



Práticas pedagógicas lúdicas: fontes iniciais para mentes criativas e empreendedoras?¹

Ludic pedagogic practices: initial sources for creative and entrepreneurial minds?

Maria Auxiliadora N. de Figueiredo-Nery
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Paulo N. Figueiredo
Fundação Getulio Vargas

Resumo

Este artigo examina as práticas pedagógicas potencialmente relacionadas à formação de mentes empreendedoras em nível de escolas de ensino fundamental no contexto de uma região em desenvolvimento no Brasil. Ao longo dos últimos anos, tem havido uma profusão de estudos sobre a importância do empreendedorismo para o progresso econômico e social. Porém, na maioria dos casos, o seu ensino restringe-se a cursos em nível de graduação e de pós-graduação localizados, geralmente, em países e regiões econômica e industrialmente avançados. No Brasil, há uma escassez de estudos sobre práticas pedagógicas associadas à formação de mentes empreendedoras em escolas de ensino fundamental em países e regiões em desenvolvimento. Esse tema é examinado neste artigo em um conjunto de 20 escolas na região Centro-Oeste do Brasil. Os resultados apontam para as deficiências que devem ser superadas, assim como ações a serem tomadas. Isso é importante para que os princípios do empreendedorismo sejam assimilados desde os primeiros estágios da formação educacional, países e regiões em desenvolvimento.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Criatividade. Empreendedorismo. Educação.

Abstract

This article examines pedagogic practices potentially related to the building of entrepreneurial minds at the level of elementary schools in the development of a certain Brazil's region. Over the past few years there has been a profusion of studies on the importance of entrepreneurship to the economic and social progress. However, its teaching is restricted to under-graduate and post-graduate courses located mainly in countries and regions economically and industrially advanced. In Brazil, there is a scarcity of studies on pedagogic practices potentially related to the formation of entrepreneurial minds in elementary schools of developing countries and regions. This issue is examined in this paper in a set of 20 elementary schools located in Mid-western Brazil. The findings point to the deficiencies that need to be overcome and actions that need to be taken in order to the principles of entrepreneurship to be assimilated since the early stages of the educational formation, especially in developing countries and regions.

Keywords: Ludic activities. Creativity. Entrepreneurship. Education.



1. Introdução

Durante as últimas duas décadas, principalmente no decorrer dos últimos anos, houve um aumento crescente do interesse de governos, empresas e acadêmicos no papel do empreendedorismo e da inovação no crescimento econômico. Como consequência disso, houve uma proliferação de iniciativas para promover e estimular projetos empreendedores na forma de pequenas e médias empresas (PMEs), empresas embrionárias de alta tecnologia, incubadoras e outros empreendimentos. Paralelamente, surgiram inúmeros programas educacionais abordando essas questões, tanto nos países industrializados quanto nos países em desenvolvimento.

Apesar dos seus méritos, existem dois problemas na maioria dos programas educacionais existentes voltados para o empreendedorismo. Em primeiro lugar, os programas tendem a abordar o empreendedorismo do ponto de vista das PMEs e das empresas embrionárias (ou *start-ups*). Com isso, os programas acabam perdendo o processo de transformação que ocorre na natureza do empreendedorismo envolvendo dois aspectos. (TEECE, 2007). Por um lado, as diferenças entre o capitalismo empreendedor e o capitalismo gerencial têm sido sutis; por outro lado, houve uma crescente erosão na dicotomia tradicional de Schumpeter entre as grandes e pequenas empresas, principalmente no contexto de países industrializados com alguns reflexos, já observados nos países em desenvolvimento. As capacidades de inovação e, principalmente os indivíduos talentosos e criativos, terão um papel cada vez mais importante na obtenção de um desempenho superior nas empresas, independentemente do seu porte. Tais indivíduos também jogarão um papel mais ativo e reflexivo na sociedade. (TEECE, 2007).

Em segundo lugar, a maioria dos programas educacionais e de treinamento objetiva abordar o empreendedorismo como disciplina específica que deve ser ensinada como um tipo prescritivo de “cursos de empreendedorismo” ou como tópico isolado dentro dos cursos tradicionais voltados ou não à área empresarial. Com poucas exceções, existem algumas recomendações voltadas ao empreendedorismo no ensino médio. O tratamento do ensino do empreendedorismo no contexto das escolas de ensino fundamental, principalmente no contexto de regiões e países em desenvolvimento, está muito ausente na literatura da educação voltada para o empreendedorismo. Em outras palavras, a formação de mentes criativas e empreendedoras no âmbito de escolas de



ensino fundamental em regiões e países em desenvolvimento, como é o caso Brasil, tem sido excluída da pauta dos estudos, discussões e políticas públicas nas últimas décadas, principalmente nos últimos anos.

