórica? Uma Percepção? Um Saber? Um Pensamento? Uma Ideia? Um Paradigma?

Nesse ponto, se pensarmos a respeito do conhecimento a ser explorado sobre o lúdico, o que ele é? É uma forma de expressão da vida? É uma concepção? É brincar? É criatividade? Saberemos mais à frente, no capítulo 4, pois neste nos dedicamos a compreender o que é o próprio conhecimento.

Concordamos com Japiassu quando diz que “da epistemologia sabemos muito sobre aquilo que ela não é, e pouco sobre aquilo que é ou se torna, uma vez que se trata de uma disciplina recente e cuja construção é, por isso mesmo, lenta” (JAPIASSU, 1986, p. 23).

Sobre esse assunto, Tesser (1998) explica:

**A tarefa principal da epistemologia** consiste na **reconstrução racional do conhecimento científico**, conhecer, analisar, todo o **processo** gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico (TESSER, 1995, p. 92, grifo nosso).

Então, com o argumento de Tesser (1998), de que a epistemologia é uma “reconstrução racional do conhecimento científico”, percorremos nesta tese essa reconstrução, sobretudo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, podem gerar outras formas de conhecimento. Em outras palavras, ao pensar o lúdico por esse aspecto busca-se “transcender as fronteiras disciplinares” (MORAES, 2014, p. 55). Isso significa ir além de uma única área ou saber, mas reconhecer o que está *entre, além e através*.

Logo, o conhecimento sob a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar é uma tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora (MORAES, 2014, 2019). Moraes (2019) afirma a necessidade de atentar-se e cultivar os saberes:

[...] colaborem para uma nova cosmovisão superadora do reducionismo, da fragmentação e da separatividade. [...] um pensamento ecologizado é aquele capaz de religar as diferentes dimensões humanas, bem como os diferentes saberes. Reconhece que tudo, de uma maneira ou de outra, está interconectado e o que entrelaçamento da vida não é uma mera conclusão religiosa, mas, sobretudo, de uma natureza científica (MORAES, 2019, p. 41).

Japiassu (1986), sobre epistemologia, responde que aparenta um termo antigo, mas sua criação é recente, surgindo no século XIX, no vocabulário filosófico, conhecido como “filosofia das ciências” ou “teoria do conhecimento” (OLIVA, 2011; JAPIASSU, 1986).

Já Oliva (2011) menciona em suas investigações a teoria do conhecimento ou epistemologia como o domínio da filosofia que aborda a questão da natureza “(o que é) do conhecimento, das fontes (onde procurá-lo) e da validação (como comprová-lo)”

(OLIVA, 2011, p. 13), além de enfatizar que sua preocupação está para além de uma mera simples busca, mas sim em como justificá-lo.

Etimologicamente, “Epistemologia” significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). Ainda a respeito disso, Japiassu (1986) escreve:

Esta concepção tradicional de epistemologia está registrada no Vocabulário de Lalande. Para este, com efeito, a epistemologia é a filosofia das ciências, mas com um sentido mais preciso. Ela não é, propriamente falando, o estudo dos métodos científicos, os quais pertencem à metodologia. Também não é uma síntese, ou uma antecipação conjectural das leis científicas (à maneira do positivismo ou do evolucionismo). Essencialmente, a epistemologia é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Semelhante estudo tem por objetivo determinar a origem lógica (não psicológica) das ciências, seu valor e seu alcance objetivos. (JAPIASSU, 1986, p. 25).

Essa concepção de Japiassu (1986) coaduna com as convicções de Oliva (2011), ao dizer que “a epistemologia constitui uma modalidade de investigação na qual o conhecimento *examina a si mesmo*” (OLIVA, 2011, p. 14, grifo do autor).

Desse modo, o estudo da epistemologia e do conhecimento é a sua própria natureza rompendo a ideia de um saber metodológico, apesar de existirem autores que se utilizam desses aspectos. A ênfase consolidada neste capítulo é o reconhecimento de que a própria epistemologia possui princípios, cujo foco de debate pode ser amplo em seus aspectos conceituais e seu valor imensurável, mesmo diante de epistemologias específicas.

No entanto, para o alcance (ou não) de um determinado objetivo, resultado ou conclusão, devemos nos ater ao processo, que podemos denominar como construção de um conhecimento, assim nos alerta Japiassu (1986):

[...] hoje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma vez por todas. Esta noção de conhecimento foi substituída por outra, que o vê antes de tudo como um processo, como uma história que, aos poucos e incessantemente, fazem-nos captar a realidade a ser conhecida. Devemos falar hoje de conhecimento-processo e não mais de conhecimento-estado. Se nosso conhecimento se apresenta em devir, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. (JAPIASSU, 1986, p. 27).

Sobre essa ideia, Japiassu (1986) sublinha que a existência de uma nova epistemologia “precisa ser elaborada a partir de uma concepção *construtivista* da aquisição dos conhecimentos: sem pré-formação, nem exógena (empirismo), nem

endógena (ineidade), mas por contínuos ultrapassamentos das elaborações sucessivas” (JAPIASSU, 1986, p. 34).

Japiassu (1986), ao apresentar uma nova epistemologia, afirma que ela não é um dado inacabado. O seu existir é permeado por processos e construções, os quais podem ser compostos por diversos fatores, elementos, características, as quais forjam as múltiplas maneiras de se atingir um conhecimento.

O que o referido autor deixa de contribuição para os estudos epistemológicos é: todo conhecimento começa com uma interrogação. A arte de conhecer perpassa pelo saber, que pode ser pré-saber ou ciência permeado por uma epistemologia geral, específica e particular as quais operam ao mesmo tempo de forma total ou particular. Apesar disso, cada uma das epistemologias exprime (juntas e/ou separadamente) diversos olhares, perspectivas, inovações, criações, desafios, teorizações, metodologias, concepções com a finalidade de conhecer a si, ao outro e aos respectivos fenômenos sociais, culturais, políticos e humanos. Assim, podemos dizer que a epistemologia ou epistemologias e os seus saberes geram conhecimentos que perpassam a ótica do fenômeno multidimensional.

### **2.3 O conhecimento é um fenômeno multidimensional**

Continuamos ao longo de nossa essência humana questionando, refletindo, interrogando a vida e toda a natureza. Essa necessidade de questionar e situar-se como indivíduos é vital à espécie humana na busca de uma resposta a múltiplas perguntas. Morin (2015c, p. 16) nos apresenta que “a noção de conhecimento parece-nos una e evidente. Mas, desde que a questionamos, ela se fragmenta, diversifica-se, multiplica-se em inúmeras noções, cada uma gerando uma nova interrogação”.

Para conhecer e construir conhecimento devemos interrogar, pensar, refletir, observar com cautela o objeto a ser estudado ou compreendido e assim intervir. Isto é, a todo o momento, indagar as certezas postas como verdades. Além disso, se faz necessário conhecer as contradições, até porque o conhecimento é complexo, ou seja, é pautado numa epistemologia da complexidade, a qual compreende as unidades, as interações diversas, os fenômenos aleatórios e busca ligar, interligar o que está disjunto, separado, fragmentado (MORIN, 2015a, 2015c, 2011)

Morin (2015c) nos diz que o conhecimento, mesmo sendo familiar, próximo, íntimo, torna-se “estrangeiro e estranho quando desejamos conhecê-lo” (MORIN, 2015c, p. 17). Continua:

Desde o início, estamos situados diante do paradoxo de um conhecimento que não somente se despedaça desde a primeira interrogação, mas que também descobre o desconhecido em si mesmo e ignora até mesmo o que significa conhecer (MORIN, 2015c, p. 17).

O conhecimento não se resume a uma única ideia, noção, informação, percepção, descrição, teoria ou qualquer outro termo ou reducionismo e pensamento simplista. O alerta de Morin (2015c) enfatiza que todo o conhecimento deve ser concebido com vários modos ou níveis. Assim, devemos reconhecer que o ato de conhecer compreende competências, atividades cognitivas e sobretudo de modo simultâneo e dialético, os processos físicos, biológicos, cerebrais, mentais, psicológicos, culturais e sociais. Desse modo, reafirmamos o conhecimento como um fenômeno multidimensional.

Se desejamos conhecer o que é o lúdico, pensemos: quais as áreas que perpassam tal conhecimento? O saber lúdico é atravessado por uma perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar? De que modo a perspectiva *omnilética* colabora para processos dialéticos, simultâneos e dialógicos para a elucidação de uma epistemologia lúdica? Antes de responder essas questões, aprofundadas no Capítulo 4, continuamos a nossa compreensão do que é esse conhecimento multidimensional.

O conhecimento multidimensional em diálogo com o pensamento complexo moriniano realça as noções de ordem-desordem-organização, sujeito, autonomia e auto-eco-organização como dimensões que constituem a complexidade do conhecimento (MORAES, 2014, 2019; RIBEIRO; MORAES, 2019). Segundo Morin (2015b), o conhecimento multidimensional, trata-se de uma viagem.

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real e o caráter multidimensional do real; e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo pensamento, sempre codeterminam o objeto do conhecimento. É isso que chamo de pensamento complexo (MORIN, 2015b, p. 24).

Essa multidimensionalidade do conhecimento nos aproxima da descoberta epistemológica dos detalhes, das profundezas, das sutilezas quando se pretende compreender o que é conhecimento. Esta magnitude tem como analogia os escritos de Bosi (1988) ao dizer que a teoria completa do olhar (sua origem, sua atividade, seus

limites, sua dialética) poderá coincidir com uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão.

Bosi (1988, p. 66) ressalta: “O olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade”. Portanto, Bosi nos move para outras formas e maneiras de ampliar os nossos olhares. Não somente o olhar físico, mas também o reconhecimento de uma visão e seu órgão que se liga a uma estrutura biológica. O que esse autor conclama é a articulação desse olhar com a percepção da vida, da expressão, da busca, da poesia, da história, da linguagem, da educação e à construção da identidade. Portanto, o olhar o qual transcende o olho.

Esse aspecto do olhar que transcende órgão biológico possibilita o encontro com o conhecimento como fenômeno multidimensional, para além de uma única visão ou percepção, conjugando-se, assim, com as ideias de Morin (2015a, 2015b, 2015c). A exemplo da profundidade desse assunto, Morin (2015c) explica:

Partimos do reconhecimento do caráter multidimensional do fenômeno do conhecimento; do reconhecimento da obscuridade escondida no coração de uma noção destinada ao esclarecimento de todas as coisas; da ameaça vinda do conhecimento e que nos leva a buscar uma relação civilizada entre nós e o nosso conhecimento; de uma crise característica do conhecimento [...] Se o conhecimento é radicalmente relativo e incerto, o conhecimento do conhecimento não pode escapar a essa relatividade e a essa incerteza (MORIN, 2015c, p. 24).

O conhecimento do conhecimento encontra-se em um paradoxo, mas no seu desenvolver depara-se com paradigmas, regras, princípios os quais tornam o conhecimento em outras fontes de conhecimento. Logo, quando olhamos para o lúdico e buscamos perscrutar o que ele é por meio da *omnilética*, estamos desse modo contribuindo para outras fontes de conhecimento. Parece reducionista, no entanto, sua potência pode ser denominada, de acordo com Morin (2015c), como conhecimento de segundo grau.

Isso significa dizer que é um conhecimento relativo aos instrumentos de conhecimentos os quais dispõem de conceitos referentes aos conceitos, de categorias sobre outras categorias. A respeito disso, Morin (2015c) esclarece: “todo conceito, toda ideia pode tornar-se objeto passível de representação, conceito, ideia [...] podemos constituir um conhecimento derivado de todos os fenômenos e domínios cognitivos” (MORIN, 2015c, p. 25).



Morin ainda continua: “precisamos entrar no reino do pensamento complexo e abandonar o olhar simplificador que torna cego o nosso conhecimento e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento” (MORIN, 2015c, p. 61).

Revivamos a questão inicial que intitulou esse capítulo: como nasce a epistemologia do conhecimento? Por tratar aqui sobre o conhecimento, somos levados novamente a repetir: quais as origens do conhecimento do lúdico?

Diante das aproximações conceituais de Japiassu (1986) e Morin (2011, 2015c) sobre o que é conhecimento, destacamos um trecho de Morin o qual fundamenta essa tese: “O conhecimento, com efeito, não pode ser um objeto como os outros, pois serve para conhecer os outros objetos e a si mesmo” (MORIN, 2015c, p. 25). Dito isso, neste trabalho de doutoramento em Educação, antes mesmo de conceituar e apresentar o que é o lúdico e seu desenvolvimento ontoepistêmico por ter a *omnilética* como elo a emergir princípios, demarcamos a sua natureza e a sua dimensão como multidimensional.

De acordo com Morin (2015c), o conhecimento do conhecimento não pode ser fechado em fronteiras estritas de uma única área de conhecimento. De um lado, o conhecimento precisa ser compreendido em múltiplos campos e condições, pois a sua amplitude liga-se ao biológico, lógico, linguístico, social, cultural, histórico, político, prático, espiritual, cerebral e à própria vida humana e às relações sociais.

Por outro lado, o conhecimento do conhecimento tem uma reflexão entre subjetividade e objetividade, a qual insere o sujeito cognoscente como objeto do seu conhecimento (MORIN, 2015c; PAÍN, 2012; SILVA, 2010; MORAES; TORRE, 2018; MORAES, 2018). Afinal, “Precisamos reintegrar solidariamente as ideias de ser, de indivíduo, de sujeito, em vez de apagá-las ou evacuá-las” (MORIN, 2015c, p. 61).

Na visão de Moraes (2018): “somos multidimensionais, onde as dimensões físicas, biológicas, psicossocial, cultural, espiritual e cósmica se entrelaçam para que cada ser vivo possa realizar a finalidade de sua existência” (p. 22). Por certo, quando reconhecemos o conhecimento como multidimensional, por estar interligado com seres multidimensionais, pressupomos que todos esses elementos envolvidos, em seus mais variados estágios, níveis, organizações e sistemas, implicam em cooperações que regem outras formas e maneiras de pensar e produzir conhecimento.

Além disso, o conhecimento e seu desenvolvimento “estão inseridos dentro de outros sistemas mais abrangentes, como totalidade/partes que se encontram enredadas” (MORAES, 2018, p. 24).

Por essa razão, Morin (2015c) incorpora nesse debate o sujeito cognoscente como aquele que constrói, produz, elabora, sintetiza, reflete, cria conhecimento. Rompe-se, desta maneira, as ciências, as teorias de não neutralidade, e se lhe entende como um ser o qual também faz parte e se envolve direta e indiretamente nos desafios de organizar, desorganizar e sistematizar o conhecimento, ora em “partes”, ora em “totalidades” (MORAES, 2018).

Também Silva (2010), ao escrever sobre o objeto da Psicopedagogia em processo de construção do conhecimento, denomina sujeito cognoscente como pluridimensional. Ser este que apresenta as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Para Silva (2010), o sujeito cognoscente é ativo, participativo inserindo-se no processo na construção do conhecimento.

Logo, o sujeito cognoscente torna-se uma figura primordial e existencial quando o conhecimento ressurgir como necessidade e intensificação de reexistir na vida. Nesse caso significa dizer,

O conhecimento, a serviço do sujeito cognoscente, pode também colocá-lo a seu serviço. A possibilidade de comprometer todo o seu ser no conhecimento e, no limite, de dedicar a vida ao conhecimento torna-se um dos aspectos mais originais da condição humana” (MORIN, 2015c, p. 140-150).

Na verdade, o conhecimento:

comporta aspectos individuais, subjetivos e existenciais. As ideias que possuímos nos possuem. Nosso apego às nossas ideias, ainda que não reduza a esse único aspecto tem caráter passional/existencial. Como qualquer paixão, a do conhecimento pode suscitar um engajamento total do ser (MORIN, 2015c, p. 150-156)

Diante dessa totalidade do ser humano em que alguns estudos vão se referir à formação integral à pluridimensionalidade (SILVA, 2010), ou em outras palavras, conduzindo que os seres humanos possuem dimensões interiores, subjetivas e intersubjetivas, “além da dimensão objetiva, revelando também a natureza imaginária do ser humano” (MORAES, 2018, p. 27).

O pensador Edgar Morin salienta:

O conhecimento, depende de condições físico-bio-antropo-sócio-histórico-culturais de produção e de condições sistêmico-lógico-linguístico-paradigmáticas de organização, por isso mesmo é que permite tomar consciência das condições físicas, biológicas, antropológicas, sistêmicas, linguísticas, lógicas, pragmáticas de produção e de organização do conhecimento. Em consequência, quanto mais conhece e compreende, mais é capaz, reconhecendo justamente as sujeições que pensam sobre a busca do

verdadeiro, de dedicar-se à sua procura, e através disso, de relativamente emancipar-se das suas condições de formação (MORIN, 2015c, p. 34).

No entanto, podemos dizer que, até o momento, com base na discussão realizada neste capítulo, o conhecimento e sua constituição possuem diversos elementos que são indissociáveis para originar outras descobertas epistemológicas, nos esforços de formar outros saberes que dialogam (ou não) com a vida humana, com o desenvolvimento global do planeta, com os cotidianos educacionais e universitários e outras formas e maneiras em que há o pulsar e o “sentipensar” humano (TORRE; MORAES, 2018). Até porque compreender os fenômenos humanos significa que esse ser multidimensional é também “holomovimento complexo” o qual envolve o afetivo, o cognitivo, e seu pensamento e seu sentimento estão em movimento”. Aspectos esses os quais serão melhor aprofundados no Capítulo 4 desta tese, mas esse entendimento ajuda a “refazer a aliança entre o racional e o intuitivo, o contemplativo e o empírico, a integração hemisférica, favorecendo assim, a evolução do pensamento, da consciência e do espírito” (MORAES; TORRE, 2018, p. 75).

Vale dizer que, em nosso caso, a busca do conhecimento e sua produção de certa maneira têm a pretensão de reduzir e eliminar as injustiças, as desigualdades sociais por um movimento infundável de inclusão, participação e emancipação. Para isso, precisamos, “procurar e integrar o conhecimento do conhecimento em todos os conhecimentos”, “desenvolver a reflexão em todos os campos e problemas” e “restabelecer e estabelecer a comunicação entre reflexão e saber” (MORIN, 2011, p. 92).

Dentro dessa perspectiva, a epistemologia do conhecimento está vinculada à vida, ao universo, à matéria, à ciência, ao desenvolvimento da sociedade, aos ambientes naturais, às metodologias, às teorizações, às concepções, aos fenômenos sociais e culturais. Pensar como nasce, gesta e cria uma epistemologia (ou múltiplas epistemologias) é compreender que o conhecimento não se constitui como um saber parcelado, multifacetado, fragmentado, como foi exposto ao longo deste capítulo em diálogo com as ideias de Edgar Morin e Hilton Japiassu.

O germinar do conhecimento diz respeito ao ato de permanecer em busca de mudanças, quebras de paradigmas, superação de limites e abertura para novas possibilidades e aprendizagens nas ciências físicas, biológicas, humanas e quaisquer outras ciências. Essa compreensão pode ser reconhecida, quando no início desta tese, ao acessar o banco de teses e dissertações da Capes, com o foco no conhecimento sobre o

lúdico, nos deparamos com diversas áreas que exploram tal temática (Apêndice A e Figura 4).

Por esta tese estar vinculada à área das Ciências Humanas, assumimos que ampliaremos, ao longo dos capítulos, os olhares físicos, poéticos, teóricos e metodológicos no sentido de reconhecer que o conhecimento se dá em processos infundáveis, contínuos, os quais se organizam e desorganizam, alimentam e florescem, apresentam e se consolidam entre os espaços, entre as linguagens, entre as formas, entre a beleza de dizer e compreender as influências e as marcas culturais, políticas e práticas. Bem como espelhar a complexidade e a dialeticidade do que é conhecimento e o seu nascer de uma ou múltiplas epistemologias. Nesse caso, outros olhares para uma epistemologia do lúdico.

Dentro dessa visão exposta no parágrafo acima, consideramos que o conhecimento e suas múltiplas dimensões podem assumir uma perspectiva *Omnilética* (SANTOS, 2013, 2019, 2020), a ser aprofundada no próximo capítulo. Resumidamente, Santos (2013) explica:

[...] é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo *omnilética* é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedades, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (SANTOS, 2013, p. 23, grifos do autor).

Em síntese, a *Omnilética* é uma perspectiva que tem sido cunhada pela Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos e assim também gestada no grupo de pesquisa LaPEADE, o qual tem como temática balizadora em torno do seu conhecimento os estudos sobre Inclusão em Educação (Quadro 2).

Pensando bem, se aos nossos olhos e com base no que discutimos neste capítulo sobre o conhecimento ser processual, amplo, totalizante, subjetivo, complexo, dialógico, logo ele pode ser chamado de *omnilético*. Sabendo que a perspectiva ontoepistemica da *omnilética* está imbricada no conhecimento e na sua produção como um campo de descobertas, desafios, conquistas, inclusões, exclusões, ordens, desordens, relações, interatividades, conectividades, pensamentos, certezas, criações e indagações, assim indagamos: será que a epistemologia do lúdico é *omnilética*, ou a *omnilética* é lúdica?

Sigamos para o próximo capítulo desta tese, no sentido de conhecer, saborear, o que é *omnilética*.

### 3. OMNILÉTICA E SEU CARÁTER ONTOEPISTÊMICO

Para criar uma academia culturalmente diversa, temos que nos comprometer inteiramente. Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela liberação feminina, temos de aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes. Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos desencorajar facilmente. Não podemos desesperar diante dos conflitos. Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade (hooks, 2020, p. 50).

Essa epígrafe de bell hooks<sup>43</sup>, escritora, professora e intelectual negra insurgente apresenta um novo tipo de educação que se preocupa com a pedagogia do engajamento, da sala de aula como lugar do entusiasmo e, sobretudo, da diversidade, da transgressão, rompendo as fronteiras que “fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2020, p. 25). Nesse sentido, essas ideias se coadunam com a *omnilética* e seu caráter ontoepistêmico e, assim, será apresentada nas próximas seções e subseções deste capítulo.

#### 3.1 Raízes *omniléticas*

*Omnilética*, não é somente uma palavra, uma expressão, uma teorização, uma concepção, mas sim, significa múltiplos olhares para se enxergar a vida, os processos de ensino e aprendizagem, os fenômenos humanos, sociais, políticos, práticos e culturais (SANTOS, 2013). *Omnilética* é o olhar para a subjetividade reconhecendo a objetividade humana, compreendendo que nessa relação encontram-se movimentos dialéticos e complexos. Pois ela é uma perspectiva analítica e metodológica, e conhecida como uma ontoepistemologia nas ciências da educação.

As suas raízes se entrelaçam e são profundas, dinâmicas, participativas, interconectadas, dialógicas, assumindo a complexidade posta entre a realidade social, as aprendizagens humanas e o mundo interno de cada sujeito.

---

<sup>43</sup> A autora se auto assina bell hooks em minúsculo como uma política para destacar que as histórias são mais importantes do que os nomes. Ela enfatiza nos seus escritos que suas palavras têm mais relevância do que sua “persona” como autora, desse modo, ela denomina-se como bell hooks em homenagem à sua avó. Portanto, nesse texto respeitamos a identidade textual da autora. Somente nas citações diretas utilizamos as letras em maiúscula (caixa alta), devido às regras da ABNT.

Além disso, a *omnilética* busca romper a dualidade do “é isto ou aquilo”, nos remetendo ao desafio de aprender a lidar e denunciar a falta de compromisso do poder público na saúde, na educação, na cultura e em outros setores importantes para o desenvolvimento integral e multidimensional do sujeito, como a própria defesa e cuidado da natureza em diversos setores. Nos levando a um processo infundável, contínuo, criativo, denunciante, reflexivo, dialógico, autoético, conhecendo e explorando as lições da vida sem eliminar as fragilidades, as contradições, as exclusões, as diferenças que demarcam o que buscamos a conhecer e interpretar.

A *omnilética* lida com os conflitos, com as lutas, conquistas e transformações de todos os seres vivos e o meio ambiente. É olhar para o mundo em nossa volta e perceber a totalidade, as partes e os movimentos que se desorganizam e organizam entre o mundo material e o imaginário.

Por meio dela, ressurgem tentativas de capturar os múltiplos sentidos e compreensões da pluralidade na busca de eliminar quaisquer barreiras que surgem no caminhar educativo, político, cultural, biológico e planetário. Desse modo, a *omnilética* valoriza, propicia, (re)existe *na* diversidade e *com* ela, e valoriza a abertura de mais espaços plurais, lúdicos, criativos, emancipatórios, interligando-se à inclusão e à participação. Para tanto, assim como mencionado na introdução desta tese, o significado etimológico de *omnilética* foi cunhado em 2011, pela Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, coordenadora e fundadora do Laboratório de Pesquisa e Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) . Ela enfatiza:

A perspectiva *omnilética* não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo *omnilética* foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas que aqui enfatizado especialmente a variedade e a diferença) e sufixo grego *ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo complexa e dialética. (SANTOS, 2013, p. 23).

Diante desse resgate linguístico descrito por Santos (2013) em torno da significação da *omnilética*, podemos afirmar que sua essência é ampla, rompe com a ideia hierárquica na produção de conhecimento, convidando-nos a enxergar, para além de um conceito teórico, um movimento transformador. Na verdade, a *omnilética*, seu enfoque permanece em jogo com as diferentes dimensões, concepções, paradigmas, ações,

valores, princípios, contextos, metodologias, pesquisas, situações as quais se relacionam entre si e interagem o tempo todo com ênfase em diversas temáticas, problemáticas e investigações, aproximando-se dos estudos realizados no LaPEADE.

No entanto, escrever, pensar, sentir, investigar *omnileticamente* trata-se de um mergulho profundo no combate a qualquer processo de exclusão, possibilitando um ambiente mais inclusivo, participativo e criativo com base nos seguintes princípios defendidos pelo LaPEADE: Direitos Humanos, Igualdade, Justiça Social, Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica.

Vale acrescentar, pelo fato de a *omnilética* ter sido gestada em um laboratório com ênfase em suas pesquisas nos estudos sobre Inclusão em Educação (SANTOS; MELO; SANTIAGO, 2020; SANTOS; SANTIAGO, 2021; SANTOS; SENNA, 2020; ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2020; AGUIAR; QUEIROZ, 2020) a partir dos princípios elucidados acima, atualmente, por ser uma perspectiva ontoepistêmica e não reducionista, ela propõe envolver os estudos sobre inclusão, Educação Especial, Criatividade, Gestão, Prática Pedagógica e entre outros, até porque as dimensões, em si interligadas (culturas, políticas, práticas, complexidade e dialeticidade), são balizadoras para outras compreensões, descobertas e interpretações. Apesar dela se assentar no campo das Ciências Humanas, na área da Educação, o seu universo pode ser ampliado à área da Psicologia e a quaisquer outros conhecimentos.

Sem dúvida, a partir do parágrafo acima, somos levados ao entendimento de que a *omnilética* se estrutura como um conhecimento epistemológico global, perpassando a um saber particular e, inclusive, específico como foi discutido no capítulo 2. Se ela busca (ou pretende) compreender os problemas da área da educação em seus sistemas mais universais, o conjunto de organizações em suas esferas de ordem macro (OLIVEIRA, 2019; MOTTA, 2015; SANTOS; SENNA, 2020; SANTOS; MELO, 2019), assim como as naturezas econômicas, políticas, culturais para o seu bojo de discussão, quer seja científica, quer seja analítica, (JAPIASSU, 1986), ao nosso ver, ocupa um lugar geral, uma ontoepistemica global.

De um lado, se a *omnilética* trata de conhecer um campo em particular, se preocupando com os estudos das deficiências, das diferenças, das intersexualidades, dos refugiados, dos gêneros, da Educação Especial, da criatividade, da gestão (SANTOS; BRITO, 2013; COSTA, 2015; RODRIGUES, 2015; ALMEIDA; SANTOS, SILVA, 2020; Apêndice G) consideramos, nesse caso, que a sua atmosfera de cientificidade e



especulações trazidas à baila podem ser denominadas como uma ontoepistemologia particular.

Por outro lado, a *omnilética*, ao se constituir por meio de um olhar mais apurado, detalhado, delineado no campo do desenvolvimento (ou da produção) do conhecimento, de tal modo com base nesses pressupostos, nos argumentos, nos pilares que a assim sustentam, na área da Educação e nos estudos sobre Inclusão em Educação, nos apoiamos nela e em seu saber específico para desvelar uma epistemologia do lúdico. Mesmo até, no seu âmago, dedicou-se a compreender as especificidades de outros conhecimentos sobre inclusão, sobretudo em pesquisa-ação (PINTO, 2018; LIMA, 2019; SENNA, 2017). Por que não pensar a especificidade do lúdico e seus princípios?

Por consequência, o saber *omnilético* pode ser concebido por diversas facetas epistemológicas, mas o seu pensamento no campo científico se sustenta por propor o pensar da construção de qualquer conhecimento. Ou seja, inclusão, exclusão, revolução, guerras, histórias, deficiências, sexualidades, pois o seu escopo é mais amplo do que qualquer objeto específico de estudo, apesar de existir também o seu desdobramento a todo tema a ser investigado.

Na verdade, a *omnilética* perpassa, transpassa de modo interdisciplinar, transdisciplinar, multidimensional (MORIN, 2015a, 2015b, 2015c) qualquer assunto, temática e área de conhecimento porque “busca entender a transformação da realidade, material e concreta, como ponto central, bem como a própria essência do objeto que não pode ser vista de uma só forma, mas nas suas relações com todos os elementos que o constituem” (PINTO, 2018, p. 65).

Pelo seu nascer ter sido nos estudos sobre inclusão, logo a inclusão está dentro dela e não ao contrário. Quando analisamos as produções já realizadas pelo LaPEADE (Apêndice G), identificamos esse objeto de interesse, abordado pelo olhar *omnilético*, porém que em outro momento poderá constituir-se como outro foco, conforme o caso desta tese, onde sua essência é o lúdico.

Diante da exposição inicial que fazemos aqui sobre o que é *omnilética* e como ela está estruturada de acordo com uma ontoepistemologia, é necessário afirmar que se encontra em processos de (re)elaborações contínuas. É um pensamento analítico móvel, não estagnado, com efeitos de se encerrar. Se o próprio conhecimento não possui um fim em si mesmo, sendo um resultado de reflexões, lutas, analogias, como foi dito por Japiassu (1986), por que a *omnilética* se renderia a tais aspectos conclusivos?

Desse modo, o desafio para quem deseja saborear (D'ÁVILA, 2006, 2007) e mergulhar com profundidade na *omnilética* é entender que as respostas, o pensamento, não possuem uma única assimilação. Por isso, compreendê-la conforme uma ontoepistemologia é reafirmar que ela está num movimento construtivo. O que justifica essa acepção está no seu próprio interior, o ato de promover inclusão, considerando-o como um princípio processual.

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (SANTOS, 2013, p. 3).

Nessa perspectiva, a inclusão, sendo considerada um processo no qual é necessária a ressignificação das relações em prol de uma vida mais participativa, em que os direitos sejam garantidos, “um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população” (SILVA, 2012, p. 42) ou um determinado grupo em detrimento do outro. Para ser mais específica, Santos (2015) confirma: “não meço pelos seus sujeitos, e sim por si mesma, como um processo” (p. 52).

Diante disso, Santos (2003) explica:

[...] não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

Notamos que o pensar *omnileticamente* a partir da leitura lapeadeana não pretende abandonar o que já foi dito e explícito, mas sim, incorporar todos os fenômenos humanos e sociais. O que isso significa? Se a *omnilética* tem como princípio a inclusão, não podemos deixar de compreender as situações, os motivos para tal exclusão. Deve-se incorporar, nessa discussão, o elemento da subjetividade tanto proferido por Sawaia<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Em diálogo com os estudos de Sawaia (2006) por desenvolver uma visão mais aproximada de uma análise ético-psicossocial, destacamos que nosso ponto de partida é o entendimento de **c** inclusão como processo histórico e social constituído por dimensões objetivas e subjetivas, coletivas e individuais, emocionais e racionais.

(2006) no qual apoiam-se as investigações do laboratorie (SANTOS; SANTIAGO, 2011; SILVA, 2012; FONSECA, 2014).

Nesse ensejo, nos aproximamos das ideias de Silva (2012, p. 43), ao expor que,

Esse processo inclusivo, ao qual nos referimos, não é personificado na ‘única solução para salvar o mundo’, não tem uma visão romântica ou controladora, e de modo algum se estabelece como a verdade absoluta e universal. Quando usamos a metáfora **luta**, é para caracterizar um processo contínuo, o reconhecimento de tensões e graus diferenciados de poderes, um processo, portanto, que não tem um fim em si mesmo e por isso, é uma batalha constante na tentativa de transformação de realidades e de convite à reflexão por parte de atores sociais, quer se vejam como tal, quer sejam alienados (FONSECA, 2009). Entendemos, como Sawaia, que: ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. A utopia e a crença no sujeito da ação e na possibilidade de uma ordem social sem exclusão, não remete a uma visão de *happy end* ou ao paradigma da redenção, comum nas ciências humanas tanto positivista quanto críticas, dos anos 60 a 80 (2008, p.12). (SILVA, 2012, p. 43, grifo da autora).

Em suma, o olhar *omnilético* é capaz de compreender essas preposições, os processos de inclusão/exclusão numa relação dialética, tendo como ponto de partida a não existência de um elemento isolado, mas perante a sua totalidade, há partes, dimensões em jogo, são elas: culturas, políticas, práticas, dialéticas e complexidades – para explicar os fenômenos excludentes e de inclusão, como também com a “possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões” (SILVA, 2012, p. 43).

É importante sublinhar que para fins de melhor entendimento acerca das cinco dimensões da *omnilética*, explicitamos cada uma delas como dimensões. Embora alguns pesquisadores as definam como categorias e/ou concepções, ratificamos que são dimensões. O termo dimensão vem do latim *dimensio*, do verbo *dimetiri* (fazer uma medida). O seu prefixo *dis*, (movimento para fora), e, seu sufixo *metiri* (medir) vem do grego *metron* (medida).

Conforme essa explicação etimológica do termo dimensão (dimensões) podemos afirmar o seu significado como resultado de um aspecto ou uma faceta de algo. O seu conceito é abrangente de acordo com o contexto, pois nela há uma ou múltiplas características, a serem compreendidas nos espaços, extensões, profundidades e superfícies. Dentre elas, permaneceremos com o sentido de mover para fora quando se pensa nas dimensões da *omnilética*. Aliás, essa ação de lançar-se para o exterior, remete ao que teve início do lado de dentro, mas ocorre em uma via dialética.

Em contrapartida, dimensões são facetas e isso pode ser visto na/com a *omnilética* em colocá-las (as culturas, as políticas, as práticas, as dialeticidades e/ ou as complexidades) em movimentos, em processos não cristalizados, sobretudo na ação, e efetivar o que há de mais profundo, rico de significados evocador de outras leituras. As dimensões da *omnilética* inspiram outras maneiras de explorar e produzir conhecimento.

Segundo Santos

[...] gostaria de deixar claro aqui que quando as defino [as dimensões] como categorias que também são de *intervenção*, quero dizer não aquela intervenção que pode ser entendida como uma imposição de algo ou alguém, vinda de fora para dentro. Refiro-me à intervenção em sua acepção original, de *inter venir*, ou seja, a do *entre vir*, no sentido do ir e vir, relacional, entre diferentes perspectivas de análise e atuação social. (SANTOS, 2011, p. 29-30).

Após essa explicação do que entendemos por *omnilética* partiremos para as próximas subseções, as quais ampliam seu olhar ontoepistêmico ao refletir e introduzir suas cinco dimensões: políticas, culturais, práticas, dialética e complexa.

Nesse sentido, enfatizamos que as cinco dimensões não estão apresentadas por ordem de importância, pois elas possuem a mesma relevância. Assim, cremos que, em várias ocasiões e fenômenos analisados (o lúdico), podemos nos deparar com contradições, complexidades, dialeticidades as quais se complementam (ou não). Portanto, trazemos essas dimensões analíticas no sentido de possibilitar inúmeras interpretações, formando novas relações explicativas. Sem embargo, seguimos para as subseções, a fim de melhor organização deste capítulo.

### **3.1.1 Culturas**

Antes de aprofundar o que entendemos por culturas, discorreremos primeiramente sobre o quanto a tridimensionalidade (culturas, políticas e práticas), proposta por Booth e Ainscow (2012), é afinidade sistêmica do LaPEADE desde 2003, quando de sua fundação. Apesar de uma sutil diferença conceitual exposta pelos autores acerca de culturas, sendo esta, segundo eles, a base do trabalho para a inclusão. Em nossa fundamentação em diálogo com as produções investigativas desenvolvidas no âmbito do laboratório (Apêndice G), destacamos que nenhuma das três dimensões constitui a base primordial, até porque elas são móveis. Estas aparecem em algum tempo no processo, às vezes sobressaem sobre as outras, mas essas ressurgem, também sobressaindo-se, no

momento seguinte. Então, políticas, culturas e práticas, não importa a ordem, têm a mesma relevância, bem como dialeticidade e complexidade.

Booth e Ainscow (2012) afirmam no Index a inclusão como uma ação e reflexão compartilhada, a qual alcança a coparticipação, a partilha e a aproximação. Nesse sentido, tal documento surge com o propósito de dar suporte e tornar o espaço escolar mais inclusivo. Em outras palavras, na visão de Santos (2019), mais participativo.

Com o Index, todas, todos e todes indivíduos envolvidos na ação e reflexão de um espaço educativo mais inclusivo pressupõem o pensar sobre os conhecimentos formados por crenças e experiências adquiridas diante das suas práticas, com a finalidade de tornar e possibilitar o chão da escola mais plural e diversificado, que dialogue com os sujeitos que dali fazem parte (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Segundo Booth e Ainscow (2012, p. 9), o *Index*:

[...] é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática.

Vale destacar que esse movimento de autorrevisão das instituições escolares está atrelado a uma dimensão prática, cultural e política. A ação de encorajamento precisa ser diária, constante e processual no campo da Educação e em toda a sociedade. Desse modo, Booth e Ainscow (2012) nos levam à tridimensionalidade já expressa no início dessa subseção, para se pensar a inclusão em educação (Figura 8).



Fonte: Elaborado por Booth e Ainscow (2012)

Isso posto, quando incorporamos nesta tese a dimensão “culturas”, é importante afirmar tal palavra como possuidora de inúmeros sentidos e significados, mais ainda quando se busca compreendê-la conforme o recorte temporal, histórico e social. No entanto, assumimos nesta pesquisa, e também em diálogo com as produções do LaPEADE, o olhar de Booth e Ainscow, (2012) ao nos dizer que a dimensão das culturas,

refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH, AINSCOW, 2012, p. 46).

No entanto, ela está associada aos valores, às representações, às percepções, às certezas, às subjetividades trazidas por cada sujeito de acordo com os espaços em que habita e assim vivenciou ao longo de sua existência. Além disso, em nosso entendimento, as culturas são construídas (SANTOS; FONSECA, 2011; ALMEIDA; SANTOS, SILVA, 2020), “mas podem ser tão arraigadas que podem se transformar em algo complicado de se transformar sem uma profunda imersão em um processo reflexivo-decisivo-ativo” (ALMEIDA; SANTOS, SILVA, 2020, p. 7).

De um lado Leme (2011) afirma que as culturas perpassam a construção e reconhecimento das diversas contribuições das identidades, bem como os modos “de agir, de sentir, de interpretar o mundo, de se relacionar” (p. 102). Por outro lado, Brito (2013) tateia a dimensão das culturas “aos valores, opiniões, concepções, formas de pensar e julgar que são construídas em diversas instâncias de nossas vidas, incluindo neste contexto a educação e a escola”. (BRITO, 2013, p. 88).

Ao pensarmos a dimensão das culturas a partir da *omnilética* e dos construtos teóricos que assim a sustentam, identificamos diversos olhares epistemológicos, sociológicos, antropológicos acerca dessa temática, tanto que na tese de doutoramento de Santiago (2011) ela assume o seu caráter institucional e antropológico, principalmente por balizar a sua discussão com base nos estudos de Moreira e Candau (2007). Desse modo, defende-se o termo “culturas” como abarcador dos diversos modos de vida, valores, crenças e significados compartilhados entre diferentes nações, classes sociais, grupos sociais, estados, regiões, gerações e até gêneros.

Para Moreira e Candau (2007) os contextos e períodos históricos podem ser considerados envoltos de culturas, por assim trazerem “conteúdos culturais” e por fim declaram: “Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

No pensamento freireano a cultura é tudo o que o indivíduo acrescenta ao mundo, entende como resultado do “trabalho humano”, do seu “esforço criador e recriador”, sendo ela aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 1983).

Do ponto de vista de Brandão (2010, p. 100):

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido).

Seguindo esses preceitos, a dimensão “culturas” ganha outras acepções, pois “criar culturas inclusivas” perpassa os diversos sentidos, significados, relações, contradições que atravessam a vida humana e os diversos espaços, grupos e instituições que dela fazem parte. De fato, a cultura é criada, recriada entre os esforços humanos e suas experiências.

No que tange ao foco dessa investigação no sentido de explorar o conhecimento sobre o lúdico e os princípios que podem ser elucidados a partir da *omnilética*, quando se pensa na dimensão das culturas, surgem algumas questões: de que maneira os valores de inclusão (participação, colaboração, acolhimento, cooperação) contribuem para a existência do lúdico? Todos são bem-vindos? As crianças, os professores e quaisquer outros indivíduos ajudam uns aos outros? Há participação de todos e os profissionais da área da Educação e afins buscam relacionar o que acontece na escola e entre outros espaços educativos à vida cotidiana?

Se culturas são construídas com/entre/para professores, educadores, estudantes, como podem vivenciar a plenitude do lúdico no seu existir perpassando os diversos espaços, gêneros, instituições, crenças, situações sociais? Os espaços escolares em coparceira com estudantes, professores e comunidade promovem a busca por valores de inclusão e o respeito aos Direitos Humanos, no sentido de propiciar a participação, a valorização da subjetividade e o bem estar?

Ao levantar essas questões, nos apoiamos nas ideias de Brougère (1995), principalmente por definir o brinquedo como um objeto revelador de uma cultura, quando

o mesmo está inserido dentro de um sistema social. Segundo ele, “para que existam brinquedos é preciso que certos membros da sociedade deem sentido ao fato que se produza, distribua e se consuma brinquedos” (BROUGÈRE, 1995, p. 7).

Apesar do autor mergulhar em especificidade em sua obra, ao escrever sobre brinquedo e cultura, essas reflexões não se encerram somente ao desenvolvimento da criança e à função social de tal objeto, sobretudo por mencionar que “é preciso que certos membros da sociedade deem sentido”. Nesse caso, o primeiro ponto a discutir é que qualquer objeto, brinquedo, jogo, situação pedagógica revelam e compartilham diferentes percepções culturais. Um determinado brinquedo, dentro de um contexto, é simplesmente um brinquedo, para outro momento pode possuir outra representação. A exemplo disso, Kishimoto (2002, p. 15) explica: “A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração”.

Kishimoto (2002), ao entender a variedade que se identifica em torno das culturas e suas representações, nos aponta também outro exemplo, agora sobre o jogo, diante da cultura indígena: se uma criança que se diverte atirando com arco e flexa em pequenos animais é uma brincadeira, nas palavras dela “para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo” (KISHIMOTO, 2002, p. 15).

Assinalamos, ao trazer esses trechos, o quanto esses autores (KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 1995) estão fornecendo argumentos que indicam a cultura como maleável em concordância com o tempo, o espaço, as instituições e que enquanto sujeitos buscadores da construção das culturas mais inclusivas, mais participativas, essas perpassam também nesse escopo por uma cultura lúdica.

No entanto, quando crianças e adultos, professores e estudantes, buscam participação, interação com o outro, o mundo à sua volta e os brinquedos (jogos e brincadeiras), estariam esses indivíduos produzindo cultura? A resposta é sim.

Enquanto indivíduos interagem e colocam no bojo dessa relação valores de inclusão (como participação, solidariedade, lealdade e entre outros gestados no Index para a Inclusão), de imediato a dimensão de culturas faz parte desse debate. quando se instaura a interação entre indivíduo, ações e objetos materiais (que podem ser brinquedos, jogos, brincadeiras), a cultura lúdica passa a existir, denominando-a por ser tratar de sujeitos nessa relação, a experiência lúdica sobressai (BROGÈRE, 1998).



Ainda sobre essa dimensão, como sujeitos e instituições lidam com a cultura lúdica no cotidiano escolar? Quais as estratégias realizadas no sentido de acolher a diferença? Como professores e estudantes se envolvem nas diversas atividades que envolvem o brincar? Quando olhamos para os estudos sobre o lúdico, manifesta-se a diversidade territorial, regional, plural em defesa do lúdico? Os estudiosos e estudiosas sobre o lúdico compartilham de uma vivência experiencial ou pressupõem uma compreensão exclusiva a uma determina infância, ambiência e cultura?

Melo (2010) apoia sua discussão sobre culturas, com base nas ideias do antropólogo Geertz (1973) e enfatiza o conceito de cultura como amplo. Segundo Melo (2010):

Para o autor, “a cultura é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1973, p. 24). Desta forma, a cultura se apresenta como um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais. Para o autor, a cultura é algo dinâmico, mutante, diz respeito à vida de um grupo social. Esta cultura está representada nos fazeres cotidianos, nas expressões artísticas, nas políticas. Geertz (1973) chama a atenção aos aspectos culturais de cada sociedade, mostrando seus processos de construção de identidade. (MELO, 2010, p. 56-57).

Nesse contexto, fica evidente que somos seres culturais em constantes transformações. Optamos por elucidar nessa dimensão das culturas, os olhares dos pesquisadores os quais fazem (ou fizeram) parte do LaPEADE, pois ao retornarmos a cada autor que balizou os argumentos de Booth e Ainscow (2012), eles nos mostram que a produção do conhecimento, mais ainda sobre a *omnilética*, recebeu outros sentidos, perspectivas e analogias para se pensar os fenômenos humanos e sociais, e agora, o próprio lúdico. Quando se pensa em culturas, essa precisa ser compreendida conforme as experiências e as vivências tanto coletivas, quanto individuais.

### 3.1.2 Políticas

Sobre políticas, Booth e Ainscow (2012) descrevem:

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas

numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH, AINSCOW, 2012, p. 46).

A dimensão das políticas está atrelada ao suporte e ao apoio, assim como a organização para tomada de decisões. Além disso, “políticas também estão intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem se fundamentar nas culturas, sendo mesmo, contraditórias” (SANTOS, 2015, p. 54).

Na verdade, dentro da perspectiva da *omnilética*, a dimensão das políticas não está restrita à ideia do pensamento sobre política, vinculando-a à partidária ou apenas a agências governamentais. Para nós, essa dimensão incorpora tais especificidades e amplia ao entendimento de que a política perpassa as nossas percepções individuais e também institucionais. Desse modo, com base nas ideias de Booth e Ainscow (2012) e nos estudos já desenvolvidos no âmbito do LaPEADE, definimos como toda norma ou diretriz a qual tem por intenção orientar ações. A respeito disso, Santos e Fonseca (2011), exemplificam: “podem ser: planos de aula, regras disciplinares, auto promessas (“Eu jurei para mim mesmo que nunca mais vou fazer assim”), princípios expressos verbalmente ou por escrito, projetos pedagógicos, documentos institucionais em geral, grade curricular, etc” (p. 136).

É importante reafirmar o quanto a dimensão das políticas está relacionada aos níveis macro, meso e micro, nacional e internacional, regional e local, e, institucional, grupal e pessoal. Diante desses níveis, temos como interlocutoras as ponderações realizadas por Ball (1992), ao escrever sobre o “Ciclo de Política”, no qual nos reafirma como produtos e produtores das políticas educacionais e que nossa relação com a política, diante do que foi descrito acima nos níveis (ou esferas micro/meso/macro), precisa ser reposicionada com a finalidade de estabelecermos uma horizontalidade que permita uma nova apropriação e significação, conforme cada proposta e contexto específico.

Dentro dessa acepção, a política precisa ser compreendida no fazer crítico e amplo (SANTIAGO, 2011; SANTOS, 2015; MOTTA, 2015; FILGUEIRAS, 2014). Com base nesse argumento, Mainardes (2008) destaca:

a) Articulação entre global e local (perspectivas macro e micro): envolve o esforço de buscar analisar a totalidade das relações envolvidas nas políticas e suas múltiplas determinações. Considerar as influências globais/internacionais envolvidas nas políticas requer uma compreensão crítica do fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, bem como os seus reflexos na configuração de políticas nacionais e locais. b) Análise crítica: além de analisar a totalidade das relações envolvidas nas políticas, bem como as contradições, uma análise crítica demanda um esforço em articular a pesquisa sobre uma

política específica com o contexto socioeconômico e cultural mais amplo, bem como com o conjunto de políticas implementadas. Demanda também, como já foi mencionado, evitar a legitimação de políticas e buscar explicitar possíveis processos de desigualdade ou de exclusão ou inclusão precária, instável, marginal. (MAINARDES, 2008, p. 23)

Ainda sobre essa dimensão, Meireles (2014, p. 38) nos aponta que ela está “atrelada às representações sociais que integram determinada realidade, configurando um universo cultural e simbólico que permeia as relações sociais e suas significações”. Sendo elas frutos de uma ação humana e, como toda ação, desdobra-se em representações sociais (MEIRELES, 2014). Desse modo, quaisquer documentos norteadores, os elementos que caracterizam uma política e todo o seu desenrolar no âmbito educacional e entre outros sistemas educativos ou não, elucidam um projeto de sociedade.

Por sua vez, Ball (2000, 2006) ressalta que as políticas servem para criar circunstâncias realizadoras de mudanças práticas, as quais, em nosso entendimento, perpassam pelos aspectos culturais, dialógicos, dialéticos, contraditórios e/ou complexos.

De todo modo, encaramos a dimensão das políticas como um terreno de disputas. Nesse há um processo de negociações, constatações em diferentes grupos sociais. Por assim definirmos nas nossas produções (Apêndice G) como produtores, não só de políticas, mas também de culturas e práticas, que se imiscuem dialética e complexamente, o tempo todo. Nesse sentido, embora diante de documentos prescritos (“faça isto”, “desenvolva aquilo” e entre outros indicadores que surgem nas políticas), elas não podem se configurar como dadas e acabadas. Mesmo por que, apesar de tais legislações, planos de aulas, propostas educacionais, projetos escolares terem conformidade em orientar práticas e seu existir, elas serão apreendidas por sujeitos a quem entendemos como multidimensionais de acordo com o exposto no capítulo 2 desta tese, os quais darão a sua vida, a sua criatividade, o seu conhecimento, a sua interpretação do seu modo. Em suma, cada sujeito se envolverá de uma maneira, conforme seus interesses e suas vivências, bem como a instituição educacional implementará de sua maneira.

Quando olhamos para o escopo investigativo desta tese, quando se pensa a partir da dimensão das políticas, nos vem a seguinte questão: a sociedade e todos os atores sociais que a compõem, têm refletido na produção de políticas mais inclusivas, mais lúdicas, que busquem a participação de todos os sujeitos? Como as políticas têm norteado a prática profissional e a vivência de indivíduos no sentido de propiciar uma cultura lúdica? O que as pesquisas no âmbito do LaPEADE nos mostram sobre outras formas do

nascer de uma epistemologia do lúdico na qual a ação política culmina em um dos princípios balizadores para esse propósito?

De modo a recapitular, a dimensão das políticas remete aos olhares das regras, das leis, das organizações, dos documentos, das propostas, mas sobretudo no papel fundamental de reconhecer as sutilezas, os movimentos, as perspectivas que às vezes não são expressas de maneira clara e objetiva em torno das legislações. O que pensamos sobre esse assunto? Nessa dimensão, habita a subjetividade, narrativas ocultas necessitadas de ser evidenciadas para a nossa compreensão dos processos de criações, denúncias, experiências entre os fazeres, os pensares educacionais e sociais. Seguimos as ideias freirianas: educar é um ato político,

[...] mas a gente ainda tem que perguntar **em favor de que** conhecer e, portanto, **contra que** conhecer; **em favor de quem** conhecer e **contra quem** conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1982, p. 97, grifo do autor).

Nesse contexto, é importante demarcar que a dimensão das políticas sob o enfoque *omnilético* parte de perguntas problematizadoras que nos levam à reflexão e ação, de modo que desestabilizam as certezas e abrem espaços para outras maneiras a fim de enfrentar outras respostas provisórias nos espaços-tempos nos quais estamos situados. Por referir os espaços-tempos, nos reportamos à dimensão das práticas – o olhar cotidiano, das elaborações, criações e vivências que também podem ser complexas e dialéticas.

### 3.1.3 Práticas

A dimensão das práticas, de acordo com Booth e Ainscow (2012):

[...] refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ [...]. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 46).

Segundo essa premissa, “a dimensão das práticas, por fim, refere-se a tudo que fazemos e como fazemos” (SANTOS, 2015, p. 54). Igualmente Guedes (2011, p. 104) afirma: “tudo o que acontece em campo, diariamente. Tudo que é da ordem do que se vive, se faz, se vê”.

Pensar a dimensão das práticas atreladas ao campo de estudos sobre o lúdico e sua especificidade nesta tese – sua epistemologia – nos leva a fazer algumas intervenções: todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem exploram o conhecimento, o conteúdo escolar e a experiência de todas as formas e maneiras? Professores e estudantes investigam estratégias, metodologias, ações pedagógicas que culminam em aprendizagens? A literatura, a música, a arte e entre outras linguagens colaboram e envolvem para um espaço mais direcionado pela inclusão e criativo? Onde permanecem as fontes de interesse de cada sujeito para fomentar a aprendizagem? Se o conhecimento sobre o lúdico é plural, complexo, interdisciplinar, como pesquisadores, professores podem garantir a sua existência no dia a dia? Há princípios que os sustentam considerando a subjetividade e a multidimensionalidade humana?

Com isso, é importante enfatizar a *omnilética* para além da própria tridimensionalidade (BOOTHAINSCOW; AISCOW, 2012), mesmo incorporando nessas subseções de modo separado, por fins didáticos, que o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas estão sempre em uma sintonia, na qual cada uma tem sua importância. Inclusive, nos aproximamos dos argumentos de Pinto (2018) ao esclarecer que partimos do Index e dentro da perspectiva da *omnilética* seguimos na busca de outras concepções e conhecimentos para ampliar ainda mais o debate sobre inclusão.

Com base nessa linha de pensamento e a partir dela, a vida humana (e social) perpassa a imersão das culturas, das políticas e das práticas, até porque o olhar *omnilético*, a princípio, diante dessa tridimensionalidade, está em constante movimento e transformação. As diferenças são postas em cada uma delas, mas consideramos a igual importância de cada uma. Acreditamos que, para efetivas transformações, todas elas possuem um igual valor, peso e seus entrelaçamentos, envolvimento e descobertas promovem mudanças as quais podem surgir a partir das culturas, das práticas, das políticas, sobretudo por entendê-las como algo contínuo. Elas podem se alternar e abrir espaço para ênfase em mais uma dimensão do que em outra, mas todas estão sempre evidentes em algum momento.

A *omnilética* é um desafio, é sempre um novo recomeçar entre políticas, culturas e práticas, assumindo o movimento de quebrar as fronteiras, sair da margem para revoluções educativas, planetárias e humanas. Assim como na epígrafe inicial deste capítulo escrito por bell hooks (2020), devemos abraçar a luta e o sacrifício em prol de uma academia culturalmente diversa. Assim é o nosso engajamento diante da *omnilética*, entendendo-a como uma perspectiva ontoepistêmica a qual aponta para a diversidade de processos de lutas, disputas, tensões, insurgências, potências que se desdobram em propostas práticas, culturais e políticas.

Consequentemente, diante dos estudos de Santos (2003, 2013, 2015, 2019 e 2020) e das produções do LaPEADE (Apêndice G) chegamos à conclusão de que as três dimensões (culturas, políticas e práticas) elucidavam outros elementos, dimensões as quais precisavam ser consideradas nas investigações em educação e no desenvolvimento pleno de qualquer sujeito multidimensional.

como por exemplo, a dinâmica – e, por vezes, contraditória – relação que se verificava entre as três dimensões. Acrescentamos-lhe então o conceito de dialética e começamos a nos referir ao conceito de trialética (para juntar a tridimensionalidade em relação dialética, e relacionar, moto contínuo, inclusão com seu oposto complementar, a exclusão). Porém, constatamos, com a realização de novas pesquisas, que mesmo a abordagem trialética permanecia numa lógica binária, que não nos parecia suficiente para compreender todas as nuances da temática de inclusão. Passamos a adotar, então, o conceito de complexidade neste modo de pensar, e assim chegamos ao neologismo *omnilética*. (SANTOS, 2015, p. 53-54).

Desse modo, partimos em direção às nossas afinidades teóricas, as quais subsidiam as pesquisas do LaPEADE e colaboram a fim do que compreendemos por complexidade e dialética, ampliando os olhares e complementando a *omnilética*.

### **3.1.4 Complexidade**

Antes de dizer o que compreendemos por complexidade e dialética, nesta subseção e na posterior recapitulamos algumas reflexões feitas pelas autoras Santos, Melo e Santiago (2020), ao apoiarem seus estudos nas ideias de Booth e Ainscow (2012) acerca das três dimensões (culturas, políticas e práticas) expostas neste capítulo:

cada dimensão traz consigo oportunidades de análise a partir de um ponto, a saber: a dimensão das culturas propõe um olhar sobre os valores, os gostos, o que se acredita como bom, ruim, bonito, feio. A dimensão das políticas oferece um olhar sobre as regras, as leis, os combinados e as intenções que estão

presentes em um contexto de análise. A dimensão das práticas sugere um olhar sobre o que efetivamente é feito, como a ação cotidiana. Entendemos que a relação entre culturas, políticas e práticas não é linear nem tampouco livre de tensões. Ao contrário, é cheia de contradições. (SANTOS; MELO; SANTIAGO, 2020, p. 1452).

Ou seja, entre os múltiplos olhares que realçam a dimensão das culturas, é nítido o reconhecimento dos valores, os princípios éticos, ora de natureza particular, ora universal, por destacar os gostos, os desejos, os interesses sociais, comunitários e ambientais. Segundo Morin (2012, p. 35): “não há cultura sem aptidões do cérebro humano, mas não haveria palavra nem pensamento sem cultura”.

Somente no seio das culturas por meio de hábitos, costumes, crenças, ideias, valores, mitos, estratégias, metodologias, nascidos na sociedade entre os sujeitos e as suas relações com a vida humana e planetária, elas constituem o que é humanidade e o descobrir os mistérios culturais. A dimensão cultural está para além de uma reprodução, o dizer “gosto mais disso ou daquilo”. É entender sua capacidade de comportar vários princípios, políticas, práticas, saberes e acúmulos de experiências que possibilitam aprendizagens, desenvolvimentos, que juntos culminam no ser humano, a espécie de múltiplos conhecimentos intelectuais. Em outras palavras, “O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão” afirmou Morin (2012, p. 35).

Feito esse caminhar destas três dimensões (culturas, políticas e práticas), teceremos a partir de agora, o nosso entendimento a respeito da quarta dimensão: complexidade.

Logo, a dimensão da complexidade tem como base os escritos de Morin (2015a). A palavra complexidade, no entendimento de Morin (2015a), só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade de nomear, conceituar e ordenar o que é complexidade. Isso significa reconhecer o complexo como impossível de se resumir à palavra complexidade, pois ela não é uma definição simplista, reducionista, pois “a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução” (MORIN, 2015a, p. 6).

Morin (2015a) ressalta que a complexidade “não tem por trás de si uma nobre herança filosófica, científica ou epistemológica” (p. 5). Tanto que o autor entende sua capacidade de suportar, ao contrário, uma pesada carga semântica, porque seu bojo é composto por confusão, incerteza, desordem.

O primeiro ponto que gostaríamos de trazer à baila nessa dimensão, é que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. Ela surge quando o pensamento

simplificador falha, “mas ela integra em si tudo o que põe a ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento” (p. 6). Desse modo, ele (MORIN, 2015a) explica:

[...] o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2015a, p. 6).

Dentro desse aspecto, o segundo ponto elucidado pelo pensamento de Morin é a confusão revelada entre complexidade e completude. Sabemos que a ambição do pensamento complexo é “dar conta das articulações entre campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere” (MORIN, 2015a, p. 6).

No entanto, somente o pensamento complexo consiste e sustenta o conhecimento multidimensional, na proporção não de suprimir, mas de revelar, superar e ampliar o conhecimento e sua produção. A *omnilética*, a partir dessa concepção, ao trazer essa dimensão para se pensar o lúdico mais ainda como um saber epistemológico, nos faz problematizar: quais conhecimentos, áreas disciplinares e interdisciplinares entre seus respectivos ultrapassamentos cooperam para um nascer do lúdico enquanto ciência, o qual religa, interage com a vivência humana? Fica, aí, uma problematização a ser encaminhada para a próxima subseção ou os próximos capítulos desta tese.

Retomando a ideia central desta subseção, com a finalidade de apresentar a dimensão complexa, a pergunta norteadora que assim entrelaça a *omnilética* é: o que é complexidade? Ao nos aproximarmos do pensamento de Morin (2015a), o autor responde:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2015a, p. 13).

Com base na citação acima, o autor desta tese chega a alguns entendimentos importantes de serem descritos. Primeiro, quando enxergamos o mundo que nos cerca, a princípio nos deparamos com uma visão. Quando abrimos as janelas de nossas casas



(aquelas que possuem) capturamos o céu, a proximidade do mundo lá fora, mas o que enxergamos do lado de dentro, o que vemos para dentro de si? Portanto, o doutorando favelado, enxerga a complexidade do viver no mundo, do viver na favela, o qual, agora, sua narrativa dialoga com outros sujeitos presos dentro de suas casas devido à covid-19. Dois mundos que se encontram, o universal e o particular, subjulgados nas especificidades do uno e do múltiplo, tão próximos aos escritos morinianos.

Se voltarmos à questão da complexidade, percebemos ela gestada entre os acontecimentos, entre a vida, a cultura, os territórios, a favela, as práticas, as políticas, as culturas de cada ser humano e cada espécie nas quais pulsa o seu viver.

No entanto, a complexidade é um “emaranhado”, além de um resultado, é a multiplicidade dos fios entre si conectados, interligados, movimentados e transformados nos modos de ser e existir na e da vida. Vejamos as borboletas e todo o seu processo de metamorfose, desde a sua concepção como lagarta e as fases pelas quais passou para sair do casulo e voar, quantos emaranhados precisou enfrentar para se tornar o que denominamos borboletas azuis, coloridas, como descritas no poema de Cecília Meireles. Assim como a vida animal e todo o seu processo transformador a fim da concretização de uma borboleta, vemos esse movimento nos fenômenos humanos, sociais e ambientais. Tudo é complexo! Afinal, o conhecimento sobre o lúdico é complexo?

Além disso, ainda sobre a dimensão da complexidade sob o enfoque moriniano,

[...] é (o desejo de) quebra da circularidade linear pela qual nos acostumamos a ver e compreender as coisas do mundo, herança de um mundo lógico cartesiano, pautado por antinomias, dicotomias e opostos. Assumir um pensamento complexo é, assim, antes de tudo, mobilizar as relações entre as coisas, tanto as relações concretas e imediatamente visíveis quanto as que ainda não vislumbramos. Pensar (e analisar) complexamente o mundo é relacionar o mundo e relacionarmos (a nós e aos fenômenos) no mundo. (SANTOS, 2013, p. 25).

Desse modo, as culturas, as políticas, as práticas sob o olhar *omnilético* estão relacionadas com o mundo, o desejo, a cognição e a qualquer outra esfera humana, física, planetária, animal, para além de uma linearidade. Tudo que nos cerca, o mundo e seu encadeamento de decisões, problematizações e surgimentos estão sempre em interações e participações culminantes em processos que podem ser inclusivos, lúdicos e criativos.

A complexidade está atrelada aos processos de sincronicidade, ordem, desordem. Ela é multiforme, com uma diversidade infinita de combinações. Tanto que a *omnilética* se relaciona com esse contexto. A exemplo disso, podemos fazer analogias com o que Morin (2016) escreveu sobre os eventos que envolvem o átomo, o núcleo e a molécula.

Penso que a desordem surge como sócia e componente de todos os processos cosmogênicos. Prontamente, ela revela-se como uma noção bastante rica: não existe *uma* desordem (como havia *uma* ordem), mas várias desordens: desigualdade, agitação, turbulência, encontro aleatório, ruptura, catástrofe, flutuação, instabilidade, desequilíbrio, difusão, dispersão, retroação positiva, evolução, explosão (MORIN, 2016, p. 71).

Dentro dessa explicação acerca da desordem e ordem, Morin (2016) expõe que: “Para que haja organização, são necessárias interações: para que haja interações é preciso encontros, para que haja encontro é preciso desordens (agitação, turbulência)” (MORIN, 2016, p. 72). Afinal, quantas interações são necessárias para falar sobre o que é o conhecimento? Quantas agitações, encontros, foram fundamentais para basilar o que defendemos aqui por *omnilética*? Acreditem, muitos! Mesmo porque o que fortifica a sua base são os diversos fenômenos, pesquisas desenvolvidas na área da educação (Apêndice G).

De qualquer forma, o olhar *omnilético* é complexo por assumir o encontro, as ordens, as desordens entre sujeitos, ideias, nos quais às vezes sobressaem os valores culturais. Sua dimensão é complexa por referir às ações políticas e todo o seu entendimento desde a criação de legislações, até o culminar das relações humanas. O olhar *omnilético* é complexo, quando coloca-se nesse bojo de discussão, o ocorrido na prática de educadores, professores, sujeitos humanos que somos no sentido de envolver todos, estimular e exercitar a participação plena de qualquer indivíduo perante a suas decisões. Tornar isso viável é um desafio para o mundo atual, mas jamais impossível, pois com a participação e seu agir de abertura a mudanças, transformações acolhedoras, colaboradoras, a fim de um fazer, um agir, um pensar emancipatório e justo, isso é *omnilética*.

Por fim, se essa complexidade traz à cena do debate os espaços nos quais estamos situados, ora dentro de nossas casas, ora dos territórios periféricos habitados por nós, ou até mesmo dentro das universidades e seu encontro com o percurso educativo e social de cada indivíduo, chegamos, desse modo, ao olhar cirúrgico, específico da *omnilética* e à ideia de que entre suas totalidades habitam suas particularidades – enxergar o mundo único e plural de cada um.

Ordem, desordem, organização se coproduziram, portanto, simultânea e reciprocamente. Sob efeito dos encontros aleatórios, as restrições originais produziram a ordem organizacional, as interações produziram as inter-relações organizacionais. Mas podemos afirmar que, sob efeito das restrições originais e das potencialidades organizacionais, os movimentos desordenados,

desencadeados de encontros aleatórios, produziram a ordem e a organização. (MORIN, 2016, p. 76).

Realmente, há um grande jogo entre ordem, desordem, interações e organizações necessitado de ser evidenciado diante de um pensamento complexo e a *omnilética* nos permite enxergar essas sutilezas. Somos seres humanos que se relacionam, integram esse jogo descrito acima de forma multidimensional (como já foi explicado no capítulo 2). Fazemos parte, pertencemos à multiplicidade de encadeamentos. Com isso, Morin (2016) ressalta:

O ser humano faz parte de um sistema social, no seio de um ecossistema natural, que se encontra em um sistema solar que, por sua vez, se encontra em um sistema galáctico: ele é constituído de sistemas celulares, que são constituídos de sistemas moleculares, que são constituídos de sistemas atômicos. Nesse encadeamento existe sobreposição, confusão, superposição de sistemas e, também um problema-chave; a necessária dependência de uns em relação aos outros, a dependência, por exemplo, que liga um organismo vivo sobre o planeta Terra ao sol que emite fótons, à vida exterior, à organização molecular e atômica (MORIN, 2016, p. 128).

Acreditamos na simplificação como um lugar impossível para a complexidade, por isso pensar na tríade culturas, políticas e práticas dentro do universo da *omnilética* é um estado de constantes alternâncias, simultaneamente e o tempo todo. Esse movimento incorpora os ecossistemas da vida do planeta capazes de presenciar a vida humana, em defesa de espaços mais voltados para a inclusão, criativos, lúdicos e envolventes, que buscam eliminar os preconceitos e as discriminações que não cultivam a organização da vida.

Mas, quando identificamos situações que não envolvem os sujeitos tanto na ótica da cultura, quanto da prática e da política, ressurgem desequilíbrios, inquietações, desorganizações. Quando são enfrentados, abrem para novos caminhos, na pretensão de causar ordem, quebrando as lógicas excludentes - eis um recomeçar, novas interações e formas de enxergar a espécie humana.

Com certeza, é necessário conhecer os princípios simples de interações das quais decorrem inúmeras combinações, ricas e complexas. Sabemos a partir de agora que a grande diversidade de átomos e a infinita diversidade das moléculas se constituem a partir de combinações entre prótons, nêutrons e elétrons, obedecendo a alguns princípios de interação. Sabemos que algumas regras simples permitem a infinita diversidade das combinações genéticas dos seres vivos (MORIN, 2016, p. 180).

Em continuidade, Morin (2016) cita a complexidade da linguagem e suas combinações:

Sabemos que os princípios de organização da linguagem permitem combinar infinitamente os fonemas no discurso. Contentarmo-nos, porém, com esse tipo de explicação é escamotear a complexidade original (o jogo ordem/desordem/interações) e a complexidade que dela emerge: a organização complexa de combinações como essas em sistemas e sistemas de sistemas. Conhecer a vida não é apenas conhecer o alfabeto do código genético, é conhecer as qualidades organizacionais e emergentes dos seres vivos. A literatura não é apenas a gramática e a sintaxe, é Montaigne e Dostoiévski. Precisamos então ser capazes de perceber e conceber as unidades complexas organizadas. Infelizmente e felizmente, a inteligibilidade da complexidade necessita de uma reforma do entendimento. (MORIN, 2016, p. 180).

Como já foi dito e repetimos para deixar bem explícito, até porque a complexidade, a nosso ver, compõe como dimensão uma das facetas da *omnilética*. Ela não é algo simples, essa (a simplificação) se impõe como impossibilidade e surge conforme uma unidade complexa a qual produz emergências

[...] onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas que perturbam os fenômenos, onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, onde as antinomias abalam o curso das argumentações (MORIN, 2016, p. 451).

Nas palavras do autor (MORIN, 2016, p. 452): “A complexidade está na base de tudo”. Logo, “A organização é complexa. A evolução é complexa [...] Tudo é complexo”. Ele continua:

A complexidade emerge, havíamos dito, como obscurecimento, desordem, incerteza, antinomia. Foi isso mesmo que provocou a ruína da física clássica e construiu a complexidade da nova *physis*. A desordem, a obscuridade, a incerteza e a antinomia fecundam um novo tipo de compreensão e de explicação, o do pensamento complexo. Como vimos, o pensamento complexo se forja e se desenvolve no próprio movimento no qual um novo saber sobre organizar e sobre uma nova organização do saber se retroalimentam mutuamente. (MORIN, 2016, p. 452).

A dimensão da complexidade retoma e realça múltiplos olhares *omniléticos* em direção a diferentes fenômenos sociais, planetários, humanos e ambientais. Em outras palavras, a complexidade nos permite ampliar as nossas visões e enxergar as sutilezas dos detalhes, das propostas, das ações, dos sentimentos, dos conhecimentos, dos processos de ensino-aprendizagem em diversos contextos escolares e não escolares em seus múltiplos níveis de ensino e modalidades. Na nossa compreensão, há um mistério a ser desvelado quando se cruzam e inter-relacionam culturas, políticas e práticas tão logo se pretende compreender o fenômeno do lúdico e suas manifestações no viver humano.

Todavia, cabe aqui enfatizar que na perspectiva da *omnilética*, por relacionar as dimensões das culturas, das políticas, das práticas e da complexidade formando

movimentos, interações, ordens, certezas, desordens, percebemos, em sua completude, a dimensão da dialeticidade. Ela assume um valor de importância como os que foram descritos anteriormente, motivo pelo qual seguimos, assim, para as suas contribuições à *omnilética*.

### 3.1.5 Dialeticidade

Quanto à dialética, trata-se de olhar para os fenômenos humanos, sociais e ambientais e, no nosso entendimento, perceber as variações, os modos totalizantes de análises, reflexões as quais podem ser perceptíveis (ou não). Visíveis ou imaginários, ausentes, (im)possíveis, relacionais e participativas entre culturas, políticas, práticas e complexidade. Tanto que a concepção a qual temos por dialética, referida por nós neste texto e nas pesquisas realizadas no LaPEADE, tem como base as ideias de Lukács (1967 e 2003) e suas reflexões sobre a compreensão da relação entre partes e totalidade.

Para Santos (2020, p. 15):

Assim, apropriamo-nos da sua visão de totalidade como complexo de complexos, e de sua brilhante análise sobre as relações entre partes e todos para trazer uma raiz materialista histórica ao pensamento *Omnilético*. Tínhamos – e temos – como desafio intelectual vencer a preconceção de alguns cientistas, de que não se pode fazer dialogar autores da modernidade com autores pós-modernos por partirem de premissas inconciliáveis. Em nossa modesta reflexão, se um cientista (como é o nosso caso) pode refletir moderna e pós modernamente, se pode identificar-se como um ser moderno e pós-moderno, como seria possível não ser possível construir uma epistemologia **outra**, em que ao menos partes (ou fragmentos, se assim se desejar) de outros paradigmas não pudessem estar presentes? (SANTOS, 2020, p. 15, grifo da autora).

Torna-se evidente, a partir dessa citação, a busca da *omnilética* em não se constituir como um saber fechado, o qual a reduziria a alguns conceitos e reflexões. Pela *omnilética* trazer no seu interim a ideia de que a construção do conhecimento se dá por processos, sendo ela uma ontoepistemologia, definimo-la como dialética, na qual não conseguimos enxergar a superação do que nos cerca. Ou seja, do contrário. Até porque tudo é tão superável, até tudo ser outra coisa, embora essa outra “coisa” não seja visível, mas seja possível. Com isso, a *omnilética*, ao trazer a dimensão da dialética (e todas as outras que foram já apresentadas), existe e se insere como uma possibilidade, uma totalidade entre os complexos de suas partes.

Olhar *omnileticamente*, a partir da dimensão dialética de modo geral, é perceber que tudo está em movimento e não há nada estático. Em certos momentos na vida humana e nos fenômenos, encontramos as singularidades e, em outros, a universalidade. As totalidades são formadas por vários complexos de totalidades parciais, provisórias, momentâneas. Nesse caso, chegamos à conclusão da não existência de uma única verdade, um único ponto de vista, uma única concepção, mas sim, muitas verdades, muitos pontos de vistas, muitas concepções as quais estão associadas ao tempo, ao espaços ocupados e vivenciados por nós. (LUKÁCS, 2003, 1987)

Na tese de Pinto (2018), nos deparamos com o significado etimológico sobre o entendimento da dialética e seus pressupostos, que assim ajudam a definir uma parte da *omnilética*.

Dialética, palavra de origem grega *dialektiké* significa a arte de buscar a verdade pelo diálogo, a arte de debater ideias onde um pensamento é defendido e, em seguida, contradito. Segundo Konder (2008, p.7), originalmente, a dialética foi considerada a “arte do diálogo”, entretanto, para o autor, na concepção moderna, dialética significa: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (ibid). Ainda conforme o autor, esse é um conceito chave para a compreensão da dialética sob o ponto de vista de Marx, um elemento constante, o da transformação permanente das coisas e isso é importante porque as coisas não são porque são, elas não estão dadas e, portanto, podem ser mudadas. Esse é um pressuposto para a compreensão da sociedade, pois sendo o resultado de uma história, ela pode ser mudada. (PINTO, 2018, p. 57, grifo da autora).

Então, a dialética, na Grécia antiga e na perspectiva histórica, significava a arte do diálogo. O diálogo tornou-se fundamental em meio à argumentação para a compreensão de conceitos, definições e elaborações de uma discussão. Mais adiante, a dialética ganhou outros sentidos e significações, ela foi entendida como um movimento, um modo de se pensar a realidade como contraditória e em constante transformação.

Pensar no conceito de dialética nos faz lembrar uma das frases de Heráclito de Éfeso (1973): “No mesmo rio entramos e não entramos, somos e não somos” (p. 90). O autor destaca em sua obra que ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio e sair da mesma maneira com a qual entrou. As águas se modificam e o próprio mergulhador se transforma.

Segundo Bachelard (1998, p. 6):

Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, porque, já em sua profundidade, o ser humano tem o destino da água que corre. A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose entre o fogo e a terra. O ser votado na água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância

desmorona constantemente. A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. Em numerosos exemplos veremos que a imaginação materializante da morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito.

Tais palavras nos levam a acreditar na dialética como regente de tudo que nos cerca, o mundo, a vida, o habitat, a sociedade, as emoções, os fenômenos naturais, sociais e humanos. Ela faz parte do real, sendo fruto e produtora de mudanças, propiciando outros caminhos, sentidos, destinos.

Dentro desse aspecto, Chauí (2007, p. 81) complementa tal ideia, expressando “o mundo é mudança contínua e incessante de todas as coisas e que a permanência é ilusão.” A autora continua: “Tudo muda, nada permanece idêntico a si mesmo. O movimento é, portanto, a realidade verdadeira” (CHAUI, 2007, p. 81).

Para Lukács (2003) dialética é:

[...] um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (LUKÁCS 2003, p. 67-68).

Por compreender a dialética como um processo de uma passagem fluida, acentuado em acordo com o pensamento lukacsiano, nos apoiamos nesse conceito tão múltiplo e particular com o objetivo de definir a dimensão dialética da *omnilética*, ao trazer culturas, políticas, práticas e complexidades para compreender alguma situação e até mesmo investigar o significado de inclusão em educação, temática central dos estudos do LaPEADE. Isso remete a inúmeras interpretações, consequências, reciprocidades e causalidades, nas quais transitam uma dimensão para dentro da outra.

Outro escrito de Lukács (1978) que amplia a noção de uma dialética materialista e balizadora desta tese, foi encontrado na obra “Introdução a uma Estética Marxista”, na qual o autor escreveu:

[...] realiza e desenvolve a aproximação à realidade objetiva conjuntamente ao caráter processual do pensamento como meio para esta aproximação [e], pode compreender a universalidade em uma contínua tensão com a singularidade, em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa. Assim, a concreticidade do conceito universal é purificada de qualquer mistificação, e concebida como o veículo mais importante para conhecer e dominar a realidade objetiva (LUKÁCS, 1978, p. 104).

Diante disso, a dimensão dialética, perpassa e se relaciona com as singularidades, as particularidades, as universalidades e as totalidades. Segundo a visão de Lukács (1978), aqueles ávidos em compreender uma totalidade devem conhecer e explorar o contexto

social, político, econômico, entre outros. Para ele, a categoria totalidade só pode ser compreendida como um método de análise da realidade, assim consegue inteirar-se sobre a essência dos fenômenos da vida. Essa ideia sustenta a ontoepistemologia da *omnilética* como um construto analítico, por ter como interlocutor o pensamento lukacsiano utilizado nesta tese e que podem incorporar nesse debate outros autores.

Além disso, a dimensão da dialeticidade *na omnilética, com a omnilética* ressalta os seus olhares como infundáveis, nos quais os conhecimentos e o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas são complexos, onde seu alcance não possui um fim. A maioria dos pesquisadores do LaPEADE, ao trazer a *omnilética* e sua dimensão dialética, em concordância com os estudos de Santos (2020, 2019, 2013) afirmam que “na perspectiva *Omnilética*, a lógica dialética decorre daquilo que está em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios” (CARNEIRO, 2017, p. 98).

Na mesma direção, a dimensão dialética da *omnilética* é uma atitude, uma ação totalizante jamais acabada. A cada momento ressurgem um novo olhar, análise, interpretação, conceitos que recuperam outros pensamentos e reflexões de um pré-saber existencial (JAPIASSU, 1986). Em outras palavras, para compreendermos a construção (ou a produção) do conhecimento, sobretudo acerca da *omnilética* e na interface com o lúdico, temática a ser aprofundada no capítulo 4 desta tese, é imprescindível, como pesquisadores, professores, educadores, ensinantes e aprendentes, sermos atenciosos, observadores, participantes e, assim, permitirmos nos envolver e sermos envolvidos, na certeza de extrapolar a ótica de meros observadores e nos tornarmos protagonistas dessa construção.

É sair da beira do rio e mergulhar nas intensas águas do oceano. Entrar sem medo permitindo-se ser transformado pelas correntes. Aquele que já mergulhou no mar conhece a beleza da vida marinha enxergada somente por aqueles que estão fora de seus iates. Essa analogia aqui feita, nos permite compreender o que são partes, totalidades e a dialeticidade que opera por meio da perspectiva ontoepistemica, denominada como *omnilética*. Dentro das totalidades, há partes. Há partes *com* as totalidades. E cada parte é, em si, uma totalidade, tanto quanto cada totalidade é uma parte.

Na visão de Lukács (1967), a totalidade é uma categoria manifestadora do movimento da realidade. Netto (2007), partindo dessa premissa, explica que a categoria totalidade é extraída pela razão teórica da estrutura do real. Vale mostrar, com base nas ideias desse autor luckasiano, que a totalidade:



[...] não posta como modelo abstrato ou hipótese reflexiva – é uma das categorias centrais de Marx porque “a totalidade concreta é (...) a categoria fundamental da realidade (Lukács, 1974:24-5). A totalidade não se identifica meramente como o todo: significa antes, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1969:35). (NETTO, 2007, p. 79).

Lukács (1967) destaca:

é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

A respeito dessa categoria complementadora do pensamento *omnilético* idealizado por Santos (2013, 2015), ela nos apresenta outras significações para as políticas, as práticas e as culturas expressas no Index para a Inclusão. O princípio com o qual nos defrontamos a respeito da totalidade imersa por nós a processos contínuos, ontológicos, complexos de “coisas” inacabadas, fluidas tanto na lógica da cultura, quanto no desenvolvimento de práticas e políticas. No entanto, tudo está no devir quando nos aproximamos das reflexões-ações de Lukács (1967 e 2003).

Queremos, assim, afirmar, por enquanto, tudo como um processo. A *omnilética*, como dito inúmeras vezes, é processo e, quando essa permanece no emaranhado de problematizações, contradições, desafios e elaborações, encontra-se em um contínuo desenvolvimento progressivo, infundável de recuos, avanços, mudanças e transformações que dialogam com as partes e com o todo. A construção do conhecimento e seu fazer epistemológico também é um processo (JAPIASSU, 1986) atravessador de ;saberes específicos, particulares e globais. E como se dá a construção do lúdico entre os emaranhados que nos apontam inúmeras compreensões?

Perante essa última indagação, deixemos o seu desvendar para o próximo capítulo, pois se acreditamos na construção do conhecimento como sucessivas reelaborações, diálogos, inícios, assimilações e uma organizacionalidade, em alguns momentos prévias, abordaremos o lúdico com aprofundamento, a seguir (ver capítulo 4). Desse modo, Japiassu (1986), registra: “O conhecimento se realiza pela dialética [...] todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova” (JAPIASSU, 1986, p. 54).

Em síntese, Senna (2017, 43) explica um dos motivos da dialética pertencer à *omnilética* como uma de suas dimensões.

A dialética é o movimento, a abertura para as contrariedades e para o diálogo profícuo. Baseada na existência da contingência e da historicidade das coisas e do homem, a dialética permite analisarmos e discutirmos os fenômenos considerando contextos diferenciados, opiniões diferentes e, ainda, captando a intersubjetividade existente nas relações sociais.

Sobre a totalidade da contradição, Lukács afirma: “o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constitui a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova” (LUKÁCS, 2003, p. 106).

Interessante citar as analogias que Pinto (2018) desenvolveu ao se apropriar do conceito de totalidade de Lukács, para a área da educação e o contexto escolar.

Sob essa ótica, a escola pode ser considerada uma totalidade, quando pensamos o conjunto de relações ou as condições que determinam a sua existência, como por exemplo: as políticas de Estado, os recursos que recebe, a comunidade escolar (professores, alunos, servidores, etc.), o currículo, entre outros. Considerados isoladamente, esses elementos não formam a ‘escola’, somente quando estão em relação uns com os outros. Em outras palavras, pensando na escola como uma totalidade, ela é uma totalidade que não está desconectada ou isolada, isto é, ela tem fronteiras simbólicas presentes, que a conectam a outras realidades, que vão formando uma teia absolutamente complexa. E essas conexões se dão, também, por conta da atuação direta dos agentes: professores, alunos, trabalhadores da escola, dentre outros, que também estão conectados a outras totalidades. Dessa forma, a escola não está descolada de outras realidades. (PINTO, 2018, p. 64-65).

No que tange à temática central desta tese, o lúdico, a partir das elucidações de Pinto (2018), tendo como base os argumentos do pensamento de Lukács sobre totalidade, podemos brevemente reconhecer, de um lado, que o conhecimento sobre o lúdico está dentro de um escopo totalizante quando se olha em direção às áreas do conhecimento e ao campo científico. Por outro lado, há um conjunto de partes isoladas tão logo se pretende investigar o lúdico sob diversas perspectivas e concepções, as quais se conectam a outros pensamentos, assim, conduzindo a uma teia absolutamente complexa do que é o lúdico. Portanto, trazer e incorporar neste debate a *omnilética*, o pensamento de Lukács, a dimensão da dialética para esse fim, trata-se de reconhecer o conhecimento mais ainda como um fenômeno multidimensional humano relacionado a processos contínuos e não restritos a um único saber, período ou concepção, logo, porém algo para toda a vida.

Nascimento (2017, p. 63), ainda sobre totalidade, explica:

A totalidade nos permite compreender o que existe em determinada realidade, espaço ou tempo, como constituintes de um todo maior, e que conseqüentemente, gera uma visão de conjunto. É por meio dessa visão de conjunto, que é possível avaliarmos os elementos que o constituem e que se interligam. Vale destacar, porém, que esta visão de conjunto nunca é definitiva,

pois inúmeras são as variantes de determinada realidade e que às vezes, não são percebidas e/ou escapam em uma determinada síntese.

Cabe mencionar, diante dos conceitos expressos sobre dialética (LUKÁCS, 2003; SENNA, 2017; SANTOS, 2013, 2020; NASCIMENTO, 2017) e seus elementos estruturantes (totalidade e contradições), os autores nos permitem compreender a magnitude do pensar, do fazer, do existir, do ser *omnilético* entre os aspectos ontoepistêmico.

As tessituras, as redes, os movimentos percorridos sobre a dimensão da dialeticidade, são essenciais e fundamentais para a compreensão da educação e de seus respectivos movimentos em defesa da participação de qualquer sujeito em sociedade. Sobretudo, a construção do conhecimento e sua epistemologia, destacando, segundo a visão de Lukács (2003, 1967), o resultado de processos contínuos, levando em conta os múltiplos complexos e suas inter-relações. Bem como, as culturas, as políticas, as práticas e as complexidades.

Para fins desta seção, a qual compõe este capítulo sobre a *omnilética*, consideramos que pensar *omnileticamente*, agir e vivenciar a *omnilética* remete a *interações*, entre culturas, políticas, práticas em articulações com as dimensões da dialeticidade e complexidade, que assim configuram os múltiplos olhares *omniléticos* experienciais, incorporados em questões visíveis e/ou invisíveis, contudo presentes, transitórias (ou não), no sentido de propiciar inclusão, participação e criação.

### **3.2 As cinco dimensões que constituem o caráter ontoepistêmico da *omnilética***

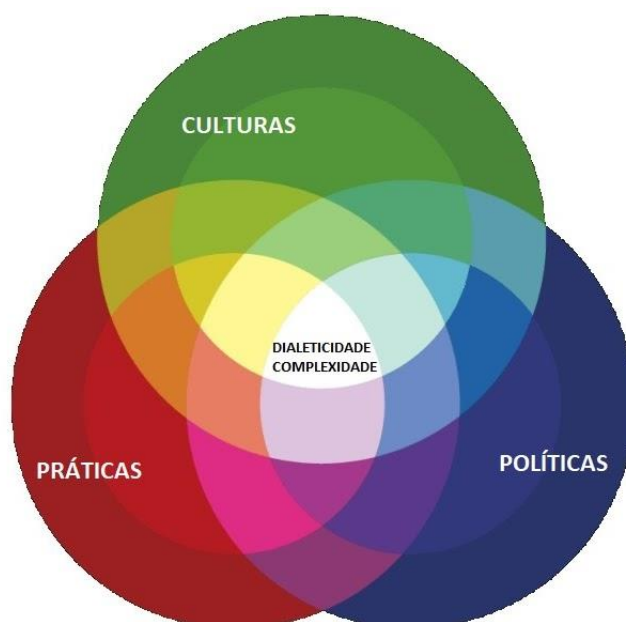
Estudo, curiosidade, reflexão e pesquisas sobre inclusão... foi a partir daí que se deu a criação. A semente foi lançada e nas bases da tridimensionalidade foi germinada. As culturas, políticas e práticas embaladas pela dialética, me constituíram na Trialética. A história continuava e a semente não foi finalizada, pois a lógica binária ainda emanava e a inclusão com suas nuances, seguia questionada. A complexidade surgiu, embalada pela totalidade, pela recursividade e pela incerteza, tornou a ideia da criação, uma perspectiva de análise com mais clareza. Estudo, curiosidade, reflexão e pesquisas sobre inclusão...assim seguia a criação, agora com questionamentos, incertezas, ordem, desordem e incompletude, só assim eu pude, no ano de 2012, ser apresentada em um close: diga x?! Não, digo *omni*, digo *lektos*, digo *ico*, ou melhor, digo *OMNILÉTICA*, muito prazer eu sou eclética, pois nos construtos da tridimensionalidade, da dialética e da complexidade, me fiz poética. Fiz-me um conceito de caráter reflexivo e contemplativo, que segundo minha criadora, seus seguidores e seguidoras, corresponde a uma perspectiva promissora e

visionária, pois me definir em um adjetivo é coisa arbitrária!! (NASCIMENTO, 2017, p. 56).

Finalizar esta última seção deste capítulo, trazendo o olhar de Nascimento (2017) a respeito da *omnilética* e sua potência processual, significa assumir o caráter reflexivo, contemplativo, interpretativo, integrante da *omnilética*.

Ao longo deste capítulo, fomos, aos poucos, entrelaçando ideias, perspectivas, diálogos, provocações entre autores modernos e pós-modernos e, assim, tecendo o que aqui denominamos como uma perspectiva ontoepistêmica da *omnilética* e suas cinco dimensões: culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades (Figura 9).

Figura 9: Omnilética e suas cinco dimensões



Fonte: Santos (2020). Disponível em: <https://sites.google.com/view/lapeadeufrj/p%C3%A1gina-inicial/perspectiva-omnil%C3%A9tica>

Sob as dimensões imbricadas na *omnilética* e seu advento no campo da Educação e outras áreas a se pensar (como a Psicologia), nos deparamos, ainda, com a seguinte questão: o que é *omnilética*? Relançar nesse ponto, essa indagação, após todo exercício de (re)elaboração das afinidades que culminam na *omnilética*, é importante para demarcar o pensar, o fazer, o agir e o sentir *omniléticos*; eles estão relacionados com a vida humana, as relações sociais, econômicas, culturais, criativas, lúdicas, planetárias, ambientais e

vegetais. Tudo que nos cerca, tudo que se relaciona e liga e nos interliga entre as contradições, a dialética, a complexidade, é *omnilética*.

Quantas vezes nos deparamos, dentro da academia perante o seu saber científico e fora dela, o argumento: “o que você quer dizer com **isso**?”. Desse modo, não afirmamos a *omnilética* como um fim em si mesma, mas aberturas a fim de novos começos, até o movimento prévio de reiniciarmos uma explicação do que ela é, suas interpretações e análises estão entre as partes totais um exercício *omnilético*.

Santos (2020) expõe o porquê do sentido *ontoespistêmico* da *omnilética*, que foram várias vezes citados ao longo deste trabalho e nesta parte merece mais esclarecimentos:

O aspecto ontológico de tal episteme se percebe na medida em que os próprios pesquisadores são, eles mesmos, parte destas totalidades na medida em que são os propositores e executores do projeto, para começo de conversa. Só isso já lhes torna elementos culturais, políticos, práticos, complexos e dialéticos a mais no jogo de dada totalidade, alterando-a e sendo por ela e suas partes alterado. O aspecto epistêmico da ontogênese se dá na medida em que estes **penseres** envolvidos nas totalidades móveis e mutantes que a própria ação de pesquisa gera promovem dispositivos de reflexão e revisão das próprias relações e saberes que vão sendo construídos ao longo do processo, mais uma vez alterando a totalidade e suas partes, *ad infinitum*. (ITÁLICO E SUBLINHADO DA AUTORA, SANTOS, 2020, p. 16).

Portanto, com base nessa explicação, a *omnilética* pode ser refletida em tudo o que nos rodeia, na medida de possibilitar espaços autorais, lúdicos, emancipatórios, dialógicos, inovadores entre situações existentes e aquelas que possivelmente podem aparecer. A *omnilética* pode consolidar uma pedagogia com o foco de discussão no compromisso do reconhecimento da diversidade ocupadora do chão da escola, no qual as práticas pedagógicas, culturais e políticas estejam alicerçadas na multidimensionalidade do conhecimento, rompendo com as lógicas fragmentárias daquilo que se pretende conhecer, explorar e analisar.

Além do mais, quando se olha em direção à espécie humana e todos os elementos colaboradores, a ação humana e todos os artifícios disponíveis cooperam para riqueza da aprendizagem na união entre corpo, mente, espírito, contextos sociais e o desenvolver-se da esfera planetária, ambiental e vegetal, explicitando que o pensar, o agir e o sentir *omnilético* são um grande conjunto entre partes que formam o todo, entre o todo que forma as partes, em um movimento dialético e complexo.

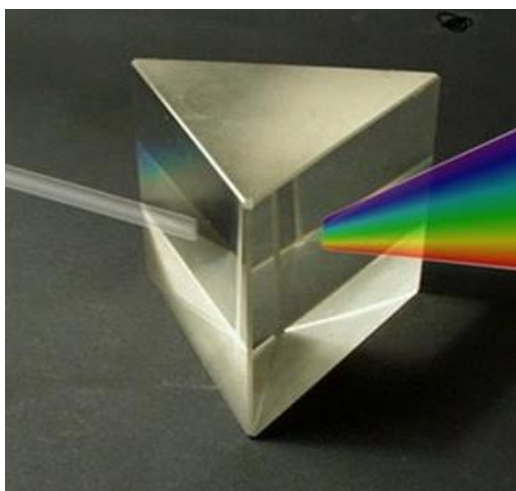
O entrecruzamento entre as experiências, os relatos, os discursos, os argumentos, as fases da vida humana, social e planetária culminam no fazer e no existir *omnilético*.

Além disso, as decisões, as certezas, as incertezas, as políticas, as culturas, as práticas, os cotidianos, os modos de pensar a educação abrem janelas com o objetivo de propiciar olhares *omniléticos*. A luta das pessoas com deficiência, dos *gays*, das transexualidades, dos negros, das mulheres e dos quaisquer sujeitos ampliam a perspectiva ontoepistêmica da *omnilética*. Ela só existe por um processo plural, amplo e complexo de defender a multidimensionalidade da vida humana e assim conduzir a inclusão e acolhimento de todas, todos e todes.

As relações teóricas, epistemológicas, metodológicas, históricas, temporais e atemporais as quais perpassam o campo das ciências humanas e sociais instauram um olhar *omnilético*. Diante desses processos infundáveis que gestam valores, decisões políticas e colaboram para uma prática plena de novas ações, podem ser compreendidos como um estado de refração de luz (Figura 10).

Antes de explicarmos o que é este fenômeno físico, se faz necessário esclarecer que tal analogia entre a *omnilética* e o estado de refração realizada nesta tese, foi inspirada na experiência prática<sup>45</sup> do pesquisador Almeida (2019), que será retomada com maior propriedade em sua tese de doutoramento (foco na temática “Refugiados”), mas nesta por ter sua relação com a temática do lúdico, descrevemos somente este fenômeno físico com fins didáticos, para melhor compreensão visual do que é a *omnilética*.

Figura 10: Refração de Luz



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/decomposicao-luz-branca.htm>. Acesso em 22 de dez. de 2020.

---

<sup>45</sup> Segundo o relato do Prof. Me. Maicon Salvino Nunes de Almeida, enfatiza que criou uma maquete no ano de 2018, pós o relato dos membros do LaPEADE em não conseguir compreender de modo concreto a ação da *omnilética*. O referido idealizador, utilizou primas, espelhos e luzes para tal relação prática. Em conversa com o mesmo, destaca que esta relação aconteceu pós as aulas da Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (2018-2019), ao utilizar a figura de refração para explicar a teoria de Mikhail Bakhtin, associando este fenômeno físico com a *omnilética*.

Costumamos ver esse fenômeno físico nos dias chuvosos, onde a luz branca (seja do sol ou de uma lâmpada) altera-se em um meio de propagação para outro, sofrendo refração – mudança na velocidade de propagação. Esse movimento impele a luz branca a se decompor em infinitos raios de luzes monocromáticas, conhecidas como as sete cores do arco-íris (como expresso na Figura 10). Esse processo constitui, portanto, a decomposição da luz branca.

É notável que, na Figura 10, a decomposição da luz branca em um prisma abre espaço para o surgimento de múltiplas cores e esse movimento também pode ser visto de modo contrário, onde a partir da totalidade de cores, surge a luz branca.

Trazer esse fenômeno físico em interface com a *omnilética* é dizer que um olhar, um foco, quando se encontram em processo de decomposição, trazem à tona a diversidade, a possibilidade de múltiplas compreensões as quais nutrem o pensar, o fazer, o sentir *omnilético*. Acreditamos na análise, no pensamento *omnilético* como um influenciador da vida e seu caráter ontoepistemológico e reflete também nas partes de uma representação interna, comunitária e cooperativa da totalidade humana e planetária.

Se questionar: o que é conhecimento? E o que é uma epistemologia? Permite-nos, a partir dessas indagações, a chegar em algumas perspectivas. Sobretudo à ideia de que a *omnilética* tanto é uma epistemologia global, particular, quanto uma especificadora, a depender do nosso olhar. Este perpassa por inúmeros pensadores e compreensões.

Voltando à metáfora que utilizamos acerca da *omnilética*, ela são as luzes *omniléticas*, cada dimensão (culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades) busca alçar outras cores, outras formas de ver e conceber a vida, principalmente a construção e produção do conhecimento. Isso posto, ela rompe o pensamento reducionista, simplificador, abrindo espaços para a emoção, o lúdico, a inclusão, a liberdade, o respeito, a justiça, a esperança, o diálogo, a interação, não somente com o conhecimento, mas também entre sujeitos aprendentes, ensinantes na reconstrução da sua própria vida.

Mas, o que isso comunica? Significa que o caráter ontoepistêmico da *omnilética* é sociedade, indivíduo, natureza, cultura, prática, política e vida. A sua dinâmica não linear e multidimensional perpassa os diferentes fenômenos e as diferentes dimensões culturais, políticas e práticas.

Em síntese, a *omnilética* nos ensina a diversidade contida na unidade e que devemos olhar para certezas de modo complexo e dialético. Pois, cada dimensão

instaurada dentro e fora da *omnilética* nos permite um recomeço, um movimento crescente, o qual retorna o tempo todo e a todo momento em um pensamento móvel, sem fim. Isso posto, e por acreditar que a *omnilética* apresenta mais perguntas do que respostas, acrescentamos mais uma, de modo a possibilitar outras investigações, outras concepções: **será que o lúdico e suas manifestações no viver humano pode ser explicado a partir da perspectiva da *omnilética*?** Partimos, então, para o quarto capítulo o qual tem como objetivo discutir primeiramente o que é o lúdico e seus desdobramentos no campo da educação.



#### 4. “O LÚDICO QUE HABITA EM MIM SAÚDA O LÚDICO QUE HABITA EM VOCÊ”: SENTIDOS, PERSPECTIVAS E IDEIAS SOBRE O LÚDICO E A OMNILÉTICA EM DEBATE

Do fundo do meu coração  
Do mais profundo canto em meu interior, ô  
Pro mundo em decomposição  
Escrevo como quem manda cartas de amor  
Emicida, 2019<sup>46</sup>

Nos capítulos anteriores, fomos discorrendo sobre o que entendemos por conhecimento e apresentamos, na sequência, o que é *omnilética*. Dentro desse escopo, aprofundamos o nosso olhar sobre as dimensões que delimitam esse saber ontoespitêmico (culturas, políticas, práticas, dialeticidade e complexidade) e, assim, problematizamos: será que o lúdico e suas manifestações no viver humano podem ser explicados a partir da perspectiva *omnilética*?

Como vimos no capítulo 3, se a *omnilética* é uma nova forma de pensar, analisar e interpretar os fenômenos humanos e sociais, percebemos, a partir dela, principalmente por ser uma perspectiva móvel, analítica, complexa, cultural, prática, política e dialética, a necessidade de se investigar o que é o lúdico e suas manifestações nas produções de conhecimentos emergir.

Se o lúdico faz parte da vida humana e sua importância está atrelada aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e quaisquer outros sujeitos (HUIZINGA, 2014; SUTTON-SMITH, 2017; D’ÁVILA, 2008; NEGRINE, 1994a, 1994b, 1995, 2002; MAIA, 2014; MAIA; VIEIRA, 2020a, 2020b), como tal, por também referir, a *omnilética*, à vida humana, à multidimensionalidade, logo, o lúdico nela se comporta, conhecendo a complexidade, dialeticidade e outras dimensões deste debate que podem ser trazidas à baila.

Desse modo, ressaltamos a especificidade em conhecer o que é o lúdico, na intencionalidade de provocar contribuições significativas para área da educação e também para o pensamento *omnilético*.

Com isso, dividimos este capítulo em duas grandes seções. Na primeira, aprofundaremos o que é o lúdico (ou ludicidade) e as suas devidas manifestações (brincar,

---

<sup>46</sup> Trecho retirado da música “Cananeia, Iguape e Ilha Comprida”. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emocida/cananeia-iguape-e-ilha-comprida/>. Acesso em: 14/07/2021.

jogar e etc), bem como, apresentaremos as diversas áreas do conhecimento sobre essa temática, nos encaminhando para uma perspectiva multidimensional, interdisciplinar a qual tem como base o olhar luckesiano gestando criatividade e inclusão.

A segunda e última grande seção deste capítulo, tem a finalidade de partir do que foi discutido na seção anterior, entendendo o conceito de lúdico em uma visão mais ampla, para além da utilização de jogos e brincadeiras, aliás, como um estado de inteireza e experiencial de cada sujeito (LUCKESI, 2000, 2002, 2007, 2014, 2015, 2017, 2018; D'ÁVILA, 2006, 2007, 2014; MASSA, 2014; MINEIRO, 2021). Caminhamos, então, para a articulação do fenômeno lúdico com a *omnilética*, que busca integrar o pensar, o agir e o sentir, apoiando-nos, de modo inicial, no conceito de *omnilúdico*.