Como resultado, este estudo concentra-se na adoção de práticas pedagógicas em escolas de ensino fundamental, capaz de contribuir ou estimular uma absorção inicial pelas crianças, das competências e princípios do empreendedorismo. Analisamos a incidência, o funcionamento e as condições sob as quais tais práticas e técnicas pedagógicas são adotadas em um conjunto de 20 escolas de ensino fundamental localizadas nas proximidades da fronteira entre o Sudoeste do Brasil e o Sudeste da Bolívia. Este artigo está estruturado da seguinte maneira. A Seção 2 apresenta o contexto, a base conceitual e as motivações para a realização da pesquisa subjacente a este artigo. Os elementos principais do desenho e do método de estudo são apresentados na Seção 3. A Seção 4 apresenta alguns dos principais resultados da pesquisa. Por fim, a Seção 5 contém as conclusões e implicações do artigo.

2. Antecedentes e foco do artigo

2.1 “Empreendedorismo”, inovação e progresso econômico

A investigação do papel da criatividade e inovação tecnológica na aceleração do crescimento econômico e industrial das nações data desde a época de Adam Smith e Karl Marx. No entanto, foi Joseph Schumpeter (1934) quem, durante a primeira fase do seu trabalho (Schumpeter Fase I, na década de 30), explorou, sistematicamente, essas relações, considerando principalmente a importância do empreendedorismo para o crescimento econômico. Schumpeter fez uma distinção entre a “gestão administrativa” (gestão de algo conhecido) e do “empreendedorismo” como a criação do novo por “empreendedores” individuais. (PAVITT, 1990). Entretanto, durante a segunda fase do seu trabalho (Schumpeter Fase II, na década de 1940), reconheceu a importância das grandes empresas inovadoras no crescimento econômico, apesar de não ter desenvolvido nenhuma teoria a respeito da inovação para o nível da empresa. (FREEMAN, 1997). Os estudos neo-Schumpeterianos se ocuparam dessa tarefa, principalmente na década de 1980, em particular com relação às capacidades das empresas (ou bases de conhecimento das empresas) e



seus mecanismos de aprendizagem como peças-chave para o desempenho inovador das empresas e o crescimento econômico dos países.

Desde o início da década de 1990, após a intensificação do padrão de competição à base de produtos e serviços intensivos em conhecimento, houve uma proliferação de estudos acadêmicos e relatórios empresariais e governamentais que abordavam o empreendedorismo como a peça-chave para o progresso econômico de setores industriais, regiões e países. Esse fenômeno gerou uma série de iniciativas na área do ensino do empreendedorismo. No contexto dos países industrializados, surgiram várias iniciativas na Europa desde o *Bologna process* [*Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe 2001-2005*; "Best Procedure Project: Entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non-Business" (European Commission, 2008; KLAPPER, 2004; entre outros)] e muitos outros nos Estados Unidos, como no documento *On the Road to an Entrepreneurial Economy: A Research and Policy Guide*. (KAUFFMAN FOUNDATION, 2007). No contexto dos países em desenvolvimento também surgiram iniciativas semelhantes, embora em menor número, como o trabalho recente *UNESCO Inter-Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary Schools*. (UNESCO, 2008).

30

A maioria desses documentos enfatizou o papel de audaciosos empreendedores individuais, de PMEs, de incubadoras (nas áreas de alta tecnologia) e capital de risco, principalmente no contexto de nações industriais e tecnologicamente avançadas. Contudo, tais abordagens parecem ter sido inspiradas na perspectiva Fase I de Schumpeter. Na verdade, essas iniciativas não capturaram as ideias mais elaboradas de que o capitalismo empreendedor e o capitalismo gerencial estão se misturando. Ou seja, a diferença tradicional entre os empreendedores e os gerentes está desaparecendo. Em outras palavras, a associação do empreendedorismo aos pequenos negócios não mais reflete a nossa atual realidade. (TEECE, 2007).

Além disso, a maioria dos estudos e relatórios governamentais sobre empreendedorismo nos países em desenvolvimento tende a replicar as iniciativas adotadas a partir dos países industrializados e tecnologicamente avançados. Como resultado, a maioria dos relatórios existentes parece não identificar a deficiência histórica de recursos relativos ao conhecimento no contexto de países e regiões em desenvolvimento, principalmente em termos de recursos humanos e de aspectos gerenciais e organizacionais. (HOBBDAY, 1995, 2005; MATHEWS, 2002). Conseqüentemente, países e áreas em



desenvolvimento tendem a ser excluídas do debate e da pauta das políticas públicas, bem como de estudos e estratégias relativas ao empreendedorismo.

Adicionalmente, a maioria dos estudos e propostas existentes tende a ensinar o empreendedorismo como disciplina isolada em instituições de ensino superior. Essa visão limitada parece ignorar uma perspectiva mais abrangente e de longo prazo, que consideraria os estágios primários de formação das mentes empreendedoras, principalmente nas escolas de ensino fundamental (ver, por exemplo, DOLABELA, 2003). Em outras palavras, existe uma escassez de dados e discussões sobre o papel potencial das práticas pedagógicas, em nível do ensino fundamental, na formação de mentes empreendedoras e criativas, principalmente no contexto das escolas localizadas em regiões e países em desenvolvimento – ou de industrialização tardia.