#### **4.1 Entre complexidades: o que é o lúdico (ou ludicidade)?**

##### **4.1.1 A etimologia da palavra lúdico e suas manifestações**

Podemos listar diversos autores (HUIZINGA, 1946, 2014; NEGRINE; BRANDACZ; 2001; CARVALHO, 2001; NEGRINE, 2014 FORTUNA, 2018c; D'ÁVILA, 2007; SILVA; SÁ, 2013; SANTOS; CRUZ, 2011; TEIXEIRA, 2018; WINICOTT, 1975, 1988) que denotam a importância do lúdico, em suas respectivas produções acadêmicas, contemplando as mais diferentes áreas do conhecimento, perpassando pelas áreas da Psicologia, Antropologia, Filosofia, História, Sociologia, Educação, entre outras (Apêndice H). Esses autores, em seus tempos, escreveram sobre o lúdico e suas manifestações, colocando em debate as suas vivências, suas concepções de mundo, o modo como enxergam a sociedade, a escola, a família, a educação e o sujeito. Além disso, a cada olhar sobre o lúdico, inúmeras compreensões aparecem, surgindo complexidades, ambiguidades e polissemia desse termo.

Se retomarmos os escritos de Negrine (2001, 2011), por assim dizer, entendemos que o atual milênio é o da ludicidade, como algo fundamental no processo do desenvolvimento humano. Logo, nos questionamos perante o mundo pós-moderno: o que seria o lúdico? Se o nascer do conhecimento, a produção científica é gestado por uma questão (ECO, 2016; JAPIASSU, 1986), lançamos ela, para que outros saberes, outras intervenções, outras ideias sejam balizadoras em direção a uma busca incessante do que é o lúdico.

Interessante pontuar, quando se fala em lúdico, que a primeira imagem associada, por boa parte das pessoas, a este termo, é a “criança”, o uso de “jogos e brincadeiras” e o ato de “jogar” e “brincar” (BARBOSA, 2015; PEREIRA, 2017; AGUIAR, 2018). A relação dada entre o lúdico e a infância é bastante recorrente, sobretudo na área da educação, como foi apresentado no capítulo introdutório desta tese. Às vezes, nos deparamos com confusões conceituais, equivocadas, associando tal termo exclusivamente a jogos, brinquedos e brincadeiras, como relatou Barbosa (2015) ao analisar a concepção de lúdico nos cadernos pedagógicos do programa nacional de formação para professores alfabetizadores.

Desse modo, percebemos que muito se fala sobre o lúdico, mas o que ele é? É o mesmo que ludicidade? Há semelhanças ou diferenças? Desde já, deixamos explícito a não existência de diferenças nas duas expressões<sup>47</sup>, no decorrer deste texto nos apropriamos delas como sinônimos. Linguisticamente, o uso do termo “lúdico” como substantivo se iguala ao “ludicidade”. Embora seu uso ainda possa exercer, também, uma função adjetivada, ao conferir qualidade a um determinado objeto como: aula lúdica, experiência lúdica, cultura lúdica, vivência lúdica, entre outros.

Portanto, nesta tese, em alguns momentos utilizamos ambas expressões, lúdico e ludicidade. Mas, pesquisas recentes (PEREIRA, 2017; MINEIRO; D’ÁVILA, 2019; MASSA, 2015; MINEIRO, 2021) esclarecem que o termo ludicidade é um neologismo, derivado da palavra lúdico, o qual não existe no dicionário da língua portuguesa e seu termo é abrangente e complexo. A respeito disso, Mineiro (2021) elaborou um quadro, a fim de reunir as confluências existentes em torno dessa palavra em diversos idiomas.

Quadro 3: Vocabulário sobre o lúdico

Termo						
Língua	1	2	3	4	5	6
Português	Jogar	Brincar/ Troçar	Jogo	Brinquedo/ jogo (artefato)	Lúdico	Ludicidade
Espanhol	Jugar	Juguetear/ Retozar	Juego	Juguete	Lúdico	Ludicidad
Inglês	To play	←	Game	Toy	Playful/ Ludic	Playfulness/Ludicity
Francês	Jouer	←	Jeu	Jouet	Ludique	Enjouement
Italiano	Giocare	←	Gioco	Giocattolo	Giocosità	Giocosio/ Ludico
Chinês (Simples)	Wán	←	Yóuxi	Wán Jū	Wán Xíng	Tiáopi
Alemão	Spielen	←	Spiel	Spielzeug	Verspieltheit	Spielenische
Latim	<i>Jocare/Ludere</i>	←	<i>Jocū/ Ludum</i>	<i>Paegniūm</i>	<i>Ludus</i>	<i>Ludus/ Lascivia Esse</i>
Russo	<i>Игра́ть</i>	←	игра	игрушка	смехотворный	Игривость/ нелепость

Fonte: Mineiro (2021)

<sup>47</sup> Retirado do Parecer do Exame de Qualificação de Doutorado, elaborado pela Profa. Dra. Cristina D’Ávila em 10 de fevereiro de 2021.

Diante dessa profusão presente no Quadro 3, em torno do lúdico, identificamos a variação dessas conceituações conforme a cultura e o contexto histórico. Então, o que hoje uma sociedade demarca como ludicidade é diferente de outra. Há autores que demarcam o lúdico como um jogo, a partir de um olhar histórico-filosófico (HUIZINGA, 2014; LAUAND, 2006). Outros o afirmam, ao se aproximar da perspectiva psicanalista, winicottiana, como espaço potencial o qual habita a brincadeira, o brinquedo, o brincar (MAIA, 2014, 2007; COIMBRA, 2020; VIEIRA, 2019; BAINHA, 2020), bem como uma experiência plena do sujeito, refletem os pesquisadores (D'ÁVILA, 2014, 2006; LUCKESI, 2014, 2018) ao mergulharem nos estudos da Psicologia e Educação. Na busca de um conceito para se explicar o que é o lúdico, percebemos que este possui inúmeros enfoques na antiguidade, no período medieval e na contemporaneidade (MASSA, 2015).

Entretanto, a origem etimológica da palavra lúdico (ou ludicidade), vem do latim *ludus* (jogo, exercício, imitação) e do verbo *ludere* (agir ou exercitar-se) (LAUAND, 2006; HUIZINGA, 2014). Ao prosseguirmos com o pensamento de Huizinga (2014) e as derivações da palavra lúdico, o autor afirma:

Contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego, o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. Convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo em latim clássico. Embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não-seriedade, e particularmente na da “ilusão” e da “simulação” (HUIZINGA, 2014, p. 4, grifo do autor).

Tendo em vista essas considerações adjacentes das variações significativas da palavra “lúdico”, percebemos uma polissemia a respeito do termo, tanto que Huizinga (2014), com seu enfoque filosófico e histórico, ainda explica:

*Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa “dançar”. Parece estar no primeiro plano a ideia de “simular” ou de “tomar o aspecto de”. Os compostos *alludo*, *colludo*, *iludo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Esta base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de “escolas”. No primeiro caso o ponto de partida semântico é a competição; no segundo, é provavelmente a “prática”. É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas, mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nelas qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral. É o caso do francês *jeu*, *jouer*, do italiano *gioco*, *giocare*, do espanhol *juego*, *jugar*, do português jogo, jogar [...]. Deixamos aqui de lado o problema de saber se o

desaparecimento de *ludus* e *ludere* se deve a causas fonéticas ou semânticas. (HUIZINGA, 2014, p. 41-42, grifo do autor)

Por efeito do resgate semântico da palavra lúdico a partir do olhar huizinguiano, há inúmeras variações para se compreender o que denominamos por lúdico, que extrapolam o mundo da criança. Dando sequência, a etimologia da palavra lúdico, tendo como âncora os estudos de Lauand (2006), o qual se dedicou a compreender o lúdico por meio do pensamento do filósofo Tomás de Aquino. O mesmo esclarece que o lúdico demarca uma passagem do tempo, principalmente quando busca-se compreender as maneiras com as quais indivíduos brincam, cultivam a piada e o riso. Logo, o lúdico significa a expressão cultural e sensível da convivência humana.

Para Lauand (2006) ao discorrer sobre o pensamento de Tomás de Aquino acerca do lúdico, o mesmo destaca:

O *ludus* de que Tomás trata na *Suma* e na *Ética* é sobretudo - o brincar do adulto (embora se aplique também ao brincar das crianças). É uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e leveza no falar e no agir, para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável (ainda que possam se incluir nesse conceito de brincar também as brincadeiras propriamente ditas) (LAUAND, 2006, p. 43, grifo do autor).

Lauand (2006) afirma, com base nas reflexões de Aquino, que o termo “lúdico” advém das palavras *ludus* e *iocus*, e concebe-as como sinônimos denominados como jogo e brincar.

Em latim, a palavra *iocus* tende a ser mais empregada para brincadeiras verbais: piadas, enigmas etc. *Iocamonachorum*, por exemplo, é o título que designa as coleções de charadas, enigmas e brincadeiras verbais dos monges nos mosteiros medievais. A forma inglesa *joke*, conserva essa ênfase no verbal. Já *ludus* – da qual se originaram as nossas: *aludir*, *deludir*, *desiludir*, *eludir*, *iludir*, *ineludível*, *interlúdio*, *ludâmbulo*, *ludibriar*, *lúdico*, *prelúdio* etc.- **refere-se mais ao brincar não verbal: por ação.** No entanto, no século XIII *iocus* e *ludus* empregam-se frequentemente como sinônimas. Assim, por exemplo, diz Tomás: “As palavras ou ações – nas quais se busca só a diversão chamam-se lúdicas ou jocosas”, “**A diversão acontece por brincadeiras** (*ludicra*) de palavra e de ação (*verba et facta*)” (II-II, 168, 2, c) (LAUAND, 2006, p. 43, grifo do autor e nosso).

Nesse sentido, nos deparamos com um universo amplo de significados e sentidos em torno do lúdico. Sobretudo, entendendo-o como: jogo, brincar, brincadeiras, humor e diversão. Assim, surge uma pergunta: todas essas acepções em conjunto, fazem parte de um conceito mais amplo e profícuo do que seja lúdico? Ou há especificidades sobre esse assunto? Na verdade, adiantando, o jogar e o brincar, entre outras ações, são manifestações do lúdico, que aprofundaremos mais à frente.

Em diálogo com a citação anterior, quando Lauand (2006) descreve as origens semânticas do lúdico com base em Tomás de Aquino, embora não queiramos, aqui, finalizar que o lúdico se circunscreve somente pelo brincar, o jogar, recuperamos esses elementos, para minimamente dizer o que é o lúdico com base nesse autor. Nesse caso, o lúdico assume o lugar da ação de qualquer sujeito que utiliza jogos, brinquedos e brincadeiras, e se assim se envolve, interage com tais objetos lúdicos e o brincar pode se restabelecer.

O riso, o humor e o choro podem surgir entre os movimentos daquele que brinca e, até por meio dele, aparecerem outras formas elementares para lidar com os seus afetos, conduzindo à arte de jogar, criar e imaginar, como ações fundantes da cultura do lúdico.

O lúdico é um esforço de alimentar sonhos, conquistas, aprendizagens, cooperação, valores, colaboração, assistência, princípios éticos, cidadania, reelaborações e desenvolvimentos. O lúdico pode significar pausa, ritmo, sons, músicas, artes, danças tocadoras da alma, o interior e o mundo físico de qualquer pessoa.

O ato de se divertir também é lúdico, pois o seu propósito é reconectar a vida a outros mundos, realidades, imagens, sons e aprendizagens entre as interações com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, onde não se restringe à infância. O lúdico tem lugar em qualquer faixa etária. Se crianças brincam, se adultos jogam e idosos dão risadas, os aspectos do lúdico e sua ação são existenciais, subjetivas e, desse modo, reforçam a perspectiva do lúdico como um estado interno do sujeito.

Prosseguindo com as reflexões de Lauand (2006), em sua obra, ele destaca quatro educadores medievais que praticaram o lúdico na educação. São eles: Alcuíno, Petrus Alfonsus, Rosvita de Gandersheim e D. Alfonso X. (LAUAND, 2006) (Anexo 1).

Essas quatro figuras medievais (Ver Figura 11 a 14 no Anexo 1) têm como propósito, de acordo com o seu tempo e contexto social, a dimensão do lúdico nascida de modo cotidiano, sob um caráter popular. Eles são pioneiros a pensarem o lúdico e o seu encontro com a realidade humana. Trazer esses educadores e seu pensamento educacional neste texto proporciona ampliar o que compreendemos por lúdico e nos aponta para outros caminhos, olhares e definições as quais aqui são postas.

Alcuíno de York (FIGURA 11), (735 a 804) foi um importante filósofo, historiador, eclesiástico, escritor e professor inglês. As ideias pedagógicas desse autor se baseavam em adivinhas, charadas e anedotas. Um dos aspectos importantes em sua arte de ensinar é o dito, por meio de uma carta ao imperador Carlos Magno, de que “Deve-se ensinar divertindo” citou Lauand (2006, p. 35). Alcuíno desenvolvia nas escolas

monásticas o lúdico relacionado à função pedagógica no sentido de aguçar a inteligência, como motivacional entre os jovens (LAUAND, 2006).

Petrus Alfonsus (FIGURA 12), escritor e astrônomo (1062 a 1140) dedicou-se a inserir o lúdico por volta de 1100, na *Disciplina clericalis*<sup>48</sup> ao incluir contos, fábulas nas pregações, servindo como exemplo (LAUAND, 2006).

Já Rosvita de Gandersheim (FIGURA 13), foi a primeira dramaturga mulher (935 a 1002) que viveu no século X, reinventou o teatro; reintroduziu a composição teatral do ocidente e compôs seis peças de caráter educativo. Segundo Lauand (2006): “Rosvita, em suas peças, combina drama e comédia” (p. 40).

Para finalizar esse quarteto de educadores e sua relação com o lúdico, evidenciamos as ideias de D. Alfonso X, (1221 a 1284) conhecido como “o Sábio”, sendo aquele que escreveu o primeiro tratado do xadrez do ocidente em 1283 (FIGURA 14). O rei Alfonso teve a percepção de compreender o jogo como uma forma de manifestação cultural. Nessa obra, estão descritos os jogos de xadrez a qual tem como título: *Libro de los juegos*. (LAUAND, 2006).

Em cada um desses educadores medievais fica evidente o lugar do lúdico como aspecto cultural indissociável no contexto popular. É no chão, é nas relações, é no movimento social entre indivíduos que nasce o lúdico, sobretudo como fenômeno relacional, autotélico (MIMNEIRO; D’ÁVILA, 2019; LUCKESI, 2000). Ora como proposta pedagógica, por meio de uma disciplina que se ensina através de fábulas, contos, ora entre o jogar um xadrez e o se envolver com as charadas, as adivinhações e as memorizações das falas de um personagem. O lúdico se firma com os gestos motivacionais em qualquer espaço, consistindo-se ele como escolar ou não escolar, pois a representação do lúdico é tecida entre os múltiplos saberes dos povos, entre as realidades culturais e sociais.

Dentro desta perspectiva histórica, filosófica e cultural (LAUAND, 2006; HUIZINGA, 2014), o lúdico, diante desses pensadores, narra práticas, costumes, competições, guerras, conhecimentos, arte, entre outros elementos que suscitam a manifestação do lúdico como jogo e brincar. Enfatizam, ainda, que a dimensão do lúdico é a própria vida.

Huizinga (2014) foi um historiador holandês cuja obra “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”, foi considerada uma grande referência para aqueles que

---

<sup>48</sup>*Disciplina clericalis* é um livro de Petrus Alphonsi. Escrito no início do século XII, é uma coleção de fábulas e contos e é o livro europeu mais antigo do gênero.

estudam o lúdico tanto no Brasil como em qualquer pesquisa internacional a respeito do lúdico. Esta obra teve sua primeira edição publicada em 1938. O autor sustenta que a espécie humana é *homo ludens* – ser brincante, onde em mesmo nível habita o *homo faber* (aquele que faz) e o *homo sapiens* (aquele que sabe). Revelando que o lúdico, nomeado em alguns momentos como “jogo”, é uma atividade humana, conforme já foi dito nesta subseção, mas que há necessidade de mais aprofundamentos.

Huizinga (1946), em sua obra “Nas sombras do amanhã: diagnóstico da enfermidade espiritual do nosso tempo” descreve que a sociedade e os sistemas de produção estão à beira de um colapso, onde o mundo encontra-se no desastre. Desastre esse o qual, atualmente, aos nossos olhares, pode ser vivido (presenciado) com a proliferação do vírus COVID-19 conhecido como *coronavírus*. A guerra sanitária não está posta somente em terras brasileiras, mas é algo mundial. Com isto, o vírus parou o mundo, as escolas, a vida em sociedade, o brincar do lado de fora, estreitado para o lado de dentro de nossos lares. O ser que é considerado *homo ludens* conforme Johan Huizinga (2014), precisou olhar para o lúdico dentro de si.

Mesmo diante do desastre aqui descrito (COVID-19) surge, pela primeira vez, em 1935, a obra mencionada de Huizinga (Nas sombras do amanhã), pós Primeira Guerra Mundial e anterior à chegada de uma Segunda Guerra. O autor escreveu sobre o mundo no qual vivia e para onde o mesmo estaria caminhando. Segundo ele:

Em época alguma os homens estiveram tão claramente cômnicos do imperioso dever de cooperar na tarefa de preservação e aperfeiçoamento do bem-estar do mundo e da civilização humana. Em tempo algum o trabalho foi mais venerado. Jamais o homem se atirou com tanta coragem, sem poupar as forças, ao serviço da causa comum. Pelo menos ainda não se perdeu a esperança. (HUIZINGA, 1946, p. 8).

O que predomina nos escritos de Huizinga<sup>49</sup> é o valor da vida humana, o tom humanista ressignifica a essência lúdica do sujeito, mesmo diante do caos, da perda, da morte, da destruição, do colapso. Quando o mesmo escreve que ainda não se perdeu a esperança, significa afirmar o lúdico como o elo, para fruição da alegria, do riso, do bem estar, do tempo da guerra pela qual passa, do tiroteio que perpassa e das marcas ressignificadas com outros fazeres, outros pensares, pois o *homo ludens*, o sujeito lúdico, também aprende a viver, a criar, a reelaborar na sua mente, nos seus sentidos, diante da

---

<sup>49</sup> Se mergulharmos a fundo na história de Johan Huizinga, historiador, estudioso da natureza do brincar e que é citado em muitas produções sobre o lúdico, este viveu um contexto de guerra tanto na Primeira Guerra Mundial como o início da Segunda Guerra Mundial.



sua cultura, outras formas de ser lúdico. Até o movimento de escrever nessa seção os sentidos da etimologia da palavra lúdico podem ser denominados como lúdicos.

Tal acepção pode ser lembrada no futuro tão próximo descrito por Huizinga (1946):

Se o nosso tempo se preocupa, preserva, ou põe a salvo a beleza, a sabedoria e a grandeza antigas, não o faz, pelo menos principalmente, com a intenção de encontrar aí um guia. Mesmo que se dê a essas épocas passadas um valor mais alto que ao presente, pela sua fé, pela sua arte e pela solidez e sanidade das suas formas sociais, a nossa vida cultural já se não dirige mais para os ilusórios ideais da reintegração. Nós, nem somos capazes, nem queremos olhar pra trás. Para nós só há distâncias misteriosas para percorrer. Há três séculos, desde Bacon e Descartes, que os nossos olhos se voltaram para o futuro. A Humanidade terá de se encontrar em seu caminho. A força que nos impele sempre mais longe, poder-nos-á levar a excessos, quando degenera em inútil e irrequieta ânsia de novidade pela novidade. Todavia, os espíritos mais sãos, na sua carreira, não temem o pesado fardo dos antigos valores. Uma coisa é certa, e bem certa: se queremos preservar a cultura, é preciso continuar a criá-la. (HUIZINGA, 1946, p. 27-28).

Somente por meio da cultura que a humanidade se liberta do caos, da dor, das inquietações de se viver o tempo presente e as marcas as quais ele assim deixa, tanto que o universo do lúdico é também cultural e sua gestação nos apresenta novos caminhos, os quais podem ser segundo o nosso olhar *omnilético*, político, prático, dialético, cultural e complexo. Até porque, enquanto brincamos, vivenciamos a plenitude de estarmos lúdicos, esquecemos, de certo modo, das tensões e abrimos espaços para o tempo passar e florescer um novo amanhã.

Essa acepção, na qual o jogo (a recreação, as competições e outras representações) pode ser compreendido como uma atividade humana, bem como o lúdico enquanto uma condição humana, inerente ao sujeito, é digna de destaque, pois significa dizer que o lúdico é essência de qualquer sujeito, extrapolando qualquer restrição à faixa etária, segmento escolar ou espaços de desenvolvimento (LOPES, 2004, 2014).

Logo, o lúdico (ou ludicidade) “é um fenômeno de natureza consequential à espécie humana. É uma condição de ser do humano que se manifesta e produz uma diversidade de efeitos” (LOPES, 2014, p. 29). Tendo como base a polissemia do termo, a autora destaca cinco palavras usadas indistintamente, mas entendidas, aqui, como as diferentes manifestações do lúdico, são elas: brincar, jogar, brinquedo, recrear, lazer.

Segundo Lopes (2004), brincar deriva de *brinco*, o qual possui infinitos significados – foliar, divertir-se, entreter-se, jogar e um adereço etc. Tal palavra exprime diversos comportamentos, diferentes atividades e entre outras características, que um

determinado comportamento ou atitude pode desempenhar o brincar e outros não, dependendo do contexto onde o mesmo acontece (MASSA, 2014; FORTUNA, 2018c). Na visão de Fortuna (2018c): “brincar ou jogar representa a vida ordinária enquanto experiência preciosa, instaurando um campo de possibilidades inimaginável e, por isso mesmo, muito atraente e promissor” (p. 51).

Jogar, embora seja derivado do latim *jocare* e não de *ludus*, é a raiz da palavra jogo em várias línguas como pode ser visto no Quadro 3. Em diálogo com Lopes (2004), a pesquisadora Massa (2015) escreve: “Jogar é uma palavra relacionada com atividades realizadas para a recreação do espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto, astúcia, fingimento e luta, entre outros” (MASSA, 2015, p. 115).

Brinquedo, está relacionado aos artefatos construídos para os fins lúdicos dentre os quais identificamos objetos para o brincar da criança, bem como as próprias brincadeiras, por esse motivo é derivado da palavra *brinco*. Fortuna explica: “brinco passa por ‘adorno, enfeite, joia que se usa presa na orelha ou pendente dela’ até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira” (FORTUNA, 2018c, p. 50).

Já recrear, deriva da palavra *recreare*, significando criar de novo. Podemos relacioná-la com atividades lúdicas “que obedecem ao mandato do tempo, como intervalo de tempo útil (daí vem o “recreio” como intervalo de descanso, de prazer entre as aulas). O verbo recrear também significa trazer alegria, satisfação, alívio, folga e etc” (MASSA, 2015; LOPES, 2004, 2014).

Por último, é lazer (*licere*), significa “tempo livre” o qual está associado ao descanso, ao ócio, repouso, liberdade para que o sujeito faça o que quiser (MASSA, 2015; LOPES, 2014).

Essas manifestações do lúdico, elencadas por Lopes (2004, 2014), manifestam-se de modo individual ou coletivo (social), correspondendo às diversas maneiras pelas quais sujeitos humanos se relacionam em diversos contextos, instituições e experiências. Elas não são exclusivas da infância, principalmente por compreenderem o lúdico como inerente à espécie humana. Desse modo, estas manifestações podem resultar em aprendizagens, cooperações e autonomias, assim expôs Lopes (2004, 2014), sobre os efeitos do comportamento lúdico.

O movimento que fizemos de retomar o sentido semântico e as implicações do que é lúdico, nos permitem ampliar a discussão da sua essência. Em suma, Fortuna (2018c) se aproxima das ideias de Huizinga (2014) e escreve:

O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troça. (FORTUNA, 2018c, p. 50).

Particularmente, inúmeras razões e sentidos são atribuídos ao lúdico, mas o que nos chama mais atenção é a essência lúdica que habita em qualquer indivíduo. De um lado, há este universo semântico apresentado e discutido no decorrer deste texto. Acima de qualquer compreensão em torno do conhecimento sobre o lúdico, o que precisa ficar evidente é a modificação sofrida por cada ideia, conceito, perspectiva sobre o lúdico conforme o tempo.

Por outro lado, revela-se, dentro desse aspecto semântico, o lúdico como um conceito atemporal, intergeracional, multidisciplinar por ser algo que integra o viver humano e, principalmente, por haver diversas manifestações e compreensões. Sobre a etimologia da palavra, foram esclarecidas nesta seção em diálogo com as perspectivas históricas, filosóficas e culturais. No que tange à multidimensionalidade do conhecimento sobre o lúdico, partimos para a próxima subseção, visando expor as diversas áreas em que o mesmo pode ser investigado.

#### **4.1.2 Perspectivas, caminhos e diversas facetas sobre o lúdico**

Indo ao encontro da temática “lúdico”, ao saber das áreas que o fundamentam como conhecimento, principalmente conhecimento científico, englobando diversas áreas, perspectivas e caminhos, apresentá-las nos permite esclarecer com maior densidade o quanto estudar o lúdico e o seu campo teórico é ato abrangente, dialético e complexo.

Se voltarmos para o capítulo 2 desta tese, percebemos a construção e a produção de conhecimento como algo não isolado, mas interligado a inúmeros saberes, dúvidas e assimilações. Na própria *omnilética*, há cinco dimensões em jogo (culturas, políticas, práticas, complexidade e dialeticidade) no sentido de compreender os fenômenos humanos e sociais.

Desse modo, quando se pensa no saber sobre o lúdico, perguntamo-nos: quais são as suas bases epistemológicas? Referimos epistemológicas, com o objetivo de trazer reflexões “intelectuais e teóricas”, desdobrando-se em saberes específicos, disciplinares

os quais envolvem este saber maior, denominado lúdico (JAPIASSU, 1986, p. 15). Conseqüentemente, por assumir nesta tese que estudar o lúdico é se aventurar em sua complexidade, isto corresponde a partir da teoria moriniana e entender as unidades, os fenômenos aleatórios que interligam, separam e fragmentam este conhecimento (MORIN, 2011, 2015a).

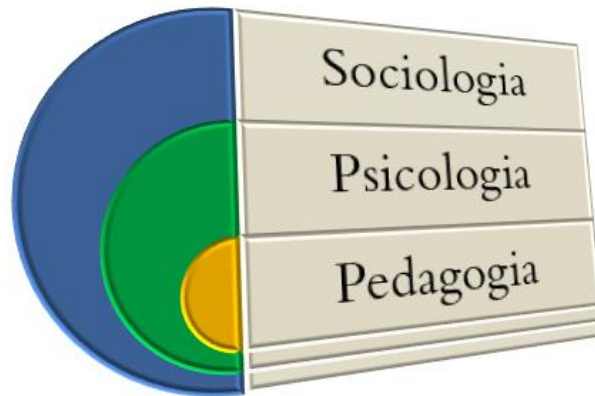
Nesse sentido, estudar o lúdico é desvelar a sua complexidade, estudo que Huizinga (2014), sob as lentes históricas e filosóficas, buscava na interface de áreas, já sendo um autor à frente do seu tempo, quando enxergava o conhecimento por diferentes perspectivas, ao trazer o jogo (manifestação do lúdico). Afirmava que esse deveria ser compreendido pelas áreas da Biologia e da Psicologia, esta referência é possível ser identificada na citação abaixo, pois elas remetem o jogo os aspectos experimentais (Biologia) sem se preocupar com a dimensão estética, o caráter qualitativo (Psicologia) Assim dizia:

Seria perfeitamente possível aceitar quase todas sem que isso resultasse numa grande confusão de pensamento, mas nem por isso nos aproximaríamos de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo. Todas as respostas, porém, não passam de soluções parciais do problema. Se alguma delas fosse realmente decisiva, eu eliminaria as demais ou englobaria todas em uma unidade maior. A grande maioria, contudo, preocupa-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. Abordam diretamente o jogo, utilizando-se dos métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção a seu caráter profundamente estético. (HUIZINGA, 2014, p. 4-5).

Nesse contexto, o referido autor, de cunho filosófico e histórico, introduz no seu pensamento moderno, que estudar a manifestação do lúdico (jogo), privilegia a abertura de conhecer e explorar os seus aspectos pela via biológica e psicológica. Embora sua manifestação seja necessária (ato de jogar), quando o mesmo aponta em conhecer o significado de tal ação com os jogadores, deixa de ser uma manifestação, para ser a essência do sujeito. Logo, com a ampliação de conhecer o lúdico sobre o aspecto biológico e psicológico, desperta para um novo saber em que se preocupa com o desenvolvimento integral da vida humana e os efeitos que podem culminar nas manifestações do lúdico, pensando no ser que a vivencia.

Então, o lúdico e suas manifestações têm somente o enfoque histórico, psicológico, biológico e/ou filosófico? Conseqüentemente, nos deparamos com as colocações da pesquisadora em Educação, D'Ávila (2007), que nos mostra que o lúdico pode ser desvelado pela área da Sociologia, da Pedagogia e Psicologia (Figura 15).

Figura 11: Áreas do conhecimento sobre a ludicidade descrito por D'Ávila



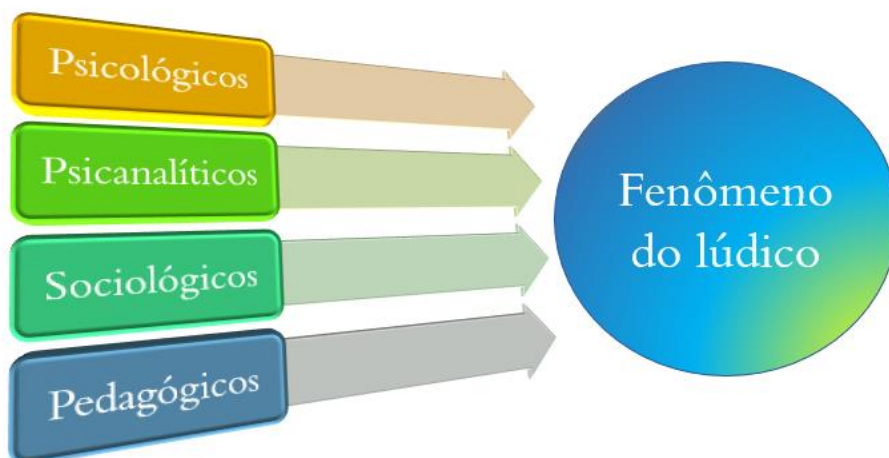
Fonte: Elaborado por Aguiar (2020)

D'Ávila (2007) coaduna com as nossas ideias por reafirmar a existência de uma polissemia sobre o termo lúdico, mas advoga pela necessidade de ampliação das possibilidades e da significação no interior do seu próprio campo. Ela recupera aquilo já discorrido por nós sobre a manifestação do lúdico, entendendo-o como “generalizante” quando está relacionado a jogo, prazer, lazer e recreação, apesar de não se limitar somente a essas manifestações.

Sobre as áreas do conhecimento, a autora sustenta que tal fenômeno pode ser compreendido sob as lentes da “sociologia, a pedagogia e a psicologia”, as quais “vêm aprofundando estudos e pesquisas sobre a ludicidade favorecendo a criação de um campo robusto e dialético” (D'ÁVILA, 2007, p. 13). Nesse ensejo, por assinalar as interrelações de áreas e conhecimento nos estudos sobre o lúdico, propiciando um campo mais denso e dialético, encontramos outra maneira de se inserir a perspectiva *omnilética*, por assim ter como dimensão a dialética e a complexidade.

Nesse desenhar panorâmico sobre as áreas as quais investem no conhecimento do lúdico, os pesquisadores, Silva e Sá (2013), reafirmam que esse, possui inúmeros enfoques, são eles: psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e pedagógicos (FIGURA 16).

Figura 12: Quatro enfoques que o lúdico pode ser investigado.



Fonte: Elaborado por Aguiar (2020)

Com base nesses enfoques, os autores supracitados (SILVA; SÁ, 2013; D'ÁVILA, 2007; HUIZINGA, 2014; MASSA, 2015) nos lembram a complexidade que é compreender o fenômeno do lúdico, sobretudo quando se espera romper com as acepções que fazem somente a sua manifestação, ou o lugar da infância. Até o momento, o exercício feito por nós, ao expor estas áreas basilares do lúdico é, mais do que esclarecer a sua importância no desenvolvimento humano, proclamar, a partir dessas facetas, perspectivas e áreas que nos mostram o compromisso envolto de seriedade, ética, cientificidade e responsabilidade enquanto pesquisadores ao apresentar suas respectivas existências.

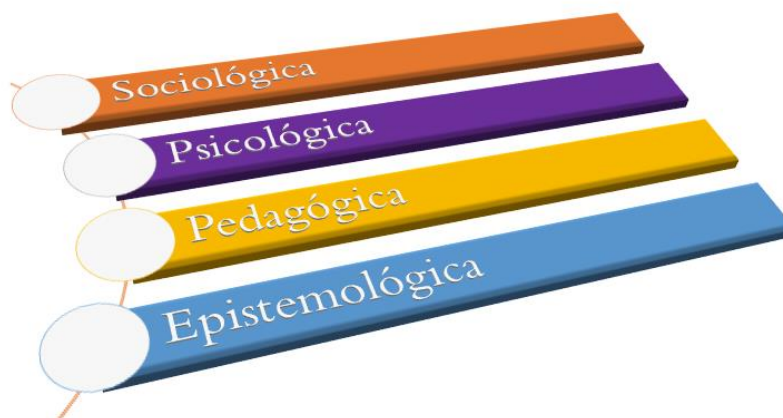
Além disso, pensar na dimensão do lúdico e no seu fazer científico significa ampliar a formação integral de qualquer sujeito (*homo ludens*) como protagonista de uma educação, na qual o entendimento acerca do lúdico seja prioridade, por ele estar vinculado à essência subjetiva de cada ser humano. Com isso, uma formação lúdica deve existir, perpassando os mais diversos espaços e ambientes institucionais, sobretudo dentro da universidade, nos espaços de formação de professores, em que se tenha também como objetivo o conhecimento de si “como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto” (SANTOS; CRUZ, 2011, p. 14). Para explorar a importância do jogo e do brinquedo, ressaltamos a importância de saber o valor do lúdico no viver humano.

Essa compreensão do lúdico na vida humana e nas possibilidades do seu alcance como elemento transformador de qualquer indivíduo acontece quando profissionais têm clareza teórica, prática e epistemológica do que é o lúdico. Segundo os nossos olhares, o mesmo deve ser entendido como essencial, tanto na prática pedagógica, quanto na vida social e planetária.

Em outras palavras, quando exploramos a sua totalidade (do lúdico), quebra-se, particularmente, as incertezas, as ambiguidades, as controvérsias sobre o que é o lúdico, no intuito de provocar outros sentidos, novos significados e arranjos epistemológicos a serem consolidados. De modo especial, quando se entende, por via *omnilética*, que o ato de conhecer é também um processo contínuo, móvel, atemporal. Cada parte do que se desenvolve sobre o lúdico, traz novos significados; cada área, um novo olhar do que é entendê-lo como um conhecimento. Em suma, buscamos (des)construir o que é, para entender o que pode (tornar a) ser, e com a base na *omnilética*, assim indagamos: o que é o lúdico sobre o aspecto pedagógico? Psicológico? Sociológico? Antropológico?

Desse modo, Negrine (2001) enfatiza quatro pilares os quais sustentam a ludicidade como ciência, são eles: Sociológico, Psicológico, Pedagógico e Epistemológico (Figura 17).

Figura 13: Pilares que sustentam a ludicidade como ciência



Fonte: Elaborado por Aguiar (2020)

Aproveitando essa discussão, o autor deixa registrado alguns aspectos interessantes acerca de cada área e seus desdobramentos, pensando na cientificidade e na relação com o conhecimento.

*Sociológica* porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. *Psicológica* porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. *Pedagógica* porque se serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. *Epistemológicas* porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento. [...] Pensar a ludicidade como ciência é, antes de mais nada, adotar estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilite não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas extrair deste tempo substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos (NEGRINE, 2001, p. 42, itálico do autor).

Por fim, toda essa discussão das diversas áreas e enfoques pelos quais podem ser compreendidos o lúdico e seus desdobramentos evidencia que o lúdico tornou-se objeto do conhecimento (JAPIASSU, 1986; ECO, 2016; MORIN, 2015c).

Cada uma dessas áreas explicitadas por Negrine (2001) tendem a contribuir para conceitos balizadores de investigações científicas, paralelamente à prática educativa de profissionais da área da educação e afins. Podemos identificar, quando se reconhece o lúdico sob uma perspectiva sociológica, que ele não só engloba as atividades que acontecem no território, nos espaços sociais, mas, sobretudo, a relação que o indivíduo tem e o modo como vivencia as suas manifestações, “oriundos das relações dos seres humanos entre si na sociedade; são uma realidade externa ao indivíduo” (LEAL; D’ÁVILA, 2015, p. 65).

A esfera psicológica extrai como o indivíduo reage ao estar vivenciando uma atividade denominada como lúdica. Embora a compreensão do lúdico extrapole a visão utilitarista, é no campo da Psicologia que podemos unir a ontologia do ser e os aspectos cognitivos e afetivos os quais ampliam o conhecimento do lúdico.

Os aspectos pedagógicos têm como estrutura os processos de ensino e aprendizagem, de modo específico àqueles que acontecem no interior dos sistemas educacionais, mas cabe também reconhecer que os processos de ensinagem e aprendizagem são plurais e podem acontecer em vários contextos, ambientes e situações de aprendizagem. O importante, quando se olha para a produção do conhecimento sobre o lúdico, dentro dessa acepção pedagógica, é que ele resgata nessa fundamentação as associações que fundam a Pedagogia e suas diversas áreas que assim o estruturam como um saber: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Didática, entre outras. Desse modo, compreender o lúdico a partir dessa perspectiva é reconhecer os diversos saberes balizadores para a construção do conhecimento e interpelar o saber de professores é reconhecê-los enquanto múltiplos, plurais, práticos, teóricos, institucionais.



O saber epistemológico, base conceitual desta tese e também visto nos estudos de Negrine (2001), tem como acepção reconhecer as fontes do conhecimento, sobretudo entendendo sua especificidade ao se encará-lo como “jogo” (manifestação do lúdico). Desse modo, é consultar, pesquisar, identificar, analisar, procurar, desvelar, investigar, indagar, inquirir, explorar, examinar, interrogar, observar, percorrer, perguntar, diante dos mais variáveis materiais e o seu conjunto de informações, o que seja o lúdico e suas manifestações. Ou seja, é reunir informações, referências, dados os quais nos levam a tal compreensão que podem perpassar as mais diversas áreas do conhecimento.

Logo, pensar o lúdico sob as lentes epistemológicas, é ser um artista, é ser um escultor e aos poucos lapidar a sua construção do conhecimento, reconhecendo que o saber científico tem sua base na filosofia da ciência, como foi explicitado no capítulo 2. Então, quais são as hipóteses, as premissas sustentadoras do lúdico e sua compreensão a partir da *omnilética*? Duas delas já trouxemos neste capítulo, a complexidade e a dialeticidade.

Para Friedmann (2006), dependendo do enfoque, há inúmeras maneiras de compreender o universo do lúdico. Segundo ela, pode ser: sociológico, educacional, psicológico, antropológico e folclórico (Figura 18).

Figura 14: Cinco enfoques para se compreender o lúdico



Fonte: Elaborado por Aguiar (2020)

A nosso ver, o desafio expresso nesta pesquisa é compreender o que é lúdico (ou ludicidade), mesmo apresentando na seção anterior as raízes etimológicas e sua variação linguística (HUIZINGA, 2014; LAUAND, 2006; MINEIRO, 2021; MASSA, 2015, esta subseção nos leva à esfera do conhecimento e suas áreas que fundamentam o lúdico, no qual há inúmeras perspectivas e áreas disciplinares em debate (NEGRINE, 2001; HUIZINGA, 2014; SILVA; SÁ, 2013; LEAL; D'ÁVILA, 2015; D'ÁVILA, 2007; FRIEDMANN, 2006).

Diante desse panorama alguns autores sustentam as suas ideias tendo como base algumas perspectivas, outros em alguns momentos se dedicam com a especificidade de conhecer o lúdico como um único saber institucionalizado, tanto que quando buscamos teorias e concepções de lúdico e suas manifestações, nos deparamos com um universo amplo de autores, os quais podem ser encontrados no quadro elaborado por nós, a fim de sistematizar, mesmo brevemente, alguns estudiosos e estudiosas sobre o lúdico e seu fazer científico.

Quadro 4: Áreas do conhecimento sobre o lúdico e seus respectivos autores

<b>Biológica</b>	<b>Educacional</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Psicanalítica</b>	<b>Filosófica</b>	<b>Histórica</b>	<b>Sociológica</b>	<b>Antropológica</b>
Maturana , Jack Lawson, Verden- Zöller	D'ávila, Dewey, Kishimoto, Reggio Emilia, Elise Freneit, Celestin Freneit, Froebel, Airton Negrine, Decroly, Tânia Fortuna, Jean Vial , Pestalozzi, Maria Montessori, Friedman, Chateau	Elkonin, Piaget, Vygostky, Wallon, Luckesi, Claparéd, Bruner, Stanley Hall, Catherine Garvey, Erik Erikson, Vera Barros de Oliveira	Winnicott, Freud , Philippe Gutton, Melanie Klein, André Green, Bruno Bettelheim	Platão, Aristóteles, Shille, Jean Lauand, Karl Groos, Rousseau, Tomas de Aquino.	Caillos		Brougère
	Decroly			Walter Benjamin		Corsaro	
	Lino de Macedo			Johan Huizinga			
	Suthon- Smith				Sarmiento		
	Maria Vitória Maia						

Fonte: Elaborado por Aguiar (2021)

Em conformidade com o Quadro 4, identificamos inúmeros autores, professores pesquisadores, os quais buscam compreender esse fenômeno que não se dá somente no campo educativo, mas em toda a esfera social (Quadro 4). Afirmar e demarcar sob quais lentes assumimos o nosso olhar a respeito do que defendemos por lúdico é algo processual quando apoiamos nossa argumentação a partir da *omnilética*. Ainda mais por entender o pensamento, a construção ou a produção do conhecimento como algo não isolado, restrito, mas sim sua dimensão complexa e dialética.

Reafirmamos que, ao demarcar o nosso construto balizador do desvelar de uma epistemologia do lúdico, podemos, assim, correr alguns riscos, quando se busca uma única definição – afinal o que é o lúdico? – sobretudo na área da Educação, no campo das Ciências Humanas (campo em que se concentra esta tese), mas acentuamos que ao assumir os riscos, a dialeticidade, as culturas que nos movem, as políticas colocadas nesse bojo de discussão e a nossa prática enquanto pesquisadores, professores, intelectuais, afirmamos, dentro dessa polissemia, que o conhecimento sobre o lúdico é multidimensional, interdisciplinar, transdisciplinar por possuir inúmeras facetas e desdobramentos.

Por tudo que já foi comentado até o momento nesta subseção e as diversas áreas fundamentadoras do lúdico, compreendemos o mesmo como explorado sob as áreas da Sociologia, Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Psicanálise, Epistemologia, Biologia, História e Filosofia. Reconhecendo que outros saberes, construtos teóricos podem balizar esta discussão.

Figura 15: As nove áreas que contribuem para estudar o lúdico



Fonte: Elaborado por Aguiar (2021).

Estas nove áreas (Figura 19) podem nos dar subsídios para a compreensão de uma possível epistemologia do lúdico e seus entrelaçamentos no desenvolvimento e na aprendizagem humana. Entretanto, para fins didáticos e metodológicos perante a ousadia de se construir uma epistemologia do lúdico a partir da perspectiva da *omnilética*, essas nove áreas, entre outras expostas no Quadro 4, nos mostram uma compilação extensa, existente de autores que se dedicam à literatura sobre o lúdico e suas manifestações. Desse modo, seguimos, até aqui, os conselhos de Eco (2016) que uma tese deve ser capaz de expor de modo claro os vários pontos de vistas e oferecendo uma visão panorâmica.

No entanto, a partir desse momento, até por conta da originalidade das articulações entre o saber do lúdico e da *omnilética*, no sentido de “avançar o conhecimento” (ECO, 2016), seguiremos ainda em busca de uma epistemologia.

Aliás, por reconhecer as diversas áreas que fundamentam o lúdico, por pensar em uma possível epistemologia específica sobre este assunto, intensificamos o nosso olhar *omnilético* e fundamentamos o que compreendemos por lúdico, a partir dos estudos desenvolvidos por Huizinga (2014), Luckesi (2000, 2002, 2007, 2014, 2018), Lopes (2014), D’Ávila (2006, 2014, 2016), entre outros autores citados preocupados em investigar tal fenômeno. Também são incluídos nessa discussão que o conhecimento

sobre o lúdico é multidimensional, “transdisciplinar”<sup>50</sup> e/ou “interdisciplinar”<sup>51 52</sup> (MORAES, 2014, 2021).

#### 4.1.3 O lugar do lúdico na vida humana

Como enfatizamos ao longo deste capítulo, principalmente quando discutimos a semântica da palavra lúdico, ao mergulharmos nas ideias de Johan Huizinga, ressaltamos novamente o lúdico como intrínseco à vida humana. Antes de ser *homo faber*, aquele que faz, produz, constrói e cria, e, *homo sapiens*, o ser que pensa, reflete e analisa, a espécie humana, é *homo ludens*, o ser lúdico, que brinca, joga e tem consciência de sua atitude lúdica. De modo geral, ser *homo ludens*, *faber*, *sapiens*, é indissociável ao desenvolvimento humano e estas características, sobretudo o ser lúdico e suas manifestações (o jogo), antecedem à cultura.

No entanto, diante da concepção huizinguiana de lúdico, percebemos ele como ontológico, nasce com o próprio sujeito e não permanece restrito a uma determinada cultura, etnia, linguagem, faixa etária, classe social, espaço educativo, no qual sua dimensão pode

---

<sup>50</sup> “O conhecimento transdisciplinar convida a transcender a lógica binária, a tecer os fios aparentemente contraditórios do tipo “ou isto ou aquilo”, a resgatar e a unificar as polaridades desse contraditório para que se possa transgredir e ultrapassar as fronteiras existentes, reconhecendo-as não mais como barreiras, mas como espaços de trocas, de diálogos, intercâmbios, colaborações e conversações. Em realidade, as fronteiras do conhecimento são espaços disciplinares em que se promove a migração de conceitos, de metodologias, de técnicas, de vivências e experiências que convidam à exploração de novos territórios a serem desbravados, conhecidos e transformados pelo ser humano. Epistemológica e metodologicamente, o conhecimento transdisciplinar não nega a importância, o sentido e a utilidade do conhecimento disciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar. Pelo contrário, alimenta-se de todos eles, reconhecendo suas necessidades específicas, importâncias, utilidades e sentidos. Mas também avisa que neles não se deve permanecer e, como corpus do pensamento, é possível e necessário ir mais além, lançando pontes que religam as partes ao todo e unem as diferenças, sejam elas culturais, sociais, religiosas ou de qualquer outra área do conhecimento e/ou domínio profissional” (MORAES, 2021, p. 207-208).

<sup>51</sup> Na obra Paradigma Educacional Ecológico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana, Moraes (2021, p. 59), explica: “Inter” significando “entre” e “trans”, “o que estava além”. Ainda sobre esse aspecto, continua: a Interdisciplinaridade, com seu prefixo “inter”, evocava a existência de um espaço comum entre as disciplinas, ou de um fator de coesão entre elas, não podendo ser percebida como uma justaposição de informações ou de procedimentos nem um amontoado de informações desconexas. Ela indicava a reconstrução de um conhecimento, de um novo texto que trazia consigo a contribuição de duas ou mais áreas disciplinares ou campos de estudos. A palavra disciplina evoca um determinado campo de estudo, revelador de um determinado objeto com que a ciência se ocupa. Assim, o neologismo interdisciplinaridade revela aquilo que está entre dois domínios linguísticos diferentes, entre duas ou mais áreas de conhecimento que são afetadas por processos interativos que acabam produzindo um determinado tipo de conhecimento que emerge a partir do diálogo, das contribuições de disciplinas específicas.

<sup>52</sup> “Inter é um sufixo de natureza latina que significa “entre”. Evoca, portanto, a existência de um espaço comum ou de um fator de conexão ou de coesão entre duas ou mais disciplinas. A palavra disciplina, por sua vez, é um verbete de origem latina que indica, neste caso, um domínio particular do conhecimento, uma determinada matéria a ser ensinada, com seus conteúdos, métodos e regras. Enfim, com sua lógica de estruturação interna. Embora existam inúmeras definições para a palavra disciplina, para este trabalho me atendo à definição que relaciona a disciplina com um domínio particular do conhecimento humano, como uma estratégia organizacional necessária do conhecimento existente.” (MORAES, 2021, p. 195).

ser compreendida como subjetiva, desvendado o seu fazer, refletir, sentir, criar, brincar e imaginar.

Voltando ao assunto da cultura, o autor supracitado, considera o jogo (manifestação do lúdico), como anterior a esta e também criador desta, por estabelecer o desenvolvimento de culturas. Isto posto, se a existência da manifestação do lúdico antecede à cultura e se olharmos *omnileticamente* para este fenômeno, nos demarcando como produtores de culturas, o ato de conhecer, investigar o que é ser homem, mulher, criança, idoso, jovem, adolescente, resgata também o que denominamos por ser lúdico ou não. Nesse debate, nos deparamos com a complexidade, a dialeticidade e temporalidades ao definirmos existência da essência lúdica habitada no interior de cada sujeito. Está para além de reconhecer o contexto histórico, embora tenha a sua importância, interligar com a subjetividade humana. Eis o nascer do próprio lúdico.

Se aprofundarmos a nossa compreensão sobre a cultura e assinalarmos esta como lúdica, isto significa dizer que para a “ciência da cultura é procurar compreender o significado dessas figurações no espírito dos povos que as praticam e creem” (HUIZINGA, 2014, p. 18). Desse modo, é por meio da/entre/com dimensão culturais (uma das dimensões estruturantes da *omnilética*), as decisões de cada povo, pessoa, comunidade, territorialidade, asseguram o que é ser lúdico e vivenciar o lúdico e suas manifestações. Para completar esse pensamento, de modo específico, ao incorporar as lentes *omniléticas*, as políticas, as práticas também colaboram para essa integração entre ser lúdico e sua existência humana. Huizinga (2014) explica, em sua obra, quem é o ser antecessor da cultura e seus modos de fazer, pensar e agir ludicamente, a partir de uma perspectiva histórica, filosófica e cultural.

O pensamento arcaico, arrebatado pelos mistérios do Ser, encontra-se aqui situado no limite entre a poesia sagrada, a mais profunda sabedoria, o misticismo e a mistificação verbal pura e simples. Não compete a nós dar conta de cada um dos elementos particulares destas efusões. O poeta-sacerdote está constantemente batendo à porta do Incognoscível, ao qual nem ele nem nós podemos ter acesso. Sobre esses veneráveis textos, tudo o que podemos dizer é que neles assistimos ao nascimento da filosofia, não em um jogo inútil, mas no seio de um jogo sagrado. A mais alta sabedoria é praticada sob a forma de uma prova esotérica. Pode-se observar de passagem que o problema cosmogônico de saber como o mundo surgiu constitui uma das preocupações fundamentais do espírito humano. A psicologia experimental infantil mostrou que uma grande parte das perguntas feitas pelas crianças de seis anos possui um caráter autenticamente cosmogônico, como por exemplo o que faz a água correr, de onde vem o vento, o que é estar morto etc. (HUIZINGA, 2014, p. 121-124).

O caráter lúdico intrínseco à vida humana nasce com a busca de conhecer a si, o outro, a natureza, o espírito e tudo que constitui a essência da humanidade e seus valores. No entanto, quando o supracitado autor define o lúdico como inerente ao homem, prontamente dialoga sobre a construção do conhecimento, discutida nos capítulos 2 e 3 desta tese, e que teve como pressuposto que a arte de fazer conhecimento e seus “enigmas” têm como essência as interrogações, além das buscas por respostas prontas e acabadas. Nesse caso, indivíduos, cientes dos rituais, das ordens sociais e dos fenômenos que sucedem ao desenvolvimento humano, têm um alcance maior de compreender as sutilezas do seu pensar, do seu agir, do seu viver, logo, do seu mundo lúdico e das suas manifestações entre as mais variadas linguagens. Para tanto, Huizinga (2014), escreve:

Não é através da reflexão ou do raciocínio lógico que se consegue encontrar a resposta a uma pergunta enigmática. A resposta surge literalmente numa solução brusca – o desfazer dos nós em que o interrogador tem preso o interrogado. O corolário disto é que dar a resposta correta deixa importante o primeiro. Em princípio, há apenas uma resposta para cada pergunta. Quando se conhecem as regras do jogo, é possível encontrar a resposta. As regras são de ordem gramatical, poética ou ritualística, conforme o caso. É preciso conhecer a linguagem secreta dos iniciados e saber o significado de todos os símbolos – roda, pássaro, vaca etc. – das diversas categorias de fenômenos. Se for verificada a possibilidade de uma segunda resposta, de acordo com as regras, e na qual o interrogador não tenha pensado, este último ficará em má situação, apanhado em sua própria armadilha. De outro lado, é possível uma coisa ser figurativamente representada de tantas maneiras que pode ser dissimulada num grande número de enigmas. Muitas vezes, a solução depende inteiramente do conhecimento dos nomes secretos ou sagrado das coisas. (HUIZINGA, 2014, p. 124-125).

O ser lúdico é imanado de vida, que não se resume à vida humana. Apesar de reconhecer todos como os sujeitos *homo ludens*, a vida animal também é lúdica, bem como as outras formas de enxergar a realidade que nos cerca, tanto a natureza quanto as lógicas planetárias (HUIZINGA, 2014; MORIN, 2012; MORAES, 2014). Os fenômenos sociais, culturais, as interações entre as forças da natureza que nos provocam enquanto seres *homo sapiens* a pensar sobre um olhar *omnilético*: o que é conhecimento? O que é vida? O que é brincar? O que é jogo? Dentro destas e de outras problematizações, estão múltiplos enigmas, múltiplos sentidos e significados do que é o lúdico.

A representação em forma humana de coisas incorpóreas ou inanimadas é a essência de toda formação mítica e de quase toda a poesia. Mas o processo não segue rigorosamente o caminho indicado. O que se passa não é primeiro a concepção de alguma coisa como destituída de vida e de corpo, e depois sua expressão como algo que possui um corpo, partes, paixões. Não: é a coisa percebida como dotada de vida e de movimento, e é essa sua expressão primária, que, portanto, não é produto de uma reflexão. Neste sentido, a personificação surge a partir do momento em que alguém sente a necessidade



de comunicar aos outros suas percepções. Assim, as concepções surgem enquanto atos da imaginação. (HUIZINGA, 2014, p. 151).

Segundo o próprio Huizinga (2014, p. 151): “Haverá razões para chamar este hábito inato do espírito, a esta tendência para criar um mundo imaginário de seres vivos (ou talvez um mundo de ideias animadas), um jogo do espírito ou mental?”.

Em resposta a esta questão, Huizinga adverte: “a personificação é ao mesmo tempo uma função lúdica e um hábito espiritual da maior importância” (HUIZINGA, 2014, p. 156). E continua:

Se esta tendência inata do espírito para atribuir uma personalidade aos objetos com que lidamos na vida quotidiana efetivamente tem suas raízes no jogo, estamos nesse caso perante um problema dos mais importantes, que aqui só muito brevemente pode ser tratado. A atitude lúdica já estava presente antes da existência da cultura ou da linguagem humana, portanto, o terreno no qual se inscrevem a personificação e a imaginação também já estava presente desde o passado mais remoto (HUIZINGA, 2014, p. 156).

No entanto, seguindo as ideias desse pensador e os objetivos dessa tese, ousamos compreender o que é o lúdico, reconhecendo, como já citamos anteriormente, a sua complexidade: sobretudo, ele habita em vida humana, quando se fala em vida. Mas, na mesma direção e de modo *omnilético*, reconhecemos que a essência lúdica, o espírito lúdico, a atitude lúdica, habita a carne, o osso, a mente, o corpo, a poesia, o gesto humano e humanitário, pois sua dimensão une o que é subjetivo e individual a mundos coletivos e sociais.

Toda forma de conhecimento, incluindo, evidentemente, a filosofia, é por natureza profundamente polêmica, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agonísticos. As épocas em que a humanidade fez as descobertas culturais mais importantes foram geralmente marcadas pelas violentas controvérsias. [...] No século XVIII, [...] se prestava maravilhosamente às lutas intelectuais mais sérias ou mais superficiais. Juntamente com a música, a peruca, o racionalismo, a graça do estilo rococó e o encanto dos salões, esses combates intelectuais constituem um aspecto essencial dessa ludicidade que todos reconhecem no século XVIII, e que frequentemente nos sentimos tentados a invejar-lhe. (HUIZINGA, 2014, p. 174-175)

Além da cirurgia histórica e filosófica que Huizinga (2014, 1946) escreve sobre o lúdico, situando-o não somente como jogos, mas também como uma atividade humana intrínseca a sua própria essência. Tendo em vista que esta acepção corrobora para o que já sinalizamos a respeito do conhecimento e suas origens (Capítulo 3), se humanos constroem conhecimento, e esse é fragmentado, pouco colabora para conhecer quem é esse humano, logo *homo ludens*.

Constatamos nos estudos de Morin (2012) a crítica na qual o homem, nas ciências humanas, continua sendo dividido em fragmentos isolados. O fenômeno humano, diante de todas as ciências e todas as artes, a partir de alguns olhares, ângulos e perspectivas, buscam reduzi-lo. Em sua crítica, “os princípios da redução e da separação, que reinaram nas ciências, inclusive nas humanas (tornadas assim inumanas) impedem que se pense o humano” (MORIN, 2012, p. 16).

Para Morin (2012) o ser humano não deve permanecer isolado, fragmentado, mas deve-se construir um pensamento que tenha como foco a união, a organização dos elementos biológicos, culturais, sociais, individuais e complexos da vida humana; que tenha um olhar existencial “aberto à angústia, ao gozo, à dor, ao êxtase” (p. 17). Até porque, o termo humano “é rico, contraditório, ambivalente; de fato, é demasiado complexo para os espíritos formados no culto das ideias claras e distintas” (MORIN, 2012, p. 17). Esta compreensão corrobora e valida a existência da ontoepistemologia da *omnilética*, por analisar e interpretar as várias facetas, elementos constituidores do ser humano e que nos permite compreender o que é esse ser lúdico dentro da sua própria natureza.

O pensamento huizinguiano situa o ser humano como um ser que brinca, fabrica e pensa. Como foi dito, somos *ludens*, *faber* e *sapiens*. Essa tríade constitui a riqueza da espécie humana, mas cada uma delas e seus saberes aprimoram o pulsar, o criar, o fazer, o saber da própria humanidade conforme o seu tempo, tempo Cronos, Kairós e Aión<sup>53</sup>.

O alerta feito por nós, no decorrer desse tópico, é para não enxergá-las de modo isolado (*ludens*, *faber* e *sapiens*), mesmo que o foco seja o *homo ludens*, o lúdico habitado em nós, que se preocupa com os cuidados ambientais e planetários, que integra corpo, mente, afeto e espiritualidade. Embora perpassa pela infância, o reconhece na sua totalidade em qualquer idade, espaço, cultura, política, ou seja, ser *homo ludens* remete aos inúmeros saberes que constituem a vivência humana, desde o interior uterino até os espaços de instituições colaboradoras para educação de sujeitos.

Morin (2012) colabora com essa ideia expondo que “meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano” (p. 17). O mesmo continua:

---

<sup>53</sup> Cronos é tempo cronológico, o tempo físico, que pode ser medido, com um princípio e um fim. Kairós é um tempo indeterminado, é o tempo metafísico em que algo especial acontece, é o tempo marcado com um "antes" e um "depois". Aíôn era o tempo sagrado e eterno, é o tempo cíclico e imensurável.

Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los. Não se quer limitar o conhecimento do humano somente às ciências. A literatura, a poesia e as artes não são apenas meios de expressar estética, mas também meios de conhecimento. (MORIN, 2012, p. 12).

Para o autor, o conhecimento humano “deve ser, ao mesmo tempo, muito mais científico, muito mais filosófico e, enfim, muito mais poético do que é” (MORIN, 2012, p. 18). Com isso, propomos até o dado momento se o conhecimento humano extrapola o tempo, a ciência, as inúmeras perspectivas teóricas e epistemológicas, logo o seu saber deve englobar a sua essência, os modos como pensa, faz e que seja lúdico.

Estamos em um grande jogo complexo, onde a espécie humana, o sujeito humano, são complexos. No entanto, de acordo com a visão de Morin (2012) esse ser é complexo porque:

[...] reconhece que o sujeito humano estudado está incluído no objeto; [...] concebe, inseparavelmente, a unidade e a diversidade humanas [...] concebe todas as dimensões ou aspectos atualmente separados e compartimentados da realidade humana, que são físicos, biológicos, psicológicos, sociais, mitológicos, econômicos, sociológicos, históricos; [...] concebe *homo* não apenas como *sapiens*, *faber* e *economicus*, mas também como *demens*, *ludens* e *consumans*. (MORIN, 2012, p. 18, grifo do autor).

A racionalidade construída pela humanidade, com o uso dos instrumentos e do domínio econômico é primordial para o desenvolvimento de qualquer sujeito na vida em sociedade, independentemente do contexto em que está inserido. Porém, o humano que brinca, imagina e cria torna o seu viver, o espaço o qual habita, mais plural, rico, participativo, envolvente. *O homo ludens* manifesta o viver criativo, a curiosidade, a sensibilidade, as emoções, a arte de movimentar-se, de inventar-se, de relacionar-se consigo, com o outro, e, com o mundo ao qual pertence de modo intenso e pleno.

Interessante enfatizar que Morin (2012), em sua obra “O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana” reconhece os estudos desenvolvidos por Johan Huizinga (2014), que explicitam o conceito de *homo ludens* pelo seu olhar histórico, cultural e filosófico. Mas, as contribuições de Morin aprimoram essa tríade do sujeito, que brinca, pensa e faz, como foi mencionado anteriormente, e assim subscrevemos esse sujeito como complexo, logo pluridimensional/multidimensional.

Se o *homo* é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histórico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus*. Assim, se há realmente *homo sapiens*, *economicus*, *prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia. (MORIN, 2012, p. 140-141, grifo do autor).

Dentro dessa perspectiva, o universo do lúdico remete à racionalidade, à seriedade, à poesia, à identidade humana, animal e planetária. De fato, o lúdico e seus fenômenos são complexos, principalmente quando se busca interação com a vida, com as transformações sociais, políticas e culturais, pois, em termos gerais, é necessário considerar os múltiplos conhecimentos existenciais para se compreender o que é ser *homo ludens* na sua totalidade, em outras palavras, na sua complexidade, em síntese perante um olhar *omnilético*.

Nesse sentido, voltemos à ideia inicial que vem incorporando a nossa discussão sobre o lúdico, tanto no olhar huizinguiano, quanto moriniano, a de que o lúdico é intrínseco à vida humana e essencial para o desenvolvimento e aprendizagens de qualquer indivíduo (PEREIRA, 2017; POPOFF, 2017; MASSA, 2014; BAINHA, 2021; COIMBRA, 2020), bem como dos próprios animais, os quais vivenciam as suas manifestações do lúdico perante o ato de brincar. Nas palavras de Huizinga (2014, p. 3): “Os animais brincam tal como os homens”. E continua:

[...] observem os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbem morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público.

Desse modo, todo o jogo significa alguma coisa, pois o seu reconhecimento “não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física” (HUIZINGA, 2014, p. 6). Com isso, Huizinga defende a seguinte tese: “Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (HUIZINGA, 2014, p. 6).

Consequentemente, o que diferencia a espécie humana dos outros animais mamíferos perante o potencial do lúdico e suas manifestações é o riso, é o humor, é a capacidade de socialização, é a simbolização, é a imaginação fértil habitada em nossa essência humana (ALBERTI, 2002 e 1995).

De um lado, o ser lúdico é um ato voluntário, pois o jogar (manifestação do lúdico), segundo as ideias huizinguanas, é uma atividade livre, capaz de envolver o ser

que brinca de modo intenso e total. Por outro lado, o ser que brinca (manifestação do lúdico) tem o seu próprio tempo, mas sublinham diante da arte de jogar, o encontro de

[...] uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 2014, p. 16).

Dentro desse escopo, Huizinga (1946) esclarece sobre a ação voluntária do lúdico.

Nas fases mais primitivas da civilização, grande parte da vida social é levada em forma de jogo, isto é, dentro duma esfera mental e artificial governada pelas suas próprias regras e abrangendo temporariamente toda a conduta num sistema de ação voluntariamente aceite. (HUIZINGA, 1946, p. 156).

Nesse sentido, podemos dizer que ninguém é obrigado a ser lúdico, a ser brincante, mesmo entendendo que o *homo ludens* é sua essência. A questão a qual educadores, professores, familiares entre crianças, com adultos e idosos deve-se sempre perguntar é: quem quer brincar, quem quer se envolver no universo lúdico e imaginário? Pois o mesmo só o habita de modo voluntário, com a destreza de pertencer ao sentir, ao viver de cada sujeito. A respeito disso, Huizinga colabora para esse fim, admitindo que o lúdico (e sua manifestação, neste caso o jogo) e sua atmosfera é também social e relacional,

Se o jogo é religioso esta atividade tornar-se um culto ou um rito. Mesmo que os ritos ou as competições envolvam derramamento de sangue a ação continua a ser um jogo. Tal espécie de jogo exige uma limitação local, a criação dum campo vedado ao mundo exterior. A vida correntecorrente é excluída do recinto enquanto dura o jogo. O antigo *temenos* grego, as liças do torneio, o palco dum teatro, o “ring”, são desses círculos consagrados ao jogo. A realidade fora do campo é esquecida; há uma capitulação geral à ilusão comum e o juízo independente posto de parte. Todo o verdadeiro jogo ainda encerra estas características. A característica mais fundamental do autêntico jogo, quer se trate de um culto, de uma representação, de uma competição ou de uma festividade, é que em determinado momento este cessa. Os espectadores retiram, os actores tiram as máscaras, a exibição acabou. E aqui é que se revela o mal do nosso tempo. É que hoje, em muitos casos, o jogo nunca acaba e daqui o não ser o verdadeiro jogo. Houve uma contaminação de efeitos remotos entre jogo e atividade séria. As duas esferas começam a misturar-se. Nas atividades de natureza exteriormente séria esconde-se um elemento do jogo. Por outro lado, o que é realmente jogo já não é capaz de manter seu caráter de verdade jogo em virtude de ser tomado muito a sério e de ser tecnicamente muito complicado. Assim se perdem as indispensáveis qualidades de despreendimento, naturalidade e alegria (HUIZINGA, 1946, p.157-158, grifo do autor).

O lúdico é mais que uma expressão, é uma qualidade substancial a ser definida por alguém ou alguma coisa: “eu sou lúdico”, “aula lúdica”, “jogo lúdico” e entre outras apropriações sobre o termo lúdico. Apesar de compreender a essência de qualquer sujeito

humano como o lúdico. A totalidade, a complexidade manifestadora do significado do lúdico são abrangentes, amplas e rompem a noção atribuída somente à infância quando mergulhamos com afinco nas perspectivas históricas, culturais e filosóficas as quais aqui desenharam o que ele é, e suas manifestações, incorporadas a outros elementos na próxima subseção, mais ainda por trazer o lúdico como algo subjetivo, interno do sujeito, com base na concepção luckesina.

Entre a sua antologia, a semântica, o desenvolvimento da linguagem e as diversas formas que são elencadas do que seja o lúdico, percebemos até o momento que há múltiplos fios, conceitos, conhecimentos, experiências, saberes para unir ou desunir, ligar ou religar, aproximar ou distanciar o que defendemos por lúdico e sua essência dentro de uma perspectiva ontopistemológica (*omnilética*) ao nos apontar alguns princípios para o nascer de uma epistemologia do lúdico.

#### **4.1.4 O lúdico como uma vivência subjetiva do sujeito**

Os estudos sobre o lúdico e suas manifestações têm se fundamentado, como foi dito neste capítulo, em inúmeras áreas do conhecimento, nas quais reconhecemos os seus desdobramentos teóricos e práticos no campo da educação e áreas afins, sobretudo como um saber multidimensional e/ou interdisciplinar. Apesar de existirem estudos sobre os brinquedos, os jogos, os brincares (BENJAMIN, 2014; TOMÁS; FERNANDES, 2014; KISHIMOTO; SANTOS, 2016; KISHIMOTO, 2002; CAILLOIS, 2017; VIAL, 2015; GUTTON, 2013), a concepção luckesiana, compreende o fenômeno do lúdico como uma vivência subjetiva do sujeito (LUCKESI, 2000, 2002).

Neste contexto, cabe afirmar que esta tese tem como alicerce conceitual e epistemológico as ideias de Luckesi (2018, 2007, 2002), por defender o lúdico como um fenômeno interno, relacional, do sujeito. Mesmo diante da reflexão filosófica e histórica acerca da semântica do termo lúdico (exposta nas subseções anteriores), neste tópico, nos aproximamos desta perspectiva psicológica, com a intencionalidade de ampliar o quanto a ludicidade é um fenômeno humano, integral, indissociável do uso de jogos, brinquedos, brincadeiras e quaisquer outros artifícios e elementos da vida exterior e/ou interior.

Ainda que a literatura e o conhecimento sobre o lúdico, segundo os nossos olhares, possam se configurar de modo fragmentado, com o foco principalmente nos aspectos da infância e na relação com o jogo e o brinquedo, a concepção de lúdico gestada por Luckesi

(1998, 2000, 2002, 2014, 2018) nos dá uma organizacionalidade do que é o lúdico, pois sua abordagem, mesmo se concentrando na área da Psicologia, há desdobramentos científicos na área da educação e filosofia, por tal autor ter orientado teses e dissertações no âmbito da educação e sua formação perpassar a filosofia.

Perguntar o que é o lúdico é uma questão identificada por nós em algumas investigações, ora no Ensino Superior (D'ÁVILA, 2016; MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; AGUIAR, 2018; ABREU; D'ÁVILA, 2018), ora na Educação Básica (PEREIRA, 2017; POPOFF, 2017), sobretudo também perpassou as experiências do autor desta tese em vários espaços acadêmicos e escolares, desafiando-o a compreender o que é o lúdico. Afinal, o lúdico é uma ferramenta? É uma metodologia? É uma estratégia? É uma experiência? É uma atividade? É jogo?

Pelo lúdico se referir à essência humana (HUIZINGA, 2014), o educador Luckesi (2018) destaca que ele extrapola as intencionalidades que professores, educadores, atribuem ao próprio termo. Pois, o lúdico (ou ludicidade) é:

[...] um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2002, p. 6).

Nesse sentido, o lúdico é o estado de plenitude interna de cada sujeito. Segundo esse autor, o lúdico é interno de cada um de nós e a ludicidade é uma característica de quem está em estado lúdico. Com base nas reflexões e nas ponderações realizadas por Luckesi (2002, 2018), o lúdico nem sempre pode ser visto no nosso mundo externo, mas sim os elementos que o compõem, como jogos, brinquedos, arte, música e as múltiplas linguagens, que podem nos levar para este estado lúdico (mundo interno). Diante disso, quando o sujeito, sendo ele criança ou adulto, adolescente ou idoso, entra em estado lúdico, Luckesi (2002) denomina esse processo de vivência lúdica.

Em síntese, uma aula, assistir um filme, criar um brinquedo, realizar uma leitura podem ser lúdicos tanto para quem propõe a atividade, quanto para quem vivencia, pois o que demarca como lúdica ou não é a participação, é a subjetividade de cada sujeito e a sua entrega na ação e o estar inteiro perante a experiência vivenciada.

D'Ávila (2016), ao realizar uma pesquisa-formação com professores universitários da área das ciências da saúde, vinculados a UFBA, buscando compreender os saberes didáticos-pedagógicos e os saberes sensíveis que mobilizam tais professores-pesquisadores, percebe que estes sujeitos incluem o componente lúdico na sua prática enquanto docentes. Tais sujeitos reforçam uma ideia de lúdico numa perspectiva instrumental, utilitarista<sup>54</sup>. O que isso quer dizer? Denominam o lúdico, com o uso de simulação de situações, uso de música, jogos, dramatizações, filmes e outros elementos que reafirmam o lúdico numa perspectiva instrumental, assumindo, segundo a nossa aceção, uma visão utilitarista, na qual ele está a serviço de um objetivo ferramental, perdendo o seu valor subjetivo<sup>55</sup>, pleno e integrador do viver humano (LUCKESI, 2002, 2018; D'ÁVILA, 2006, 2014; FORTUNA, 2000, 2018c; MINEIRO, 2021).

De outra maneira, Mineiro e D'Ávila (2019), ao perguntarem aos pós-graduandos (estudantes de mestrado e doutorado em Educação) o que é ludicidade, os respondentes, amparando-se em uma visão luckesiana, afirmaram que o lúdico é “um estado/experiência interna de plenitude e satisfação” (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 8). Além disso, houve estudantes que conceituaram o lúdico tendo como base uma visão utilitarista, como aconteceu na investigação descrita acima (D'ávila, 2016) com professores universitários. Segundo elas: “este conceito [...] tem a serventia de contribuir no processo educativo como uma ferramenta. Cabe lembrar que a ludicidade tem um fim em si mesma [...] Tal conceituação utilitarista, tem mais a ver com uma visão mercadológica” (MINEIRO; DÁVILA, 2019, p. 8-9). Continuam:

que busca dar funcionalidade a tudo. Uma vez que a sociedade atual busca desenfreadamente o prazer e a satisfação, logo não é de se espantar que a ludicidade receba olhares interessados em seu fomento de prazer, cabendo, aos que se dedicam a seu estudo, veementemente ressaltar que este estado de inteireza e plenitude interna (LUCKESI, 2014) não se coaduna com o hedonismo, mas sim com o fluxo de sentimentos positivos (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) que convivem em meio aos outros sentimentos inerentes à vida real. (MINEIRO; DÁVILA, 2019, p. 9).

Desse modo, compreender o que é o lúdico pelas lentes do mundo atual se faz necessário, e a percepção tanto das autoras supracitadas em diálogo com a visão

---

<sup>54</sup> A concepção de lúdico utilitarista, está a serviço de um intuito maior (seja ele didático, de modelagem empresarial, de engajamento, de fomento direto ou indireto ao lucro, a produtividade), assim como exprime uma exploração velada de características lúdicas para benefícios de outros objetivos (MINEIRO, 2021).

<sup>55</sup> A concepção de lúdico subjetiva, compreende a ludicidade como intrínseca ao indivíduo, relacional, aulética, subjetivo potencial (por variar de pessoa para pessoa) e interna. No qual fomenta um fluxo positivo de emoções, assim como a evasão da realidade e do tempo e suas variadas manifestações (MINEIRO, 2021).



luckesiana, acompanham um novo olhar para o que é o lúdico extrapolando o que o senso comum e as afirmações que o fazem uma ferramenta e outras analogias que esvaziam o sentido de plenitude, bem-estar, inteireza, integrador, perpassando as mais diversas manifestações como jogar, brincar, criar.

Em outras palavras, percebemos que o conceito de lúdico, dentro do recorte que aqui fizemos, por assim dialogar com a perspectiva psicológica, trazendo como interlocutor outras áreas, nos permite desconstruir o próprio conceito que foi iniciado nesta tese trazendo os sentidos etimológicos atribuídos à sua palavra, e, neste momento, inferimos que as ideias de Luckesi, com base nos estudos do GEPEL, nos apresentam a importância da “necessidade de mais consolidação conceitual” do que é o lúdico (MINEIRO, D’ÁVILA, 2019, p. 9). Luckesi (2018) também afirma: “vale a pena nos debruçarmos sobre essas compreensões epistemológicas” (LUCKESI, 2018, p. 141). Desse modo, justifica-se a relevância temática, sobretudo a compreensão do que é o lúdico, a partir de um olhar ontoepistemico, a partir da perspectiva *omnilética*, que busca contribuir para esta conceituação ainda tão plural.

Continuando, a exposição do que é o lúdico (ou ludicidade), a partir da visão luckesiana “pertence ao mundo interior de cada pessoa e essa tem uma história, tem uma biografia, que é determinante no que se refere às sensações, percepções e aos julgamentos” (LUCKESI, 2018, p. 140). Porque a ludicidade, segundo a visão luckesiana, é “gramaticalmente [...] um substantivo abstrato”; “um fenômeno que não se dá na realidade”, mas que pode ocorrer “dentro do sujeito”. (LUCKESI, 2018, p. 141). Logo, remete ao agir ludicamente, segundo o autor:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (LUCKESI, 2000, p. 21)

Esta compreensão de ludicidade subsidia a constituição do ser lúdico (*homo ludens*), proclamada por Huizinga (2014), a qual assume a tríade (pensar, fazer e brincar) fundamental para o desenvolvimento humano dentro de uma perspectiva histórico-

filosófica, mas, com base nos argumentos de Luckesi (2000), a ação do lúdico promove a vivência da inteireza, o estado de plenitude, bem-estar e autonomia.

Essa concepção de que o lúdico tem como base as experiências de cada sujeito resgata o aprendizado, os desejos, as emoções, os sonhos, as fantasias ao longo de suas histórias, as quais estão postas conforme o ambiente em que o sujeito está inserido. Desse modo, nesse ensejo sobre o lúdico, nele se corporifica a multidimensionalidade humana, focada principalmente no aqui e no agora, na temporalidade existente, que pode resgatar momentos anteriores, situações vivenciadas pelo psiquismo, entre outras relações que despertam ou não o viver lúdico e criativo. Sobre esse aspecto, as visões psicanalista (WINNICOTT, 1975; MAIA, 2007; MAIA, 2014; VIEIRA, 2019), sociológica (BRÓUGERE, 1998) e antropológica (BEJAMIN, 2014; SUTTON-SMITH, 2017) complementam o espaço potencial do lúdico e suas manifestações, mas aqui continuamos explorando dentro de uma visão epistemológica, onde se acentuam a concepção psicológica e educacional (LUCKESI, 2014; D'ÁVILA, 2014), nas quais podemos compreender a sua totalidade (vida humana) e suas singularidades (sujeito).

Frente a este esclarecimento, principalmente por denominar o lúdico como vivência, nos apoiamos nas ideias de Luckesi e concordamos que o significado do termo “lúdico”, mesmo atrelado a jogo como explicitado anteriormente a partir do pensamento huizinguiano, ganhou outros sentidos e abrangência em vez de “atos e condutas que implicam em atividades”, mas simplesmente em “vivenciar alguma coisa no presente” (LUCKESI, 2018, p. 138).

Ao observar o desdobramento de tal palavra, emergiu o adjetivo lúdico, significando a qualidade daquilo que é “alegre, prazeroso, bem-humorado” contribuindo para usar expressões como “objeto lúdico”, “atividade lúdica”, “jogo lúdico”, entre outras expressões, possibilidades que assim qualificam e atribuem “lúdico” ao mundo externo do sujeito como objetos, atividades, jogos. Portanto, “alegria, prazer, bom-humor são qualidades que pertencem ao sujeito e seu mundo interno e não aos objetos e atividades” disse Luckesi (2018, p. 138).

Em outras palavras, Luckesi (2018) exemplifica o quanto o lúdico é subjetivo e plural quando se refere à vida humana.

[...] algumas pessoas terão alegria em participar desta ou daquela brincadeira, deste ou daquele jogo, assim como alguns sentirão prazer diante de determinada obra de arte. Todavia, outros não terão os mesmos sentimentos participando das mesmas atividades, ou praticando os mesmos jogos, ou ainda

admirando os mesmos objetos, à medida que sentimentos, e sensações são internos ao sujeito, não pertencem ao mundo exterior. (p. 138).

Na sequência dessa discussão, o mesmo autor é bem assertivo em suas palavras, rompendo com a ideia concebida de que a existência do lúdico pressupõe a brincadeira, o jogo, e esclarecendo que às vezes esses objetos e situações não colaboram para uma experiência interna. O mesmo explica:

[...] expressa uma experiência interna daqueles que vivenciam as variadas situações e não propriamente qualidades dos objetos ou das atividades em si. Esse entendimento permite compreender que, por si, não existe “brincadeira lúdica”, “jogo lúdico”, “atividade lúdica”. Existem sim, brincadeiras, jogos e atividades que podem gerar, em alguns sujeitos, estados afetivos internos com características de alegria, bem-estar, bom-humor, assim como gerar, em outros sujeitos, estado internos incômodos ou negativos. (LUCKESI, 2018, p. 139).

Cabe-nos sintetizar, a partir dessas provocações, que nem tudo é lúdico. O lúdico deve exprimir uma experiência de satisfação perante o que se propõe realizar. Ou seja, um professor pode gestar a existência do lúdico em qualquer espaço educativo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Estudantes e profissionais da área da educação podem se aventurar e mergulhar em estados plenos de aprendizagens para além do uso de brinquedos, pois o próprio desafio de pensar e refletir podem possibilitar o novo ressignificar do lúdico expresso por Luckesi (2002, 2014, 2018). Uma prática, um exercício intelectual, uma produção de uma tese, de um artigo, o aprender a ler e a escrever, e o próprio desvendar a partir da *omnilética* o que é lúdico, se instaura a partir da concepção luckesiana do lúdico.

D’Ávila (2006, p. 21), ao apoiar suas investigações na concepção descrita acima, adverte que “Luckesi compreende que o ser humano é um ser em constante movimento e a partir daí, concebe a visão lúdico-biosistêmica da educação”. Com isso, constatamos um conceito atemporal, dialógico, criativo, complexo o qual ganha espaços interventivos dentro da *omnilética* e suas dimensões, principalmente por interligar os fenômenos humanos e sociais.

Então, assinalar o lúdico como uma vivência da experiência interna do sujeito nos permite reconstruir o que definimos por lúdico no campo científico e perceber sua compreensão como necessária para balizar outros olhares epistemológicos, até porque o conhecimento se dá de modo dialético, reflexivo e complexo, pois quando olhamos para os autores que investem sobre essa terminologia (Apêndice H), identificamos que muito se fala sobre o lúdico e suas manifestações, mas pouco se estuda o que ele é, para assim trazer princípios por meio dos quais identificamos a sua existência.

Aqui, particularmente, ampliamos esse conceito proposto por Luckesi (2000, 2002, 2018) e nos colocamos em diálogo com as ideias de Leal e D’Ávila (2013) em relação ao conceito de lúdico na busca da construção de um conhecimento que tem como estrutura as “múltiplas referências”. Segundo eles, trata-se de pensar o lúdico sobre três dimensões:

a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo. (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 51).

Isso implica dizer que o lúdico, quando traz os contextos sociais e a cultura ali habitada e produzida, remete ao sujeito, logo à sua essência. Ainda sobre a essência lúdica que habita a vivência enquanto humano, é importante enfatizar que nesse ensejo criamos e produzimos o mundo a nossa volta e introduzimos diversas formas e maneiras de compor a manifestação do lúdico (brincando, jogando, imaginando e etc). Por esse motivo, assinalamos que professores, educadores, pesquisadores que conhecem as dimensões do lúdico a partir de uma perspectiva histórica e sociológica nos conduz a interpretar a sociedade na qual vivemos, mais ainda o que é lúdico para um contexto, diferentemente pode não ter as minhas características para outras.

De um lado, a concepção luckesiana, dentro de uma perspectiva psicológica, expressa outros sentidos de lúdico vividos em sociedade. Por outro lado, são estruturantes para se pensar e analisar a vida humana e seus aspectos cognitivos, relacionais, emocionais, integrando as “capacidades de pensar, agir e sentir” (LEAL, D’ÁVILA, 2013, p. 51).

Segundo os estudos de Negrine, Brandacz e Carvalho (2001), “o **comportamento lúdico** não é herdado, é um comportamento cultural, adquirido através do processo de aprendizagem” (negrito nossos, p. 28). Ainda dentro dessa perspectiva, assim como o termo “comportamento lúdico”, surge a adjetivação para “cultura lúdica”, assinalando que “é intencional, uma vez que se entende que a cultura não é herdada, pode ser

cultivada, mas antes de tudo é uma criação humana” explicaram os estudiosos Negrine, Brandacz e Carvalho (2001, p. 34).

Mais adiante explicam que a atividade lúdica faz parte tanto da infância quanto da idade adulta. Então, a cultura lúdica, a atividade lúdica, o comportamento lúdico fazem parte da existência humana, segundo o olhar de Negrine (2001), mas o ponto que nos chama atenção e dialoga com a perspectiva luckesiana, ao denominar a ludicidade como estado pleno do sujeito, é que os autores Negrine, Brandacz e Carvalho (2001, p. 42) nomeiam como “diferentes formas lúdicas [...] *qualidade da relação*” (grifo dos autores). Eles explicam:

Quanto mais interativa for, maior será seu significado, como maiores serão, com certeza, os benefícios decorrentes. Entende-se que tudo aquilo que diverte, sem causar estresse, constitui-se em atividade lúdica. Entretanto, umas têm melhor qualidade que outras, quando vistas a partir do nível de envolvimento nas relações. (NEGRINE; BRANDACZ; CARVALHO, 2001, p. 42).

De modo sucinto, Negrine, Brandacz e Carvalho (2001) vão demarcar que a ludicidade “implica ação e interação do indivíduo com o meio e com os outros” (p. 42), projetando que os pensadores pós-modernos se referem ao terceiro milênio como tempo da ludicidade.

Por outro lado, Fortuna (2018c) define ludicidade como:

[...] um constante movimento pendular entre fantasia e realidade, por meio do qual é possível aproximar sentimentos e objetos que, de outro modo, seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original. Essa visão peculiar das coisas, mesmo sem fim utilitário direto, mantém estreita relação com a imaginação criadora e a compreensão do real. Em lugar de desaparecer a infância acaba, ela não só persiste na vida adulta, como se metamorfoseia, assumindo formas que participam ativamente de nosso modo de ser, de pensar, de aprender e ensinar – de viver, enfim. Daí que pode fazer-se presente, por exemplo, na sala de aula, convertendo-a em uma aula lúdica, na qual despontam professores que brincam. (FORTUNA, 2018c, p. 20).

Consideramos que o lúdico é tão real, tão próximo de nós a ponto de romper com a linearidade das coisas e do viver humano. Podemos até descrever o que é o lúdico e o que possivelmente venha a ser, mas o seu existir é processual, único e subjetivo de cada pessoa. Ele existe entre as relações com o mundo, com o meio e com os outros (NEGRINE; BRANDACZ; CARVALHO, 2001). A princípio, o lúdico pode ser nomeado como um estado experiencial como ludicidade (LUCKESI, 2018, 2014 e 2006), espontaneidade e liberdade de quem participa, bem como incerteza dos resultados (OLIVEIRA, 2004). Os aspectos para se pensar o lúdico estão na sua ação (ludicidade),

no seu modo de existir, em sua complexidade devido à ultrapassagem do tempo e do espaço. O lúdico predomina em quase todos os momentos, tempos, propostas, convivências e valores humanos, pois ele é essência de quem se envolve e interage, está intrinsecamente ligado à maneira de ser, superando as dicotomias entre pensar e sentir e sua objetividade.

Desse modo, o lúdico é algo sério, e seu caráter de seriedade, quando olhamos para a manifestação do lúdico por meio do brincar<sup>56</sup>, podemos trazer as ideias de Winnicott (1975), ao nos dizer que o brincar faz parte do crescimento saudável do ser humano, resgatando não somente o mundo interno do sujeito, mas aquilo que acontece no exterior tanto de crianças, quanto de adultos. O psicanalista escreve: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). Ainda dentro desse escopo, completa: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Vale enfatizar que o brincar habita a humanidade até os dias atuais. Se olharmos para cada tempo, sociedade e cultura, há indícios de que o brincar foi primordial para o desenvolvimento cognitivo, motor, biológico, criativo de cada sujeito. Os povos indígenas brincam, as crianças europeias brincam, os adultos africanos brincam, as crianças brasileiras nesse imenso Brasil também são seres brincantes, como também os adultos e idosos que já foram crianças um dia.

Vasconcelos (2006) ao escrever sobre a ousadia do brincar ressalta que este fenômeno perpassa as diferentes culturas e nos lembra:

O Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo brinquedos com mais de cinco mil anos, que pertenciam as crianças egípcias. No Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato, no Piauí, há mais de dez mil anos, guardam ícones gravados que representam brinquedos e possíveis brincadeiras envolvendo crianças e adultos (VASCONCELOS, 2006, p. 58).

Isto posto, o brincar (entendido como manifestação do lúdico) acompanha o passo a passo da humanidade. Entre o divino e o poético, entre as pinturas e os rabiscos. Entre as danças e os cantos. Entre as lágrimas e os sorrisos. Com as guerras e os silêncios. Com a literatura e os textos acadêmicos. Com as invenções industriais e as tecnológicas. Com

---

<sup>56</sup> Seguindo as reflexões de Leal e D’Ávila (2013) tendo como base as ideias de Winnicott, sobre o brincar. A interpretação que tais autores subscrevem é: se o mundo externo é uma produção da subjetividade do sujeito, é “também, uma produção das provisões ambientais. Sendo assim, o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, se relaciona, dialeticamente, com o brincar – que é uma ação externa, eminentemente cultural (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 47).

o corpo e a mente, o brincar, o ser brincante (*homo ludens*) está em constante transformação, pois ele pertence à própria humanidade.

Embora o brincar e a dimensão lúdica sejam indispensáveis na vida humana, para além de um simples passatempo ou até uma perda de tempo, o brincar, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são elementos os quais podem contribuir para o desenvolvimento e para aprendizagem de qualquer sujeito, sendo ele criança ou adulto. Pois quem brinca, interage com a sua essência, redescobre o *homo ludens*, *homo faber*, *homo sapiens*, *homo complexus* e a multidimensionalidade que habita em si e no outro.

Por meio dos jogos, brincadeiras e brinquedos podemos criar condições para o desenvolvimento integral de qualquer sujeito. Mas, confessamos que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, por si só, não exalam a dimensão do lúdico; para que ele habite precisa haver envolvimento do sujeito que brinca, ressignifica, interage ludicamente de modo intenso com o seu próprio ser. Este ser que possui cem linguagens, cem modos de pensar, cem modos de agir, e milhares modos de brincar (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) e desenvolver seu potencial criador e inclusivo.

Resumidamente, a vivência da ludicidade, por referir à vida humana, segundo o nosso olhar *omnilético*, por integrar-se aos fenômenos humanos e sociais, propicia a autoanálise, a autonomia, as emoções e a criatividade, quando sujeitos estão inteiros, plenos, vivenciando os processos os quais estão imersos dentro de suas realidades. Sendo assim, o lúdico caminha com criatividade.

#### **4.1.5 Ludicidade e criatividade caminham juntas?**

Assim como o lúdico faz parte da vida humana (HUZINGA, 2014; LUCKESI, 2002, 2014, 2018), a criatividade, também partilha dessa acepção, como uma capacidade humana, a qual compõe o ciclo da vida (VIGOSTKI, 2014; SILVA, 2008; RIBEIRO; MORAES, 2014).

Convém novamente ressaltar que o conceito sobre o lúdico é polissêmico, amplo e complexo, como já foi trazido à baila no início deste capítulo. De igual modo, acontece com a temática da criatividade. Não há uma única definição precisa do que é criatividade, ela pode ser compreendida de diversos modos e enfoques (SILVA, 2008; VIEIRA, 2019; RIBEIRO; MORAES, 2014). No entanto, demarcamos nesta tese, com base nas ideias de Silva (2008), a criatividade como:

[...] uma característica inerente ao ser humano, que se diferencia dos outros animais na medida em que produz instrumentos para transformar o ambiente em que vive, a partir das suas necessidades e as de seu grupo. Neste sentido, todos os seres humanos são criativos (SILVA, 2008, p. 25).

Dentro desse conceito, nos deparamos com o sujeito *homo faber* (aquele que fabrica e desenvolve alguma coisa), sinalizado nos escritos de Huizinga (2014), que nos leva a inferir esse sujeito, por ter como pretensão suprir “suas necessidades e as de seu grupo”. No entanto, acreditamos no lúdico como pertencente ao bojo dessa discussão porque para se construir algo, ou alguma coisa, o indivíduo, precisa se envolver de tal forma, a ponto de a ação lúdica fazer parte desse movimento em sua plenitude (LUCKESI, 2002, 2014, 2018), possibilitando alcançar um determinado resultado. Desse modo, enfatizamos que o sujeito faber, perante suas vivências e no processo trilhado, chega também ao estado lúdico, descritos na subseção anterior, e nesta parte textual, enfatizamos o modo simultâneo da manifestação da criatividade humana e do fenômeno do lúdico.

Para os autores Vigotski (2014), Asthon (2016), Winnicott (1975), a criatividade não é um dom celestial de alguns indivíduos, mas sim, processos dialéticos os quais resultam no potencial criativo de cada sujeito. Dentro de uma visão *omnilética*, a criatividade pode ser definida como movimentos do ser, no sentido de propiciar inclusão em educação e outros valores geradores da participação e da emancipação da vida humana.

De acordo com Vigotski (2014), a criatividade habita a espécie humana e não está somente ligada a grandes gênios da literatura, da arte e da música e de outras linguagens. Vigotski (2014) explica:

[...] sua essência consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriores criadas e elaboradas, ou relembrar impressões passadas. Quando me lembro da casa onde vivi na minha infância, ou de países distantes que visitei, estou reproduzindo os traços daquelas impressões vividas na infância ou durante as viagens. Do mesmo modo, quando desenho a partir de observações da natureza, escrevo ou faço qualquer coisa segundo um modelo, em todas essas situações reproduzo apenas o que está diante de mim, ou o que foi por mim anteriormente assimilado e elaborado. Em todos esses casos o que há de comum é que a minha atividade não cria nada de novo, limitando-se fundamentalmente a repetir com maior ou menor precisão alguma coisa já existente (VIGOTSKI, 2014, p. 1).

A criatividade, por fazer parte da essência humana, tem como o seu destino pertencer ao gesto e ao viver humano. Diante dessa visão psicológica, sociointeracionista,



quando o referido autor cita a recuperação dos comportamentos anteriores e experiências anteriores realizada pelo ato de criar, significa dizer que enquanto sujeitos, conforme o ambiente em que estamos, os contextos e as situações as quais vivenciamos ao longo do nosso desenvolvimento intelectual, cognitivo, motor, social, cultural contribuem para a formação integral e o desenvolvimento da criatividade humana.

De cada estágio do desenvolvimento de uma criança até a chegada ao mundo adulto e suas diversas formas e maneiras de se desenvolver, pertencendo também ao envelhecimento da humanidade, a criatividade, sua manifestação e compreensão, quando atribuímos a indivíduos multidimensionais, se dá por meio de uma expressão singular. Ela pode ser reconhecida de várias maneiras e desempenhar um papel fundamental da maneira de cada sujeito lidar com o seu viver e o agir em sociedade (VIGOTSKI, 2014).

Além disso, voltando à ideia central de criatividade na visão vigotskiana, cabe dizer que o comportamento humano não é algo isolado. Todos os fatos, circunstâncias, atividades colaboram para o desenvolvimento criativo de cada sujeito, entendendo sua manifestação como um resultado de um acúmulo de experiências vivenciadas (VIGOTSKI, 2014).

Ademais, Saccomani (2016, p. 8) explica: “A criatividade desenvolve-se a partir da dialética entre apropriação e a objetificação: a apropriação daquilo que já foi acumulado outrora pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história, e a objetivação do novo”.

Vigotski (2014), em sua obra “Imaginação e criatividade na Infância”, partindo dessa permissão de que a criatividade não é algo isolado, ressalta a atividade criadora da humanidade como capaz de combinar e criar. Ele escreve:

Toda a atividade humana, que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória. O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir as experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (VIGOTSKI, 2014, p. 3).

Desse modo, as experiências vividas culminam na ação criadora da humanidade. Esse fazer, pensar e agir da dimensão humana perante os processos de ensinagem e aprendizagem, ampliam a compreensão do que é ser humano em sua totalidade rompendo

com as fragmentações, ora ser *homo sapiens*, ora ser *homo faber*. Nos chama atenção que o ser que cria, une, integra, realoca os aspectos biológicos (VIGOTSKI, 2014; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004) nas abordagens interacionistas que se preocupam em dizer quem é esse sujeito (e a que se propõe quando se pensa no campo educacional) em seus processos de maturação, colaboração, assimilação (VIGOTSKI, 2014; PIAGET, 1998).

Ainda sobre esse aspecto, Piaget (1998, p. 38), escreve que o papel da educação é “a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia” (PIAGET, 1998, p. 38). Ao trazer esse autor interacionista, temos subsídios para dizer que a criatividade faz parte de todas as esferas e ocupações sociais, inclusive a escola.

Esse conceito de criatividade explicitado por Vigotski (2014), a partir do nosso olhar *omnilético*, traz o enfoque psicológico (LUCKESI, 2014, 2018) por enfatizar as emoções, os movimentos internos perante um processo de criação e o estado lúdico em que habita o viver humano tão subjetivo. De outra maneira, dentro do escopo teórico psicanalítico, o desejo, a confiança e a segurança são balizadores para desenvolver indivíduos criativos e propiciar um ambiente criador (FREUD, 1996; WINNICOTT, 1975) e que “fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

No entanto, a criatividade não está ligada a um momento mágico, ela significa trabalho, perseverança, inúmeras tentativas para se chegar a algum resultado. O próprio pensar *omnilético* é criativo, por trazer dimensões e oportunizar outros sentidos, outros significados para o conhecimento.

A construção do conhecimento também é criação, na busca incessante de respostas, das quais ressurgem outras indagações, que formam e acumulam outras apropriações, outros conhecimentos prévios, o que nos leva a defender a perpetuação da criatividade, por haver, por detrás de todo conhecimento a ser produzido, homens, mulheres, jovens, gays, negros, indivíduos políticos, culturais, complexos os quais tornam a ciência um saber intelectual, isto é, resultado de uma atividade humana, de sua ação criadora e lúdica.

Seguindo a mesma linha de raciocínio Ashton (2016), Vigotski (2014), Torre (2005) salientam que todo o processo é fundamental para se alcançar algo novo, algo que podemos denominar como criativo. Segundo Torre (2005):

é necessário ver a criatividade não como uma disciplina acadêmica, não como um conjunto de técnicas, nem como uma expressão das teorias psicológicas,

mas sim **como algo vivo que está em cada ser humano**; como valor social que é necessário desenvolver, assim como a educação, a saúde ou a integração dos menos favorecidos (TORRE, 2005, p. 120, grifo nossos).

Na verdade, o conceito de criatividade atrelado à vida e como “algo vivo” rompe os engessamentos que fazem em torno desse conceito quando atribuem a chegada ao potencial criador de cada sujeito ao uso de técnicas e maneiras. Segundo Winnicott (1975), a criatividade “é uma proposição universal. Relaciona-se ao estar vivo” (p. 98).

Entretanto, quando pensamos nesse conceito de criatividade como “algo vivo” e “estar vivo”, isto nos remete também à concepção de ludicidade: ambos existem por pulsaremaquele que sente e tanto cria, quanto brinca na sua plenitude, no estado de inteireza. Nesse aspecto, por entender o lúdico como algo interno do sujeito, “a criação está tão presente dentro e em torno de nós que não a notamos. Vivemos em simbiose com o novo. Não é algo que fazemos; é algo que somos” (ASHTON, 2016, p. 27). Então, somos lúdicos e somos criativos.

Sacomani (2016) complementa as ideias de Ashton (2016), ao nos dizer que a energia criadora é algo inerente do sujeito, vem de dentro para fora. Segundo ela, ao experimentar o prazer do processo criativo, a espontaneidade do sujeito propicia o desenvolver-se criativamente.

Brevemente, percebemos diálogos, caminhos entre ambas as conceituações, as quais buscam integrar a multidimensionalidade da vida humana, sobretudo tais reflexões analíticas trazidas aqui, pode ser entre os capítulos teóricos e suas elucidações por assim reconstruir conhecimentos, por meio de elementos sobre o lúdico com a *omnilética*, conduzindo a uma epistemologia, no exercício de fazer “novas combinações”, no qual “constitui o fundamento criativo” (VIGOTSKI, 2014, p. 7).

Em outras palavras, nos apoiamos em Ashton (2016) ao dizer que “criar é algo comum”, principalmente por destacá-lo como algo difícil, um resultado de trabalho. Ele explica:

O trabalho é a alma da criação. Trabalho é acordar cedo e voltar para casa tarde, recursar encontros de namoro e abrir mão dos fins de semana, escrever e reescrever, rever e corrigir, repetir e praticar, encarar a dúvida da página em branco, começar quando não sabemos onde é o ponto de partida e não parar quando achamos que não podemos continuar. Não é divertido, romântico nem, na maior parte do tempo interessante. Se quisermos criar, devemos, nas palavras de Paul Gallico, abrir as veias e sangrar. Não há segredos [...] criar é trabalhar. É fácil assim e difícil assim (ASHTON, 2016, p. 39)

Sem segredos, a criatividade perpassa o sentir humano, assim como o lúdico, ambos estão embricados. Como foi dito no início desse capítulo, o lúdico, não é só diversão, prazer, ele pode propiciar dessas sensações, quando estamos vivenciando a plenitude de alguma atividade ou ação. Às vezes, no ato de fazer algo ou experimentar, nos deparamos com situações que de imediato não exprimem o prazer, a alegria, mas durante o processo de vivência, nos envolvem de tal forma, que o lúdico passa a existir, culminando na evasão do tempo, do espaço e provocando, nutrindo, propiciando o potencial criador, criativo e lúdico de cada ser.

Nesse sentido, devemos, enquanto professores, pesquisadores, educadores ficarmos atentos aos processos vivenciados e não somente aos objetivos a serem alcançados, pois na ação, na vivência, no trabalho, na dedicação, na participação, o lúdico e a criatividade nos apresentam outras formas de existir, principalmente no tempo presente. Viver o lúdico e capacidade criadora é assumir a ética, a inclusão, a participação de todos, no aqui e no agora. Talvez nos perguntem: e o passado? Ele é lúdico e criativo?

Na verdade, o tempo anterior do presente (passado) nos fornece elementos que podem ser ressignificados, reelaborados no momento no qual estamos imersos. Isto também nos remete ao tempo não vivido (mas pode vir a ser), como o próprio futuro, que nos lança para um mundo e um viver idealizados. Essas noções temporais nos fazem pensar que estamos sempre em busca de algo, ora um dia reportamos o que vivemos, ora projetando o que gostaríamos de viver. Mas falar e pensar sobre o lúdico e a manifestação da criatividade deve, sobretudo, caminhar com o tempo presente, no sentir, no agir e no pensar, sem abandonar o que somos e o que um dia desejamos viver.

Negrine (2001) nos disse que o próximo milênio é o da ludicidade, esse autor esperançou a continuidade da esperança do fazer, do sentir e do viver o lúdico diariamente em nossas vidas. Eis o seu nascer, o seu florir, os quais dão substâncias que fortificam o emergir desta tese, pensando o lúdico e seus princípios a partir da *omnilética*. Por conseguinte, o lúdico com a criatividade, nos tempos modernos ou contemporâneos nos apresentam saídas para outros pensares educativos, para os dilemas enfrentados por nossa sociedade em prol de educação para todos, sobretudo, rompendo quaisquer restrições atribuídas ao fenômeno do lúdico e da criatividade para alguns e não para todos, todas e todos.

Reconhecer em cada um de nós a essência lúdica e criativa se faz necessário. Vieira (2019) em sua tese de doutoramento, diz que a criatividade se manifesta quando indivíduos criam para si e para os outros (professores e estudantes) espaços acolhedores

e propiciadores da liberdade de autoria de pensamento e autonomia, os quais permitem construir sujeitos ativos e conscientes no seu papel em sociedade.