A escolha desse tópico se justifica com base em três pontos. Em primeiro lugar, consideremos, de um lado, o crescente papel da gestão empreendedora, e não apenas “empreendedores individuais” ou PMEs, no desempenho superior das empresas, e por sua vez, no crescimento e no desenvolvimento econômico e social. (TEECE, 2007). Por outro lado, consideremos, também, que essa gestão empreendedora seja alimentada por pessoas e equipes de talento reconhecidas por suas ideias revolucionárias, pensamento crítico e criativo, além de um interativo trabalho em equipe. (LEONARD-BARTON, 1995; LEONARD & SWAP, 1999; BESSANT; LAMMING; NOKE; PHILLIPS, 2005, FISCHER & BOYNTON, 2005; TEECE, 2007). Em segundo lugar, consideremos, ainda, que a formação dessas mentes empreendedoras e criativas não deriva, instantaneamente, de programas de treinamento específicos, principalmente no âmbito da educação em nível superior.

Pelo contrário, mentes empreendedoras e criativas são construídas e nutridas desde os primeiros anos da formação educacional por meio de práticas pedagógicas abrangentes, com base no estímulo do pensamento crítico, do espírito criativo, inventivo e arrojado, das atividades interativas em grupo e do questionamento hipotético. (TUDOR, 2008). Desse modo, seria plausível estudar até que ponto e como essas práticas são implementadas no âmbito do ensino fundamental. Em terceiro lugar, considerando a escassez de tratamento dessas questões no contexto das regiões e países em desenvolvimento, há uma necessidade de incluir esses cenários nas discussões e nas análises, para que possam receber a atenção que merecem dos estudos acadêmicos e das políticas empresariais e governamentais.



Como resultado, este estudo se concentra na incidência e no funcionamento das práticas pedagógicas que podem contribuir para estimular o desenvolvimento preliminar do pensamento inventivo e criativo, como uma base inicial para o desenvolvimento de mentes empreendedoras. Tais práticas, à base de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e literatura infantil, são consideradas neste estudo, como uma das fontes iniciais para o desenvolvimento de mentes empreendedoras e criativas. É com base no trabalho derivado de indivíduos talentosos, questionadores e reflexivos, que se materializam os projetos inovadores nas organizações dos mais diversos portes e tipos, tais como: escolas, hospitais, empresas, institutos de pesquisa, prefeituras, entre várias outras. Estes, por sua vez, podem contribuir para o progresso econômico e social do ambiente nos quais tais organizações operam.

2.2 O papel das práticas pedagógicas lúdicas como fontes iniciais para mentes empreendedoras e criativas

32

Inicialmente, convém clarificar, neste estágio do artigo, que a nossa perspectiva sobre o papel das práticas pedagógicas lúdicas não se limita meramente à formação de "capital humano". Ao contrário, atividades lúdicas – jogos, brinquedos e brincadeiras – permitem à criança expressar-se livremente. É a literatura infantil, que também envolve o ludismo, fascina a criança e oportuniza a esta, o construir e o desconstruir, o ato criador, a brincadeira, a fantasia, o questionamento, como formas utilizadas por essa criança, para conhecer e explorar a sua realidade.

Assim, longe de atribuímos à ludicidade um sentido utilitário; a noção das práticas pedagógicas aqui abordadas relaciona-se ao desenvolvimento de aspectos formativos do indivíduo em sua totalidade. Mais especificamente, tais práticas pedagógicas contribuiriam para o desenvolvimento e expressão do indivíduo, a construção de seu pensamento crítico e criativo, assim como a sua sociabilidade e a sua afetividade.

Sendo assim, a educação escolar, obviamente, não deve se limitar a passar informações, mas fornecer inúmeras ferramentas para que o indivíduo tenha condições de alargar as suas experiências e aprendizagem. Isto garantiria a eficácia do processo criativo e a formação do indivíduo como um todo. Conseqüentemente, acreditamos em uma educação escolar capaz de



desenvolver o potencial humano em sua plenitude. Isso pode estar inserido rotineiramente em nossas escolas, nas práticas pedagógicas, da educação infantil ao ensino fundamental – séries iniciais.

Tal perspectiva tem sido explorada nas últimas décadas por meio de estudos conceituais e empíricos sobre a importância das atividades lúdicas para o aprimoramento do processo de aprendizagem e criatividade. Segundo Piaget (1971), as atividades lúdicas permitem que as crianças, cujo pensamento é qualitativamente diferente do pensamento dos adultos, “brinquem” com o seu mundo e exerçam domínio sobre a realidade específica do ambiente, de forma prazerosa. As atividades lúdicas refletem uma função da vida, transcendem as necessidades imediatas dos seres humanos e dão um objetivo à ação. (HUIZINGA, 1980). Além disso, o ato de brincar implica uma preocupação com a existência de um modo divertido, de acordo com as especificações de cada faixa etária e circunstâncias de vida. (LUCKESI, 2002a). As atividades lúdicas não, apenas, preparam as crianças para as atividades criativas que estão por vir (HUIZINGA, 1980), mas também se tornam a base para as histórias contadas e as invenções dos adultos de acordo com suas potencialidades e recursos. (LUCKESI, 2002a). Na verdade, é exatamente esse ambiente de constante brincadeira e vivência criativa que possibilita o processo de criação refletido nas pesquisas científicas e avanços tecnológicos. (LUCKESI, 2002, 2002a, 2006).