Para o psicanalista inglês Winnicott (1975), o ser criativo é singular ao sujeito, pois o ato criador advém de um viver criativo, conforme o ambiente onde vivemos e assim construímos modos de se pensar e ser criativos. Em outras palavras, para esse gestar do potencial criador, tendo como base um olhar winnicottiano, este emerge a partir das relações, dos vínculos estabelecidos entre sujeitos (WINNICOTT, 1975; VIEIRA, 2019). Por fazer menção ao espaço, o qual pode ser entendido como “realidade externa”, de acordo Winnicott, a criatividade também pode ser compreendida quando sujeitos passam a “aproveitar qualquer estímulo do meio para gerar alternativas na solução de problemas e na busca da qualidade de vida” (TORRE, 2005, p. 34).

Com base nesses argumentos, a criatividade cultiva processos de reelaborações, de associações cognitivas, de ressignificações, de soluções para além do uso de técnicas e de tecnologias. Em suma, a arte de criar pressupõe a capacidade de tomar decisões, saber construir alternativas, ser crítico-reflexivo, conforme o ambiente em que estamos imersos no sentido de se ter “qualidade de vida”.

Uma vez que somos criativos por natureza, identificamos nesse movimento, a partir da *omnilética* e com os autores que balizam esta discussão (TORRE, 2005; VIGOTSKI, 2014; ASHTON, 2016), que o ato de gerar alternativas, soluções, pressupõe dialeticidade e complexidade, principalmente quando entendemos o criar como acumular experiência vivenciadas. Nesse movimento há objetividade, subjetividade, incertezas, nas quais se dão a criação, as superações e o que emerge dentro desse escopo processual.

Realmente, afirmamos *omnileticamente* que a criatividade é um fenômeno complexo, assim como o compreender o que é o lúdico. Tal atribuição feita por nós, caminha com os escritos de Ribeiro e Moraes (2014) e justifica-se ao trazer os estudos do lúdico e da *omnilética* com o conceito de criatividade.

Sendo a criatividade, de fato, um fenômeno complexo, não há como avançar na pesquisa desse fenômeno sem transpor determinadas barreiras, provocando diálogo entre distintos campos do saber humano, assim como entre as suas diferentes formas de expressão, incluindo a poesia. (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 161).

Desse modo, os autores supracitados esclarecem:

A criatividade é um fenômeno humano, portanto, já pressupõe em sua natureza um todo sistêmico que inclui a dimensão bio-psico-social, a qual não pode ser dividida em partes, tampouco reduzida a nenhuma delas (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 162).

Perante esses aspectos, a criatividade, por ser entendida como um fenômeno humano, nos faz inferir que seu conceito pode caber na perspectiva ontoepistêmica da *omnilética*, por ser um pensamento móvel, não-linear, por não ter um fim em si mesma e ter as cinco dimensões (culturas, políticas, práticas, complexidades e dialeticidades), as quais operam juntas, em sintonia, em totalidades e em partes. Entre as alternâncias de cada dimensão, aparecem outros significados, outras analogias para uma determinada questão, para um (ou múltiplos) conhecimento(s). Se incorporamos nesse debate o lúdico e a criatividade, como conhecimentos multidimensionais e *omniléticos*, estamos convocados a pensar a sua pluralidade, complexidade e emancipação enquanto fenômenos humanos e sociais.

Inspirados nas ponderações de Moraes e Ribeiro (2014), entendemos a criatividade como um conceito ecossistêmico, o qual,

[...] não se restringe ao meio ambiente ou lugar onde se vive, mas implica a dinâmica dos ecossistemas, a qual envolve as interações entre indivíduo criativo, *uns com os outros, com e entre* todos os demais seres, além de abranger os elementos naturais e sociais com os quais todos convivem (MORAES; RIBEIRO, 2014, p. 167, grifo dos autores).

Assim como o conceito de lúdico perpassa o sentido de inteireza e envolvimento do sujeito, os quais culminam no estado de ludicidade proferido por Luckesi (2002, 2014, 2018), a criatividade pode ser gestada quando todos se sentem parte de uma ação, na qual a curiosidade, a arte de perguntar ou de ir em busca do conhecimento, tanto sozinho, quanto com o coletivo, não só conduz à aprendizagem, mas também colaboram para processos criativos e subjetivos que cada sujeito trilhou, na certeza de que sua plenitude existiu, consigo e com o outro.

Visto que a arte de perguntar, de ouvir atentamente, de explorar todas e quaisquer sensações e emoções humanas são imprescindíveis na produção do conhecimento, se queremos e desejamos, tanto no tempo presente, quanto no vir a ser, sermos seres lúdicos e criativos, devemos nos permitir acertar, errar, reavaliar, indagar, observar, ouvir, falar, questionar, refletir. Essas, entre outras ações, se relacionam com a natureza humana na ampliação de aprendizagens e desenvolvimentos que une o ser *ludens, faber, sapiens*, formando seres criativos.

De todo modo, o lúdico e a criatividade se unem pela questão de serem ambos processos humanos e necessários para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual,

emocional de qualquer sujeito. O lúdico e a criatividade, em partes, compõem a totalidade de ser humano “parte porque pertencço e parte porque participo” (SANTOS; AGUIAR, 2019, p. 48), nos levando a incorporar nesse debate, a seguinte questão: Se o lúdico e o viver sua plenitude colaboram para processos criativos, afinal, tal fenômeno humano provoca inclusão e participação?

#### **4.1.6 O lúdico provoca inclusão e participação?**

No nosso entendimento o lúdico é uma experiência interna do sujeito, a qual propicia o sentimento de bem-estar, de inteireza, culminando também em ação criativa, construtiva de cada indivíduo. Logo, o lúdico é um potencial interno que parte de qualquer fase da vida humana (LUCKESI, 2002, 2014, 2018; HUIZINGA, 2014). Ou seja, quando estamos em um estado lúdico por meio de atividades, intervenções, dinâmicas e relações, expressamos o ser lúdico que habita a espécie humana.

O viver a ludicidade é fundamental e, por meio dela, estimula-se o potencial criativo de cada sujeito. Até porque, à medida que crescemos e vamos ampliando os nossos repertórios, identificamos a ação da criatividade como amadurecida, por entendê-la como um processo contínuo da existência da subjetividade de cada sujeito. Quanto mais exploramos, mais ampliamos os nossos olhares e a nossa capacidade de assimilação, acomodação, equilíbrio com outras vivências e experiências (PIAGET, 1998; VIGOSTKI, 2014).

Desse modo, a criatividade, como capacidade humana, faz emergir novas possibilidades, soluções e aprendizagens diante de qualquer atividade desafiadora. Então, se a criatividade humana é uma busca incansável de novas possibilidades, sobretudo, por ter o lúdico como interim, nesse ensejo, pelo movimento de bem-estar, a inclusão habita.

Por entender o lúdico e a criatividade sempre como processos vinculados à vida humana e social, semelhantemente, a inclusão, inserida dentro dessa discussão, colabora para se compreender os conceitos intrinsecamente ligados. Pois quando se atribui ao lúdico e à criatividade a inclusão, por referir-se ao viver humano, busca-se compreender a diversidade dos grupos sociais, a participação de todos de maneira subjetiva e singular.

Falar de inclusão extrapola a ideia a qual às vezes temos de exclusividade nas pessoas com deficiência, mas diz respeito, como já explicitamos no capítulo 3, ao envolvimento, à participação plena de qualquer sujeito em qualquer atividade almejada a

exercer em sociedade. Quando dizemos atividade, isso significa ter o direito de decidir, ser ouvido, falar e assim executar em parceria um ambiente onde a participação seja igualitária, respeitando as diferenças de cada um.

Ressalta-se como o olhar *omnilético*, no reconhecimento das situações de exclusões perpassa a discussão sobre inclusão. Afinal, o lúdico inclui e/ou exclui? Antes mesmo de responder a essa pergunta, salientamos como a inclusão dos indivíduos pelo lúdico e sua plenitude os envolve de tal forma que evade o tempo e o espaço, mas a não ludicidade, também se ocupa dessa complexidade em compreender o fenômeno lúdico. Quando sujeitos não desejam participar, não se sentem à vontade e as atividades não têm como princípio o respeito, a lealdade, os direitos humanos, a justiça, a solidariedade, a honestidade, entre outros valores inclusivos, a exclusão existe (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS, 2013, 2019). Por meio da *omnilética*, compreendemos essa relação tão complexa e ambígua do que é inclusão, exclusão, sobretudo em torno do lúdico e da criatividade.

Conseqüentemente, reiteramos que analisar e identificar as ambiguidades e complexidades entre as expressões “inclusão” e “exclusão” significa a necessidade de romper com as fronteiras acadêmicas e as ações isoladas que defendem processos inclusivos apenas para pessoas com deficiência. Apesar de sua potência nas políticas públicas, nas propostas curriculares, nos espaços de convivência social, essas nuances devem ser superadas e ressignificadas. Até porque, inclusão é envolvimento, interação, participação plena de todos nas decisões que se desdobre em qualquer espaço social, desde a nossa convivência familiar até as escolhas feitas por nós nos ambientes em que estamos inseridos.

No entanto, falar sobre inclusão e exclusão é algo dialético e subjetivo. Às vezes nos deparamos com situações colaboradoras para eliminações de qualquer barreira a qual dificulta a interação de sujeitos, propiciando inclusão ou identificamos sutilmente (e até demasiado) acontecimentos os quais acentuam o lugar da exclusão. O que importa frente a esses processos é pensar: se a vivência lúdica e criativa de cada sujeito reconecta com a sua essência integradora possibilitando inclusão, logo, devemos oportunizar que culturas, políticas e práticas possam unir subjetividade, valores, conhecimentos que modifiquem situações de exclusões, para abertura de uma experiência que o sentir, o agir e o pensar reencantam outras formas de ser humano.

Em suma, o título provocativo deste capítulo nos remete a muitos pensamentos e ações, dito por uma amiga do autor desta tese: “O lúdico que habita em mim, saúda o



lúdico que habita em você”. Entre essas saudações lúdicas, tão complexas, dialéticas, ambíguas, inclusivas, criativas, abrem-se espaços para o *PenSer omnilético*.

## **4.2 PenSer: a omnilética e o lúdico reencantando modos de pensar, sentir e agir entre os fenômenos sociais e humanos**

Com base no que foi explicitado no início deste capítulo, após dizer o que entendemos por lúdico e suas manifestações (jogar, brincar, recrear e etc) e suas relações com criatividade e inclusão, caminhamos então, para o aprofundamento entre o fenômeno lúdico com a *omnilética*, o qual busca integrar o pensar, o agir e o sentir (*PenSer*) apoiando de modo inicial o conceito de *omnilúdico*.

### **4.2.1 Sentir, pensar, agir ludicamente é uma via omnilética, somos seres omnilúdicos**

A *omnilética* por ser uma ontoepistemologia, a qual integra vida e fenômenos sociais, somada ao lúdico e à criatividade expande-se, tornando-se uma perspectiva preocupada em compreender a multidimensionalidade do conhecimento, sobretudo o sentir, o pensar, o agir daqueles que produzem, constroem e analisam o conhecimento.

Dessa forma, quando interseccionamos o fenômeno do lúdico como vivência interna de cada sujeito, com o potencial criativo de cada indivíduo a partir de um olhar omnilético, que atravessa as culturas, as políticas, as práticas, a dialeticidade e a complexidade, assumimos um olhar ético, criativo, inventivo, onde o diálogo esteja em constante transformação e ressignificação. Esta pesquisa de tese, por ousar - o que é conhecimento, omnilética, lúdico e suas facetas, nos conduz, enquanto pesquisadores, a definir, a articular, a complexificar, a questionar esta resposta como não findada. Apesar dos encaminhamentos e complexidade em torno desses assuntos, interseccionar autores, pensamentos, ideias, problematizações entre os capítulos e dentro destes, nos faz reconhecer, por assumirmos um olhar *omnilético*, que esses escritos estão em permanente construção.

Essa compreensão de construção permanente se torna fundamental e indispensável para que não façamos julgamentos, analogias precipitadas, entendimentos esvaziados quando se pensa no conhecimento sobre o lúdico e a própria omnilética. Até

porque, nos direcionamos a um grande processo que tem suas partes, suas totalidades, suas ambiguidades, suas especificidades na arte de fazer ciência e se pensar em culturas, políticas e práticas.

Se de um lado a *omnilética* compreende a inclusão com a participação de todos, logo o lúdico e a criatividade balizam também a interrelação subjetiva e coletiva entre sujeitos, com sujeitos. Por outro lado, a *omnilética*, como foi exposto no terceiro capítulo desta tese, possibilita a integração entre pensamento, reflexão e corpo, nos quais o sentir, o pensar e o agir estão intrinsecamente interligados dentro dessa perspectiva ontoepistêmica.

Esta compreensão, pode ter como fundamento teórico, os estudos de Moraes e Torre (2018, 2002) e Moraes (2018) ao escreverem sobre *sentipensar*, contribuindo para as ideias de Santos (2015, 2019, 2020) sobre *PenSer*, nos conduzindo a um estado lúdico, criativo e *omnilético*, em síntese, a ser explorado para seguir ao *omnilúdico*. Cabe destacar, se o potencial lúdico-criativo-*omnilético* está em nós, habita o pensamento, a ação e as emoções humanas, sejamos *omnilúdicos*.

*Sentipensar*, é um termo criado pelo professor Saturnino de la Torre, em uma de suas aulas de criatividade na universidade de Barcelona, o qual tem como sentido o trabalho que envolve pensamento e sentimento. Segundo o pesquisador, é a fusão de duas formas de interpretar a realidade a partir do ato de refletir com as emoções, surgindo no sentir-pensar, duas categorias, uma envolvendo o afetivo-emocional e outra o cognitivo, onde o biológico, o psicológico e o sociocultural estão em sintonia, integrando dimensões parciais de uma realidade complexa (MORAES; TORRE, 2002, 2018).

Para os autores, Moraes e Torre (2002), no sentido de compreender o ser humano em sua inteireza, trazendo a sua totalidade, em que pensamento e sentimento são *holomovimento*. Nesse sentido, podemos enxergar também a *omnilética* nesse bojo, entrelaçando pensamento, sensação de bem-estar, satisfação, criatividade, gerando novas ideias e provocando novos debates. Assim como exploramos no segundo capítulo dessa tese, que o conhecimento é multidimensional com base nas ideias do pensador Edgar Morin, encontramos nos estudos de Moraes e Torre (2002, 2018) outros entrelaçamentos ampliadores da discussão sobre a *omnilética* e o lúdico, principalmente quando os referidos autores declaram:

No ato de conhecer a realidade, ações e pensamentos estão entrelaçados com as emoções e os sentimentos, com os desejos e afetos, gerando uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana. Uma totalidade que se revela nas ações e nas múltiplas conversações que o indivíduo estabelece consigo mesmo,

com os outros, com a cultura e o contexto. Nossa maneira de ser e de atuar expressa esta tessitura comum que existe em nosso modo de pensar, sentir e falar: pensamento, emoção e linguagem (MORAES; TORRE, 2002, p. 3).

Desse modo, percebemos uma sincronicidade entre os processos humanos e suas representações, os quais estão intimamente interrelacionados com as emoções, os sentimentos, as experiências e com as diversas maneiras de ser, pensar e agir. Os novos paradigmas emergidos na área da Educação, sobretudo quando olham para a esfera humana, buscam romper com o aprisionamento feito por emoções, sentimentos e criatividade, quando tratadas isoladamente. Essa aceção foi defendida por Moraes (2018) e pode ser afirmada com o surgimento da perspectiva ontoepistemológica da *omnilética*, gestada por Santos (2013, 2015, 2015) e seus pesquisadores do LaPEADE, por ter em suas lentes *omniléticas* um pensamento que se preocupa com o desenvolvimento integrador do ser humano, trazendo à cena desse debate suas sensações, emoções e potencial lúdico e criativo. Tal reconhecimento consolida a perspectiva *omnilética*, e segundo o nosso olhar interpretativo, se vê nesse movimento defendido por Moraes (2008, 2018), na defesa de um pensamento complexo, multidimensional, interdisciplinar onde sentir e pensar caminham juntos, integrando o *PenSer*.

Sobre o reconhecimento do pensamento *omnilético* com o lúdico, traduzindo quem é esse ser multidimensional e sua realidade, significa dizer o olhar amplo para as “diferentes dimensões do ser humano e da sociedade, as dimensões interiores, as dimensões subjetivas e intersubjetivas, além da dimensão objetiva, revelando também a natureza imaginária do ser humano” (MORAES, 2018, p. 27).

Interessante que até o momento, antes mesmo da autora citada e os estudos de Moraes e Torre (2018, 2002) sobre a integração entre mente e sentimento, em contrapartida com a *omnilética* também se colabora para tal relação e vice-versa, entre essas não linearidades de pensamentos os quais um dia estavam sendo gestados de modo isolado, a partir desta tese, sobretudo neste capítulo, encontram-se diálogos, formando um pensamento tecido, um pensamento que interliga a outros pensares, outros sentimentos, outras reflexões, revelando-se, desse modo, uma simultaneidade de relações. *SentiPensar*, *PenSer*, formando um caminho tecelão de um conceito, *omnilúdico*.

Ao retomarmos a discussão acerca do *SentiPensar*, entendemos nessa concepção o encontro entre emoção, sentimento e pensamento. Segundo Moraes e Torres (2018, p. 62):

O processo de sentipensar resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver (conviver) de cada pessoa. A linguagem utilizada expressa esse entrelaçamento, mostrando o quanto o emocionar de uma pessoa que participa de uma conversação afeta o emocionar de outra, de modo que, nas conversações que se entrecruzam, mudanças estruturais e de condutas são produzidas, originadas no âmbito relacional em que ocorrem. Sentipensar é o encontro intensamente consciente de razão e sentimento (MORAES; TORRE, 2018, p. 62).

Essa compreensão de razão e sentimento em constante elo, descrito por Moraes e Torre (2018), nos faz atribuir à *omnilética* outros sentidos, principalmente quando correlacionamos com os estudos sobre o lúdico, a partir da perspectiva psicológica (LUCKESI, 2002, 2014, 2018). Às vezes, esperamos alguém gestar um espaço lúdico, uma vivência lúdica, mas esquecemos de que o lúdico está dentro de nós, é nossa marca como espécie humana, logo, o ser *omnilúdico* permite outros sentidos, integra razão e sentimento, quando sujeitos por inteiro se envolvem de tal forma nas suas ações culturais, políticas e práticas, isto é, ser *omnilúdico*. A partir da linguagem e sua manifestação, podemos interagir com o outro, essa linguagem pode ser entendida como qualquer artifício cultural, objeto, brinquedo, situação vivenciada o qual busca integrar, corpo, carne, mente, pensamento, sentimento espírito, alma, ação. Eis o nascer do *omnilúdico*.

Se o lúdico é omnilético e a omnilética é lúdica, ambas as relações unem o ser humano e os seus respectivos fenômenos sociais e humanitários. Dentro desse contexto, tão plural e ao mesmo tempo tão particular, reconhecemos a complexidade como a compreensão de ambos os conceitos (lúdico e *omnilética*). Mas, quando se fala no ser humano, o seu fazer e agir, reconhecendo-o que sua ação é lúdica e criativa, isto implica afirmar que dentro desse aspecto, “encontram os sentimentos, as emoções e pensamentos em processos, onde estão as alegrias e as tristezas responsáveis pelo colorido da vida” (MORAES; TORRES, 2018, p. 64). Esse entrelaçamento citado por Moraes e Torres, é um convite a uma possibilidade de dizer a partir dos escritos sobre *SentiPensar* que o movimento *omnilúdico* gera um campo de ação, de reflexão, de criação, e somente um olhar amplo, complexo, dialético no qual insere culturas, políticas e práticas, propicia uma nova conceituação para o que definimos por lúdico e *omnilética*.

Na verdade, se a plenitude do ser, no seu sentir, fazer e agir, flui dentro de uma perspectiva ontoepistemica interligada ao conhecimento do lúdico, embora exista fragmentações, o lúdico, entre suas diversas perspectivas, como foi explicitado no início deste capítulo a omnilética, busca dentro de sua complexidade junções, relações, interações, interdisciplinaridade, onde o ato de conhecer, pesquisar e vivenciar não estão

isolados, mas em constante movimento, alterando formas de pensar, raciocinar e se expressar, por esse motivo, somos *omnilúdicos*.

Nesse sentido, defendemos que o ser lúdico, o ser *omnilúdico*, ao ocupar e vivenciar processos de ensino e aprendizagem, ou qualquer espaço, acolhe suas decisões, onde esse ser se sinta protagonista, agente da sua história e da sua aprendizagem e desenvolvimento, o sentipensar (PenSer) se torna algo real, principalmente por valorizar o diálogo, a troca de conhecimentos e sobretudo a orquestração de valores inclusivos, isso transcende e expande nono ser *omnilúdico*.

No entanto, por meio do sentipensar (ou PenSer, como explicitou Santos (2020), educa-se para a evolução do espírito e da espécie humana, tendo como finalidade atingir o “estado de plenitude” do sujeito (HUIZINGA, 2014; LUCKESI, 2002, 2014, 2018; D’ÁVILA, 2014). Neste caso, o conectar-se com o lúdico que habita dentro de nós e está intrínseco à humanidade tanto defendida por Huizinga (2014) e encontra a sua importância nos estudos sobre Educação, Psicologia, Psicanálise, entre outras áreas (Apêndice H).

Em suma, é importante dizer que o ser *omnilúdico* é um indivíduo em constante transformação e que sua identidade lúdica, criativa, orientada pelo princípio de inclusão, perpassa por um olhar *omnilético* e suas cinco dimensões (culturas, políticas, práticas, complexidades e dialeticidades). Indagar o que é lúdico e seu existir é não só reconhecer todo o conhecimento já construído sobre o lúdico, mas também investigar aquilo que pode emergir, tornando esse conhecimento uma experiência criativa, na qual recupera-se o já dito, para ressignificar o que será proposto.

Se o ser *omnilúdico* é inerente à vida humana e se relaciona com o mundo externo de cada um de nós, quais princípios podemos levantar para compreender esse lúdico tão próximo de nós, que interliga mente e pensamento, pesquisa e escrita, prática e teoria, complexidade e dialeticidade, culturas e políticas, ações e criações? Seguimos desse modo, para o próximo capítulo, com o objetivo de descrever como se deu esta pesquisa, os princípios emergidos a partir da *omnilética*, conduzindo a uma epistemologia do lúdico, na qual o ser *omnilúdico* ressurgiu.

## 5. A INTERLOCUÇÃO DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA COM UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: AQUARELAS, MOVIMENTOS E LUDICIDADE

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (MINAYO, 2011, p. 16).

O ato de pesquisar é contínuo, sistemático, complexo e dialético. A cada problema de pesquisa a ser enfrentado e seus respectivos objetos, há um mergulho intenso onde resgata-se perspectivas, abordagens e formas de fazer ciência, sobretudo na área das Ciências Humanas, e nela, no campo da Educação.

“Pesquisar se aprende mediante o próprio fazer” (OLIVEIRA, 1998, p. 21) ressaltam pesquisadores sobre o processo de construção de uma pesquisa. Tendo em vista esse fazer diário, seguiremos na tentativa de trazer à baila a discussão teórica<sup>57</sup> que precedente nos outros capítulos, com o processo de análise interpretativa denominada como *omnilética*, que virá na sequência (capítulo 6).

Portanto, este capítulo é destinado a explicitar o percurso metodológico<sup>58</sup> desta investigação como um estudo bibliográfico, de análise *omnilética*, onde há a finalidade de apresentar o que é o lúdico a partir da perspectiva *omnilética* e quais princípios emergem tendo como base os trabalhos do LaPEADE.

### 5.1 Pesquisa qualitativa, estudo bibliográfico em foco

Esta pesquisa é qualitativa (IVENICKI; CANEN, 2016; MINAYO, 2011; DEMO, 2011; GOLDEMBERG, 1999), condiderando-a uma tese teórica (ECO, 2016), no qual tem como fundamentação deste bojo a realização de um estudo bibliográfico (SAMPAIO; MANCINI, 2007), no qual foi descrito brevemente no capítulo 1 desta tese, e que nas próximas linhas tem a finalidade de trazer um maior delineamento, possibilitando a maior

---

<sup>57</sup> “São os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa” (MINAYO, 2011, p. 16).

<sup>58</sup> Segundo Minayo (2011) ao escrever na sua obra “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade” sobre metodologia, ela adverte: “Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade [...] a teoria e a metodologia caminham juntas” (MINAYO, 2011, p. 15).

compreensão, o seu rigor e o discernimento ético, que se faz necessário e fundamental para o caminhar científico, preenchendo lacunas e reconhecendo avanços ontoepistêmicos.

Esta pesquisa é qualitativa por partir de questões e interesses amplos, os quais vão se definindo à medida que a investigação se desenvolve (GODOY, 1995). Tanto que, se voltarmos ao capítulo 1 desta tese no movimento feito por nós para traçar a relevância e a justificativa em torno da temática lúdico e *omnilética*, identificamos poucas produções sobre o lúdico, sobretudo no recorte temporal dos últimos cinco anos (2015 a 2019) no que se refere ao conhecimento do que seja tal fenômeno em diálogo com a *omnilética*.

Cabe destacar que todo percurso trilhado, no início do levantamento feito em torno desta temática<sup>59</sup> e as tessituras em diálogos (Figura 7), nos deram argumentos para apresentar como se configura o campo científico do lúdico, a sua inserção nos Programas de Pós-Graduação, e de modo interessante, jamais antes conhecido por nós, sobressaltam aos nossos olhos a temática do lúdico, de acordo com as pesquisas realizadas nos bancos de dados da Capes iniciadas em 1989 (Tabela 3). Este caminhar investigativo, desde a identificação de produções até a interseccionalidade que fizemos com os autores entre os capítulos, nos permite assumir esta pesquisa como qualitativa, à medida que a cada página, parágrafo, encontro com autores das nossas questões e os objetivos a serem alcançados culminam em processos interativos pelo contato direto com cada fonte. No mais, segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa:

Envolve a **obtenção de dados descritivos** sobre pessoas, lugares e **processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada**, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58, grifo nosso).

A pesquisa qualitativa nos permite compreender a complexidade de uma determinada realidade ou fenômeno humano ou social a ser investigado. Dentro dessa abordagem, tendo em vista os processos interativos e reflexivos que dialogam com o todo e com as particularidades de cada situação, ação e representação, essa perspectiva busca aprofundar os sentidos e os significados não quantificáveis. Por entender as variáveis e suas transformações, seu desenvolver cientificamente, solicita que o/a pesquisador/a

---

<sup>59</sup>Para maior entendimento rever o que foi dito na Capítulo 1, na seção 1.2, intitulada “Relevância e justificativa temática: entre buscas outras descobertas”

tenha “flexibilidade e criatividade” no momento de definir e interpretar uma pesquisa qualitativa (GOLDEMBERG, 1999, p. 53).

Seguindo essa premissa, reconhecemos que a pesquisa e seu desenrolar teórico-metodológico e interpretativo, no campo das Ciências Humanas e Sociais, está intimamente relacionada com aquele quem faz a pesquisa, os seus valores, as suas ideias, a sua filosofia de vida, o seu olhar singular sobre a realidade a ser pesquisada, a maneira como interpreta as informações as quais lhe chegam e sua forma específica de problematizar o que surge e ressurge diante do ato de pesquisar (IVENICKI; CANEN, 2016). Todo esse percurso sinalizado habita a não neutralidade, pois está fortemente vinculado às escolhas do pesquisador. Escolhas essas gestadas desde o início dessa tese com a história de vida daquele que vos escreve e todos os coletivos, instituições e grupos de pesquisas pelos quais passei e que se tornaram, assim, contribuidores para tal problematização sobre o lúdico e a própria *omnilética*. Segundo Ivenicki e Canen (2016, p. 2):

[...] não existe pesquisador neutro: ele é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 2).

De modo geral, a partir dessa citação, a ação do pesquisador de “moldar uma pesquisa” pensando em todo o processo de sua constituição, sobretudo a arte de fazer, agir e pensar uma pesquisa qualitativa, é semelhante a pintar um quadro. No início você se depara com a tela em branco, logo preenchida com rabiscos, linhas, rascunhos, os quais formarão um desenho ou qualquer representação imagética. Nesse movimento artístico entre as linhas, o pintor, às vezes, utiliza a borracha, redesenha com o lápis e pensa em quais cores utilizará para colorir os rascunhos que o fez.

Ainda sobre o processo criativo de um pintor, o mesmo tende a fazer escolhas, a pensar e chegar a alguns resultados, mas nessa ação, o processo de coloração de uma tela, é mais que borrar a tinta no papel, deve-se misturar as cores, das quais surgem outros tons, outras sombras, outras formas, outras colorações. Semelhantemente ao viver criativo de um pintor, é também o daquele que escreve, pensa, age ao fazer uma pesquisa qualitativa, pois precisa mergulhar no processo de (re)criação, sem abrir mão do rigor, dos instrumentos, das experiências, das cores que formam outras cores e nos conduzem às aquarelas. É olhar para os dados e indagar: a que isto pode me levar?



No entanto, aquele que pinta e aquele que faz pesquisa, ambos não são indivíduos neutros na sua capacidade criativa e inventiva, a cada dia enxergam o seu fazer, o seu agir e o seu pensar de uma maneira diferenciada e complexa. Em suma, fazer pesquisa é uma atividade a qual se vincula “pensamento e ação”, e no seu caminhar nos orientam a trazer luzes, subjetividades, realidades as quais estão sempre em construção (MINAYO, 2011).

Com base no que já foi dito acima sobre a abordagem qualitativa, por buscar compreender os processos interativos entre pesquisador e situação estudada, seria a pesquisa do tipo bibliográfica considerada um estudo qualitativo? Ela é um tipo de pesquisa que analisa teorias, investigações já realizadas e a partir das informações coletadas por artigos, livros, capítulos, teses, dissertações, documentos, e quaisquer registros de uma determinada realidade, contribui para construção e reconstrução do conhecimento científico, e, seus elementos buscam delinear as percepções, os significados e as representações extraindo conceitos, tendências e perspectivas sobre um determinado tema, no caso dessa tese, o lúdico e seus princípios (IVENICKI; CANEN, 2016; ECO, 2016).

Embora as inúmeras apropriações e termos os quais fazem sobre o “Estudo Bibliográfico”, conduzindo-o à “Revisão Sistemática” e/ ou “Estado da Arte”, entre outras terminologias (GALVÃO; PEREIRA, 2014; IVENICKI; CANEN, 2016), demarcamos nesta tese que tais conceituações colaboram para a nossa defesa de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo bibliográfico. Segundo Sampaio e Mancini (2007):

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 87).

Esse tipo de pesquisa bibliográfica, entre as revisões e sistematizações fundamentadoras de tal investigação perante as fontes a serem analisadas sobre um determinado tema, nesse caso, o lúdico e a *omnilética*, está para além da interpretação das evidências, da apreciação de como um determinado tema se modifica entre inúmeras reflexões teóricas e metodológicas: inclui a interpelação, problematização do que pode emergir de novidade, de descoberta e de conhecimento científico, contribuindo para o fazer, pensar e o agir cientificamente.

Cabe aos pesquisadores de estudos bibliográficos na área das Ciências Humanas e Sociais, de modo específico no campo da Educação perante o seu ofício intelectual,

exercitar o trabalho de reconstrução do itinerário de construção do pensamento do outro. É mais que narrar por meio de deduções o que levaram tal pesquisadores a tais dados, análises e conclusões, embora possam trilhar esse caminho. Na arte de desenvolver (e produzir) pesquisas bibliográficas, é necessário respeitar a integridade do todo e dos fragmentos expostos em documentos, artigos, capítulos e outros textos que balizam a produção do conhecimento (OLIVEIRA, 1998).

Nesse sentido, os estudos de Oliveira (1998) nos apoiam a defender que as pesquisas bibliográficas, entre a organizacionalidade da investigação, mergulham no seu fazer e devem desenvolver e “praticar uma leitura que respeite a interioridade do texto” (OLIVEIRA, 1998, p. 26).

Seguindo essa premissa, antes de explicitar o passo a passo de como sucedeu o levantamento bibliográfico e sua sistematização, tendo como base os estudos de Sampaio e Mancini (2007), gostaríamos de salientar que as pesquisas bibliográficas são compreendidas como pesquisas teóricas, nas quais alguns intelectuais pressupõem um fazer não prático, distantes de uma prática social. Na verdade, essas afirmações são vazias, infactuais, tampouco criativas.

Para hooks (2020, p. 83) a teoria é “um local de cura”. Ela afirma que no processo de teorização encontrou refúgio, reflexão, análise e pensamento crítico.

Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vívida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (hooks, 2020, p. 85).

Segundo hooks (2020), o processo de teorização não está separado de um fazer prática, aliás “evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra” (hooks, 2020, p. 86). Essa acepção encontra-se fundamentada na própria *omnilética* e seu movimento de incorporar o pensamento com sentimentos, isto também é teorizar e praticar, até porque “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2020, p. 86).

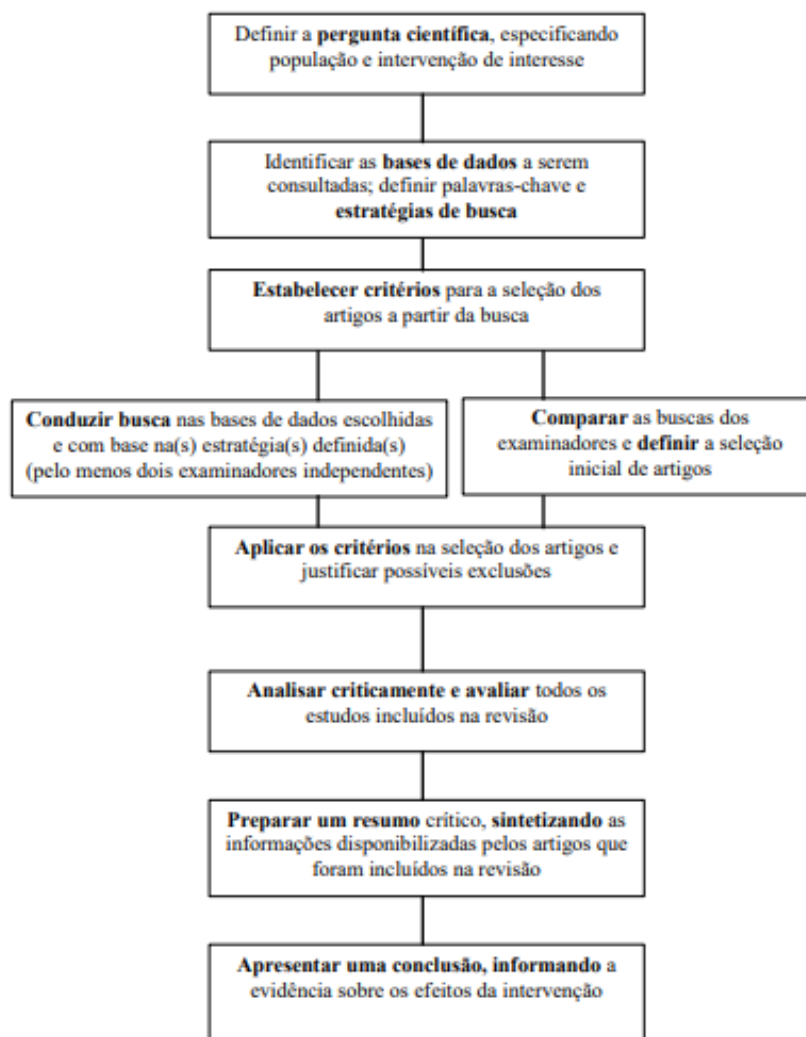
Concomitantemente com essas ideias sobre o ato de teorizar, afirmamos que sua ação, sua rigorosidade e criatividade nos levam a partir da temática lúdico e *omnilética*, enfrentar desafios, principalmente olhar para cada produção, escrito, material produzido e enxergar saídas, recomeços, curas, junções, complexidade, as quais unam práticas e

teorizações como potência libertadora, emancipatória e revolucionária, pois o ato de indagar: o que é o lúdico? O que é *omnilética*? Como, a partir dos estudos sobre a *omnilética* pode-se emergir princípios lúdicos? Essas questões e os autores os quais foram costurando cada capítulo nos levaram ainda a problematizar, no encontro de um texto que interliga o sentir, o pensar e o agir *omnilúdico*.

Dito isto, voltamos a explicar como foi o caminho de levantamento bibliográfico e sua sistematização.

Nesta metodologia é importante definir o planejamento, a elaboração das palavras-chave, a seleção dos estudos desenvolvidos, a avaliação dos estudos encontrados, a extração de dados e a síntese dos dados. Segue abaixo a Figura 2, que exemplifica esse processo elaborado por Sampaio e Mancini (2007).

Figura 16: Passo a Passo de uma Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Sampaio e Mancini (2007)

Portanto, esse tipo de metodologia surge como base para outros estudos, tipos de pesquisas, propiciando que pesquisadores analisem, reflitam com mais profundidade a respeito dos dados e toda produção intelectual a qual foi realizada por outros pesquisadores. Mas, para isso, são necessários os critérios pré-estabelecidos para conseguir exprimir o máximo de informações, e desse jeito comparar, questionar, problematizar, analisar, conceituar, aprimorar, consolidar de um modo mais profundo, analítico, entre as partes e o todo, para além da base em que se estrutura como referencial teórico de uma pesquisa científica.

Isto posto, nesta pesquisa de tese, por ter como objetivo identificar os princípios, a partir da perspectiva *omnilética*, para a construção de uma epistemologia lúdica contribuidora para a Educação, nos aventuramos nas produções do LaPEADE, sendo mais específico, nas teses e dissertações, do período de 2015 a 2019, formando, dessa maneira, o nosso material bibliográfico de análise.

## **5.2 Um estudo bibliográfico, uma análise *omnilética*: como é?**

Após ter sinalizado que esta pesquisa é qualitativa, do tipo bibliográfica, a qual tem como material analítico as produções do LaPEADE, nesta última seção, comentaremos como se deu a análise *omnilética*. Notadamente, boa parte das investigações do LaPEADE (Apêndice G), tem como base analítica tal perspectiva, conduzindo a estudos de caso (ALMEIDA, 2020; NASCIMENTO, 2017; WEBERING, 2020; OLIVEIRA, 2019; LIMA, 2019), pesquisa-ação (SENNÁ, 2017; PINTO, 2018) e outras metodologias. Mas, esta tese inaugura uma análise *omnilética* diante de uma produção bibliográfica.

Para tanto, diante dos materiais expostos e seu universo de dados, temos como critérios três aspectos que foram elencados por Minayo (2011, p. 27): “a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise propriamente dita”. Sobre os aspectos de ordenação e classificação nos aproximamos do percurso metodológico de Sampaio e Mancini (2007), que nos levaram a 10 (dez) produções do LaPEADE (Quadro 2).

Seguindo ainda a premissa de Minayo (2011) o último aspecto se refere à análise do material encontrado. Ela esclarece que “não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais” (p. 27). Tanto que para esta análise interpretativa, para balizar

o olhar *omnilético* idealizado por Santos (2013), também retomamos as reflexões trazidas no início deste capítulo, na seção anterior a esta, onde desvendamos o processo de teorização como curativo, resgatando a integridade das ideias num texto sem esquecer de suas particularidades, sustentando dessa forma, o que definimos aqui por uma análise *omnilética* (SANTOS, 2013, 2019, 2020).

Lima (2019) enxerga nesta perspectiva de análise interpretativa

[...] um caminho de desvelamento de uma realidade, ainda que esse caminho seja pessoal, provisório e que não esgote a realidade, uma prática que tenta aumentar o nosso rol de elementos mediadores. Em uma análise habitual, rotineira, costumamos enxergar o nosso ponto de vista e, no máximo, o ponto de vista de outras poucas pessoas. Em uma análise Omnilética, no entanto, é possível fazer um exercício de considerar muitos outros pontos de vista. Entendemos que nunca conseguiremos considerar todos os elementos, mas vislumbramos, com esse exercício, um esforço por tentar “dominar” a totalidade, por ampliar a nossa observação, a nossa análise. (LIMA, 2019, p. 47).

Para tanto, baseamos-nos em Santos (2019, 2015, 2013) e sua perspectiva *omnilética*, a qual enfatiza que os fenômenos humanos e sociais são processos dialéticos, complexos, políticos, culturais e práticos. Segundo a autora, essa perspectiva tem permanecido em constante construção com os trabalhos realizados pela tríade de pesquisa, ensino e extensão com o Laboratório coordenado por ela e que tem a participação de seus integrantes, os quais aprimoram essa perspectiva, a qual, nesta tese, busca compreender o que é o lúdico e seus princípios emergidos das produções do LaPEADE.

Nas palavras de Santos sobre a *omnilética*:

[...] ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. [...] Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (SANTOS, 2013, p. 23).

Nesse sentido, ele (ou ela) resgata as cinco dimensões (culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades) discutidas no capítulo 3 desta tese (Figura 21).

Figura 17: Análise *Omnilética*



Fonte: Santos (2020). Disponível em: <https://sites.google.com/view/lapeadeufrj/p%C3%A1gina-inicial/perspectiva-omnil%C3%A9tica>

Resumidamente, a análise *omnilética* traz à cena a dimensão da dialeticidade por fazer transparecer as contradições expostas na realidade e os modos como compreendemos tal realidade, a qual se encontra em constante transformação segundo as proposições de Lukács (2003). Com isso, advém nossa pergunta investigativa quando se olha para as produções do LaPEADE: como a dimensão da dialética, ao analisarmos as produções sobre *omnilética*, nos conduzem a princípios lúdicos, conduzindo a uma epistemologia lúdica?

No que diz respeito à complexidade, as afirmações de Morin (2015a, 2015c) complementam a perspectiva ontoepistêmica cunhada por Santos (2013), por trazerem a essa compreensão da realidade as ordens, as desordens, as ambiguidades, as incertezas que forjam a noção de totalidade e as suas nuances, especificidades do conhecimento e da espécie humana (MORIN, 2015a, 2015b). Semelhante ao descrito no parágrafo acima, ressurge outra pergunta investigativa, ao mergulhar nos estudos do LaPEADE: como a dimensão da complexidade, ao analisarmos as produções sobre *omnilética*, nos conduz a princípios lúdicos, levando a uma epistemologia lúdica?

Nessa busca de uma análise detalhista, plural, complexa e dialética, sem esquecer dos diálogos instaurados para além dos espaços, tempos e reelaborações, há as interseções (ou não), sobretudo com as dimensões das culturas, das políticas e das práticas (BOOTH; AINSCOW, 2012), as quais aparecem nesse movimento dialético e complexo da *omnilética*, e que são fundamentais para compreender o lúdico, e assim nos conduzirem, a partir dos trabalhos do LaPEADE, a uma epistemologia do lúdico a partir dessa ontoepistemologia.

Para isso, entendemos culturas como opiniões, crenças forjadoras da identidade histórica, pessoal e subjetiva de cada sujeito. Já à política associamos as regras, acordos, leis, institucionais ou não, que produzem decisões ocultas ou explícitas, de ordem pessoal, institucional ou legal, em sociedade. Por último, trazemos à cena as práticas do fazer cotidiano e envolvimento diário para tal execução. Consequentemente, quando olhamos para as pesquisas já realizadas no LaPEADE, como as dimensões das culturas, das políticas e das práticas, nos conduzem a princípios lúdicos e a uma epistemologia lúdica?

Por fim, como todas as cinco dimensões colaboram para o conceito de *omnilúdico*?

Vale complementar que essas perguntas interventivas levaram às nossas leituras, que culminaram nas palavras-chave que mais representam, de modo sistemático, o encontro das dimensões as quais acreditamos terem nos levado ao construto teórico dos capítulos anteriores, sobretudo àquele definido por nós sobre o que seja o lúdico. Feito isso, seguimos para a análise *omnilética*, trazendo as categorias emergidas após uma leitura densa, contemplativa e investigativa, as quais são nomeadas no próximo capítulo em seções como princípios *omnilúdicos*.

## 6. DAS PRODUÇÕES DO LAPEADE ABREM-SE AS JANELAS PARA O NASCER DO LÚDICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como ponto de partida olhar para as produções do LaPEADE e identificar os princípios que colaboram para uma epistemologia do lúdico no campo da Educação. Afinal, os olhares *omniléticos* enunciaram sentidos, ressignificações, dialeticidade, complexidade, inclusão por meio da ludicidade, gestando o conceito de *omnilúdico*.

Ao olharmos para as teses e dissertações do LaPEADE, percebemos a diversidade de temas sob o âmbito da Inclusão em Educação (Apêndice G), o qual foi descrito no capítulo 1 desta tese. Mas, o exercício feito nesta tese é de mergulhar nesses escritos, nos relatos de professores e estudantes, e inclusive nas construções teóricas e análises realizadas pelos autores que perpassaram por esse laboratório, onde não se preocuparam em discutir o que seja lúdico e sua epistemologia, mas, a partir do que fizeram no campo científico, sob as nossas lentes enxergamos princípios, pistas que nos provocam a compreender o lúdico para além de um conceito reducionista à criança ou da apropriação a jogos e outros artifícios.

Cabe dizer que essa análise expressa alguns caminhos provisórios entre as leituras, interpretações, que se desdobram para um nascer da ludicidade na vida humana, inclusive no viver de pesquisadores que pensam, agem, sentem, interpretam suas respectivas pesquisas. Logo, se o lúdico é um estado de inteireza, de entrega, de experiência humana como tanto foi expresso por Luckesi (2014, 2002 e 2000), isso nos leva acreditar que esta ação faz parte da vida de pesquisadores, pois sua dedicação investida de trabalho, ética, valores científicos, resultaram em tais publicações defendidas nos Programas de Pós-Graduações.

A intenção dessa análise é trazer de certa forma alguma coerência para os estudos sobre ludicidade, por pertencer a um campo tão ambíguo, complexo e plural, principalmente quando incorporamos nesse debate as perspectivas possíveis de serem estudadas e compreendidas sobre o que é o lúdico e sua manifestação como saber científico, como foi dito no capítulo 4. Por esse motivo, abandonamos as incertezas e apostamos em olhar para a dimensão do lúdico com o detalhe investigativo, com o desejo de se perguntar “o que é o lúdico propriamente dito?” – pergunta esta que traz argumentos e respostas, mas fazemos novamente a partir do que já foi produzido pelo LaPEADE e



assim incluímos: “o que a *omnilética* nos ajuda a elucidar em termos da construção de princípios para uma epistemologia do lúdico?”.

Entretanto, devemos deixar claro que os princípios surgidos (ou que poderão aparecer futuramente) são provisórios, nos permitem explicações, capazes de revelar a dimensão do fazer, sentir, agir e pensar o *omnilúdico* na área da Educação. Eles, na sua totalidade e também em suas particularidades oferecem uma organizacionalidade, interdisciplinaridade sobre qualquer assunto, pesquisa, prática pedagógica, inclusive para o reconhecimento do lúdico como uma área de conhecimento abrangente, complexa e necessária, para além das especificidades no campo da Educação Infantil.

Por um lado, buscamos redimensionar o valor político, cultural, prático, dialético e complexo do lúdico. Segundo Negrine (2001): “O conhecimento científico parece ser o único que nos ajuda a avançar, seja para revisitar conceitos, seja para reforçar, refutar, estender ou criar novas teorias sobre a ludicidade e seus efeitos no comportamento humano” (p. 35).

Por outro lado, diante dos princípios trazidos à baila nas próximas subseções, há um encadeamento de diálogos, reflexões críticas entre os dados das pesquisas já realizadas no LaPEADE no recorte temporal dos cinco últimos anos, 2015 a 2019. Então, abrem-se, a partir das construções existentes (teóricas-metodológicas), para princípios *omnilúdicos* neste capítulo, que se subdivide em quatro seções, para melhor compreensão da interpretação e análise das informações, no sentido de fomentar o debate entre o lúdico e a *omnilética*.

## 6.1 Participação

A partir das informações obtidas perante as teses e as dissertações do LaPEADE (Quadro 2), sobressaem alguns princípios analíticos contribuidores para uma epistemologia do lúdico. O primeiro deles é o de **participação**.

Explorando os trabalhos (LIMA, 2019; OLIVEIRA, 2019; PINTO, 2018; CARNEIRO, 2017; SENNA, 2017; NASCIMENTO, 2017; TOLEDO, 2017; COSTA, 2015; RODRIGUES, 2015; MOTTA, 2015), a palavra “participação” é encontrada com maior incidência em todas as produções. Isso é possível por todos eles estarem vinculados ao mesmo *laboratório*, que tem como aporte teórico os estudos de Booth e Ainscow (2012) e as argumentações de Santos (2013), por assim conceberem a inclusão como

processo de luta pela participação e aprendizagem de qualquer sujeito e o seu viver em sociedade.

Para Booth e Ainscow (2012), idealizadores do *Index para a Inclusão*, a participação é um dos principais valores de Inclusão. Esse ponto de vista foi expresso no trabalho dissertativo de Costa (2015), que ao investigar os Atendimentos Educacionais Especializados na cidade do Rio de Janeiro, no capítulo teórico define inclusão como um processo e “não uma meta inclusiva a ser alcançada” (COSTA, 2015, p. 23). Ao considerar esse aspecto, foco de boa parte das investigações do LaPEADE, a autora explica: “Discutiremos a importância do respeito à diversidade, e do desenvolvimento de valores inclusivos, tais como: igualdade e **participação** para a edificação de comunidades mais inclusivas” (COSTA, 2015, p. 23, grifo nosso).

Desse modo, seguindo essa mesma linha de raciocínio percebemos a assimilação da participação como sinônimo de inclusão (LIMA, 2019; PINTO, 2018; SENNA, 2017; COSTA, 2015), como também de inovação pedagógica e interculturalidade (OLIVEIRA, 2019), temáticas vinculadas ao LaPEADE, ora desde a sua fundação, ora nos observatórios que desenvolveram pesquisas internacionais e nacionais (OLIVEIRA, 2019; NASCIMENTO, 2017; COSTA, 2015).

Entretanto, as pesquisas aqui analisadas, ao trazerem o conceito de inclusão gestado por Santos (2020, 2013 e 2008) em diálogo com o LaPEADE, assumem uma perspectiva ontoepistêmica (*omnilética*), na busca de romper com qualquer situação de exclusão, não somente do grupo das pessoas com deficiências, mas de sujeitos que não se sintam parte de qualquer decisão. Reconhecemos a complexidade que habita na mobilização de envolver todos, tanto na esfera educativa, quanto nas ações humanas e sociais.

Quando enfrentamos *omnileticamente* os sentidos de participação expostos nas produções de modo totalizante, percebemos abrangências factuais por envolverem todos e sutilezas dentro da mesma noção de participação, ao se olhar aos detalhes das informações. Por vezes esse levante de envolver e possibilitar a participação de todos, acaba por excluir alguns. Até porque, será que todos se sentem confortáveis em participar de determinadas ações? O que há de subjetivo, prático e cultural para a realização de ambientes, posturas, atitudes mais participativas? Essas perguntas nos movem a deduzir e interpretar que o ato de participar é algo complexo, dialético. Ou seja, ao mesmo tempo que deve ser uma ação universal, desdobra-se em uma dinâmica particular que retoma crenças, valores, culturas, políticas, práticas, entre outras atitudes subjetivas e universais.

Na perspectiva *omnilética*, ao trazer a concepção de participação defendida por Booth e Ainscow (2012) como um valor inclusivo, resgata no seu saber a especificidade da construção do conhecimento, nesse caso, a cultura, a política, a prática desdobradas em participação de qualquer indivíduo. A analogia que Santos (2020 e 2013) e outros autores (LIMA, 2019; SENNA, 2017) reportam a tal conceituação, resultando em um saber ontoepistemico que se inicia nos, mas extrapola, os estudos de Inclusão em Educação, significa responder que esse movimento perdura como uma relação possível e viável entre as diversas áreas do conhecimento (JAPIASSU, 1988).