Mais precisamente, as brincadeiras e os jogos contribuem para o desenvolvimento da imaginação e espontaneidade das ações. (CHATEAU, 1987). São igualmente importantes para ativar funções cognitivas mais elevadas como a compreensão, dedução, análise e poder de síntese, constituindo uma base para a extensão da criatividade. (VYGOTSKY, 1991; LUCKESI, 2006; D’ÁVILA, 2006; SANTOS, 2006). É através da brincadeira que a criança estabelece a primeira relação com o aprendizado. (BROUGÈRE, 2004). Uma das características da brincadeira conduzida de forma eficiente reside no fato de que não há demanda para um comportamento específico que permitiria uma separação clara entre a atividade lúdica e qualquer outro comportamento. (BROUGÈRE, 2004). Desse modo, brincar estimula a exploração e a criatividade na criança, desbloqueando a tensão e o medo, já que não supervaloriza os erros e ajuda a livrá-las de determinados estereótipos que são geralmente comuns nas salas de aula. (SOARES; PORTO, 2006).



Almeida (1987, 1998) também argumenta que o ensino lúdico sempre esteve presente em diferentes períodos e pessoas e, em vários contextos de pesquisa, formando uma ampla rede de conhecimento nas áreas de educação, psicologia e filosofia, além de outras áreas do conhecimento. Portanto, de acordo com Almeida (1987, 1998), o ensino lúdico integra teorias complexas à prática ativa. Os objetivos, além de explicar as múltiplas relações dos seres humanos nos contextos histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a liberação de relações pessoais e técnicas nas relações reflexivas, criativas, inteligentes e de socialização, transformando o ato de educar em um compromisso consciente intencional que exige esforço, contudo, não prejudica o prazer, a satisfação individual e seu caráter socialmente modificador.

Goraigordobil (1990) enfatiza a contribuição da brincadeira para o desenvolvimento global da criança, e que as características da brincadeira estão relacionadas à inteligência, afetividade, atividade motora e habilidades sociais. A afetividade, por sua vez, promove a energia necessária para o desenvolvimento físico, moral, intelectual e motor da criança. A respeito do fator intelectual, brincar estimula o desenvolvimento do pensamento e a criatividade infantil.

34

Do mesmo modo, considerando que as atividades à base de jogos infantis são atividades lúdicas que permitem a livre expressão da criança, a literatura infantil, também uma atividade lúdica contribui para promover o aumento da criatividade. Como resultado, a criança terá a chance de ampliar seus horizontes e conhecimentos culturais, além da oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e uma melhor perspectiva do mundo e da realidade ao seu redor. (OLIVEIRA, 1996).

De acordo com os estudos acima, percebemos uma forte ligação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da criatividade. A capacidade criativa das equipes talentosas e sistemas empreendedores de gestão são cada vez mais considerados a base para a inovação e o desempenho superior de diversos tipos de organização e, conseqüentemente, para o desempenho econômico – e social – dos países. (TEECE, 2007). Ademais, a criatividade e novas ideias de pessoas, vindas de diferentes formações e contextos acadêmicos, são adotadas por diversas organizações (empresas, universidades, hospitais, institutos de pesquisa, laboratórios etc.), na forma de inovações que resultam em novos processos de produção, produtos e serviços para a sociedade. Isso, contudo, não significa que consideremos o acúmulo de capacidade



inovadora das pessoas e das organizações como panaceia. Não obstante, a história mostra que países e regiões que alcançaram progresso econômico, industrial e social se comprometeram deliberada e competentemente com o aprimoramento da capacidade cognitiva e criativa das pessoas em diferentes áreas do conhecimento, e com o desenvolvimento e a disseminação de atividades tecnológicas inovadoras em organizações de todos os tipos e portes.

O desenvolvimento da criatividade é o principal elemento do processo de inovação. Brincar, com todas as possibilidades e variações, é a base para a contínua investigação, descobertas e técnicas científicas, serendipidade, invenções e até mesmo inovação tecnológica.² Também envolve desafiar as práticas existentes no âmbito das organizações, contexto em que se desenvolve a maioria das inovações, em termos de novos produtos e serviços que geram benefícios à sociedade. (LEONARD-BARTON, 1995; FIGUEIREDO, 2003). Essa atividade criativa provém de fontes geradoras com base na experimentação, tentativa e erro, investigação e pesquisa sistemática. (BESSANT, 1998; FIGUEIREDO, 2003; BESSANT; LAMMING; NOKE; PHILLIPS, 2005; FISCHER & BOYNTON, 2005). Essas fontes estão diretamente relacionadas aos princípios da criatividade e da atividade lúdica. Podem ser sistematicamente desenvolvidas e estimuladas nas crianças nos primeiros anos da sua formação educacional: da pré-escola ao ensino fundamental – séries iniciais.

Desse modo, é essencial considerarmos a atividade lúdica e o acesso à literatura infantil nas escolas, como estratégia educacional e crucial na formação de futuros profissionais inovadores, criativos e empreendedores. Também é importante considerar o acesso à literatura infantil como tendo a mesma propriedade em relação à qualificação dos docentes, que nunca é totalmente completa, estando em processo de constante construção durante a prática pedagógica. (ver, por exemplo, RIZZI & HAYDT, 1987; OLIVEIRA, 1996; WAJSKOP, 1995; SILVA, 1997; KISHIMOTO, 2000; CRAIDY, 2001).

Contudo, a mera presença de atividade lúdica na sala de aula não implica que o método de ensino seja lúdico. Isto sugere que devemos observar não só a incidência de tais atividades na escola, mas também o *modo* como são adotadas e aplicadas, ou seja, seu *funcionamento* nas escolas. (LUCKESI, 2006; D'ÁVILA, 2006). De fato, algumas iniciativas que buscam desenvolver o pensamento empreendedor por meio de práticas pedagógicas têm sido tomadas desde os primeiros anos da educação. (DOLABELA, 2003). No entanto, ainda existe uma escassez de dados empíricos sobre se e como



essas técnicas pedagógicas são adotadas dentro das escolas. Assim, também é importante aprimorar nossa compreensão das variações dos fatores principais que contribuem para estimular e/ou inibir o uso produtivo da atividade lúdica nas práticas pedagógicas, implementadas nas escolas das redes pública e privada.

À luz dos estudos acima revisados, este artigo organiza-se em torno de duas questões:

- (i) Como escolas de educação infantil localizadas em um contexto distante dos centros industrializados utilizam práticas pedagógicas potencialmente voltadas para desenvolvimento dos primeiros estágios de capacidades criativas e empreendedoras?
- (ii) Quais os principais fatores que contribuem para o estímulo e/ou inibição da implementação dessas práticas pedagógicas? Em outras palavras, quais os principais problemas enfrentados pelas escolas em termos da não-implementação ou da implementação limitada de atividades lúdicas e literatura infantil?

3. Método do estudo

As evidências empíricas primárias necessárias para iluminar e responder às duas questões que norteiam este artigo foram de natureza qualitativa, tais como: práticas pedagógicas utilizadas em escolas, capacitação de professores, instalações das escolas, métodos adotados etc. Tais evidências foram coletadas diretamente nas escolas avaliadas. A decisão de buscar dados primários diretamente a partir do contexto empírico, ou seja, nas escolas, exigiu mais esforços e recursos da equipe de pesquisa. A busca por dados diretamente na fonte empírica nos colocou em contato direto com a realidade das escolas avaliadas. Esse fato, também, foi importante para responder às questões da nossa pesquisa com o nível adequado de detalhamento, clareza e confiabilidade.

Nosso modelo de amostragem seguiu os critérios da "amostragem intencional", pela qual o pesquisador seleciona os casos oferecendo maior riqueza de dados e atende aos objetivos da pesquisa de modo produtivo. (PATTON, 1990; YIN, 2001). Para que pudéssemos compor a amostra de



estudo, realizamos um trabalho exploratório envolvendo um conjunto inicial de escolas em Corumbá, no oeste do estado de Mato Grosso do Sul. O município de Corumbá localiza-se no extremo oeste do estado do Mato Grosso do Sul, na fronteira com a Bolívia.

Os objetivos do trabalho de campo foram: (i) identificar o universo das principais escolas em Corumbá por meio de consultas a fontes oficiais e a profissionais da área, entre os quais, professores, funcionários das escolas e órgãos governamentais; (ii) identificar a real viabilidade da realização desse tipo de pesquisa; (iii) selecionar as escolas com potencial para participar da pesquisa; (iv) consultar, previamente, as escolas selecionadas de acordo com o interesse de participação na pesquisa.

Este trabalho exploratório resultou na seleção de 20 escolas a serem pesquisadas: oito escolas privadas (40% da amostra), oito escolas municipais (40% da amostra) e quatro escolas estaduais (20% da amostra). Esse conjunto compreende cerca de 85% das escolas existentes em Corumbá. Dentre os alunos dessas escolas, estão crianças vindas da Bolívia. Os nomes das escolas avaliadas não são revelados nessa pesquisa, sendo denominadas Escola 1, Escola 2, e, assim, sucessivamente diante.

Várias técnicas para coletar dados empíricos foram utilizadas neste estudo, tais como: entrevistas semiestruturadas com professores e observação direta das atividades lúdicas e práticas pedagógicas nas escolas. É importante ressaltar que o processo de coleta de dados envolveu, principalmente, técnicas estabelecidas de pesquisa qualitativa. Foi atribuída uma ênfase maior à coleta de dados por meio de observação direta. O trabalho de observação em sala de aula teve a duração média de duas horas em cada escola.

37

4. Algumas das evidências derivadas da pesquisa

Nesta seção, apresentamos alguns dos resultados relativos à incidência de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas nas escolas da amostra (Seção 4.1). Na Seção 4.2, comentaremos alguns exemplos de situações de ensino-aprendizagem por meio do uso da literatura infantil.