Em outras palavras, seguindo as reflexões de Toledo (2015, p. 46), considerando a necessidade de ampliação de tal conceito a partir dos estudos de Booth e Ainscow (2012), ela reporta ao dicionário o significado do que é participar: “em termo amplo, é entendido aqui como “tomar parte em; compartilhar” (HOUAISS, 2001)”. A partir daí a autora incorpora argumentos teóricos tendo como base as ideias de Booth e Ainscow (2011), por onde constatamos as possíveis relações postas com um pré-saber existente, corroborando Japiassu (1986), ao circunscrever que o conhecimento construído na sociedade contemporânea reconhece o que já foi dito, investigado, problematizado anteriormente.

Por consequência, vemos que no desenvolver das pesquisas na área da Educação, no campo das Ciências Humanas, de modo especial, aquelas no âmbito do LaPEADE, consiste o conhecimento de modo interdisciplinar, em que todo o percurso trilhado, desde as consultas prematuras, exploratórias, suscitam fagulhas de ideias, na colaboração de compreender o sentir, o fazer e o conhecer da própria vida humana (MORAES, 2019).

Para desenvolver as possíveis análises interpretativas desse primeiro princípio colaborador para o nascer de uma epistemologia do lúdico, voltemos às concepções luckesianas a respeito desse assunto, expostas no capítulo 4 desta tese.

Luckesi (2014, 2007, 2002 e 2000), em seu conceito de ludicidade, o qual perpassa a área da Psicologia, entendendo-o como uma vivência interna do sujeito, onde não está somente associada apenas à utilização de jogos e brincadeiras, mas à atitude de qualquer indivíduo na ação a ser desenvolvida ou realizada. Refere-se ao envolvimento genuíno perante à atividade, dinâmica, proposta e/ou ação a ser vivenciada.

Essa concepção luckesiana dialoga com os estudos de Booth e Ainscow (2012), ao nos dizerem que a participação promove inclusão na escola, implica em aprendizagem, brincadeira “ou trabalho em colaboração com outros. Envolve fazer escolhas e decidir o

que fazemos. Num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceito por nós mesmos” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 11).

Em Loiola (2017), vemos o lúdico e a inclusão como intrinsecamente interligados no sentido de promover participação, porque “a ludicidade democratiza a visão de sujeito, assim como, as relações interpessoais e interacionais” (LOIOLA, 2017, p. 171). A exemplo disso, na visão da autora a ludicidade, juntamente com “educação inclusiva”, se tornam interdependentes por ambas se preocuparem com o envolvimento do sujeito e seu estado de “consciência plena” (LOIOLA, 2017; LUCKESI, 2002).

Finalmente, Loiola (2017) enfatiza como o aporte teórico vem sendo construído em torno da ludicidade, principalmente a concepção adotada em sua tese de doutoramento em Educação, ao se aproximar também da visão luckesiana: “oferece base e suporte para que se possa organizar a escola e a formação, considerando a diversidade humana, assim como a de seus processos de aprendizagem” (LOIOLA, 2017, p. 172).

Com isso, falar, pensar, refletir e agir *omnileticamente*, propiciando participação (inclusão), começa com um simples estar presente (BOOTH; AINSCOW, 2012), sendo que para se estar presente é necessário se envolver, na certeza de se sentir parte e de tomar parte, estar e fazer-se incluído, acolhido, na sensação de plenitude e inteireza daquele que experimenta, vivencia o processo de qualquer ação dos fenômenos sociais, humanos e planetários (LUCKESI, 2002, 2014; D’ÁVILA, 2014; SANTOS, 2013).

Desse modo, a investigação de Lima (2019) corrobora para o desdobramento do que seja participação, atrelando tal acepção à inclusão e ao desenvolvimento da vida humana. Ela escreve: “Pensar a participação, entendida como um sinônimo para inclusão, dos diversos sujeitos e suas singularidades, que estão fora da “normalidade” ditada pela sociedade, apresenta-se como um grande desafio ao campo da educação” (LIMA, 2019, p. 34). Dentro dessa perspectiva, Lima (2019) caracteriza inclusão e participação para além do público-alvo da Educação Especial (SANTOS, 2013). Semelhantemente, conforme o conceito de inclusão extrapola os estudos do campo da Educação Especial, como pensar no lúdico, sua visibilidade e potencialidade enquanto participação?

A resposta é: pelo olhar *omnilético* entre suas dimensões das culturas, das políticas, das práticas, da dialética e da complexidade, percebemos que o conceito de lúdico exposto aqui nesse trabalho, que permanece em construção e em diálogo com as diversas áreas do conhecimento, possibilita o encontro de outras vias a serem enfrentadas. Pois o reducionismo de dizer que o lúdico é uma estratégia, é uma proposta, é a utilização de jogos, apesar do seu valor científico, não tem promovido muitas reflexões do papel do

lúdico na área da Educação (D'ÁVILA, 2016). Despontar uma epistemologia do lúdico que tem como princípio a participação plena da vida humanitária é um caminho depreendido a partir da análise interpretativa da *omnilética*.

Nesse caso, a ser mais ainda específico, tanto a escrita de uma produção científica (artigo, tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso e entre outros) quanto o pensar sobre a tomada de decisões, das escolhas epistemológicas, metodológicas e os modos de conceber a participação ou o envolvimento na construção do conhecimento, haja vista o agir ludicamente também em prol da ciência, se faz necessário. A exemplo disso, o trecho da dissertação de Oliveira (2019) imprime, a partir da *omnilética*, reflexões as quais transcendem, mas resgatam o sentido de participação, logo, de ludicidade.

Deste modo, propomos com esta dissertação uma reflexão sobre **participação dentro de uma perspectiva que implica em compreendê-la como um processo permanente, que depende de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional das instituições educacionais**, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (BOOTH & AINSCOW, 1998). Desta forma, **a participação ativa de todos os atores** que compõem a instituição é critério determinante dentro do entendimento do que **pode ser visto como ações emergentes para inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica**, pois os diversos olhares se constituem como essenciais para um espaço onde tenhamos o respeito à diversidade. **A perspectiva Omnilética propõe um olhar para além do que está posto. Uma análise que transcende o explícito, o visível, o palpável.** (OLIVEIRA, 2019, p. 33, grifo nosso).

Os grifos feitos no texto de Oliveira (2019) nos permitem, de modo detalhado, aprofundar o nosso entendimento acerca de participação, sendo um princípio norteador para uma epistemologia, o qual se detém nesta investigação de doutoramento, sob as lentes *omniléticas*. A autora supracitada, ao sublinhar que a participação implica em um “processo permanente”, “ativa de todos os atores”, resgata a ideia difundida na área da Educação, a concepção desses seres humanos como protagonistas da ação educativa, onde o ato de aprender, brincar, viver e experimentar o mundo à sua volta perpassa o campo dos desejos, das curiosidades, das descobertas, conforme pode ser visto nas perspectivas psicológicas (BRUNER, 1978; VIGOTSKI, 2014), educacionais (FORTUNA, 2010, 2018c, NEGRINE, 2014) e psicanalíticas (WINNICOTT, 1975; MAIA, 2014, 2007).

Esse olhar caleidoscópico da *omnilética* ressignifica a construção do conhecimento, encontrando lacunas, preenchendo hiatos e reconstruindo outras formas de se defender uma epistemologia do lúdico.

Voltando para o trecho da citação, diante da virada *omnilética* em torno dos construtos teóricos sobre o lúdico, como foi dito no capítulo 4, ao trazer as ideias de

Negrine (2014), Fortuna (2018c) e D'Ávila (2006) e o mergulho profundo nas diferentes perspectivas e saberes que se concentram em investigar o lúdico, desde as psicológicas até as epistemológicas (recorte desta tese), quando temos como ponto de partida a finalidade de promover a participação e o bem-estar humano, a nossa compreensão do que é o lúdico recebe outros pensamentos, rompendo a noção da obviedade posta (apesar de seu reconhecimento) ao mundo da criança e invocada na sua existência quando se tem objetos considerados lúdicos. Diante da *omnilética* e por meio dela, surge uma crítica por percebermos que quando se pensa na dimensão do lúdico, às vezes o que realça são as manifestações conduzidas à brincadeira, ao jogo, ao ato de brincar por si, pois pensar a sua centralidade é resgatar o ser que se envolve, participa e interage, por vezes esquecido nas produções acadêmicas.

Brougère (1998), ao escrever sobre o jogo, explica que sua compreensão “varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes” (BROUGÈRE, 1998, p. 9). O mesmo acontece sobre os fenômenos do lúdico. Dessa maneira, isso nos levar a inferir que o próprio conceito de lúdico acompanha a construção da identidade humana, até porque, segundo Huizinga (2014), somos *homo ludens*. Em nossa essência, antes de ser aquele que faz, aquele que age e constrói, somos lúdicos.

De um lado, embora o ser lúdico anteceda a cultura, por outro lado, é por meio dela que conseguimos conhecer quem é esse indivíduo que age, pensa e cria ludicamente. Por esse motivo os estudos desenvolvidos na área da sociologia, da antropologia e da história do lúdico e suas manifestações são fundamentais e esclarecedores para concebermos outros olhares de sua natureza e o conhecimento de si e do outro. Dentro dessa ideia, corresponde a ontologia do ser, pois *omnileticamente*, à medida que exploramos o mundo à nossa volta, todas essas experiências forjam um universo de totalidades.

Olhando para o trabalho de Pinto (2018), em sua pesquisa-ação que aconteceu na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Rio de Janeiro (ECG-TCE/RJ), antes de iniciar as dinâmicas de autorrevisão no combate à exclusão com o grupo coordenador da instituição, a ideia de conhecer e envolver a todos perpassa uma das propostas iniciais, como pode ser visto do trecho abaixo, em que o ato de participar é fundamental.

Dando início ao primeiro item da pauta, a equipe do LaPEADE se apresentou, e após isso, cada membro do grupo fez o mesmo, seguindo um ‘roteiro’ que respondesse às perguntas: ‘Quem sou eu?’, ‘O que faço?’ e ‘Como é a minha rotina de trabalho?’. A pesquisadora Sandra enfatizou que a participação de

cada um deles tinha uma função importantíssima, que era a de representar o seu segmento, o seu grupo de trabalho. (PINTO, 2018, p. 103).

Ao fazer isso, a pesquisadora busca encontrar argumentos que valorizem o que cada participante da pesquisa realizada desenvolve na instituição. Mesmo diante de um exercício profissional objetivo, cada ser que ocupa um determinado setor, ou segundo a autora “o seu segmento, o seu grupo de trabalho”, é um indivíduo que compõe um universo social, político, prático e cultural. Sobretudo, na sua ação desenvolvida e desempenhada no mundo do trabalho ele constitui relações humanas e a partir delas atende as suas respectivas necessidades. Essa atribuição tem relação com o desenvolvimento do *homo-faber* descrito por Huizinga (2014), mas quando humanos, em suas relações sociais, se aproximam do contexto do mundo do trabalho, conhecem as suas rotinas e têm consciência do papel que desenvolvem, como a questão interventiva levantada na pesquisa de Pinto (2018): Quem é você? O que faz? Como desenvolve? A ação de pensar essas questões, pode-se levar, segundo o nosso olhar *omnilético*, a estados de consciência onde o lúdico habita, contribuindo para o conhecimento e aprimoramento das relações socioculturais e participativas da “constituição do ser” (FORTUNA, 2019).

Semelhantemente, o trabalho de Carneiro (2017, p. 93), aponta esse princípio de participação, que se inicia com uma questão.

DMO – Vamos continuar a leitura do Index para inclusão: “Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.” Vocês estão fazendo isso? Como é que isso acontece aqui na escola? Vocês já pararam pra pensar nisso?

P02 – O resultado da pesquisa.

P03 – Qual pesquisa?

P02 – Aquela que foi feita com os pais. Antes a gente tinha uma ideia, uma visão de escola que não correspondia à realidade das pessoas da escola. Tanto que nós nos assustamos muito com a escolaridade dos pais. Lembram? Ali todo mundo tomou conhecimento da realidade dos pais e vimos que eles têm nível médio, eles tinham uma condição de vida muito boa e o que nos deu prazer foi saber que eles reconheciam o nosso trabalho. E a gente sempre teve a ideia de que não éramos reconhecidos. A escola sempre trabalha com uma ideia, um pré-conceito de que são pessoas que moram no Tabajara, são pessoas que moram no Cantagalo, são pessoas que moram nos quartos dos porteiros dos prédios, são pessoas sem cultura e de um nível de pensamento muito baixo. Então é uma preocupação da escola quando olha o aluno e pensa que ele é um vaso vazio que você vai preencher com aquelas coisas que são importantes. São essas que interessam. E ignoram aquilo que eles já trazem. (CARNEIRO, 2017, p. 93).

Operam nessa narrativa entre professores a retórica das famílias, dos estudantes, da instituição e do contexto. Esse conjunto de informações ditos a partir da problematização que retoma os valores descritos no *Index para a Inclusão* são

compreendidos de modos interseccionais. A retomada da concepção de escola que é propagada e se sustenta com a realidade vivenciada, encarnada e sentida não somente pelos estudantes, mas também pelos familiares, nos permite enunciar que antes de qualquer tomada de decisão, criação de políticas institucionais, orquestração de práticas mais acolhedoras, deve-se comunicar com a essência de quem vai vivenciar cada processo, isto é, unir o lúdico, sua plenitude com o bem-estar humano, cultural, político e social. Tanto que quando professores ignoram as vivências e experiências pré-existentes de cada indivíduo, o saber não se torna significativo, como mostram a passagem em destaque acima, e, encontrado no trabalho de Senna (2017) a seguir:

Apesar de ter sido combinado, desde o início, que a participação na pesquisa e nos encontros não seria obrigatória, um dos membros da GED pontuou a **importância de a equipe, como um todo, se sentir pertencente** ao projeto: Gestora 2: Tem que tá atrelado ao grupo, o grupo permanece, alguns saem outros entram né... então essa é a vida, mas por isso que tem que ser uma coisa do grupo, não pode ser uma coisa de uma pessoa. Eu fiquei interessadíssima.../ (BLOCO DE DADOS GED, p. 22, l. 627 – 629). (SENNA, 2017, p. 84, grifo nosso).

Mais adiante, relevam-se na pesquisa de Senna (2017) outros caminhos que podem resultar na participação de todos segundo os relatos dos profissionais atuantes na gerência de ensino da 2ª Coordenadora Regional de Educação. Além disso, a autora traz algumas deduções que podem possibilitar a inclusão e a participação. Vejamos:

A fim de minimizar possíveis exclusões, as propostas escritas pelos membros da equipe fortaleceram a dimensão das culturas. Isto porque consideraram a importância do incentivo à participação de todos, buscando fazer com que **cada membro se sinta pertencente e seguro para expor suas opiniões e, portanto, exercer seu direito de participação (ou de não participação) e de decisão.**

P1: Pretende-se incentivar ainda mais a participação deixando **o elemento seguro de que suas opiniões serão respeitadas mesmo que não aceitas.**

P2: Novamente falo da importância da **presença de todos, independentemente de cada setor.** É um momento de se conhecer as ações de cada equipe, de tirar dúvida e fortalecer o trabalho desenvolvido pela gerência de educação.

P3: Incentivar e estimular cada vez mais essa prática.

Nesse sentido, também apontaram a necessidade de práticas estimulantes dessa participação, muito embora não tenham exemplificado quais. Podemos pensar, por exemplo, **em dinâmicas em que cada membro da equipe possa expor seu sentimento de pertencimento à equipe, assim como situações em que este se sentiu incluído ou excluído.** (SENNA, 2017, p. 131, Grifos Nossos).

Essa narrativa entre os profissionais da área da Educação e a maneira como a autora (SENNA, 2017) examinou tais falas, nos leva a pensar no ato de participar para além do desenvolvimento de uma atividade ou dinâmica, mas sim no reconhecimento da



subjetividade de cada sujeito. Alguns vão expor suas opiniões, as quais podem ser acolhidas e até mesmo excluídas. Então, enquanto docentes, seres lúdicos, a partir do posto, dito, narrado, vivenciado, deve-se garantir o respeito à diversidade e a confiabilidade em que todos podem expor seus pontos de vista, desde que eles derrubem e combatam qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.

Realmente, enfrentaremos muitos desafios e acreditamos que somente pelo envolvimento das diferentes formas interativas, conseguiremos atingir esse estágio de participação, logo de inclusão, também difundida por Negrine, Bradacz e Carvalho (2001). Ao passo que tomamos consciência de nossas ações, intenções e sentimentos, Booth e Ainscow (2012), explicam:

[...] isto pode nos ajudar a participar ativamente. A participação envolve *diálogo* com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de status e de poder. A participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 23, Itálico dos autores).

Outro aspecto desenvolvido no Capítulo 3 e que podemos identificar no fragmento supracitado, quando indivíduos expressam suas opiniões, rompem o pensamento reducionista, onde as sensações e as emoções não comportam o fazer científico e escolar. Caso desejarmos uma escola, uma sociedade, um mundo mais participativo, o qual acolhe as diferentes opiniões no sentido de transformá-las em conhecimento, deve-se liberar as emoções em que o ato de participar, dentro dessa dinâmica, é intersubjetivo (MORAES; TORRE, 2018).

Segundo Luckesi (2014), o lúdico abrange tanto uma atividade individual, quanto coletiva. Logo, perante a perspectiva *omnilética*, entre essa dialogicidade e a complexidade de definir, de se perceber e agir ludicamente entre oposições - individual e coletiva, institucional e cotidiana, familiar e estudantil, gestores e professores - não podemos perder de vista o movimento progressivo, emancipatório, dotado de significados e expressões inseridas em todas essas relações, nas quais se busca estruturar a participação de qualquer sujeito. Desse modo, seguimos a nossa análise *omnilética* com a finalidade de ousar a expandir o conceito de lúdico. Ora como conhecimento-processo (JAPIASSU, 1986), ora como um “fruto de tessitura comum que não separa sujeito, objeto e processo” (MORAES, 2014, p. 64).

Com essas colocações, em diálogo com Senna (2017), interpretar as produções do LaPEADE a partir da perspectiva *omnilética* a respeito do lúdico e como elas emergem

alguns princípios como o primeiro, de participação, é reconhecer que ela é uma perspectiva que “não está acabada, nem pretende ser finita”, e que “em virtude do conhecimento está em constante (trans)formação” (SENNA, 2017, p. 36).

Nesse sentido, trazer o lúdico e sua relação com a participação e (trans)formação indica a abertura de um conhecimento multidimensional, principalmente por considerar os estudos desenvolvidos no âmbito do LaPEADE, que têm como centralidade a temática Inclusão em Educação. Isto significa dizer, com base em Morin (2015c), que o conhecimento não poderá ser fechado em um único conceito e jamais aprisionado a um único discurso. Por esse motivo, a *omnilética*, segundo sua criadora, nos permite inúmeros pensares. A respeito disso, ela complementa com uma pergunta-reflexão:

Em nossa modesta reflexão, se um cientista (como é o nosso caso) pode refletir moderna e pós modernamente, se pode identificar-se como um ser moderno e pós-moderno, como seria possível não ser possível construir uma epistemologia **outra**, em que ao menos partes (ou fragmentos, se assim se desejar) de outros paradigmas não pudessem estar presentes? (SANTOS, 2020, p. 15, grifos da autora).

Essa ideia corrobora abundantemente para a ampliação do conceito de lúdico. Qualquer definição já realizada não impede o seu valor atribuído ao viver humano, mesmo a ênfase sobre o senso comum posta na criança, pois ressignificá-lo como uma ação humana, nesse caso, acentuar sua abrangência rompendo o seu “eclipse do lúdico” previsto por D’Ávila (2006), como algo propulsor da participação, envolvimento de imediato, atende (ainda que, conforme a *omnilética*, provisoriamente) a um novo olhar sobre um princípio epistemológico do lúdico, que se instaura no e como saber científico.

Para tanto, os estudos de Lima (2019) sobre participação, segundo a visão de Booth e Ainscow, “está relacionada “com apoiar escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências” (p. 9), sendo necessário diminuir as barreiras à participação” (LIMA, 2019, p. 79). Com isto, indagamos: como se dá a formação pedagógica de professores e gestores na compreensão do lúdico atrelado à vida humana, num movimento de inteireza e participação, para além de artifícios técnicos, restritos ao uso exclusivo de jogos e brincadeiras? Se, em nosso entendimento, participação desdobra-se em diversidade, experiência, conhecimento, por que a ludicidade não faz parte desse encadeamento de reflexões? Com essas perguntas e uma girada *omnilética*, nos deparamos com um binômio quando se pensa em participação e inclusão, levando-nos à sensação de não pertencimento, de exclusão.

Se o lúdico nos permite sentir e ser parte de algo, o não lúdico traz suas oposições, como pode ser exemplificado com os estudos de Lima (2019), ao trazer um dos relatos da pesquisa que aconteceu na Escola de Governo (PINTO, 2018; TOLEDO, 2017).

Carla: Olha só, o meu nome e o da Roberta não tá aqui. E nós não participamos de nada. Então nós queríamos saber...  
Pesquisadora 1: Pode acrescentar.  
Carla: Acrescentar tudo bem, mas por que nós fomos chamadas agora, não fomos chamadas de início? O que mudou?  
Pesquisadora 2: Não sei.  
Sônia: Foi minha culpa.  
Carla: Sua culpa? Sua máxima culpa?  
Sônia: Foi minha culpa, minha máxima culpa. Eu chamei os professores que participaram da outra vez e eu não sei porque na minha cabeça...  
Pesquisadora 2: Foram excluídos. (risos)  
Celso: Vamos analisar isso, hein. (risos)  
Sônia: Mas eu sou muito honestíssima.  
Carla: Nos sentimos excluídas e isso está afetando nossa autoestima, viu? (risos)  
Celso: Um projeto de inclusão está excluindo assim.  
Pesquisadora 2: Pois é...  
Alguém: É um caso a ser estudado. É um case. (risos)  
Sônia: Vocês estão gravando que eu fiz isso? Que coisa horrível. Desculpa, gente (risos) [...] (LIMA, 2019, p. 79).

Segundo Lima (2019), essa conversa ocorreu no terceiro encontro de pesquisa, onde as pesquisadoras se depararam com a insatisfação de uma das professoras em não ter sido convidada a participar do projeto de pesquisa desde o início, diferente das outras investigações (SENNÁ, 2017; CARNEIRO, 2017). Em uma das falas, alguns professores acabam rindo do ocorrido, talvez a busca por tentar minimizar o não acolhimento. Nesse sentido, mesmo em “tom de brincadeira” a falta de comunicação existiu, o que não podemos elencar como proposital e/ou não intencional. Assim, problematiza: cadê o lúdico nessa ação? Os risos significam dizer que ele ocupa um lugar de não seriedade?

Mais adiante, Lima (2019), a partir da análise *omnilética*, ressalta: “Por mais que haja um discurso, um cuidado e as desculpas apontem para uma preocupação com a inclusão, a verdade é que naquele grupo houve um sentimento de exclusão ao se pensar sobre inclusão” (LIMA, 2019, p. 80). Então, o lúdico é participação. Esse contexto e a perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2013) nos mostram as contradições quando se pensa em propostas mais inclusivas, as quais, às vezes, acabam por excluir em lugar de acolher. No entanto, os risos, como um movimento de envolvimento, de resistência (MORIN, 2000) podem ocultar a falta de responsabilidade e empatia, pois o ato de rir tanto pode gerar um convite para o envolvimento quanto buscar saídas para falas nem um pouco agradáveis no sentido de construir políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

Portanto, aquele que experiencia a ludicidade, torna-se *omnilúdico*, onde o riso é uma abertura para a aprendizagem e o desenvolvimento da espécie humana. O ato de rir nos diferencia dos outros animais (ALBERTI, 2002; SUTTON-SMITH, 2017), porque o lúdico, denominado como participação, expressa a sensibilidade, o humor, a convivência, a generosidade, o brincar, a criatividade humana. Assim reflete Morin (2000, p. 274): “sorrir, rir, brincar, fazer piada, acariciar e abraçar; tudo isso também é resistir”. Ou como diz Santos (2021): (r)existir.

Sob as lentes da *omnilética* pode-se perguntar, o que levaram tais participantes da pesquisa de Lima (2019) a sorrirem? De modo provisório, será que ao longo das vivências desses participantes encontraram no riso saídas para situações difíceis onde não conseguem mensurar a sua concretude? Ou, agem dessa maneira devido à cultura na qual estão imersas, em que a gargalhada tornou-se um elemento de descontração, onde o sorrir em tom de brincadeira resulta em exclusão? Essa ideia com base em Luckesi (2014), conhecida como brincadeiras de “mal gosto”, tais como “tirar um sarro do outro”, “fazer pegadinhas” podem ser consideradas como não lúdicas, “a depender dos sentimentos que se façam presentes em que delas está participando, numa determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p. 13-14).

Pensar o conceito de lúdico e o seu nascer de uma epistemologia com um dos princípios sendo a participação, significa dizer que a dimensão da ludicidade extrapola o mundo da criança, excede as fases da adolescência, ultrapassa as vivências do mundo adulto, pois o seu caminhar só tem sentido quando reconhece, redescobre e reflete os processos do que é viver, isto é, ser *omnilética*, ser *omnilúdico*.

Já na pesquisa de Oliveira (2019), apesar de a percepção da autora de participação atrelá-la à inclusão e à exclusão, ela lembra que a interculturalidade e a inovação pedagógica devem fazer parte da luta contra qualquer tipo de exclusão, e isto é possível devido à perspectiva *omnilética*. Constatamos nessa investigação no âmbito universitário com professores pesquisadores do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPe), que eles participaram com mais empenho nas reuniões presenciais do que nas virtuais. Ainda sobre esse dado, ela descreve:

podemos constatar que, percentualmente falando, existiu uma maior participação das instituições nas reuniões presenciais do que nas virtuais. O que nos traz a percepção de que as IES [Instituições de Ensino Superior] dão importância ao presencial, físico, para as trocas de informações e construção de caminhos para o projeto. Ao longo dos três anos pudemos verificar que nas

reuniões presenciais ocorrem as deliberações e avaliações sobre as ações/estratégias do observatório. Assim, a participação presencial predominante parece confirmar a relevância dos momentos em que ocorre, de forma física e imediata, as trocas de conhecimentos. Fato que fortalece a corrente de culturas, políticas e práticas [...] Podemos observar que algumas instituições mais distantes, têm maior participação virtual do que presencial, como é o caso da Uni-CV, que teve participação presencial apenas em 2016, porém apresenta-se mais frequente virtualmente. (OLIVEIRA, 2019, p. 70-71).

Antes desse momento pandêmico enfrentado devido à Covid-19, a proposta de trabalho do OIIIIPe concentrava-se em reuniões virtuais e presenciais pelo fato de o projeto incluir pesquisadores de todas as distintas regiões do Brasil e de outros continentes, inclusive o Europeu e o Africano. Mas, durante o desenvolvimento dessa investigação com professores universitários, percebeu-se a maior participação e troca de conhecimento de modo presencial. No entanto, isso não inviabilizou o quanto os encontros virtuais possibilitaram abertura para conhecer, explorar e ressignificar a parceria, o acolhimento e outras formas e maneiras de aprender com o outro. Sobretudo, gerar um espaço (mesmo que virtual) onde seu alcance seja oportunar a interação que dará subsídios que integram o bem-estar humano e seu agir ludicamente. Ressignificamos desse modo o conceito de lúdico, tão expresso por Luckesi (2014, 2002 e 2000) e o seu ato, a sua plenitude, não se findam, mas nos provocam outras alterações quando temos como base essa interpretação psicológica.

Apesar de saber que sua compreensão pode sair das margens e aprofundar em outras perspectivas e áreas do conhecimento, como por exemplo, a Sociologia, a Antropologia e a própria Educação, não podemos esquecer de olhar para seu entendimento, mais ainda quando inserimos agentes tecnológicos: o que se quer aprender? O que se quer ensinar? Essas ferramentas colaboram para a participação entre humanos, ou seja, indivíduos interagem de modo pleno ou as máquinas não contribuem para essa finalidade? Tudo isso, só faz sentido se tem o viver, um ser que pensa, raciocina, participa. Eis o nascer de uma episteme lúdica.

Oliveira (2019), ainda sobre a participação, traz outro ponto de vista. Ela expõe:

Encontramos dificuldades regionais nesta prática. Fusos horários desencontrados, disponibilidades de horários acadêmicos diversos, espaços e equipamentos nem sempre adequados para a participação qualitativa, no que diz respeito à comunicação, são algumas questões que dificultam a participação virtual. Porém, são as reuniões, carinhosamente chamadas de meta presenciais, que nos possibilitam manter a rede de pesquisadores viva. (OLIVEIRA, 2019, p. 71).

Além disso, no contexto da pesquisa realizada com professores do Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ), esses compreendem inclusão como sinônimo de “participação plena no processo de ensino aprendizagem, onde as necessidades dos alunos são atendidas e as especificidades respeitadas, e ainda enfatizaram a necessidade de uma participação cidadã” (NASCIMENTO, 2017, p. 87). Esses professores destacaram que essa participação deve acontecer por meio da “compreensão das potencialidades e limites dos alunos”, bem como “participação de todos nos variados ambientes da escola, primando sempre pela igualdade de oportunidades”. (NASCIMENTO, 2017, p. 88). Em outras palavras, essa participação enfatizada por Nascimento (2017), corrobora com as ideias de Santos e Paulino (2008) ao nos dizerem que ela é a alma de qualquer proposta de inclusão.

Certamente, segundo Nascimento (2017, p. 107): “consideramos como inclusão/**participação**, ou seja, participar é **fazer parte de todo processo educacional com poder de decidir, opinar, argumentar, se fazer ouvir e agir**” (grifo nosso). Ela continua: “Inclusão como *participação* é, portanto, o **caminhar em um trajeto envolto de subjetividades e incertezas**, onde em um processo recursivo e totalizante, novas culturas, políticas e práticas vão sendo (re)construídas” (NASCIMENTO, 2017, p. 107, grifo nosso).

Esses argumentos em destaques recuperam as dimensões (culturas, políticas, práticas, dialeticidade e complexidade) da *omnilética* quando se pensa em inclusão e se defende a participação. Além disso, operam os sentidos de lúdico proferidos na área da Educação e suas diversas perspectivas. O saber do lúdico na dimensão psicológica, com aporte teórico nas reflexões de Luckesi (2014 e 2002), desdobra-se na subjetividade humana.

Se investirmos no campo da Psicanálise e incorporarmos as ideias de Winnicott (1975), ressurgem uma especificidade da compreensão da manifestação do lúdico. Esse autor preocupa-se com o potencial do brincar, do lidar com o mundo interno e externo, dedicando-se à potência experiencial do viver humano. Essas duas concepções, tanto luckesiana quanto winnicottiana, por referirem ao sujeito, nos levam a compreender seus mundos, seus dilemas, suas subjetividades que culminam em participações capazes de se manifestar em diversas maneiras com a utilização de jogos, brinquedos, brincadeiras, como também em outras atividades cotidianas, profissionais e ações didático-pedagógicas (LOPES, 2015, 2014; D’ÁVILA, 2016, 2014; LEAL, D’ÁVILA, 2013).

Já no trabalho de Rodrigues (2015) ao investigar o processo de inclusão da criança com autismo, a autora, no capítulo teórico com finalidade de discutir desde a etiologia às políticas públicas de inclusão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao incorporar nessa discussão o Plano Viver sem Limite, elaborado pelo Governo Federal, no ano de 2014, menciona que este resultou na promoção de políticas públicas, com a maior “participação dos estados e municípios com relação ao envolvimento com questões relacionadas a melhorias na educação inclusiva” (RODRIGUES, 2015, p. 56).

Logo, o uso da palavra “participação” está atrelado ao âmbito dos documentos políticos fomentadores da inclusão de sujeitos. Igualmente acontece quando ela cita o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014, em que a participação é parte desse bojo. Neste documento, ao elencar 20 metas a serem cumpridas até o ano de 2024, no que diz respeito à Educação, a autora destaca a meta 4, que situa o compromisso da maior participação do público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino. Nas palavras dela:

[A] meta quatro, que diz respeito ao **público alvo da educação especial, suas estratégias prometem a garantia de maior participação do público alvo na rede regular de ensino** e ainda evidenciam melhorias em seu atendimento, pois pretendem **promover formação continuada aos professores para o AEE- Atendimento Educacional Especializado, além da promoção do trabalho em conjunto entre a rede regular de ensino e o AEE** (RODRIGUES, 2015, p. 58, grifo nosso).

Como se observa no trecho acima, resultar na maior participação de sujeitos, significa envolver todas as instâncias (rede regular de ensino) e atores (estudantes, professores e profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado), pois o movimento de envolvimento, de participação, vai paralelamente do nosso olhar *omnilético* a um estado de autorrealização, plenitude e conscientização lúdica para além do simples fato de somente promover uma educação para todos, mas uma educação cuja abrangência tem como ideal a transformação social e humana. Logo, no nosso entendimento, as políticas podem cogitar esse debate, como também a prática docente ampliar sua relação de modo especial quando se estabelece uma rede colaborativa dentro desse propósito de promover uma educação mais envolvente, em outras palavras, lúdicas.

Rodrigues (2015), ao citar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), publicada em 2015, explica:

Em seu texto passam a ser **assegurados diversos direitos e garantias às pessoas com deficiência**, visto que ela vem abordando temas como **igualdade**

**e não discriminação, atendimento prioritário, habilitação e reabilitação, o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho, à previdência social, ao transporte e à mobilidade,** dentre outros **direitos** assegurados que atestam **maior participação destes cidadãos na vida pública e até política.** (RODRIGUES, 2015, p. 59, grifo nosso).

Pensar e vivenciar a participação recupera o que já defendemos ao longo desse texto: a dimensão do lúdico como característica da vida humana. Quando Rodrigues (2015) descreve que a LBI assegura os diversos direitos e garantias às pessoas com deficiência no universo da Educação, do mundo do trabalho, da saúde, entre outras áreas, o que se instaura é o direito à vida. Isso nos leva a inferir que cada aspecto, área, valores e ações, a serem defendidas e asseguradas tanto na esfera pública, quanto na política, por se tratar do movimento em prol da convivência, autonomia e liberdade humana, envolve o desenrolar histórico, social e cultural de cada indivíduo. Esses aspectos são fundamentais para a construção e permanência não somente de um espaço mais inclusivo, mais participativo, mais criativo: eles priorizam práticas educativas, sociais e culturais nas quais o viver, o sentir e a dinâmica interna de cada um, propicia aprendizagens.

Assim sendo, Luckesi (2000) afirma que uma educação lúdica

[...] é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação e um ser humano ou de um cidadão saudável para si mesmo e para sua convivência com os outros, seja na vida privada ou pública (LUCKESI, 2000, p. 20).

No entanto, diante da *omnilética*, ao analisar o fragmento textual supracitado (RODRIGUES, 2015), nos leva a retomar o percurso trilhado para se chegar ao que culminam em políticas públicas. Desse modo, nos faz ficarmos atentos ao que se propõe no presente, pois ele pode nos interagir não somente com escritos pontuais que se pretende alcançar em tais direções, mas sim, a vivência própria não demarcada pelo tempo.

O lugar da participação pode até ser difundido por meio de ações governamentais, criações de políticas públicas no sentido de envolver pessoas, com ou sem deficiências. A potência da participação é inesgotável, por referir-se à esfera da humanidade e o que estes podem desempenhar. Propomos, desse modo, que o nosso olhar deve se dirigir a cada ser. Afinal, o lúdico só se descreve quando há experiência, a vivência de humanos, com humanos, entre humanos, gestando um viver saudável para si mesmo e para com os outros. E isso deve perpassar a criação, a elaboração, a discussão sobre políticas públicas. De acordo com Booth e Ainscow (2012, p. 46): “As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente”.



Na pesquisa de Rodrigues (2015), ao discutir a questão dos estudantes com TEA, pensando sobre inclusão e participação de todos os sujeitos, ela nos aponta as seguintes compreensões:

Algo que ficou bastante evidente é que, das oito **pessoas entrevistadas**, cinco delas deixaram claro em seus relatos que **se sentiam responsáveis pela inclusão do aluno Rui ou dos demais alunos também em processo de inclusão**, e ainda estas mesmas pessoas declararam que acreditavam que todos deveriam se responsabilizar por isso, considerando que a inclusão seria **um compromisso de toda a escola**: “[...] *é na escola toda, é isso que eu tô falando é dê de o portão, dê de que botou o pé ali isso tem que ser trabalhado no todo. Inspetores, professores, diretores, merendeira, todos na escola.*” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 5)  
Diante disso, Lima (2005, p. 03, apud BARBOSA E BARRETO, s/d, p. 9), ratifica a fala da supervisora de turno, pois pra a autora “[...] Na verdade, **é o coletivo da escola que constitui uma rede real de suporte para os casos de inclusão.**” (RODRIGUES, 2015, p. 74, grifo do autor, grifo nosso).

Em suma, essa percepção, tanto das entrevistadas quanto da autora (RODRIGUES, 2015), sustenta o que analisamos anteriormente a respeito da dimensão da política, mas que, aqui, abre espaços para outros achados interessantes sobre participação, principalmente o quanto seu aspecto não somente envolve as pessoas com alguma limitação física, intelectual ou social, mas pode envolver o compromisso de todos em uma única causa, a qual dá suporte para novos caminhos no enfrentamento do não envolvimento de qualquer que seja o indivíduo. Propiciar o espaço escolar mais interativo, mais participativo com sujeitos ativos e entregues à ação educativa é um compromisso político, cultural, pedagógico e prático de quaisquer professores e profissionais da área da Educação.

Com base nas ideias de Carmo (2019), o potencial do lúdico integra o viver humano em suas diversas dimensões e colabora para processos de socialização, que, nesse caso, segundo o nosso olhar *omnilético*, pode ser compreendido como participação (ou inclusão). Desse modo, Santos (2011) lembra:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (SANTOS, 2011, p.12).

Outro ponto de diálogo necessário para ser trazido à baila quando nos referimos à participação como um dos princípios da epistemologia do lúdico, segundo a nossa concepção ontoepistêmica (*omnilética*), é o compromisso estabelecido entre/com

profissionais da área da Educação em prol de uma cultura escolar mais acolhedora, mais inclusiva, em que todos se sentem coprotagonistas. Faz-se necessário dizer que esse movimento recupera a inteireza de cada um, ou seja, o lúdico nutre a possibilidade de ver a escola, os sujeitos envolvidos de outra forma.

Essa clareza remete ao ato de responsabilização, de seriedade, que tem como base o autoconhecimento, a ética, a autoanálise (MORIN, 2017), nos quais perpassam a esfera de quem somos, do que queremos ser, e que nos constituem dentro da esfera da vida humana e planetária. Conforme Morin (2017, p. 20): “o sujeito comporta [...] um princípio de inclusão que lhe permite incluir o seu EU num Nós (casal, família pátria, partido) e, conseqüentemente, incluir em si esse Nós, incluído o Nós no centro do seu mundo”.

Morin (2017) também explica:

[...] existe uma fonte individual da ética, no princípio de inclusão, que inscreve o indivíduo na comunidade (Nós), impulsionando-o à amizade e ao amor, levando-o ao altruísmo e tendo valor de religião [...]. Há, ao mesmo tempo, uma fonte social das normas e regras que impõe aos indivíduos um comportamento solidário. É como existisse uma harmonia preestabelecida que estimula os indivíduos a aderir uma ética de solidariedade dentro de uma comunidade e leva a sociedade a impor aos indivíduos uma ética de solidariedade (MORIN, 2017, p. 22).

Se desejarmos ter o compromisso de vivenciar uma escola, uma sociedade, um cotidiano, uma política para com o outro mais participativa, entre as redes coletivas e as comunidades e grupos sociais que ocupamos, veremos que somente com um olhar interdisciplinar, nos conectamos a um plano, onde nos percebemos seres inteiros, solidários que se religam aos valores humanitários defendidos por Morin (2017) e que apoiam a perspectiva ontoespistêmica da *omnilética* (SANTOS, 2013). Nesse sentido, abre-se espaço para o ser lúdico, o ser participativo, o ser *omnilúdico*.

Dentro desse aspecto, encontramos na investigação de Rodrigues (2015), a fala de uma professora, a qual traz outros indícios sobre participação como sinônimo de inclusão, e que nos apresenta outras formas de reconhecer o agir do lúdico, sobretudo quando entende seu fazer como uma ação não isolada, mas fundida de muitos outros sentidos e significados.

A importância do **trabalho em equipe** ainda é levantada como fator que interfere significativamente para que **aconteça a inclusão**:  
*[...] a gente necessita muito de um trabalho de equipe. [...] pra gente conseguir uma dinâmica bacana, um trabalho bacana, pedagógico em sala de aula a gente precisa muito de um olhar de inclusão [...] porque o professor de apoio hora nenhuma ele vai fazer um trabalho isolado, sozinho, porque*

*senão não é uma inclusão [...] (Supervisora itinerante, ES apêndice A, pergunta 3). (RODRIGUES, 2015, p. 64, grifo do autor).*

Diante desse depoimento, questionamos: o que levou professores e equipe pedagógica a desenvolverem um olhar mais inclusivo e participativo? Quando eles trazem a concepção de que a prática docente é um resultado de um trabalho em equipe, isso explicaria que o ato de se sentir parte envolveria não tão somente os fins (estudantes envolvidos), mas também professores comprometidos? Acreditamos que sim. Logo, para essa última questão retoma-se as experiências pessoais e coletivas de cada profissional e participante, pois o incluir atrelado à participação é, no mínimo, harmonia, incertezas, processos, religações, associações entre as subjetividades de cada um. Nas palavras de Coimbra (2020): “Apropriar-se da ludicidade é, com isso, adentrar em um espaço que potencializa a aprendizagem de maneira a mediá-la de forma significativa ao universo do sujeito” (p. 53).

Podemos ainda acrescentar, universo esse que extrapola os espaços de Educação Infantil em que o lugar do lúdico tem sua importância desde o cumprimento de políticas públicas até a dimensão teórico-prática de um docente que atua nessa etapa da educação básica. Ao nosso propósito, expomos que sua repercussão habita também o Ensino Superior, a formação de professores (ABREU; D’ÁVILA, 2018; AGUIAR; 2018; LEAL, 2017; SANTOS OLIVEIRA, 2016; MAIA, 2014) e qualquer ambiente, sociedade, que tenha como finalidade o despertar uma Educação que se fundamenta na igualdade entre sujeitos respeitando as diferenças, na acessibilidade ao conhecimento e na plena participação, considerando as especificidades de cada indivíduo e sua pluralidade. Cientes disso, corroboram para o reconhecimento do agir, pensar e viver o lúdico.

Ainda dentro desse contexto e sua repercussão no campo da Educação, quando se olha para os fenômenos de participação em torno da parceria entre sujeitos e instâncias educativas, de um lado os participantes do estudo de Rodrigues (2015) ressaltam que esse ato colaborativo deve ser constante. Do outro, sinalizam o lugar da formação continuada, como uma forma de modificar e aperfeiçoar a prática docente e assim culminar em um espaço mais participativo. Essa leitura nos remete às pesquisas que demonstram que a dimensão da ludicidade na educação exige, conforme os estudos de Mineiro e D’Ávila (2019), uma formação docente necessária.

Em nossas concepções, é mais que aprender o que é o lúdico e suas definições epistemológicas, mas vivenciar sua entrega nos espaços em que esteja situado, como pode ser identificado no trabalho de Oliveira (2016), que assume que a dimensão do lúdico foi

fundamental para que professores egressos do curso de Pedagogia se sentissem envolvidos em seu processo formativo para a docência. Até porque, o espaço universitário perpassa por diversas transformações, sobretudo o perfil dos estudantes que ingressam nesse espaço é o dos que chegam “desinteressados, desmotivados para com a futura atuação profissional” (MARCEL; CRUZ, 2018, p. 365). Marcel e Cruz (2018), ao citarem André *et al.* (2010) transcrevem:

Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho dos formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adequar suas práticas em resposta a esses desafios. Observa-se que as instituições universitárias têm dificuldade de lidar com essas novas necessidades de professores e alunos, especialmente pela permanência de formas de organização e de uma cultura institucional que favorecem a fragmentação e o isolamento do trabalho docente (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 129).

Sob as lentes *omniléticas*, quando mergulhamos no campo da formação de professores e sua identidade profissional (NASCIMENTO, 2017), nos apoiamos na questão supracitada por Marcel e Cruz (2018) para pensarmos e analisarmos os fenômenos do lúdico e sua manifestação que resultam em transformação. Desse modo, eles indagam:

O que têm feito professores formadores para ensinar sobre a docência? A investigação sobre as práticas de professores formadores dá indícios dos conhecimentos de base profissional – saberes docentes – que são forjados nos professores em formação, e que se manifestam na escola. (MARCEL; CRUZ, 2018, p. 366).

Para exemplificar como se deu esse processo de modificação de prática, trazemos o trecho citado por Rodrigues (2015) em sua dissertação.

Diante disso, o que nos surpreendeu no retorno na última semana foi, inicialmente, a seguinte fala: “Mariá chama minha atenção e diz: \_ Olha eu acho que sua palestra fez efeito, Rui e Sônia estão super entrosados, você precisa ver como ela está diferente com ele e ele com ela.” (Prof<sup>a</sup> de apoio, falando sobre a relação de Rui com a professora regente, DC, 32º encontro, junho).

Ao ouvir isso, automaticamente nos vem à cabeça o fato de que, se em aproximadamente quatro horas de **palestra e dinâmica, ouvindo sobre culturas, políticas e práticas de inclusão, Sônia, a professora regente, foi capaz de refletir e reformular, de forma perceptível, suas crenças, normas e ações, dá para imaginar o que seria possível se ela tivesse a oportunidade de uma formação continuada baseada em valores inclusivos?**

Este fato nos faz retomar **a reflexão sobre a importância do investimento em cursos de formação com maior ênfase para a inclusão e ainda em formação continuada, principalmente quando o objetivo é desenvolver processos inclusivos** (RODRIGUES, 2015, p. 97, grifo nosso).

Além disso, a partir do relato da professora (RODRIGUES, 2015), a vivência de um espaço de formação continuada modifica práticas, que abrem-se para maior entendimento do que seja inclusão, participação, e a dimensão do lúdico.

Já a tese de Motta (2015), com o foco na formação de professores de nível inicial, entre licenciandos, corrobora para a percepção com base nas afirmações de Booth e Ainscow (2012), de que: “O conceito de participação que utilizamos nesta pesquisa é definido como um modo de aproximar, de compreender e de redefinir a relação entre inclusão e realização” (MOTTA, 2015, p. 172).

Mais adiante, Motta (2015) explica:

[...] a participação pode ser um indicador do grau de inclusão de uma escola – apesar de não ser a garantia, considerando que, a nosso ver, a efetiva inclusão vai além da dimensão política, estando também e fortemente como função da relação humana ética de aceitação do Outro, o que não pode ser garantido por textos legais. Assim, buscamos nesta subcategoria (ou unidade de contexto) indicações de uma participação a partir dessa visão ampliada. (MOTTA, 2015, p. 205).

No interior desse texto, quando o referido autor também atrela inclusão a participação, nos faz recuperar o que foi discutido no capítulo 4 desta tese, ao indagar: O lúdico provoca inclusão e participação? Pois, falar sobre inclusão é trazer valores de inclusão, relacionais, que gestam um espaço de acolhimento e participação de qualquer sujeito. Quando ele sublinha “vai além da dimensão política”, mas destaca uma visão ampliada do que é incluir, isto colabora para o pensamento *omnilético*, em que todas as cinco dimensões podem concretizar uma cultura, uma política, uma prática, mais voltada para a inclusão, mais lúdica, mais *omnilúdica*.

Desse modo, finalizamos aqui o primeiro princípio que colabora para existência de uma epistemologia do lúdico: a participação. Passemos ao segundo princípio.

## 6.2 Colaboração

Ao explorar as teses e dissertação do LaPEADE dentro do escopo temporal desta pesquisa<sup>60</sup>, identificamos o segundo princípio: colaboração. Nas produções do respectivo laboratório (LIMA, 2019; OLIVEIRA, 2019; CARNEIRO, 2017; SENNA, 2017; NASCIMENTO, 2017; TOLEDO, 2017), este princípio é percebido nos trabalhos de

---

<sup>60</sup> Ver capítulo 5.

Booth e Ainscow (2012), reconhecendo-o como um dos valores inclusivos. Pois a colaboração, promove a participação (inclusão) entre indivíduos, marcados com o envolvimento de todos, sendo estes professores, estudantes, gestores e qualquer pessoa que se prontifica a interagir em prol de criação de políticas, desenvolvimento de práticas e reconhecimento de culturas de inclusão.

No entanto, em que o conhecimento sobre o lúdico, a partir da perspectiva da *omnilética*, se relaciona com o princípio da colaboração? Ele contribui para melhor entendimento do que seja *omnilúdico*?

No trabalho dissertativo de Oliveira (2019), ao pensar sobre o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), ela explica de imediato, no capítulo teórico sobre a *omnilética*, que: “[...] o valor agregado com a cooperação é o resultado da adição de componentes individuais do valor gerado pelos vários participantes de forma independente” (OLIVEIRA, 2019, p. 49). Isso nos leva a acreditar que a ideia de cooperação na interface com a *omnilética*, entendida como um valor inclusivo, não é uma ação isolada, embora cada situação individual colabore para se criar e desenvolver um ambiente mais acolhedor, emancipatório e criativo.

Dentro dessa acepção, quando trazemos essa noção de cooperação, entre o individual e o coletivo, entre o que é real e criativo, uma atmosfera lúdica se constitui, principalmente por haver sujeitos humanos em busca de participação, envolvimento de todos e qualquer situação de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, cooperar não é algo individual. Apesar de redimensionar a plenitude, as sensações lúdicas de cada ser, o lúdico também se corporifica em práticas de inclusão que acontecem na Educação Básica até o Ensino Superior, pelo gesto uno e até múltiplo de sujeitos na certeza de construir e produzir conhecimento (MORIN, 2015c, 2017).

De outro modo, a cooperação não somente acontece de modo a balizar uma prática pedagógica, até a ação intelectual de pesquisadores em articular teorizações, metodologias, interpretações de dados, o que pode ser compreendido como um potencial cooperativo de ideias, em que uma problematização pode ser enfrentada com outras indagações e sistematizações acadêmicas. Aliás, o ato de ir em busca de sentidos, significados para os processos de ensino e aprendizagem precisam caminhar em sintonia para uma escola para todos, onde todos não sejam alguns. Por esse motivo, as ideias de Booth e Ainscow (2012) e Santos (2019, 2013, 2015) estão em harmonia para uma educação autônoma, libertária e crítica. Esse argumento, descrito neste parágrafo, identificamos na pesquisa desenvolvida por Carneiro (2017), principalmente em um dos

seus dados e análises interpretativas, diante da reflexão de uma das participantes de seu estudo com a pesquisadora que indaga, trazendo com base em um olhar *omnilético*, contradições, experiências e proposições que, segundo as nossas análises, colaboram para a ampliação do conceito *omnilúdico* e o princípio de colaboração.