4.1 Evidências de incidência de atividades lúdicas e de uso da literatura infantil nas escolas estudadas

Esta seção apresenta e discute os principais resultados derivados da pesquisa, especificamente, em termos da adoção de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso de literatura infantil nas escolas examinadas. Um breve panorama de algumas das evidências preliminares encontradas nas escolas pesquisadas é apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Algumas evidências das escolas pesquisadas

Escola ^(a)	Tipo de escola	Séries nas quais as práticas baseadas em atividades lúdicas e literatura infantil eram desenvolvidas	Disponibilidade de biblioteca na escola
E1	Estadual	N.E	sim
E2	Estadual	N.E.	sim
E3	Estadual	N.E.	sim
E4	Estadual	2 ^o série ou 1 ^o ciclo	sim
E5	Privada	Pré I ao Pré II/ 1 ^o a 4 ^o série	sim
E6	Privada	Pré I	sim
E7	Privada	1 ^o série	sim
E8	Privada	3 ^o série	sim
E9	Privada	1 ^o série	sim
E10	Privada	N.E	sim
E11	Privada	3 ^o série	sim
E12	Privada	Pré III	sim
E13	Municipal	N.E	não
E14	Municipal	Pré III	não
E15	Municipal	1 ^o série	não
E16	Municipal	Pré III/1 ^o a 2 ^o série	não
E17	Municipal	Pré III	não
E18	Municipal	Pré I ao Pré III/1 ^o a 4 ^o série	não
E19	Municipal	N.E.	não
E20	Municipal	N.E.	não

Nota: (a) Codificação utilizada para as escolas neste artigo. N.E. = não encontrado

Fonte: Derivado da pesquisa de campo



4.1.1 Escolas da rede pública estadual

As escolas da rede estadual de ensino estão localizadas na zona urbana da cidade, mais precisamente em bairros habitados pela população operária e de funcionários públicos. Os alunos das escolas são provenientes das classes de renda média e baixa. As condições físicas das escolas apresentam estado relativamente bom de conservação. Possuem amplas salas de aulas, pátios e quadras de esporte. Todas possuem um local (sala) fechado, reservado, que denominam de biblioteca. Nessas salas, há algumas estantes de livros onde os alunos solicitam à pessoa responsável para abrir, a fim de que estes possam escolher a obra a ser lida.

Primeiramente, procuramos nos informar se a escola trabalhava ou não com a literatura infantil em sala de aula e se ela era obrigatória ou não. Em três escolas pesquisadas da Rede Estadual, não existe a obrigatoriedade de se trabalhar a literatura infantil. O professor é livre para fazer esse trabalho ou não. Na única escola estadual que trabalha sistematicamente a literatura infantil em seu processo de ensino-aprendizagem (ou seja, apenas 25% da amostra de escolas estaduais e 5% da amostra total da pesquisa), existe uma discussão desta ser desenvolvida na hora atividade dos professores, porém, sem a obrigatoriedade do professor realizar esse trabalho. Nesta escola, a sala de aula que realiza a atividade de literatura infantil é a da 2ª série do Ensino Fundamental ou 1º ciclo.

39

4.1.2 Escolas da rede privada

As escolas da rede privada de ensino situam-se na parte central da cidade, em bairros de classes média e alta. A clientela dessas escolas é composta, predominantemente, por filhos de médicos, militares, professores, empresários do comércio e das indústrias e pecuaristas. As condições físicas das sete escolas observadas estão em bom estado de conservação. Porém, possuem pouco espaço nas salas de aulas e pátios. Possuem espaços pequenos que são denominados de biblioteca. Das oito escolas pesquisadas, somente uma possui uma sala dedicada à leitura e, nessa sala desenvolve-se o estímulo à leitura e outras atividades relacionadas à literatura infantil. Somente uma escola privada possui uma ampla área física, como também, uma boa biblioteca.



Das oito escolas privadas pesquisadas (40% do total da amostra da pesquisa), sete escolas (87,5% da amostra de escolas privadas) desenvolvem atividades com a literatura infantil de maneira sistemática. Isso faz parte do programa da disciplina Língua Portuguesa. Por isso, logo no início do ano letivo é entregue aos alunos a lista do material escolar com a solicitação de, pelo menos, três livros de literatura infantil, que devem ser obrigatoriamente adquiridos pelos alunos.

Dessas oito escolas, duas (25% da amostra de escolas privadas) dão ênfase especial à literatura infantil. Por exemplo, uma das escolas possui o projeto denominado *Leitura em minha casa*; a outra possui a *Sala de Leitura*, que é um espaço onde um professor é designado para essa função específica. O professor recebe os alunos por série, juntamente com o professor responsável pela série, e ambos desenvolvem atividades de literatura infanto-juvenil. Nessa sala, há estantes, mesas, tapetes, almofadas e os alunos têm liberdade para escolher a obra que desejam ler nos horários específicos de leitura para cada série. E isso acontece tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

4.1.3 Escolas da rede pública municipal

As escolas da rede municipal de ensino estão localizadas também na zona urbana, porém, quase todas, em bairros periféricos da cidade. O seu corpo discente provém, em sua grande maioria, da população de mais baixa renda da cidade. O aspecto físico dessas escolas reflete um bom estado de conservação, mas possuem poucos espaços além das salas de aula. Aumenta-se o número de salas de aula, conforme o crescimento da demanda. Porém, as salas de aulas são pequenas, bem como o pátio e as quadras de esporte. As escolas não possuíam espaço adequado para abrigar uma biblioteca propriamente dita. O espaço existente para a biblioteca não é adequadamente reservado. Os livros são guardados na sala da coordenação e os professores precisam levá-los aos alunos para uso e leitura em sala de aula. Os alunos interessados em consultar alguma obra literária devem ir até a Biblioteca Municipal ou à Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá.



Das oito escolas municipais pesquisadas, cinco escolas (62,5% a amostra de escolas municipais) têm trabalhado com a literatura infantil. Nas escolas da rede municipal de ensino, a atividade de literatura infantil não é obrigatória, porém há uma peculiaridade interessante. Acontece anualmente um festival que envolve as escolas públicas municipais. Estas apresentam, a partir das obras literárias, atividades plásticas, cênicas, corporais, musicais e outras, como parte da programação. Tal evento tem feito com que os professores, desenvolvam, de maneira compulsória – e com base nos recursos existentes, seus trabalhos à base de literatura infantil. Tais atividades constam de seus planejamentos como atividades também de sala de aula.

No que diz respeito à direção das escolas, observamos disposição para apoiar a adoção de atividades baseadas no uso de literatura infantil em salas de aula. Por outro lado, identificamos evidências de resistências por parte de alguns professores para a adoção de atividades baseadas em obras literárias infantis.

4.2 Situações de ensino-aprendizagem nas salas de aulas observadas: aspectos formativos da literatura infantil

41

Esta seção examina algumas situações de ensino-aprendizagem nas salas de aula, das escolas pesquisadas pela perspectiva dos aspectos formativos da literatura infantil. Por aspectos formativos entende-se aqui, conforme afirma Oliveira (1996): “[...] que a literatura, enquanto produto cultural interfere na cultura do aluno, provocando nele, de diferentes formas, novos conhecimentos e uma re-elaboração de sua visão de mundo.”

4.2.1 Escolas da rede pública estadual

Dentre as escolas estaduais pesquisadas, três delas não desenvolvem atividades com literatura infantil. Isso foi justificado em função de seus professores não terem recebido em suas formações acadêmicas, cursos que os preparassem; portanto, sentiam-se impossibilitados de trabalhar com a literatura infantil. Na única escola em que essa atividade era desenvolvida – uma sala de aula da 2ª série e /ou 1º ciclo do Ensino Fundamental – a sala continha cerca de 50 alunos na faixa etária de oito a 11 anos. Nessa sala, a



professora fazia as atividades com a literatura infantil sem determinar dias para a sua realização. Às vezes, utilizava a literatura para apresentar um novo conteúdo de uma disciplina. No momento em que observávamos, a disciplina era Português; e o conteúdo, sinônimos e antônimos.

Durante o período das observações, foi trabalhada a história *Nascer Sabendo* de Ronaldo Simões Coelho, ilustração de Edna de Castro (Editora FTD). Para iniciar o trabalho, a professora começava explicando o que é um autor, um ilustrador e uma editora. Depois, contava a história e os alunos em silêncio, e sintonizados, escutavam com olhos de curiosidade. Riam, sentiam prazer e participavam. Consideramos, porém, que foi muito pouco o espaço criado para a exploração do imaginário e da fantasia em relação à obra. Esta foi explorada para fins específicos de introduzir o novo conteúdo e de integrá-la à disciplina de Recreação e Jogos. Percebemos que a professora, embora tenha demonstrado esforço, ainda tinha muita dificuldade em desenvolver as atividades de literatura infantil com ludicidade, de maneira satisfatória.

4.2.2 Escolas da rede privada

42

Das oito escolas observadas, apenas uma escola (E10) não trabalhava com a literatura infantil, e nas outras, o trabalho era muito variado. A escola E5 era a única que possuía a *Sala de Leitura* sob a responsabilidade de um professor, que a preparava para receber os alunos da Educação Infantil (pré I ao pré III) e da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, obedecendo à programação geral da escola. Os alunos tinham livre acesso a essa sala para lerem as obras que escolhessem, nos horários programados, acompanhados da professora regente e da professora responsável pela *Sala de Leitura*. Observamos que essa escola tinha uma preocupação especial em fazer o trabalho com a literatura infantil ao permitir que o aluno tivesse contato, durante a sua permanência na escola, com obras literárias. As professoras procuravam estimular a leitura livre; exploravam o procedimento de contar ou ler as histórias com bastante entusiasmo, como também realizavam dramatizações. Todas essas atividades, segundo elas, objetivavam despertar o interesse pela leitura, melhorar o vocabulário e a produção de textos, aguçar o espírito de aventura e criatividade e melhorar o comportamento.