A coordenadora do LaPEADE pergunta aos professores se **os valores da escola são claros e se a comunidade conhece e os compartilha**. O grupo se entreolha e não responde. A coordenadora convida, então, a retomarem a leitura do Index para inclusão, no item que aborda o desenvolvimento inclusivo. Após a leitura, a coordenadora alerta sobre a importância da construção dos pilares da escola baseados nos valores. Ressalta que a ação de **pensar em fazer inclusão precisará de uma sintonia com esses pilares**. Em seguida, pergunta se a escola tem um **Projeto Político-Pedagógico**. Desse diálogo, destacamos o seguinte argumento:

P01 – Nós temos um PPP desde 2004. Em 2010 a direção fez a revisão. E aí o processo foi divulgado entre os professores. Nós traçamos as metas e trabalhamos com as metas no ano passado. Só que é aquilo que a gente estava conversando. Esse projeto não é um projeto da direção. Se os professores não se apoderarem, não se incorporarem nessa construção, não adianta nada. A mesma coisa foi com o blog. Me pediram para montar um blog e eu fiz e quando eu olho lá, não tem uma visita no blog. Não tem uma postagem se quer. As pessoas não incorporam. Pensando nisso que você perguntou, nos valores, (pega o PPP e folheia) deixa eu ver...(folheia, porém não localiza a informação que deseja). Mas, de qualquer forma, **ele tem que ser revisto**. Por exemplo, a fundamentação teórica. A minha vontade era tirar essa parte. Se você for olhar a prática ou perguntar aos professores **“Onde está Freinet na sua prática ou Piaget? (balança a cabeça dando a entender desconhecimento) O que eu estou falando é sobre aonde eu coloco no meu planejamento os conceitos de Wallon, Freinet ou Piaget? Quando é que eu trago esses autores para a minha prática? Ninguém sabe**. Posso até estar chateando alguém. (CARNEIRO, 2017, p. 96, grifo nosso)

Quando a pesquisadora questiona: “os valores da escola são claros e se a comunidade conhece e os compartilha”, nesse caso há um cuidado interventivo, sobretudo de conhecer se a escola faz parte da vida e se esta vida faz parte da escola. De outro modo, significa reconhecer se ensinantes e aprendentes estão em sintonia, no sentido de compartilhar experiência, gestar práticas, culminar em aprendizagens que perpassam o viver de todos (FERNÁNDEZ, 2001), contribuindo para a promoção de participação, colaboração e envolvimento de qualquer sujeito, não importa a sua faixa etária, e até as suas dificuldades de aprendizagem. Mais do que isso, sobressalta a integração da comunidade. Todas essas questões se preocupam com o viver humano, entre o seu pensar e o seu agir, mas também com a plenitude lúdica habitada em tais relações. Logo, ao falar e gestar um espaço lúdico, sobretudo a vivência lúdica de cada situação, a cooperação é um caminho para aprender uns com os outros, rompendo com os desafios de uma sociedade que por vezes não é pautada no princípio de inclusão. Isso é *omnilúdico*.

Ainda sobre o fragmento destacado acima, uma das participantes do estudo enfatiza que “pensar em fazer inclusão precisará de uma sintonia com esses pilares”, sendo a cooperação um dos fundamentos, assim como a participação discutida na seção anterior a esta. Já outra participante, ao trazer as dimensões da construção de um projeto político pedagógico, destaca que ele precisa ser revisto, nas suas palavras: “ele tem que ser revisto”. Ela continua, pensando e refletindo, ao trazer as fundamentações teóricas defendidas no projeto e na prática pedagógica de professores: “Onde está Freinet na sua prática ou Piaget? [...] onde eu coloco no meu planejamento os conceitos de Wallon, Freinet ou Piaget? Quando é que eu trago esses autores para a minha prática? Ninguém sabe”.

A partir de um olhar *omnilético*, perante as discussões que suscitou a pesquisa de Carneiro (2017), reconhecemos que o ideal colaborativo de Educação que culmina na construção de valores de inclusão não deve ser conduzido somente na prática, mas no ato de refletir, de pensar, de analisar, de intervir de modo a reconhecer autores e pesquisas balizadoras do saber científico para uma prática educativa mais pautada pela inclusão. Não se deve reduzir o olhar pela separação entre teorização e fazer docente (prática). O lúdico é a expressão do envolvimento intenso da espécie humana no sentido de unir o *homo faber*, o *homo sapiens* com o próprio *homo ludens*, como já expresso no capítulo 4 ao trazermos as ponderações de Huizinga (2014).

Desse modo, quando se pergunta – onde está Freinet, Wallon, Piaget? A resposta por vezes, se encontra de modo fragmentado; cada autor discute uma parte sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, mas se olhamos para suas respectivas ideias de modo *omnilético*, reconhecemos a incompletude do conhecimento ao mesmo tempo em que descobrimos o quanto o seu existir é primordial para se fazer ciência, para se pensar de modo interdisciplinar e jamais reduzindo a isto ou àquilo. Então, olhar para o lúdico, o que ele é, com base em autores e suas construções conceituais, é perceber que toda a argumentação é válida, no sentido de nos tornamos seres cooperativos de ideias, inventivos de reflexões e ativos de gestar uma Educação que se preocupe com a existência humana, seja lúdica, seja *omnilúdica*.

Seguindo essa premissa, no estudo de Carneiro (2017) fica evidente que para se construir projetos políticos pedagógicos e contribuir para uma formação inicial e continuada de professores que seja mais pautada pela inclusão, mais teórico-prática, cujo saber consiga interferir na realidade e criar outras possibilidades para aprendizagens, a autora adverte:



[...] fica clara a necessidade da reflexão constante do e no trabalho docente, que é uma atitude esperada de todo professor quando se depara com situações de conflitos e incertezas, sejam na sua formação inicial ou continuada. É importante a continuidade do desenvolvimento no Index para inclusão em direção a uma proposta de formação inicial e/ou continuada aos professores a fim de atender essas exigências, possibilitando o pensamento reflexivo, de cooperação e de solidariedade. (CARNEIRO, 2017, p. 106).

Voltando à ideia de cooperação, é interessante destacar que esse movimento se dá entre parcerias, como foi identificado no trabalho de Senna (2017) com a gerência e os profissionais da área da Educação, onde sua relação é horizontal, que gestam políticas públicas, mudanças de atitudes e valorização profissional.

R3: Há algum tempo a GED tem feito um serviço contínuo de assistência à escola;

R4: A GED sempre esteve presente na nossa escola e no último ano, teve uma presença significativa, colaborando com o pedagógico da escola;

R5: Temos percebido um respeito maior e valorização da GED ao trabalho pedagógico desenvolvido na U.E.

R6: A GED é sempre uma grande parceira da escola e temos consciência das suas limitações para nos dar total atendimento. Estão presentes sempre que precisamos.

R7: Sim, percebemos um olhar atento à nossa realidade. Desde fevereiro do ano de 2015. (SENNA, 2017, p. 106).

Essa colaboração, coparticipativa, não está relacionada a indivíduos, mas às instituições que os sujeitos sociais, cognitivos e afetivos ocupam. Pensar *ominleticamente*, a partir do princípio colaborativo, significa reconhecer que as instituições, têm uma e múltiplas vidas que compõem o que chamamos de docência. Nessa seara, deve-se abrir um canal de diálogos, de respeito, de colaboração. O lúdico, neste sentido, não só promove a inteireza, a entrega, como também contribui para ampliação de um espaço formativo, necessário, integral para todos e qualquer sujeito.

Diante do princípio “colaboração” podemos destacar que entre as instâncias como a escola, a GED e outras que podem aparecer no sentido de aperfeiçoar as relações humanas, no sentido de culminarem processos educativos; ocupar tais ambientes são promotores da liberdade da alma, da satisfação e da relação dialética entre o viver o lúdico e sentido de colaborar para que todos façam parte de uma totalidade que se chama mundo (LEAL; D’ÁVILA, 2013).

Ainda sobre o trabalho de Senna (2017) sobre a colaboração, diz a autora:

[...]Trata-se de uma categoria temática que considerou propostas e respostas correspondentes a como funciona o trabalho dos membros da GED, se há colaboração entre os profissionais, se eles se envolvem em seus trabalhos, se compartilham momentos de aprendizagem e troca de informações. Diante da

análise das referências, percebemos uma preponderância da dimensão prática nesta categoria, embora muito próxima da dimensão cultural, e seguida da dimensão política. (SENNA, 2017, p. 124).

De acordo com a análise *omnilética*, pensar a colaboração remete à reflexão e à ação, isso pode ser identificado nos estudos de Booth e Ainscow (2012), mas também sua concretude dentro uma dimensão cultural, se a cultura é algo produzido como discorremos no capítulo 3 desta tese, a partir de Moreira e Candau (2007), de que modo profissionais da área da educação criam a cultura de colaboração dentro da escola em parceria com a GED? O lúdico contribui para este alcance? O trabalho em equipe propicia uma relação saudável, colaborativa entre ensinantes e aprendentes?

Advém a partir de um olhar *omnilético* outras questões em torno da dimensão da cultura, como e de que maneira as dificuldades de colaboração entre os profissionais e também entre as crianças são discutidas e resolvidas construtivamente? Sobre a dimensão das políticas e das práticas quais ações e fazeres são implementados no sentido de promover a colaboração de todos, acolhendo dúvidas, opiniões e até mesmo comportamentos inesperados de não-participação?

Com o propósito de responder algumas dessas questões, expusemos abaixo algumas partes da investigação de Senna (2017) sobre colaboração e os modos como enxergou dentro de seu estudo dissertativo:

Ao ter contato com o indicador que fez a equipe refletir sobre como é o trabalho da GED e as relações colaborativas, a pedido da própria equipe, que considerou o tema muito importante, a dinâmica de exploração dessas questões foi realizada individualmente, para que todos os membros pudessem colocar suas opiniões e proposta. Destacamos que foi um momento importante para escuta dos sentimentos e opiniões diversas no grupo.

Assim, nesse momento, discutiu-se, principalmente, questões referentes aos encontros da GED, visto que são momentos em que todo o grupo se encontra, diante de uma pauta de reunião, coordenada pela gerente. Uma das questões, escolhida pela maioria participante, buscou saber se nos encontros os profissionais eram agradáveis. Apesar de a maioria ter considerado que são momentos agradáveis, destacamos algumas respostas que trazem outras questões a serem pensadas:

R1: Os encontros sempre ocorrem na 2ª feira pela manhã. É o momento onde todos os participantes se encontram. É um espaço alegre com troca de novidades. Em alguns encontros noto um “peso” pela necessidade da demanda e quantidade de ações. É onde ficamos sabendo sobre o que aconteceu e vai acontecer. Acho que alguns não dão a devida importância para o encontro. As informações são dadas e alguns se perdem.

R2: A equipe tem sintonia, empatia e respeito. Porém, falta privacidade para que alguns encontros tenham foco, sejam dinâmicos e eficientes.

R3: São encontros sempre muito agradáveis, onde a equipe interage de forma positiva e colaborativa.

R4: Na maioria das vezes sim, mas às vezes as reuniões semanais apresentam momentos de tensão devido aos assuntos e ações tratadas.

R5: No momento ocorre com horário definido tem o acolhimento é informativa, com envolvimento parcial do grupo para as ações.

Diante das respostas, percebemos um destaque para encontros de equipe baseados em uma cultura de colaboração, acolhimento, respeito, sintonia e empatia entre os membros. Dialeticamente, ao mesmo tempo, representa momentos de tensão (diante dos assuntos e demandas tratadas) e de não envolvimento total do grupo. (SENNÁ, 2017, p. 125).

Neste sentido, a colaboração faz parte da essência humana, se nos desenvolvemos enquanto espécie humana é devido às relações sociais que aprimoram a nossa linguagem e as habilidades a serem exploradas. No estudo de Senna (2017) é evidente que por meio de uma prática colaborativa individual, gesta um coletivo mais harmonioso, embora existam situações de tensão. Mas, até a tensão é necessária para aprendermos a lidar com as nossas emoções, com os nossos sentimentos, pois o brincar (manifestação do lúdico) a partir de uma perspectiva psicanalítica, mostra saídas para enfrentar os dilemas da vida contemporânea, como já assinalou Winnicott (1975) e as pesquisas desenvolvidas por Maia (2007, 2014) e diversos autores (MAIA; VIEIRA, 2020a, 2020b).

Todavia, nos apoiamos nas ideias de Nascimento (2017), o qual afirma que a colaboração não segue os caminhos de modelos prontos, a serem seguidos, mas sim, “espaços de diálogo e entrecruzamento de ideias. Espaços que permitam ao professor dialogar com seus pares e construir, de forma colaborativa, meios de superar e/ou minimizar as barreiras excludentes existentes na escola” (NASCIMENTO, 2017, p.75). Desse modo, o ser lúdico, o *omnilúdico* que vive qualquer espaço educativo, não se reduz a modelos, mas somente pelo ato reflexivo, de escuta, de desenvolvimento e troca com seus pares, entre diálogos a colaboração existe. Agir de modo *omnilúdico* é acolher todos, até as tensões que aparecem entre as relações humanas, isso também é um princípio *omnilúdico*.

No trabalho de Nascimento (2017), pensando sobre o que é um ensino colaborativo tendo como base a perspectiva *omnilética*, o qual envolve professores do ensino básico e da educação especial. Diante dessa especificidade, a autora supracitada, amplia essa questão, tentando romper a ideia de proposta de ensino colaborativo envolvendo todos os sujeitos. No entanto, ela destaca em seu texto, o olhar de uma professora atuante no atendimento educacional especializado sobre os sentidos de colaboração, e assim apresenta-se outras formas de pensar o que é gerar esta colaboração entre indivíduos.

[...] esse ano a gente desenvolveu o projeto “colaboradores”. O que seria isso? Seria exatamente tudo isso que a gente tem lido. A questão do ensino colaborativo, das atitudes. Esse projeto “colaboradores” foi desenvolvido na minha creche, onde eu sou AEE, junto com a minha companheira de sala de recurso [...]. Então ela também trabalha comigo, chegou esse ano para somar e nós vamos desenvolver um projeto assim: Não tem mais aluno de recurso mais lá na nossa creche. Nós acabamos. Ele é? Não, todos são! Projetos “colaboradores”. “Tia, ele é da sala de recursos? Todos são da sala de recursos. Então a tia vai escolher quem vai hoje”. Então a gente foi **desenvolvendo uma conscientização das diversidades presentes**. Esse projeto gente, a gente já apresentou numa mostra de Educação Especial, onde toda rede fez banners e expôs o seu trabalho desenvolvido. E o meu projeto foi esse. O projeto que eu desenvolvi na minha unidade escolar foi a questão do projeto “colaboradores da inclusão”. Então o coleguinha tem até uma plaquinha dizendo: “Eu sou colaborador da inclusão”. Então ele vem todo bobo dizendo: “Ah tia, eu vou hoje ser colaborador? **Todos são colaboradores**, aí vem aquele grupinho, a gente leva pra sala ou a gente vai para sala. **Nós estamos fazendo um projeto de atendimento não só na sala de recurso. No pátio, no refeitório, a gente está presente**. Porque na fala anterior eu percebi que as duas falas anteriores eram isso. O AEE está em um continente e a sala de regular está em outro continente. Na minha creche não acontece isso porque a gente está diretamente ligado ao professor, perguntando, olhando. **A gente não atende só o aluno que é laudado, como diz a tal forma do “só pego o aluno laudado”**. E eu acho que esse é o sentimento de colaboração que tem que existir. Então a nossa metodologia aplicada é mais realizar atendimento educacional juntamente com **alunos colaboradores que participam interagindo nas atividades propostas, promovendo uma troca de experiências e aprendizagem coletiva**. Isso são todos os textos que a gente tem lido aqui, né? A gente tem lido aqui e já inserimos também no PPP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p.311-312). (NASCIMENTO, 2017, p. 80-81, grifo nosso).

Diante dessa fala, percebemos a ação de uma profissional de sair das margens para investir em um trabalho de cunho colaborativo que tem como marca a construção de valores e jamais a reprodução mecânica, sem pensar na sua finalidade e intervenção. Se almejamos construir e propiciar uma escola, profissionais e estudantes preocupados com a inclusão em educação, deve-se viver, reconhecer o processo diário de luta, conquistas, superações e inquietações. Isto perpassa a dimensão das culturas, das políticas, das práticas em movimentos dialéticos e complexos, que culminam em colaborações, em participações, em estados lúdicos. Quantos profissionais tem um olhar diverso, amplo, criativo, lúdico, o qual reconhece a diferença como potência, no qual ensinantes e aprendes são protagonistas de culturas, de práticas, de políticas colaborativas?

Sejamos, seres humanos que se preocupa com os valores inclusivos, construindo “um senso de responsabilidade e autocuidado, levando-os a agir cooperativamente, de maneira aberta ao novo, ao diferente, solidariamente” (TOLEDO, 2017, p. 107). Se incorporarmos nesse debate a perspectiva psicológica do lúdico, trazendo como ponte o saber de Piaget, um autor interacionista, destacado no Quadro 4, a colaboração para ele é

construída na reciprocidade entre os indivíduos, entendendo esse processo como uma interação existente em trocas de pensamento, comunicações e o desenvolvimento de ponto de vistas, os quais estão intrinsecamente ligados a trocas sociais, anterior à cooperação. Por fazer menção à cooperação, ela está vinculada à interação, à formação de vínculos sociais, pois a construção do conhecimento se dá a partir de cooperação entre estruturas cognitivas e sociais (PIAGET, 1998, 1973).

Se a essência lúdica precede a cultura (HUIZINGA, 2014, 1946), o ser social é anterior à linguagem (PIAGET, 1973), logo, o conhecimento sobre o lúdico e o nascer de um princípio colaborativo, estão baseados nas dimensões práticas, que resultam em culturas, em políticas e interligam-se com as esferas biológicas e afetivas do sujeito (MORAES, 2018; MORAES, TORRE, 2002, 2018). Por esse motivo, estudar e conhecer o lúdico é algo tão complexo, tão plural (FORTUNA, 2018c) e por vezes contraditório, até porque cada autor (Quadro 4, Apêndice ), cada pensamento, cada ideia trazidas à baila e sobretudo a partir de um olhar *omnilético*, provisório, nos mostram novos recomeços, novas interpretações, novas ações de desvendar o que é o lúdico e o emergir de uma epistemologia. Para maior esclarecimento sobre o ser social, Piaget (1973, p. 29) escreve:

O social intervém antes da linguagem, por intermédio dos adestramentos sensório-motores, da imitação, etc., mas sem modificação essencial da linguagem pré-verbal; com a linguagem, seu papel aumenta consideravelmente, pois ele ocasiona mudanças de pensamento, desde a formação mesma desta (PIAGET, 1973, p. 29).

De modo, a contribuir sobre as interações que nos conduzem a ações colaborativas, reconhecidas nesta tese como um valor inclusivo, um princípio lúdico, Piaget explica:

Toda a interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até as interações históricas entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer que todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais (PIAGET, 1973, p. 40).

Ou seja, quando Nascimento (2017) traz a fala da profissional que busca uma ação colaborativa entre todos, para além do público-alvo da educação especial, ela está garantindo a interação entre sujeitos, possibilitando a reciprocidade, a aprendizagem e a diversidade dentro da esfera educativa. Semelhantemente, nos trabalhos de Senna (2017), Oliveira (2019) e Toledo (2017), por terem como categorias a colaboração, a inclusão

passa a ser efetivada, de igual modo a participação, resultando em processos de ludicidade, segundo as nossas lentes. Isso posto, com base nas escolhas ontoepistemológicas, a partir da *omnilética* na interface com os estudos sobre o lúdico, consolida assim a inclusão, reestabelecendo o equilíbrio entre essência humana e processos sociais os quais efetivam o cuidado, o afeto, a construção do conhecimento sobre *omnilúdico*. A colaboração é um princípio *omnilúdico*.

### 6.3 Criação

A partir do discutido no Capítulo 4, na subseção 4.1.5, se o fenômeno do lúdico caminha com a criatividade, entendendo-a como um processo infundável, o qual faz parte do viver humano (VIGOTSKI, 2014; ASHTON, 2016), para além das habilidades artísticas de um pintor, de um ator ou de um gênio, demarcado socialmente que às vezes a criação é um fenômeno de alguns, no qual não faz parte da essência humana, argumento insustentável. Até porque, conforme defendemos nesta tese, a criação pertence a todos, independentemente da idade, classe social, gênero, etnia, sexualidade e entre outras características e fatores biológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos.

De um modo geral, a cada pesquisa realizada pelo LaPEADE e o envolvimento dos respectivos pesquisadores, desde o pensar sobre a construção teórica, metodológica e as articulações realizadas em suas investigações, é possível dizer que a criatividade faz parte do desenvolver conhecimento científico, ora nos artigos publicados, ora nos trabalhos de tese e dissertação defendidas, os quais balizam até aqui a discussão sobre o lúdico e o emergir de princípios, contribuindo para o conceito de *omnilúdico*. Assim como no Capítulo 2, por afirmar que o conhecimento nasce com base em uma questão, o seu saber multidimensional é reconhecido em cada especificidade teórica, recorte do objeto e possíveis (provisórias) conclusões investigativas sobre a própria *omnilética*.

No entanto, o terceiro princípio *omnilúdico* é a criação. Os trabalhos do LaPEADE têm como foco a inclusão em educação, tanto que a pesquisadora Nascimento (2017), explica:

[...] a inclusão, um paradigma revolucionário, um processo que não tem um fim em si mesmo, que mexe com todas as estruturas de um sistema. Tratando-se de um sistema educacional, envolve a **(re)construção** das comunidades escolares pautadas na aceitação e respeito à diversidade, a transformação de práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e homogeneizantes em

**práticas pedagógicas criativas, estimulantes e encorajadoras, e que concebam todas as maneiras e ritmos de aprendizagem.** (NASCIMENTO, 2017, p. 55, grifo nosso).

Grifamos acima a expressão “(re)construção” e “práticas pedagógicas criativas, estimulantes e encorajadoras e que concebam todas as maneiras e ritmos de aprendizagem”. Tendo como base a análise interpretativa *omnilética*, somos levados a inferir que a inclusão como processo infundável, reconstrói práticas, rompendo com qualquer padronização e homogeneização de indivíduos e situações de aprendizagem, mas isso é viável devido ao poder da criatividade humana, da sua ação potencializadora de repensar, ressignificar contextos e conceber o respeito pela diversidade. Sobretudo, a diversidade criativa que deve ocupar as instituições de ensino e qualquer espaço que habita o viver humano.

Por um lado, para indivíduos criar, recriar, é preciso se envolver, é preciso se sentir pleno diante da ação ou do trabalho intelectual que exerce, embora os processos criadores recuperem as experiências anteriores como foi citada por Vigotski (2014), esse movimento de reelaboração nos conduz a inclusões, a acolhimentos e estímulos colaboradores para o aprimoramento da espécie humana. Essa ação é complexa, dialética e prática, se desejamos mudar estruturas, alterar comportamentos que pouco contribuem para a participação de todos, seja no lúdico o encontro com a criação, seja no sentido de contornar outras formas de aprender e ensinar.

Por outro lado, Nascimento (2017) destaca na sua dissertação, a resposta de um dos entrevistados sobre o que é inclusão. Assim destaca:

Sob o meu ponto de vista, inclusão é um processo diário onde, independente do espaço, **cria-se possibilidade de viver em sociedade** e exercer a cidadania da pessoa com deficiência. A escola, como segunda sociedade em que a criança pertence, ficando atrás apenas da família, tem como papel primordial no processo de inclusão. Trazer os conhecimentos primários, a alfabetização, leitura de mundo e convivência com outras pessoas é de responsabilidade da escola. Favorecendo suas habilidades e desenvolvendo outras necessárias ao seu desempenho pessoal. Cabe ao professor, **criar estratégias para minimizar as limitações provenientes da deficiência, produzir recursos adaptados para o desenvolvimento pedagógico, e orientar a família** e ao aluno a buscar tratamento adequado e construir em toda a comunidade escolar uma consciência inclusiva e aberta a adaptações (P36, questionário 1, pergunta 1). (NASCIMENTO, 2017, p. 108, grifo nosso)

Diante desse relato, a noção de criatividade está vinculada à ideia prática, que nos leva à dimensão de produção de meios e maneiras para incluir crianças e qualquer outro sujeito que seja uma pessoa com deficiência. Assim como o lúdico não se reduz a jogo,

brinquedo e brincadeira, como foi discutido no Capítulo 4 desta tese, a mesma problemática sobre criatividade não compete tal reducionismo, apesar de identificar inúmeros enfoques epistemológicos quando se busca entender o que é a criatividade humana, logo, sua compreensão perpassa o sentir, o fazer, o agir do *homo ludens*.

Outro ponto sobre a criatividade é identificado no trabalho de Nascimento (2017), mas ela articula com a dimensão da política, uma das partes da *omnilética*. Ela escreve em sua pesquisa, a respeito das políticas públicas: “Logo, são necessárias a criação e efetivação de políticas que garantam a inclusão legalmente, em diversos outros segmentos sociais como cultura, lazer, esporte, etc. para que o aluno (parte), se encontre no todo (social)” (NASCIMENTO, 2017, p.110). O ato de criar foi percebido por nós como não incorporado nas atividades recreativas e naquelas próximas ao campo das artes, mas está interligado com os processos de elaboração de políticas públicas que garantam a participação de todos. Como diz Ashton (2016): “Criação é execução, e não inspiração. Muitos têm ideias, poucos são os passos necessários para concretizar aquilo que imaginam” (p. 63).

Diante disso, criar políticas públicas perpassam também pelo campo da imaginação. Que sejamos indivíduos criativos, imaginativos, inventivos no sentido de promover uma educação com fundamento na participação de todos, o sentir-se parte, o sentir-se *omnilúdico*, em que o PenSer colabora para manutenção, elaboração e execução de uma política preocupada com o que é humano.

Caminhando nesta análise, a partir das produções do LaPEADE, Nascimento (2017) traz outra compreensão de criação, sobretudo o reconhecimento de sentir-se parte, o qual dialoga com o que acreditamos por lúdico, pois quem vive a ludicidade, sente-se parte, sente-se envolvido de tal forma que a evasão do tempo evapora (LUCKESI, 2000, 2014, 2017). Ela subscreve:

A narrativa de P35 nos chama atenção para o princípio da totalidade, constituinte da base conceitual da Omnilética, quando ele diz acreditar que inclusão é “criar meios para que esse aluno sinta-se parte do todo, do meio [...] precisamos olhar a criança especial como um todo”. Isso quer dizer, olhar a criança (e aí acrescentamos TODAS as crianças) como um todo particular, pertencente a um todo maior, universal, que em uma relação com importâncias paralelas e dialeticamente articuladas, nos possibilitam, talvez, enxergarmos, avaliarmos e analisarmos cada parte e esse todo, com suas incompletudes e transitoriedades, necessárias ao processo de inclusão em educação. (NASCIMENTO, 2017, p.109).



Ou seja, a criação como um princípio lúdico, diante dessa tessitura a qual promoverá inclusão em educação, há uma rede, envolvendo “aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, holomogramáticos, assim como socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais, aspectos, estes, que influenciam nosso sentir/pensar e agir” expôs Moraes (2014, p. 51). Nos levando, desse modo, que a criação é *omnilúdico*, e *omnilúdico* é todo o processo criativo onde se busca compreender as totalidades e as partes.

Ao retomarmos as discussões sobre criatividade apoiando nas ideias de Saccomani (2016) ao entendê-la como uma dialética entre apropriação e objetificação, tendo como ação tudo o que já foi acumulado ao longo da vida humana. Toledo (2015), ao situar-se seu estudo na Escola de Governo (RJ), diante de uma análise documental, no sentido de trazer a cena, o que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sobre a concepção de educação, sublinha:

[...] (...) o processo de ensino-aprendizagem na Escola é ativo e construtivo. Neste sentido, o sujeito é valorizado nos aspectos da compreensão, da imaginação, da criatividade, da curiosidade, da lógica e do raciocínio, ou seja, o aluno atua na lógica de construção do conhecimento. (ECG, PDI 2012-2015, p.36) (TOLEDO, 2015, p. 84).

Essa definição esclarece que a escola deve priorizar uma prática construtiva, em que seus sujeitos sejam ativos, protagonistas do seu saber, onde a criatividade, a curiosidade e principalmente a identificação como indivíduos possuidores de autoria de pensamento, construtores de conhecimento seja primordial para uma educação mais inclusiva, e segundo o nosso olhar *omnilético*, mais lúdico. Esta instituição tem esses requisitos a balizar o desenvolvimento de cada sujeito, tem como ponto de partida a criação, no sentido de ampliar a formação multidimensional de cada indivíduo. Então, ser *omnilúdico*, tendo como princípio a criação, pressupõe viver em um ambiente educativo que gesta a criatividade, a curiosidade, assumindo a autonomia e a autoria de pensamento (FÉRNANDEZ, 2001; PAÍN, 2012; BAINHA, 2020).

Ainda sobre a pesquisa de Toledo (2015), ela descreve o aspecto inovador da instituição, em pensar a inclusão em educação:

[...] é preciso demarcar o aspecto inovador das ações propostas por esta instituição [Escola de Governo], buscando valorizar a participação como prerrogativa da inclusão em educação. A constituição de parcerias, a criação de um projeto com foco na promoção de inclusão e a elaboração de uma política de inclusão interna são considerados avanços, que caminham na

contramão das forças que boicotam o espaço do público os direitos dos cidadãos. (TOLEDO, 2015, p. 139)

É a partir desse relato, quando ela sublinha as dimensões das parcerias e de modo especial o enfoque se dá para a construção de projetos que promovem a inclusão de modo interno, sempre com um olhar para o desenvolvimento subjetivo de cada sujeito. Percebemos, assim, o agir *omnilúdico*, no qual se debruça como princípio a participação e também a criação. O que é levado nesse contexto é a seriedade do que é construir (produzir) conhecimento, mais ainda quando tem como ponto central o gozar dos direitos humanos de qualquer cidadão. Isso é ser lúdico, isso é ser *omnilúdico*.

Como se sabe, e, foi discutido no Capítulo 3 desta tese,

A perspectiva *omnilética* tem a característica de não trabalhar com ideias fixas e imutáveis. Dessa forma, analisar os fenômenos por essa perspectiva significa compreender que nem sempre haverá tranquilidade e paz, mas ao contrário, poderá haver o caos, as divergências, as contrariedades, os embates. Ou seja, é possível nos depararmos com os choques entre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação e esse choque não é um problema e muito menos um limite. Ao contrário, os embates nessa perspectiva devem ser entendidos como desafios e impulsos para a construção de algo novo. (SENNA, 2017, p.37).

Esse é um argumento importante, quando se pensa no princípio de criação, o qual tem a *omnilética* como fonte de análise interpretativa. Nesse trabalho, Senna (2017) ao se apoiar nas ideias de Santos (2013, 2019) sobre a *omnilética*, espalha-se a interface com a criatividade, pois o elo entre criar e agir *omnilética* recorrem há embates, conflitos, caos, divergências, tranquilidades, interações, problematizações e entre outros equilíbrios e desequilíbrios capazes de gerar ações inclusivas, logo criativas. Nesse caso, inevitavelmente os conflitos são vistos como uma forma de modificar ambientes, mudanças internas e externas.

Em síntese, a criatividade não é um processo simples, mas uma forma de explosão, de envolvimento, em que indivíduos precisam se envolver ludicamente (plenamente) para ser criativos, pois a *omnilética* é um caminho para tal transformação e ação, forjando a identidade de ser *omnilúdico*, tanto que Senna (2017) explica:

Vale ressaltar que esse “caos” é potência para a criação e construção de novas formas de ver e compreender um mesmo fenômeno que levem em consideração mais de uma percepção sobre o mesmo assunto. Esse movimento entre caos e tranquilidade é o que permite enxergarmos a beleza do processo de inclusão/exclusão [...] A perspectiva *omnilética*, de certo modo, nos permite ousar em nossas análises. Ela nos possibilita contemplar do silêncio ao barulho, da inércia ao movimento, sem deixar de perceber e nos preocupar com o que é dito (ou não) nas entrelinhas presentes nesses processos. Nos permite, assim,

ousar a enxergar o que foi colocado no escuro, ouvir o que por ora foi silenciado e a falar o que, uma vez, foi proibido. (SENNA, 2017, p. 37).

Em suma, a perspectiva *omnilética* no seu âmago é criação, pois o seu fenômeno é um resultado das cinco dimensões (culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades) operando juntos de forma a nos conduzir a interações, enxergando a beleza de cada processo. O processo criador, o processo lúdico, não são separados da vida humana, pois eles acontecem de modo interdisciplinar, transdisciplinar ou multidimensional. Por isso, pensar o conceito de *omnilúdico* está mediante ao princípio de participação discutido na seção anterior a esta<sup>61</sup>, a qual interliga com a ludicidade e está relacionado ao princípio de colaboração<sup>62</sup> e criação.

#### 6.4 Reflexão

A quarta e última categoria, entendida neste trabalho investigativo como princípio para uma epistemologia do lúdico, a partir da perspectiva *omnilética* é reflexão. Fica explícito ao analisar *omnileticamente* os trabalhos do LaPEADE (LIMA, 2019; OLIVEIRA, 2019; PINTO, 2018; CARNEIRO, 2017; SENNA, 2017; NASCIMENTO, 2017; TOLEDO, 2017) onde esse princípio se relaciona ao que denominamos como PenSer (SANTOS, 2020).

O ato de pensar, sentir, agir e refletir fazem parte da perspectiva ontoespistêmica, denominada como *omnilética*, ela põe em funcionamento as diversas aprendizagens da vida humana e o seu conhecer e explorar os fenômenos sociais. Nela, a reflexão é necessária, para assim integrar conceitos, metáforas, imaginação, sentimentos, ludicidade, participação, experiências e quaisquer movimentos, percepções, complexidades que resultam em inclusão em educação e na ação de compartilhar um espaço interno e externo mais lúdico.

Se para hooks (2020) não existe um abismo entre teoria e prática, entendendo que todo processo teórico, reflexivo tem “uma função de cura e libertação” (hooks, 2020, p. 91) Isto significa dizer, que toda ação reflexiva, embora se sustente também com argumentos teóricos, as sensações, as emoções daquele que as produzem, fazem parte

---

<sup>61</sup> ver seção 6.1

<sup>62</sup> ver seção 6.2

desse jogo dialético, complexo que é praticar, dialogar e reconstruir conhecimentos ontoepistemológicos. De outra maneira, PenSer, é uma expressão a qual busca compreender não só os processos inclusivos, até porque seu referencial teórico se assenta nos estudos sobre inclusão, sobretudo na área da educação, mas também sua pretensão é analisar e conhecer a vida humana e a relação com o mundo.

Logo, as culturas, as políticas, as práticas, as dialeticidades e as complexidades, formam o pensamento *omnilético* como foi explicitado ao longo desta tese, e, a partir dessas cinco dimensões organizam o ser que pensa, reflete e age *omnileticamente*, propiciando um ser *omnilúdico*, o qual a reflexão compõe este debate. A respeito disso, na produção de Oliveira (2019), ao escrever que inclusão é um processo contínuo, ela traz a compreensão sobre a reflexão *omnilética*, nos conduzindo a este PenSer.

[...] a inclusão que queremos e buscamos hoje, pode não ser a mesma amanhã. E esse é justamente o caráter infundável da reflexão Omnilética, que nos mostra que fazer inclusão é perceber sua relação intrínseca com a exclusão, e a imprevisibilidade com que esta se apresenta em um mundo que pode ser lido e interpretado através das dimensões culturais, políticas e práticas (que se entrecruzam dialética e complexamente o tempo todo) (OLIVEIRA, 2019, p. 115).

Assim como nesse argumento, entende que a inclusão é o viver o aqui e o agora, onde dialoga com as reflexões de Santos (2013, 2015, 2019), nos permite acrescentar nessa acepção a compreensão sobre o lúdico, a partir da perspectiva psicológica, com base nos estudos de Luckesi (2000, 2014) por dizer que o lúdico é um estado interno do sujeito, que remete as sensações as quais o indivíduo vive-se. Logo, essa noção, nos faz acreditar que a vivência do aqui, do agora, é o lúdico, e assim cooperam para situações de aprendizagens, desenvolvimentos, educações e inclusões. Essa reflexão e suas analogias aqui trazidas, profícuas no sentido de alcançar mutuamente reflexões as quais implicam na tessitura de um conceito de *omnilúdico*.

Por outro lado, a imprevisibilidade descrita por Oliveira (2019) nos permite buscar novas referências, novos pensamentos os quais dialogam com a modernidade e pós-modernidade. Por um lado, então, trazer o fenômeno do lúdico e as áreas que o fundamentam com um saber em torno da *omnilética* revela que todas as construções, as relações, os critérios de cientificidade que priorizam olhar para o viver humano e criativo ampliam o significado do que seja ludicidade na educação e na vida humanitária.

Ainda sobre o princípio da reflexão, o qual une pensamento e essência humanitária, o trabalho de Lima (2019) em sua escrita científica, revela a reflexividade

em entender tal produção dissertativa como um conjunto de interlocutores que desenham o seu fazer, o seu pensar *omnilético*. Desse modo, ela escreve:

Iniciarei esta seção usando a primeira pessoa do singular. Faço isto, pois, mesmo tendo sido este texto revisto a quatro mãos (minha orientadora e eu), tratarei de exemplos do meu cotidiano como pesquisadora e, portanto, trago para mim a responsabilização pela narrativa. (LIMA, 2019, p. 64)

Ser *omnilúdico* é unir a nossa essência, os nossos lugares de fala (XAVIER, 2019; RIBEIRO, 2019) a propósito de identificar qual é a nossa responsabilidade frente aos dilemas da vida humana e os modos como podemos alcançar, elaborar e contribuir para mais inclusões do que exclusões. Às vezes os exemplos da vida cotidiana nos permitem enxergar interlocuções, comunicações que outrora não foi pensado (ou que estavam adormecidas), assim como nesta tese, pensar *omnileticamente* o conceito de lúdico e o seu existir princípios a partir dos trabalhos do LaPEADE nos apresentam, mesmo que provisoriamente, saídas para identificar o lúdico e seu processo na educação, na prática de docentes, na formação de professores, no compreender os territórios favelados e o seu PenSer na vida humana, para além da relação com a infância, inserindo-o como potência humana.

Assim como a subjetividade compõe a *omnilética*, por referir aos modos de cada sujeito se (re)descobre como quem faz algo, ou cria alguma coisa, o ponto de partida deve ser o redescobrir o ser que vive ludicamente sua própria ação, tão discutida por Huizinga (2014) mas pouco proliferada na prática humana. Nesse caso, o princípio de reflexão, nos traz essa nova percepção sobre o lúdico, principalmente quando gesta o conceito *omnilúdico*. Aliás, caminhamos quando nos apoiamos nossa análise a partir da *omnilética*, ao reconhecer o que está invisível, encoberto, inacabado e que por vezes não conseguimos enxergar. Por isso, pensar o lúdico dentro dessa ontoepistemologia, significar olhar com cuidado, olhar com paciência, olhar para as profundezas, rompendo que o lúdico seja somente brinquedo, brincadeira e jogo (BOSI, 1988). Como nos diz Pinto (2018):

Consideramos o conceito de ‘invisibilidade’ altamente relevante na nossa perspectiva de análise, uma vez que esta traz no seu bojo a compreensão dos fenômenos sociais não só naquilo que está visível, mas também no que tem de potencial, ainda invisível, ou seja, que ainda está oculto. Nesse sentido, “assumir um pensamento complexo, é, assim, antes de tudo, mobilizar as relações entre as coisas, tanto as relações concretas e imediatamente visíveis, quanto as que ainda não vislumbramos” (SANTOS 2013, p.2 5). (PINTO, 2018, p. 103).

Afinal, o que há de oculto, o que é de invisível, não dito quando pensamento no lugar e na compreensão sobre o lúdico? Por entendemos que o lúdico é a vivência de cada sujeito, somente quem vive, sente e pensa pode nos dizer se a plenitude, o bem-estar, as sensações de prazer as quais foram possíveis dessa relação que colaboram para o PenSer *omnilúdico*. Somente a flexibilidade, nos ajudam neste caminhar ontoepistêmico. Tanto que, Carneiro (2017, p. 12), amplia este debate, nos dizendo:

Acreditamos que não podemos mais somente apontar falhas, discutir problemas e dificuldades encontradas no espaço escolar. Precisamos de estudos voltados para o desenvolvimento da ação e prática pedagógica a partir do ponto de vista do professor, numa perspectiva Omnilética (SANTOS, 2012), capaz de ver além do que está. (CARNEIRO, 2017, p. 12)

Esta ação não é linear, ela é complexa, dialética, *omnilética* que busca compreender todas as certezas, as incertezas, o fazer pedagógico e o seu pensar. Quando a autora (CARNEIRO, 2017) destaca que precisamos de mais estudos que priorizam o desenvolvimento da ação e da prática pedagógica do docente, a *omnilética* por ter como uma das dimensões a prática, nos leva para este desafio. Desse modo, essa apropriação e recontextualização nos fazem inferir: se o lúdico pode ser entendido por professores como a utilização de jogos, brincadeiras e criar situações de aprendizagens significativas, entendimento esse o qual reduz o valor do lúdico (MINEIRO, 2021), mas se pensarmos *omnileticamente*, como então a partir dessa denominação e reducionismo podemos ressignificar epistemologicamente o conhecimento sobre o lúdico como uma potência humana, para além do fazer, regatando o sentir? Para essa resposta, a criação e a promoção de espaços que se dedicam à formação continuada de profissionais da área da educação, assim como a temática da inclusão não se tem um fim em si mesma, tanto que é objeto investigativo e também formativo dentro e fora da universidade como se deu nos trabalhos de (NASCIMENTO, 2017; SENNA, 2017; CARNEIRO, 2017), a temática do lúdico nesse sentido vivencial, precisa ainda ser gestado nos espaços de ensino, pesquisa e extensão, apesar de reconhecer os trabalhos que vem sendo consolidados pelo LUPEA, GEPEL e outros grupos e laboratórios de pesquisas que existem no território brasileiro.

Segundo Todelo (2017, p. 138):

É preciso demarcar, porém, que não tivemos por pretensão construir uma análise ampliada das práticas da escola, mas, por meio de uma experiência, experimentarmos reflexões e discussões importantes aos processos assumidos pela instituição. Falar em culturas, políticas e práticas de inclusão em perspectiva omnilética, nos exige uma postura flexível e aberta, que considera cada momento como único e repleto de possibilidades. Inclusão e exclusão são expressos a partir de um momento específico, uma ação, um olhar, um

pensamento em meio à complexidade da realidade. Neste sentido, as proposições aqui realizadas são pistas para se pensar o contexto estudado, não intencionando buscar padrões ou rótulos para contextos diversificados. (TOLEDO, 2017, p. 138)

Em suma, o princípio reflexão percorre inúmeros caminhos, perspectivas, cotidianos e ações, desse modo, assumir a partir da *omnilética* a reflexão como parte dialética, complexa, cultural, política e prática do fenômeno do lúdico, significa explorar a flexibilidade, a autonomia, a criatividade humana de pensar e analisar os problemas contemporâneos da educação e assim criar outras rotas, outras vias *omnilúdicas* para ampliação do direito à liberdade, a emancipação de qualquer indivíduo. Isso é inclusão, isso é ser *omnilúdico*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DO LÚDICO NA VIDA HUMANA E NA ÁREA DA EDUCAÇÃO - ALGUMAS PISTAS, NOVOS (RE)COMEÇOS

A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.

Paulo Freire

Diante da tentativa de descobrir o que iria (desen)rolar no caminhar desta pesquisa de tese sobre o lúdico em articulação com a *omnilética*, no sentido de emergir princípios colaboradores para re-criação de uma epistemologia do lúdico, novos pensares, novos sentires, novas educações e olhares *omnilúdicos* foram subsidiando a discussão em torno do lúdico a partir das produções do LaPEADE.

Para tanto, ao retornarmos aos objetivos traçados para esta pesquisa, acreditamos que estes foram alcançados, mais ainda o surgimento de princípios a partir da análise interpretativa, e que quais balizaram a nossa discussão, nesse caso, a própria ontoepistemologia *omnilética*.

A pergunta a ser feita a partir de todo o trilhar teórico, prático, cultural, dialético, complexo, político é: quais são os princípios fundamentadores do nascer de uma epistemologia lúdica a partir da *omnilética*? Afinal, esses princípios contribuem para se pensar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano?

Para a primeira, respondemos tendo com base nos capítulos, sua estrutura multidimensional, *omnilética*, que pensar uma educação mais voltada para a inclusão, lúdica, em quaisquer fenômenos humanos e sociais, significa reconhecer que a participação deva existir em qualquer ação, desde os espaços de escolarização, como é o caso da Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, até o acesso ao Ensino Superior e qualquer ambiente educativo. Ser lúdico é viver a plenitude da vida humana, e seu movimento de inteireza, entrega. O bem-estar humano deve habitar onde há humanidade gestando participação de todos, todas e todes.

O segundo princípio, que nos ajuda a pensar e gestar uma educação cultivadora da dimensão do lúdico é o de reconhecer os processos de colaboração, entre sujeitos, entre processos educativos, entre instituições, entre culturas, políticas, práticas e fazeres e pesares os quais contribuem para o gesto de inclusão, criador, acolhedor e humanitário entre sujeitos aprendentes e ensinantes.



O terceiro princípio, que emerge perante o olhar *omnilético*, é o da criação. Ser *omnilúdico* é identificar os processos criativos e saber que todo o seu aspecto, faz parte de uma essência lúdica, criativa marcada na história da humanidade, cujo movimento de ser *homo ludens*, *homo faber*, *homo sapiens*, nos faz entender que a criação está entre esse ser o qual pensa, age, reflete, brinca e sonha. Logo, o PenSer faz parte dessa seara que é educar, ensinar, criar e pensar *omnileticamente*.

O último, de modo a recapitular o que foi discutido nas análises dessa tese, é o princípio da reflexão, segundo o qual o ser *omnilúdico* que busca trazer a construção do conhecimento, aprimorando o seu nascer epistemológico, a arte de pensar, é mais do que uma ação biológica do ser, remete a aspectos da sua cognição, da sua cultura, do seu fazer político e prático, nos faz entender que é complexo, dialético, mas fundamental para a identidade plural deste sujeito que é PenSer. Logo, desde o ato de pensar em fazer uma pesquisa e refletir, nos encaminhamos em busca da aprendizagem de todos. Isto é *omnilúdico*, é dizer que uma epistemologia, para nascer, precisa-se pensar, precisa-se recuperar a nossa subjetividade e a objetividade humana que nos dão outros sentidos para ir à busca de inclusão em Educação.

Em suma, ao longo desta tese, muitas reflexões foram trazidas à baila, principalmente a relação que o pensar o lúdico está para além da infância e dos processos educativos ocorridos na Educação Infantil. Por vezes fomos ensinados e até mesmo levados a defender o lúdico dentro dessa acepção, mas o mesmo pode ser estudado em qualquer faixa etária, em qualquer instituição, pois o ser lúdico é movimento, é inteireza, é entrega, é envolvimento, é fruição que resgata o que entendemos por cultura, por políticas, por práticas, por dialética e por complexidade.

Evidenciamos de modo temporário, até porque as nossas lentes *omniléticas* nos permitem escrever sobre um conhecimento que se modifica, um conhecimento não fragmentário, mas que reconhece o saber sobre o lúdico a partir de qualquer área de conhecimento, como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a psicanálise, a história, a filosofia, a psicopedagogia e entre outras. Até porque falar sobre o lúdico, escrever sobre o lúdico é investir em um conhecimento multidimensional, interdisciplinar, transdisciplinar para qualquer saber teórico-prático.

Historicamente e de acordo com o levantamento que foi descrito no capítulo 1 desta tese, no portal da CAPES, a temática do lúdico é algo tão próximo de nós, mas, nessa aproximação, ele se torna um objeto carecido de novas lentes epistêmicas, para que seu saber amplie-se para além do prazer, da alegria, do descobrir-se que o lúdico deva

existir na Educação. Embora isso possa ser enfrentado como uma inovação, o lúdico às vezes se torna algo distante de nós, mas quando interagimos, inventamos, recriamos, desde o pensar uma aula, até o reorganizar um artigo científico e o aprender a lidar com as perdas, com as mortes, com os tiroteios que alcançam as nossas vidas e as diversos modos de exclusões onde estamos imersos, o ser *omnilúdico* nos aponta para outras saídas, para outras pistas.

Nesse sentido, participar, colaborar, criar e refletir são princípios *omnilúdicos* que nos ajudam a entender processos educativos que têm como elemento central a emancipação da vida humana. Se desejarmos formar professores e propiciar que eles sejam indivíduos lúdicos em sua prática, em sua reflexão pedagógica, importante é, então, que a participação, a colaboração, a criação e a reflexão crítica façam parte desse processo formativo para a docência, de modo inicial e também continuada.

Se como educadores e professores, queremos o desenvolvimento integral de nossos estudantes, que esses princípios venham fazer parte da atmosfera escolar, eliminando as barreiras na aprendizagem, as quais pouco colaboram para a inclusão em educação acontecer. Saibamos que esta é um processo, como nos diz Santos (2019, 2020), mas jamais a colocamos com um fim. Esse não é o propósito. Igualmente, quando pensamos no fenômeno do lúdico, ele habita a vida humana, e cada olhar teórico, filosófico, psicológico, sociológico contribui para a defesa de um saber *omnilúdico*.

Finalizamos esta tese, embora ainda existam muitos caminhos para serem aprofundados, principalmente no conhecimento sobre a *omnilética* e o lúdico, até pela falta de trabalhos que existem no campo da Educação, na área das Ciências Humanas sobre a interface com *omnilética* e lúdico. Pensar a Educação e seu saber científico é entender que podemos abrir para outros pensares epistêmicos como a própria *omnilética*. Aliás, há muitas lacunas a serem ainda preenchidas, no sentido de investigar de que modo o conceito *omnilúdico* pode ser compreendido na prática pedagógica com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Se o lúdico é um fenômeno cultural, político, prático, dialético e complexo, como pensar essas dimensões com crianças faveladas em seus percursos educativos e territoriais?

Defendemos que pensar o conceito de *omnilúdico* é reconectar com a nossa essência, é construir culturas, políticas e práticas de inclusão. Logo, esta tese não é um fim, mas um começo para se pensar, sonhar e acreditar em uma Educação que tem como proposta o bem-estar humano. Encerramos com uma frase que intitulou um dos capítulos:

“o lúdico que habita em mim, saúda o lúdico que habita em você”. A qual podemos reescrevê-la: “O *omnilúdico* que habita em mim, saúda o *omnilúdico* que habita em você”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R; D'ÁVILA, C. Retalhos de uma história: o estado da arte dos estudos sobre ludicidade em Universidades públicas na Bahia. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (org.) **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba (PR): CRV, 2018, p. 43-66.

AGUIAR, J. **Educação, Lúdico e Favela: quantos tiros são necessários para aprendizagem?** 1ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019b.

AGUIAR, J. *et al.* Lúdico, ludicidade e atividade lúdica: diferenças e similaridades. In: ALFERES, M. A. (org). **Qualidades e Políticas Públicas na Educação**. Vol.4. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Qualidade-e-Pol%C3%ADticas-4.pdf>

AGUIAR, J. F. de. Como o lúdico é definido por professores dos anos iniciais?: concepções, definições e indicadores em busca da existência do lúdico. **Revista Plures Humanidades**. v. 20, n. 2, 2019c. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/444>. Acesso em: 13 de set. de 2020.

AGUIAR, J. F. de. **O lúdico é um saber?** Vozes docentes sobre o lúdico na docência do Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

AGUIAR, J. F. de; MAIA, M. V. C. M. O lugar do lúdico nos cursos de pedagogia das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Anais das Reuniões Regionais da ANPEd. **13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**, GT 08, Formação de Professores, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1982-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1982-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)> Acesso em 24 de ago. 2020.

AGUIAR, J. **O lúdico é um saber?** Vozes docentes sobre o lúdico na docência do Ensino Superior. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019a.

AGUIAR, J.; QUEIROZ, A. S. G. Inclusão em educação: múltiplos olhares e a construção de interações. **RevistAleph**, n.34, jul, 2020, p. 347-365. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42225/25226>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

AGUIAR; J. F. de; MAIA, M. V. C. M. Cinco universidades públicas do Rio de Janeiro sob análise do lúdico: afinal, qual é o seu lugar? **Revista Brasileira de Educação Básica**, v.4, n13, abr -jun, 2019. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/07/03-Jonathan-Fernandes-CINCO-UNIVERSIDADES-P%C3%9ABLICAS-DO-RIO-DE-JANEIRO-SOB-AN%C3%81LISE-DO-L%C3%9ADICO.pdf>

ALBERTI, V. **O riso e o risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ALBERTI, V. O riso, as paixões e as faculdades da alma. **Revista da Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília**. Brasília, UnB, v.3, n.1, 1995, p.5-25. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/416.pdf](http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/416.pdf) . Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

ALMEIDA, I. C.de. **O corpo em movimento na educação infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa: UEPG, 2018.

ALMEIDA, M. S. N. de; SANTOS, M. P. dos; SILVA, C. M. Do Exílio Nacional à Cegueira Institucional: Mirela, uma criança congoleza. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, P.1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/K3pMcgJqHkvBNdGfbzzjVtc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

ALMEIDA, M. S. N. de **Reflexões Omniléticas sobre o Acesso e a Permanência de Crianças Refugiadas Congolezas no Rio de Janeiro**. Exame de Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

ALMEIDA, M. S. N. **Reflexões Omniléticas sobre o Acesso e a Permanência de Crianças Refugiadas Congolezas no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ALVES, C. N. **O Sentido dos Argumentos para a Formação de Coordenadores Pedagógicos**: caminhos para a aproximação entre teoria e prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

ANASTACIO, B. S. **Contextos lúdicos de aprendizagem: uma aproximação entre os jogos eletrônicos e educação a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ANASTACIO, B. S. **Contextos lúdicos de aprendizagem**: uma aproximação entre os jogos eletrônicos e educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

AQUINO, T. L. **Epistemologia da educação musical escolar**: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

ARAÚJO, G. O. **As Políticas Universitárias e sua Influência na Concepção de Docentes sobre inclusão/exclusão**: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de Formação de Professores Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre, RS: Editora Globo, 1980.

ASTHON, K. **A história secreta da criatividade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

AZEVEDO, N. C. S. de. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação**. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo: UNESP, 2016.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAINHA, E. S. dos A. **O Desenvolvimento da Criatividade e da Autoria de Pensamento em Espaços Não Formais de Educação: uma observação dos coletivos parentais**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, A. B. **As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande, 2015.

BARBOSA, M. P. **Projeto matemática todo dia: estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2014.

BARROSO, A. B. S. **Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço da sala de aula**. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2016.

BAUM, V. D. **Minimetragens: um olhar (psico)pedagógico sobre a escolarização através de uma oficina de aprendizagem**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUC-RS, 2015.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre criança, o brinquedo e a educação**. 2ªed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2014.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, 2012. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>. Acesso em 06 de nov. de 2020.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.

BRANDÃO, C. R. Cultura. In: STRECK, D. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRAZIL, C. H. **O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco**: Um Estudo de Caso sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

BRITO, L. T. D; SANTOS, M. P. dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo), 2013, Abr-Jun; 27, v. 2, p.235-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kWCNMFRrjx6XDq8LZGtRvfS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

BRITO, L. T. **Inclusão em Educação, gênero e sexualidade**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, J. **O processo da educação**. 7ª ed. São Paulo: Nacional, 1978.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARMO, C. P. **Educação infantil**: ludicidade e prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul: UFMGS, 2019.

CARNEIRO, L. A. B. **Da universidade como auditório e do professor como orador**: uma análise omnilética dos argumentos de valorização, desvalorização da carreira docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro, 2017.

CARRA, A. **Dos alquimistas aos licenciados**: a formação dos docentes de química sob os desafios do jogo e lúdico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.

CARVALHO, E.de. **A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente.** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: UFSM, 2014.

CARVALHO, P. C. N. **Pisa na 'matamba?': epistemologia jongueira e reeducação das relações raciais?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, 2020.

CASTRO, A. L. M. B. de **Um estudo sobre o desenvolvimento da autonomia e da criatividade em crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola tradicional.** Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CHAISE, R. M. **Escolas de Contas e de Gestão: será o conhecimento um fator para a concretização da cidadania fortalecendo a Esfera Pública?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COIMBRA, S. G. B. **A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

COIMBRA, S. G. B. **Comportamentos antissociais: vozes que ecoam e vozes silenciadas.** Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, A. S. **Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2017.

COSTA, E. S. **A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, D. A. da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural.** Castanhal, Pa: Edição do autor, 2016. Disponível em: <[https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro\\_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf](https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf)> Acesso em: 02 de jan. de 2021.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** 1ªed. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista EntreIdeias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164>. Acesso em: 11 de ago. 2021.



D'ÁVILA, C. M. Eclipse do lúdico. In: D'ÁVILA, C. (Org.) **Educação e Ludicidade – Ensaio 4**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2007, p. 21-44.

D'ÁVILA, C. M. Eclipse do lúdico. Revista da FAEEBA, **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.15, n.25, p. 15-25, jan/jun, 2006. Disponível em: [https://issuu.com/ongavante/docs/texto\\_eclipse\\_do\\_ludico1\\_cris\\_d\\_avil](https://issuu.com/ongavante/docs/texto_eclipse_do_ludico1_cris_d_avil). Acesso em: 27 de dez. de 2020.

D'ÁVILA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173/2908>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

D'ÁVILA, C. M.; LEAL, A. B. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas - Educação**, 1(2), 41-52, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>. Acesso em: 28 de dez de 2020.

DIAS, M. C. **A matinta tem a cor da chuva**: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Do Pará, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 26ªed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2016.

ESPIRIDIAO, R. M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

EVARISTO, C. Conceição Evaristo fala sobre o conceito de Escrivivência. 2016. Estação dos Livros / **Rádio da Universidade**: 1080 AM/UFRGS, 2016.

EVARISTO, C. Da Grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas Brasileiras**: Teorias, Práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, C. A. M. **O papel do lúdico na construção das funções psíquicas superiores em crianças institucionalizadas e não institucionalizadas sob uma perspectiva vygotskyana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, F. M. N. S. **Cultura lúdica na formação do professor**: uma leitura em fenomenologia. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FILGUEIRAS, E. M. M. F. C. **Reconhecimento social dos educadores do ensino superior a distância**: possibilidades, dificuldades e dilemas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M. P. S. **Inclusão**: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FORDE, G. H. A. **A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: UFES, 2008.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018c, p. 47-71. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/174705>>

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018b, p.13-44.

FORTUNA, T. R. Armas de brinquedo: dar ou não dar – será esta a questão? **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense**, Porto Alegre, n.43, jan./jul. 2008, p. 181-194. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/quemquerbrincar/wp-content/uploads/2016/06/jogo-armas-de-brinquedo-com-morte.pdf>

FORTUNA, T. R. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam que são? In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba (PR): CRV, 2018a.

FORTUNA, T. R. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FORTUNA, T. R. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. IN: SANTOS, S. M. P. (org.) **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011c.

p. 117-132. ISBN 978-85-87063-37-3. Disponível em: [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREITAS, J. G. O. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade**. Nas carteiras escolares: os professores. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.132-143.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

FRUFREK, G. **Redescobrir: A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores**. Dissertação. Mestrado em Educação. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde** 23 (1) Jan-Mar, 2014. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/ress/2014.v23n1/183-184/pt/> . Acesso em: 18 de ago. de 2020.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 1973.

GENTIL, M. M. **Permanências e tensões nas ideias de alfabetização: um olhar sobre o professor em formação**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, Pará: UFOP, 2016.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, 1995.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2ªed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, A. C. C.; OLIVERIA L. R. Mulheres que educam: Movimento de Mulheres Negras – “o sim-lugar”: religião, decolonialidade e construção de contra-poderes. X **COMPENE**, 12 a 17 de out, Uberlândia MG: 2018. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532989903\\_ARQUIV\\_O\\_Artigo\\_ABPNconcluido.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532989903_ARQUIV_O_Artigo_ABPNconcluido.pdf) . Acesso em 02 de jan. de 2021.

GONCALVES, S. N. “**Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...**” - Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: UFPel, 2017.

GUEDES, M. C. **Inclusão em Educação na Rocinha**: Vivências Lúdico-Criadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GUITERIO, R. do N. **O lúdico e autismo**: uma combinação possível nas aulas de ciências. Rio de Janeiro, Dissertação. (Mestrado em Educação): Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

GUTTON, P. **O brincar da criança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HERÁCLITO DE ÉFESO. **Os Pré-Socráticos**: Heráclito. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2020.

HUIZINGA, J. **Nas sombras do amanhã**: diagnóstico da enfermidade espiritual do nosso tempo. Trad. Manuel Vieira. 1ª Ed. São Paulo: Livraria Acadêmica, Saraiva & C.A – Editores, 1946.

HUIZINGA. J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IVENICKI, A; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 5ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JULIANI, M. **As crianças e o seu recreio escolar: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-44.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos. (Orgs.) **Jogos e Brincadeiras**: tempos, espaços e diversidades. São Paulo: Cortez, 2016.

LAGO, M. **Index para a Inclusão**: uma possibilidade de intervenção institucional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

LAUAND, J. Deus ludens – O lúdico na pedagogia medieval e no pensamento de Tomás de Aquino. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-56.

LEAL, L. A. B. **A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciados em música**: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2017.

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.59-75, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2454> Acesso em: 11 de ago. 2021.

LEME, E. S. **Inclusão em Educação**: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, C. B. de. **“Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu...” Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de governo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2019.

LIMA, K. de O.; MONTEIRO, G. V. Epistemologia ecossistêmica e interdisciplinaridade: uma parceria necessária ao ensino escolar do século XXI. **Revista INTERDISCIPLINARIDADE**, n. 12, p. 9-31, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/36782/25081>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

LOPES F., F. R. F. **Software educativo, lúdico e interativo, como recurso didático em apoio à construção do conceito de número por crianças em processo de alfabetização matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2015.

LOPES, C. Design de ludicidade. **Revista entreideias**, Salvador, v.3, n.2, p. 25-46, jul/dez, 2014. Disponível em: Acesso em: 12 de ago. de 2021.

LOPES, C. Design de Ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.137-156, 2015. Disponível em: Acesso em: 12 de ago. de 2021.

LOPES, C. **Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos Humano**. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2004.

LOPES, C. **Ludicity – a theoretical term**. Aveiro: University of Aveiro, 2005.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.) **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p.135-142.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, C. C. (Org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2000, p. 83-102.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2000, p. 9-42.

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e Aprender. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.131-136, 2015. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466#:~:text=O%20texto%20aborda%20a%20quest%C3%A3o,repeditivo%20em%20suas%20vidas%20cotidianas>>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

LUCKESI, C. C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. de S. (Org.) **Educação e Ludicidade - Ensaio 03**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2004, p. 11-20.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e aprendizagens: a experiência lúdica na educação - uma entrevista de Cipriano Carlos Luckesi para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 100-102, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/255>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.) **Educação e Ludicidade – Ensaios 2**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2002, p. 22-60.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e Desenvolvimento Humano. In: D'Ávila, C. (Org.) **Educação e Ludicidade – Ensaios 4**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2007, p. 11-20.

LUCKESI, C. 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>. Acesso em: 07 de jan. de 2021.

LUCKESI, C. C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: LUCKESI, C. C. (Org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2000, p. 119-131.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo/SP: Senzala, 1967.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1972.

MACHADO, S. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MAIA, M. V. C. M. (Org.) **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem Discurso: Reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2007.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. (Org.) **O brincar na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020b.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. (Org.) **O processo criativo na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020a.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **RBP AE**, v.24, n.1, p. 13-29, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19236/11162>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

MARTINS, T. M. de O. **O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 11 de ago de 2021.

MATURANA, H.R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELO, S. C. de. **Inclusão em educação: Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINCATO, M. C. **A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade La Salle, 2017.

MINEIRO, M. **O essencial é invisível aos olhos: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesq. São Paulo**, v. 45, p. 1- 21, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100587&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100587&script=sci_arttext). Acesso em: 11 de ago. de 2021.

MOARES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018, p. 15-56.

MOARES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista entreideias**, Salvador, v.3, n.2, p.47-72, jul/dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

MOARES, M. C. **Paradigma Educacional Ecológico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana.** 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MONTAGNINI, R. C. **Das brinquedotecas de Londrina ao espaço/tempo lúdico, político e pedagógico do brincar infantil.** Dissertação. Mestrado em Educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morrin.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. Os Fundamentos do Sentipensar. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018, p. 57-82.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. Sentipensar sob o olhar autopoietico Estratégias para reencantar a educação. **Universitat de Barcelona**, 2002, p. 1-20. Disponível em: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf). Acesso em: 11 de ago. de 2021.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:



<https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190605040644.pdf>. Acesso em: 11 de ago de 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015b.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

MORIN, E. **O método 4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização**. 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. **O método 6: ética**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOSHI, E. A. S. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. **Revista NEIAB**, v.3, n.1, jul., 2019. Disponível em: <http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/artigo-3.pdf>. Acesso em 02 de jan. de 2021.

MOTTA, G. R. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NASCIMENTO, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil – Perspectivas Psicopedagógicas**. Porto Alegre: PRODIL, 1994b.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil – Psicomotricidade: alternativa pedagógica**. Porto Alegre: PRODIL, 1995.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil – Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994a.

NEGRINE, A. **Corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

NEGRINE, A. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEGRINE, A. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância a terceira idade. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NEGRINE, A. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NEGRINE, A.; BRADACZ, L.; CARVALHO, P. E. **Recreação na hotelaria: o pensar e o fazer lúdico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

NICOLIELO, M. E. **“Empresta, por favor”?: Processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na Educação Infantil**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2015.

OLIVA, A. **Teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, A. C. G. de. **Olhares de brinquedistas: análise do discurso dos saberes lúdicos-educacionais e culturais**. Dissertação. Mestrado em Educação. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2017.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P. de S (Org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora ENESP, 1998, p. 17-26.

OLIVEIRA, Raquel Batalha de. **Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, W. C. de. Ludicidade na natureza: a experiência do Acampamento verde. In: PORTO, B. de S. (Org.) **Educação e Ludicidade - Ensaio 03**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2004, p. 67-80.

PAÍN, S. **Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PASTANA, M. A. **Cultura, Saberes e Educação: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no Estado do Amapá**. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém: UESP, 2017.

PEREIRA, F. A. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2017.

PEREIRA, A. M. N. M. **“Brincando de Ser Criança”**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese (Doutorado em Antropologia). Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003.

PEREIRA, J. dos S. **Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical**

samba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -Presidente Prudente, 2015.

PERES, E. S. **Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Estado Do Pará, 2018.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos.** São Paulo (SP): Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga, 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIN, V. P. G. **Jogos de reflexão pura como ferramenta lúdica para a aprendizagem matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2016.

PINTO, R. M. de S. **O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ: Rio de Janeiro, 2018.

PIZAPIO, E. J. **Os brinquedos e as brincadeiras retratados nas telas de Portinari: um estudo sobre a infância lúdica contemporânea.** Mestrado em Educação: universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: UFMT, 2015.

POOL, M. A. P. **Desafios educacionais criativos associados às práticas docentes: estudo de caso considerando rpg educacional.** Tese. Doutorado em Educação. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

POPOFF, S. C. **Como nascem as fadas da leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no Ensino Fundamental II .** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação – UFRJ, 2015.

REIS, K.C.de A. **Jogos e registros orais e gráficos: desenvolvimento da criança no campo conceitual aditivo.** Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília: Unb, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, O. L. C.; MORAES, M. C. Criatividade sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (Org.) **O Pensar Complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 147-170.

RODRIGUES, M. A. **O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em

Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RORTY, R. **Filosofia e espelho da natureza**. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2020.

SANTANA JR.; H. M. de. **“O lúdico dá o prazer”**: família negra, os valores civilizatórios e a festa como aprendizado. Dissertação (Mestrado em relações Étnico-Raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca: CEFET/RJ, 2017.

SANTANA, A. S. C. S. **O ser da presença da docência com o dispositivo Tablet Pc e as teias educacionais de aprendizagens inclusivas na [psico]pedagogia social hospitalar**. Tese. Doutorado em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

SANTANA, A.; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>. Acesso em: 18 de dez de 2020.

SANTIAGO, M. C. **Laboratório de Aprendizagem**: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.2, p.548-562, 2011. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/Espa%C3%A7o-do-curr%C3%ADculo-2011.pdf>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

SANTIN, S. **Educação física da alegria do lúdico a opressão do rendimento**. 34ªed. Porto Alegre: Est. Edições, 2001.

SANTOS COLACO, M. R. **Dimensões lúdicas**: prescrito, ensinado e vivido. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS DOS, L. B. Os saberes e fazeres de trançadeiras como produção de arte e matemática. **CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES**, Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT13%20Hist%20A2ria,%20ling>

[uagem%20e%20produ%87%C6o%20do%20conhecimento/OS%20SABERES%20E%20FAZERES%20DE%20TRAN%80ADEIRAS%20COMO%20PRODU%80%C7O%20DE%20ARTE%20E%20MATEM%5BTICA%20-%20Trabalho%20completo.pdf](#)

Acesso em 02 de jan. de 2021.

SANTOS OLIVEIRA, C. A. **O lúdico no processo formativo de professores e no exercício da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2016.

SANTOS S. C. dos. **Jogos cooperativos e jogos competitivos: manifestações de suas características em um ambiente educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2017.

SANTOS, M, P. dos. Inclusion of People with Disabilities in Brazil: Towards an Omnilectical Policy Analysis. **European Journal of Educational Management**. vol2, Issue 2, p. 45 – 57, 2019. Disponível em: <https://www.eujem.com/inclusion-of-people-with-disabilities-in-brazil-towards-an-omnilectical-policy-analysis>. Acesso em: 11 de nov. de 2020.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n.7, maio, p.78-91, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32468>. Acesso em: 03 de jan. de 2021.

SANTOS, M. P. dos. **De covid a com vida** – ainda que remota: experiências docentes de busca de inclusão em tempos de pandemia. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2020.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura Omnilectica. In: CASTRO, P. A. (Org.). **Inovação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Campina Grande, PB: Editora Realiza, 2015.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão, Diversidade e Diferença. In: RANGEL, M. (Org.). **Diversidade, Diferença e Multiculturalismo**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 23-42.

SANTOS, M. P. dos. Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com deficiência: uma análise omnilectica. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, UNICAMP, Campinas, 2012.

SANTOS, M. P. dos.; AGUIAR, J. F. de. Lúdico e Criatividade dialogam com Inclusão? In: SANTOS, M. P. dos. Et al (Orgs). **Anais do V Seminário Internacional de Inclusão em Educação** – Universidade e Participação: Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação/UFRJ, 2019.

SANTOS, M. P. dos.; AGUIAR, J. Lúdico e Criatividade dialogam com Inclusão? **Revista Educação Especial em Debate**, v. 4, n. 8, p. 38-50, jul./dez, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/reed2019>. Acesso 18 de set. de 2021.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da. Do desejável e do real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física? **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 135-158, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24197>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. de.; SANTIAGO, M. C. Ensino Superior: entre docências e violências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1449-1464, ago. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/327257609.pdf>. Acesso em: 03 de jan. de 2021.

SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no ensino superior: um ensaio omnilético. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 818–835, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13008>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, M. P. dos; SANTIAGO, M. C. Lobos em pele de cordeiro: os pacotes políticos no campo da educação de pessoas com deficiência e a desestabilização da educação para todos. In: MARTINS, L. de A. R. (Org.) **Construindo uma sociedade inclusiva**. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 51-68.

SANTOS, M. P. dos; SENNA, M. Inclusão em Educação no nível da gestão municipal: uma análise omnilética. **Educ. foco, Juiz de Fora**, v. 25, n. 3, p. 253-274, set. / dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32921>. Acesso em: 11 de ago. de 2021.

SANTOS, Mônica R. C. dos. **Dimensões lúdicas**: prescrito, ensinado e vivido. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2018.

SANTOS, S. M. P.; CRUZM, D. R. M. da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. dos. (Org.) **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 11-18.

SAWAIA, B. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão**: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Vozes, Petrópolis: 2006.

SARDINHA, G. da S. **Impactos da Gestão Escolar no Desenvolvimento de Processos de Inclusão em Uma Escola Pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SENNA, M. **(Re)visiting cultures, policies and practices of inclusion in Education at the municipal management level of education**: the second Education Regional Coordination (2ª CRE) in action. Dissertation (Master in Education). College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA C., M. A. da. **Peter Pan entra em cena**: o lúdico e a tensão entre ser criança e ser adulto. Dissertação. Mestrado em Educação. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2017.

SILVA, A. J. N. da. **Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino.** Mestrado em Educação. Universidade de Brasília Brasília: UnB, 2014.

SILVA, A. J. N. da; SÁ, V. M. de. “Doutores da aprendizagem”: revivendo a criança adormecida em cada educador. In: SÁ, A. V. M. de. *et al* (Orgs.) **Ludicidade e suas interfaces.** Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA, J. M. **Lúdico no processo de ensino e aprendizagem:** concepções e práticas pedagógicas de professores dos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e inclusão na formação de professores:** Representações e Práticas Sociais. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, M. C. A. **Psicopedagogia:** a busca de uma fundamentação teórica. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SILVA, S. A. de O. **A roda de história na Educação Infantil:** a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento. Rio de Janeiro, Dissertação. (Mestrado em Educação): Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, C. D. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada.** Mestrado em Educação. Universidade Tiuti do Paraná, Curitiba: UTP, 2018.

SOBRINHO, J. B. M.A. **Ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e prática de professores de educação física.** Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Biblioteca Universitária Professor Martinho Cardoso da Veiga: FURB, 2014.

SOUZA, M. M. L. C. **Educação inclusiva e ludicidade:** uma análise em contexto do Ensino Fundamental II. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2017.

SUTOON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.  
TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar.** Curitiba, n.10, p. 91-98, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n10/n10a12.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2020.

TEXEIRA, L. C. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Psicol. USP**, vol.14, N.1: São Paulo, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642003000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642003000100004&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 24 de ago. 2020.

TOLEDO, M. S. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública:** Contribuições a Partir de Uma Escola de Governo. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. (Org.) **Brincar, brinquedos e brincadeiras**: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Maringá: Eduem, 2014.

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses políticas educacional no triênio 2010-2012**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2018.

TORRE, S. de la. **Da Identificação à Criatividade Paradoxal** - dialogando com a criatividade. São Paulo: Madras, 2005.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Programa 2 - Salto para o Futuro, s/d. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> . Acesso em: 28 de dez. de 2020.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. (Orgs). **Modos de brincar** : caderno de atividades, saberes e fazeres [online]. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-16. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 28 de dez. de 2020.

VASCONCELLOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V. A. (org.) **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 57-74.

VIAL, J. **Jogo e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VIEIRA, C. N. M. **Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIEIRA, C. N. M. **Educação estética e espaço escolar**: o brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem. Rio de Janeiro, Dissertação. (Mestrado em Educação): Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

VIEIRA, C. V. C. S. **Formação de professores numa perspectiva ludoestética**: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2015.

VIGOSTKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WATANABE, D. **A interactividade como fomentadora da ludicidade**: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil. Dissertação (Mestrado em



Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

WEBERING, Fernanda Iglesias. **Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior: a UFRJ em um novo cenário.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

XAVIER, G. **Você pode substituir Mulheres Negras como objeto de estudo por Mulheres Negras contando a sua própria história.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

ZAMBELLI, O. C. **O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo: UMESP, 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Grande Área de Conhecimento

	<b>Grande área de conhecimento</b>	<b>Produção</b>
<b>1</b>	CIÊNCIAS HUMANAS (316)	316
<b>2</b>	MULTIDISCIPLINAR (153)	153
<b>3</b>	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES (101)	101
<b>4</b>	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (81)	81
<b>5</b>	CIÊNCIAS DA SAÚDE (65)	65
<b>6</b>	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA (21)	21
<b>7</b>	ENGENHARIAS (16)	16
<b>8</b>	CIÊNCIAS AGRÁRIAS (4)	4
<b>9</b>	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (1)	1

## Apêndice B: Área de Conhecimento

	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Produção</b>
1	EDUCAÇÃO (233)	233
2	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (54)	54
3	SOCIAIS E HUMANIDADES (42)	42
4	EDUCAÇÃO FÍSICA (36)	36
5	COMUNICAÇÃO (27)	27
6	ARTES (26)	26
7	ENSINO (26)	26
8	DESENHO INDUSTRIAL (22)	22
9	ARQUITETURA E URBANISMO (21)	21
10	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (13)	13
11	ENFERMAGEM (11)	11
12	CIÊNCIAS AMBIENTAIS (10)	10
13	ENGENHARIA BIOMÉDICA (8)	8
14	SOCIOLOGIA (7)	7
15	ENGENHARIA ELÉTRICA (6)	6
16	ENGENHARIA/TECNOLOGIA/GESTÃO (6)	6
17	TRATAMENTO E PREVENÇÃO PSICOLÓGICA (6)	6
18	TEOLOGIA (4)	4
19	ADMINISTRAÇÃO (3)	3
20	ANTROPOLOGIA (3)	3
21	ENSINO-APRENDIZAGEM (3)	3
22	COMUNICAÇÃO VISUAL (2)	2
23	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (2)	2
24	FILOSOFIA (2)	2
25	FONOAUDIOLOGIA (2)	2
26	TELEINFORMÁTICA (2)	2
27	ZOOTECNIA (2)	2
28	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (1)	1
29	DIREITO (1)	1
30	DOENÇAS INFECCIOSAS E PARASITÁRIAS (1)	1
31	EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1)	1
32	EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS (1)	1
33	EDUCAÇÃO ESPECIAL (1)	1

<b>34</b>	EXTENSÃO RURAL (1)	1
<b>35</b>	FÍSICA (1)	1
<b>36</b>	FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (1)	1
<b>37</b>	TEATRO (1)	1
<b>38</b>	TEORIA LITERARIA (1)	1
<b>39</b>	ZOOLOGIA (1)	1

## Apêndice C: Nomes dos Programas de Pós-Graduação

	<b>Nome do Programa</b>	<b>Produção</b>
1	EDUCAÇÃO (188)	188
2	PSICOLOGIA (25)	25
3	EDUCAÇÃO FÍSICA (17)	17
4	ARQUITETURA E URBANISMO (17)	17
5	DESIGN (16)	16
6	LETRAS (15)	15
7	COMUNICAÇÃO (11)	11
8	MÚSICA (10)	10
9	LINGÜÍSTICA APLICADA (9)	09
10	LINGÜÍSTICA (8)	08
11	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO (7)	07
12	EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES (6)	06
13	ENSINO E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DA MATEMÁTICA (6)	06
14	GEOGRAFIA (5)	05
15	QUÍMICA (5)	05
16	CIÊNCIAS DA SAÚDE E BIOLÓGICAS (4)	04
17	CIÊNCIAS SOCIAIS (4)	04
18	CULTURA E SOCIEDADE (4)	04
19	ENSINO (4)	04
20	LINGUAGEM E ENSINO (4)	04
21	MEMÓRIA SOCIAL (4)	04
22	SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (4)	04
23	CIÊNCIAS DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA (3)	03
24	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (3)	03
25	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (3)	03
26	ENSINO DE CIÊNCIAS (3)	03
27	ESTUDOS CULTURAIS (3)	03
28	ESTUDOS LITERÁRIOS (3)	03
29	HISTÓRIA (3)	03
30	INFORMÁTICA APLICADA (3)	03
31	PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES (3)	03
32	PSICOLOGIA (PSICOLOGIA CLÍNICA) (3)	03
33	PSICOLOGIA CLÍNICA (3)	03

34	SAÚDE COLETIVA (3)	03
35	TEOLOGIA (3)	03
36	COGNIÇÃO E LINGUAGEM (2)	02
37	COMPUTAÇÃO APLICADA (2)	02
38	COMUNICAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEAS (2)	02
39	COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA (2)	02
40	CULTURA E TERRITORIALIDADES (2)	02
41	CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA (2)	02
42	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL (2)	02
43	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (2)	02
44	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ENSINO DE FÍSICA (2)	02
45	EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SOCIEDADE (2)	02
46	ENGENHARIA ELÉTRICA E COMPUTAÇÃO (2)	02
47	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (2)	02
48	FONOAUDIOLOGIA (2)	02
49	HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES (2)	02
50	LETRAS (LETRAS VERNÁCULAS) (2)	02
51	LETRAS:ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA (2)	02
52	LINGÜÍSTICA E LETRAS (2)	02
53	LINGÜÍSTICA E LITERATURA (2)	02
54	MÍDIA E COTIDIANO (2)	02
55	MODELAGEM COMPUTACIONAL DE CONHECIMENTO (2)	02
56	NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO (2)	02
57	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR (2)	02
58	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (2)	02
59	SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA (2)	02
60	SOCIOLOGIA (2)	02
61	SOCIOLOGIA POLÍTICA (2)	02
62	TEORIA E HISTÓRIA LITERÁRIA (2)	02
63	ZOOTECNIA (2)	02
64	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (1)	01
65	CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA (1)	01
66	CIÊNCIAS E BIOTECNOLOGIA (1)	01
67	CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS EM SAÚDE (1)	01
68	CIÊNCIAS HUMANAS (1)	01
69	CIÊNCIAS MÉDICAS (1)	01
70	CIÊNCIAS ODONTOLÓGICAS APLICADAS (1)	01
71	CIÊNCIAS SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE (1)	01
72	COGNIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES (1)	01
73	COMPUTAÇÃO (1)	01
74	COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (1)	01
75	COMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE CONSUMO (1)	01

76	CULTURA E TERRITORIALIDADES (1)	01
77	CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA (1)	01
78	DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE (1)	01
79	DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE UFPI-UFRN-FUFSE-UESC-UFPB/JP (1)	01
80	ECOLOGIA E EVOLUÇÃO (1)	01
81	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA (1)	01
82	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (1)	01
83	ENFERMAGEM (1)	01
84	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (1)	01
85	ENSINO DE CIÊNCIAS, AMBIENTE E SOCIEDADE (1)	01
86	ESTUDOS DA LINGUAGEM (1)	01
87	ESTUDOS DO LAZER (1)	01
88	EXTENSÃO RURAL (1)	01
89	FILOSOFIA (1)	01
90	FÍSICA (1)	01
91	FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR (1)	01
92	HISTÓRIA SOCIAL (1)	01
93	INFORMÁTICA (1)	01
94	INTERDISCIPLINAR EM ARTES, URBANIDADES E SUSTENTABILIDADE (1)	01
95	INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS (1)	01
96	LETRAS (CIÊNCIA DA LITERATURA) (1)	01
97	LETRAS (LÍNGUA ESPANHOLA E LIT. ESPANHOLA E HISPANO-AMERIC.) (1)	01
98	LETRAS (LÍNGUA LITERATURA E CULTURA JAPONESA) (1)	01
99	LETRAS E ARTES (1)	01
100	LETRAS- LINGUAGEM E IDENTIDADE (1)	01
101	LETRAS-ESTUDOS LITERÁRIOS (1)	01
102	LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM (1)	01
103	LITERATURA (1)	01
104	LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA (1)	01
105	LITERATURA, CULTURA E CONTEMPORANEIDADE (1)	01
106	MEIOS E PROCESSOS AUDIOVISUAIS (1)	01
107	MEMÓRIA:LINGUAGEM E SOCIEDADE (1)	01
108	METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (1)	01
109	MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO (1)	01
110	NUTRIÇÃO (1)	01
111	NUTRIÇÃO HUMANA (1)	01
112	PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE (1)	01
113	PEDIATRIA E CIÊNCIAS APLICADAS À PEDIATRIA (1)	01
114	PESQUISA CLINICA EM DOENÇAS INFECCIOSAS (1)	01
115	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL (1)	01

116	POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (1)	01
117	POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL (1)	01
118	PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL (1)	01
119	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR (1)	01
120	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (1)	01
121	PROMOÇÃO DA SAÚDE (1)	01
122	PROMOÇÃO DE SAÚDE (1)	01
123	PSICANÁLISE, SAÚDE E SOCIEDADE (1)	01
124	PSICOLOGIA (PSICOLOGIA EXPERIMENTAL) (1)	01
125	PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL) (1)	01
126	PSICOLOGIA (TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO) (1)	01
127	PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (1)	01
128	PSICOLOGIA SOCIAL (1)	01
129	PSICOSSOCIOLOGIA DE COMUNID.E ECOLOGIA SOCIAL (1)	01
130	REABILITAÇÃO E DESEMPENHO FUNCIONAL (1)	01
131	RECURSOS NATURAIS DO CERRADO (RENAC) (1)	01
132	SAÚDE E AMBIENTE (1)	01
133	SAÚDE E SOCIEDADE (1)	01
134	SAÚDE, INTERDISCIPLINARIDADE E REABILITAÇÃO (1)	01
135	SISTEMAS E COMPUTAÇÃO (4)	01
136	SOCIEDADE, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA (1)	01
137	SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS (1)	01
138	TECNOLOGIA EM SAÚDE (1)	01
139	TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL (1)	01
140	TERAPIA OCUPACIONAL (1)	01
141	TÊXTIL E MODA (1)	01
142	URBANISMO (1)	01
143	ZOOTECNIA (1)	01
144	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (1)	01



## Apêndice D: Instituições envolvidas com a temática lúdico/ludicidade

	Instituições	Produção
1	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (44)	44
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (29)	29
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (25)	25
4	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (24)	24
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (23)	23
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (22)	22
7	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (18)	18
8	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (18)	18
9	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (15)	15
10	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (15)	15
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (13)	13
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (13)	13
13	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (12)	12
14	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (10)	10
15	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (10)	10
16	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (10)	10
17	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (10)	10
18	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (9)	09
19	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (9)	09
20	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (9)	09
21	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (9)	09
22	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (9)	09
23	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (9)	09
24	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (8)	08
25	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (8)	08
26	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (8)	08
27	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (7)	07
28	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (7)	07

29	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (6)	06
30	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (6)	06
31	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (6)	06
32	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (6)	06
33	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (6)	06
34	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (6)	06
35	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (6)	06
36	UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (6)	06
37	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (6)	06
38	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (5)	05
39	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (5)	05
40	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( RIO CLARO ) (5)	05
41	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA ( JOÃO PESSOA ) (5)	05
42	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (5)	05
43	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (5)	05
44	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (4)	04
45	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (4)	04
46	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (4)	04
47	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA (4)	04
48	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( ARARAQUARA ) (4)	04
49	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( PRESIDENTE PRUDENTE ) (4)	04
50	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (4)	04
51	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (4)	04
52	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (4)	04
53	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (4)	04
54	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (4)	04
55	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (4)	04
56	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (4)	04
57	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA (3)	03
58	FACULDADE CÁSPER LÍBERO (3)	03
59	FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (2)	03
60	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (3)	03

61	FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES (3)	03
62	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (3)	03
63	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (3)	03
64	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (3)	03
65	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( MARÍLIA ) (3)	03
66	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO ) (3)	03
67	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (3)	03
68	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (3)	03
69	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (3)	03
70	UNIVERSIDADE TIRADENTES (3)	03
71	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2)	02
72	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA (2)	02
73	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (2)	02
74	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2)	02
75	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (2)	02
76	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (2)	02
77	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS (2)	02
78	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (2)	02
79	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE (2)	02
80	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (2)	02
81	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2)	02
82	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (2)	02
83	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO ( BAURU ) (2)	02
84	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (2)	02
85	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (2)	02
86	UNIVERSIDADE FEEVALE (2)	02
87	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (2)	02
88	UNIVERSIDADE SALVADOR (2)	02
89	CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES ASSOCIADAS DE ENSINO – FAE (1)	01
90	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ (1)	01

91	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA (1)	01
92	CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS (1)	01
93	ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE VITORIA (1)	01
94	ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING (1)	01
95	FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (1)	01
96	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (1)	01
97	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (1)	01
98	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (1)	01
99	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO (1)	01
100	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (1)	01
101	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (1)	01
102	UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO (1)	01
103	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI (1)	01
104	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA (1)	01
105	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (1)	01
106	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (1)	01
107	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (1)	01
108	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (1)	01
109	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA (1)	01
110	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (1)	01
111	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (1)	01
112	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (1)	01
113	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (1)	01
114	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (1)	01
115	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (1)	01
116	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (1)	01
117	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (1)	01
118	UNIVERSIDADE LA SALLE (1)	01
119	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR (1)	01
120	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (1)	01
121	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (1)	01

<b>122</b>	UNIVERSIDADE UNIVERSUS VERITAS GUARULHOS (1)	01
<b>123</b>	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA (1)	01
<b>124</b>	USP (FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU ) (1)	01

## Apêndice E: Matriz Curricular publicada em 2008 pela SEEDUC – Formação de Professores

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

(\*\*) Ver inciso II do art. 12 da Resolução SEEDUC n.º 3720, de 13 de novembro de 2007 (D.O. n.º 219, de 27 de novembro de 2007).

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO												
	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal (***)				Carga Horária Anual (40 semanas)				Total	
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO		
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480	
		Artes	2	2		2	80	80		80	240	
		Educação Física	2	2	2		80	80	80		240	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400	
		Química	2	---	---	---	80	---	---	---	80	
		Física	2	---	---	---	80	---	---	---	80	
		Biologia	2	---	---	---	80	---	---	---	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	---	---	80	80	---	---	160	
		Geografia	2	2	---	---	80	80	---	---	160	
		Sociologia		2	2	---		80	80	---	160	
		Filosofia	2	2	---	---	80	80	---	---	160	
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira	2	2	---	---	80	80	---	---	160	
Tempos para ênfase definida no PPP		2	---	---	2	80	---	---	80	160		
Ciências Físicas e da Natureza		---	---	2	2	---	---	80	80	160		
História e Filosofia da Educação		---	---	2	---	---	---	80		80		
Sociologia da Educação		---	---	---	2	---	---	---	80	80		
Ensino Religioso (**)												
<b>Subtotal</b>			<b>28</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>1.120</b>	<b>800</b>	<b>480</b>	<b>480</b>	<b>2.880</b>	
Formação Profissional	Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino		---	---	---	2	---	---	---	80	80	
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental		---	2	2	2	---	80	80	80	240	
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil		---	---	2	2	---	---	80	80	160	
	Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização		---	---	2	2	---	---	80	80	160	
	Psicologia da Educação		---	2	2		---	80	80		160	
	Ênfase na Formação	Conhecimentos Didáticos em Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial ou Educação Indígena		---	---	2	2	---	---	80	80	160
	Práticas Pedagógicas / Iniciação à Pesquisa		2	6	8	8	80	240	320	320	960	
<b>Carga Horária</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>1.200</b>	<b>1.200</b>	<b>1.200</b>	<b>4.800</b>		
<b>Observações:</b>												
(*) Visando implementar a relação entre teoria e prática, a atual Matriz Curricular permite, que os tempos destinados à Prática Pedagógica, sejam distribuídos proporcionalmente entre as docências dos Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos												

assinalados, garantindo também o aproveitamento de todos os Projetos pertinentes a todas as disciplinas do curso.
(**) O Ensino Religioso poderá ser ministrado em horário complementar, de acordo com a opção do aluno.
(***) Tempos de aula de 50 (cinquenta) minutos cada.

<b>Multi Seriado</b>	
Disciplina	Nº aulas semanais
Atividades Integradas (1º ao 5º ano)	20

<b>Aceleração 1ª a 4ª - M/T/N</b>	
Disciplina	Nº aulas semanais
Atividades Integradas (1º ao 5º ano)	20
Integral	
Atividades Integradas (1º ao 5º ano)	20
Atividades Complementares Artes	2
Atividades Complementares Recreativas	4
Atividades Complementares Sala de Leitura	2
Atividades Complementares Vídeo Educação	2
Atividades Complementares Estudo Dirigido	10

<b>PAI 5ª a 8ª</b>	
Disciplina	Nº aulas semanais
Disciplina Integrada P.A.I.	20

<b>Sala de Recursos</b>	
Disciplina	Nº aulas semanais
Sala de Recursos	20

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2008)/ Elaborado com base na RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 12 de mar. de 2021.

## Apêndice F: Teses e Dissertações de 1989 a 2019

Teses e Dissertações de 1989 a 2019						
Ano de publicação	Natureza				Total geral de M e D	Percentual em relação ao Geral
	Mestrado	Percentual em relação ao Total	Doutorado	Percentual em relação ao Total		
1989	1	0,1	0	0,0	1	0,0
1990	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1991	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1992	1	0,1	0	0,0	1	0,0
1993	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1994	4	0,2	0	0,0	4	0,2
1995	3	0,2	0	0,0	3	0,1
1996	24	1,4	4	0,9	28	1,3
1997	26	1,5	2	0,4	28	1,3
1998	27	1,5	4	0,9	31	1,4
1999	33	1,9	4	0,9	37	1,7
2000	45	2,6	5	1,1	50	2,3
2001	33	1,9	17	3,8	50	2,3
2002	45	2,6	8	1,8	53	2,4
2003	56	3,2	14	3,1	70	3,2
2004	65	3,7	13	2,9	78	3,6
2005	64	3,7	6	1,3	70	3,2
2006	75	4,3	11	2,5	86	3,9
2007	78	4,5	16	3,6	94	4,3
2008	86	4,9	14	3,1	100	4,6
2009	74	4,2	20	4,5	94	4,3
2010	91	5,2	21	4,7	112	5,1
2011	76	4,3	25	5,6	101	4,6
2012	78	4,5	17	3,8	95	4,3
2013	101	5,8	24	5,4	125	5,7
2014	92	5,3	34	7,6	126	5,7
2015	115	6,6	31	7,0	146	6,7
2016	103	5,9	32	7,2	135	6,2
2017	139	7,9	45	10,1	184	8,4
2018	127	7,3	45	10,1	172	7,8
2019	88	5,0	33	7,4	121	5,5
<b>Total</b>	1750	100,0	445	100,0	2195	100,0



## Apêndice G: Produções do LaPEADE

Ano	Produção	Autoria	Título	Link de Acesso
2020	Dissertação	Maicon Salvinio Nunes de Almeida	REFLEXÕES OMNILÉTICAS SOBRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE CRIANÇAS REFUGIADAS CONGOLESA NO RIO DE JANEIRO	<a href="http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaicon%20Salvino%20Nunes%20de%20Almeida.pdf">http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaicon%20Salvino%20Nunes%20de%20Almeida.pdf</a>
2020	Dissertação	Fernanda Iglesias Webering	Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior: a UFRJ em um novo cenário	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dFernanda%20Iglesias%20Webering.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dFernanda%20Iglesias%20Webering.pdf</a>
2019	Dissertação	Carolina Barreiros de Lima	Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu...” Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo	<a href="http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2019/dCarolina%20Barreiros%20de%20Lima.pdf">http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2019/dCarolina%20Barreiros%20de%20Lima.pdf</a>
2019	Dissertação	Raquel Batalha de Oliveira	OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS PESQUISADORES	<a href="http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2019/dRaquel%20Batalha%20de%20Oliveira.pdf">http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2019/dRaquel%20Batalha%20de%20Oliveira.pdf</a>
2018	tese	Regina Maria de Souza Correia Pinto	O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo	<a href="http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/tRegina%20Maria%20de%20Souza%20Correia%20Pinto.pdf">http://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/tRegina%20Maria%20de%20Souza%20Correia%20Pinto.pdf</a>
2017	Dissertação	Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva	()RE)VISITANDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A 2ª CRE EM AÇÃO	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dManoellaSenna.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dManoellaSenna.pdf</a>

<b>2017</b>	Dissertação	Leyse Monick França Nascimento	Formação Continuada de Professores n a Perspectiva do Index para Inclusão: educação especial e educação regular em foco	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dLeyseMonick.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dLeyseMonick.pdf</a>
<b>2017</b>	Dissertação	Monica Santos	Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão na Administração Pública: Contribuições a Partir de Uma Escola de Governo	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dMonicaSantos.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dMonicaSantos.pdf</a>
<b>2017</b>	tese	Lillian Auguste Bruns Carneiro	Da universidade como auditório e do professor como orador: uma análise Omnilética dos argumentos de valorização / desvalorização da carreira docente	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tLillianBruns.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tLillianBruns.pdf</a>
<b>2017</b>	tese	Eliane de Oliveira Rodrigues	(DES)CONSTRUINDO O CONCEITO DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tElianeRodrigues.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tElianeRodrigues.pdf</a>
<b>2015</b>	Dissertação	Erika de Souza Costa	A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/derikacosta.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/derikacosta.pdf</a>
<b>2015</b>	Dissertação	Michely Aguiar Rodrigues	O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dmichellyrodrigues.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dmichellyrodrigues.pdf</a>
<b>2015</b>	tese	Gláucio Rodrigues Motta	Formação de professores para o contexto da educação inclusiva:O Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/tglauriorodrigues.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/tglauriorodrigues.pdf</a>
<b>2014</b>	tese	Mara Lago	Index para a inclusão: uma possibilidade de intervenção institucional	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmaralago.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tmaralago.pdf</a>
<b>2014</b>	tese	Elisa Maria Maças Fernandes de Castro Filgueiras	O reconhecimento social dos educadores do Ensino Superior à distância: possibilidades, dificuldades e dilemas	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/delisamacas.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/delisamacas.pdf</a>
<b>2013</b>	Dissertação	Leandro Teófilo de Brito	Inclusão em educação, Gênero e Sexualidade: Um estudo de caso	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dleandroteofilo.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dleandroteofilo.pdf</a>

<b>2013</b>	Dissertação	Gabriela da Silva Sardinha	Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dgabsardinha.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dgabsardinha.pdf</a>
<b>2013</b>	Dissertação	Silvilene de Barros Ribeiro Morais	Museu de Ciência: o diálogo com as diferenças	<a href="http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dsilvilene.pdf">http://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dsilvilene.pdf</a>
<b>2013</b>	Dissertação	Giselle de Oliveira Araújo	As Políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dgiselleoliveira.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2013/dgiselleoliveira.pdf</a>
<b>2012</b>	tese	Ana Patrícia da Silva	Corpo, Inclusão/Exclusão e Formação de Professores	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_Ana_Patricia.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_Ana_Patricia.pdf</a>
<b>2011</b>	Dissertação	Erika Souza Leme	Inclusão em Educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/erika_souza_leme.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/erika_souza_leme.pdf</a>
<b>2011</b>	Dissertação	Marta Cardoso Guedes	Inclusão em Educação na Rocinha: vivências lúdico-criadoras do fazer artístico nas culturas, políticas e práticas de uma escola de ensino fundamental	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marta_cardoso_guedes.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/marta_cardoso_guedes.pdf</a>
<b>2011</b>	Dissertação	Luisa Azevedo Guedes	Das culturas às práticas: O que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Luisa_Azevedo_Guedes_2011.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Luisa_Azevedo_Guedes_2011.pdf</a>
<b>2011</b>	tese	Mylene Cristina Santiago	Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_final_Mylene_revisao_completa.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_final_Mylene_revisao_completa.pdf</a>
<b>2010</b>	Dissertação	Christina Holmes Brazil	O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_christina_holmes_brazil.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_christina_holmes_brazil.pdf</a>

<b>2010</b>	tese	Sandra Cordeiro de Melo	Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão, a partir de um caso de autismo	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/sandra_cordeiro_de_melo.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/sandra_cordeiro_de_melo.pdf</a>
<b>2010</b>	tese	José Guilherme de Oliveira Freitas	No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_de_doutorado_jose_guilherme_de_oliveira_freitas.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_de_doutorado_jose_guilherme_de_oliveira_freitas.pdf</a>
<b>2009</b>	Dissertação	Michele Pereira de Souza da Fonseca	Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores em educação física da UFRJ	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_michele_pereira_de_souza_da_fonseca.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_michele_pereira_de_souza_da_fonseca.pdf</a>
<b>2009</b>	Dissertação	Regina Célia Spiegel Marinho	Professor alfabetizador: representações e impactos na sua prática profissional	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_regina_celia_spiegel_marinho.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_regina_celia_spiegel_marinho.pdf</a>
<b>2008</b>	tese	Kátia Regina Xavier da Silva	Criatividade e Inclusão na Formação de Professores: Representações e Práticas Sociais	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_katia_regina_xavier_da_silva.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_katia_regina_xavier_da_silva.pdf</a>
<b>2007</b>	Dissertação	Cristina Nacif Alves	O Sentido dos Argumentos para a Formação Pedagógica: caminhos para a aproximação entre teoria e prática	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/cristina_nacif_alves.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/cristina_nacif_alves.pdf</a>
<b>2007</b>	tese	Rosa Maria Chaise	Escolas de Contas e de Gestão: será o conhecimento um fator de concretização da cidadania fortalecendo a esfera pública?	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_rosa_maria_chaise.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_rosa_maria_chaise.pdf</a>
<b>2002</b>	Dissertação	Carlos Alberto de Mattos Ferreira	O Papel do Lúdico na Construção das Funções Psíquicas Superiores em Crianças Institucionalizadas e não Institucionalizadas sob uma Perspectiva Yygotskiana	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge_lista_dissertacoes_1975.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge_lista_dissertacoes_1975.pdf</a>
<b>2002</b>	Dissertação	Ana Luisa Manzini	Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Autonomia e da Criatividade em Crianças do Primeiro Segmento do	<a href="https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge_lista_dissertacoes_1975.pdf">https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge_lista_dissertacoes_1975.pdf</a>

		Bittencourt de Castro	Ensino Fundamental em um Escola Tradicional	
--	--	-----------------------	---	--

**Apêndice H: Áreas que fundamentam o lúdico no campo científico e seus respectivos autores**

<b>Biológica</b>	<b>Educacional</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Psicanalítica</b>	<b>Filosófica</b>	<b>Histórica</b>	<b>Sociológica</b>	<b>Antropológica</b>
Maturana , Jack Lawson, Verden- Zöller	D'ávila, Dewey, Kishimoto, Reggio Emilia, Elise Freneit, Celestin Freneit, Froebel, Airton Negrine, Decroly, Tânia Fortuna, Jean Vial , Pestalozzi, Maria Montessori, Friedman, Chateau	Elkonin, Piaget, Vygostky, Wallon, Luckesi, Claparéd, Bruner, Stanley Hall, Catherine Garvey, Erik Erikson, Vera Barros de Oliveira	Winnicott, Freud , Philippe Gutton, Melanie Klein, André Green, Bruno Bettelheim	Platão, Aristóteles, Shille, Jean Lauand, Karl Groos, Rousseau, Tomas de Aquino.	Caillos		Brougère
	Decroly			Walter Benjamin		Corsaro	
	Lino de Macedo			Joah Huizinga			
	Suthon- Smith					Sarmento	
	Maria Vitória Maia						



## ANEXOS

### Anexo 1: Figuras medievais (educadores)

Figura 18: Alcuíno



Fonte:

[https://www.ricardocosta.com/sites/default/files/styles/medium/public/augustine.jpg?itok=yWt\\_ZdZ9](https://www.ricardocosta.com/sites/default/files/styles/medium/public/augustine.jpg?itok=yWt_ZdZ9).

Acesso em 28 de Dez. de 2020.

Figura 19: Petrus Alfonsus

Petrus alfonsus





Fonte: Disponível em: [https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRnCL\\_Wa2yeUYRX2xRsmS4NnkGtQuVp1Qtfcg&usqp=CAU](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRnCL_Wa2yeUYRX2xRsmS4NnkGtQuVp1Qtfcg&usqp=CAU).

Acesso em: 28 de Dez. 2020.

Figura 20: Rosvita de Gandersheim



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-5oSPy7fhEck/UdxNQZ-d4CI/AAAAAAAAADyA/wQbA1ecpFhM/s1600/Hrosvithat-of-Gadersheim.jpg> Acesso em: 28 de dez de 2020.

Figura 21: D. Alfonso X (o Sábio)



D. Alfonso X (o Sábio)

Fonte: <https://trovemos.wordpress.com/2017/05/08/d-afonso-x-e-as-cantigas-de-santa-maria/>

Acesso em: 28 de dez de 2020.