Observamos que o trabalho realizado na escola E5 contemplava um dos principais objetivos da relação literatura infantil e ludicidade: a interação participativa da criança com a obra literária. A observação na escola E6 aconteceu no Pré-I da Educação Infantil. Nessa escola, a literatura infantil não era matéria obrigatória, mas se procurava trabalhar com as crianças de maneira que elas encontrassem prazer na leitura das obras literárias. A professora da sala observada tinha a preocupação de ler e contar as histórias infantis, conforme a faixa etária das crianças. Depois, procurava fazer uma dramatização da história com as crianças e, em seguida, desenvolvia atividades de colagens, desenhos e pinturas. Apenas no final dessas atividades é que procurava extrair mensagens dos valores morais que a história trazia. Por ser uma escola muito pequena, não existia um espaço adequado para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. As salas de aulas também eram pequenas e apertadas. Além do aspecto lúdico, observamos que também davam grande ênfase ao processo de alfabetização.

Já na escola E7, observamos a 1ª série do Ensino Fundamental. Percebemos que a professora da sala observada tinha dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil. Sempre procura dar ênfase à integração da história com algum conteúdo a ser desenvolvido. Alternativamente, escolhia um tema norteador para desenvolver qualquer atividade prevista em seu planejamento. Por exemplo, durante as observações foram dados às crianças, vários livros com contos folclóricos. São livros que não apresentam a obra literária completa; seus textos tendem a ser fragmentados e/ou alterados, comprometendo a qualidade da leitura. Depois da entrega dos livros, iniciava-se a leitura livre. A maioria dos alunos já sabia ler. Após isso, começava o estudo do livro escolhido pelos alunos. Tal atividade, no entanto, caracterizava-se como uma avaliação. Distanciava-se, portanto, da perspectiva da leitura-prazer que tem por objetivo proporcionar a exploração do processo de comunicação que a obra literária por si só já representa.

Na escola E8, observamos a 3ª série do Ensino Fundamental. Por ser uma escola de origem religiosa, trabalhava-se com a literatura infantil dando grande ênfase à literatura universal, traduzida para uma linguagem acessível às crianças e envolvendo temas religiosos. Quando possível, a professora procurava também ler outras histórias mais apropriadas à faixa etária das crianças. Durante o período de nossas observações, a professora trabalhou com a obra *Bonequinha de Pano*, por Ziraldo (Editora Melhoramentos). Por ser essa obra



uma peça de teatro para crianças e adolescentes, foram utilizados os seguintes procedimentos: (i) apresentação do livro: título, autor, editora; (ii) exploração da história: leitura oral – professora e três alunos liam a história (por ser uma história longa, houve a necessidade de lerem durante quatro dias por duas horas, num total de 16 horas). No quinto dia, já no final de nossa observação, foram feitas algumas explorações das experiências e pensamentos dos alunos e, em seguida, desenhos. Apoiada nos desenhos, a professora procedeu à “reescrita” coletiva da história na lousa, acompanhada da exploração da gramática e perguntas reflexivas para os alunos responderem.

44 A escola E9 tinha dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil talvez pela metodologia adotada por ela. Ou seja, havia uma forte rigidez ou tradicionalismo na organização do ensino. Contudo havia professores que se empenhavam e procuravam, pelo menos, seguir as sugestões de trabalhar algumas obras recomendadas pela escola. E a escola, por sua vez, não impedia nem dificultava o trabalho do professor. Percebemos que, no momento em que as atividades literárias eram desenvolvidas, os alunos sentiam-se mais leves, eram mais risonhos e alegres. Havia nitidamente uma demonstração de prazer. Foi observado um trabalho interessante (sala de 1ª série do Ensino Fundamental) com a poesia *As coisas que a gente fala* de Ruth Rocha (Editora Salamandra). A professora recitou a poesia lendo, mas tomando o cuidado com a entonação da voz, interpretação, para que os alunos percebessem no texto poético, a presença da musicalidade, da rima, do ritmo, da estética e da beleza. Houve também a preocupação e sensibilidade da professora em brincar, jogar com as palavras, com os sons e com as rimas. E, para culminar e aproveitando o clima de descontração e desprendimento dos alunos, a professora foi bastante criativa e explorou algumas parlendas que, espontaneamente, os alunos iam lembrando e recitando. Parlendas estas talvez ensinadas por ela ou por outras pessoas. Porém, esse foi o único momento em que observamos a ludicidade sendo explorada de maneira eficaz, durante o período de observação.

Na escola E11, existia um projeto de leitura denominado *Leitura em minha casa*, cujo objetivo era propiciar a interação da leitura entre pais e filhos. O aluno escolhia o livro de sua preferência para ler em casa com os pais e, no dia seguinte, a professora fazia um sorteio do aluno que deveria contar a história lida. O aluno sorteado contava a história e podia pedir auxílio de outro aluno para fazê-lo. Observamos que essa atividade encerrava-se aí, faltando



mais dinâmicas para que houvesse maior aproveitamento da obra e do potencial oferecido pela literatura. A sala aonde aconteceu a observação foi a 3ª série do Ensino Fundamental.

4.2.3 Escolas da rede pública municipal

Das oito escolas públicas municipais, três não desenvolviam atividades com obras literárias infanto-juvenil, em função de dificuldades em conciliar literatura, como também atividades lúdicas com os conteúdos programados. Eram as escolas E13, E19, e E20. Entretanto, abriram seus espaços para observarmos o desenvolvimento de suas aulas. Além disso, a direção dessas escolas nos solicitou cursos específicos de literatura infantil e atividades lúdicas para melhorar a preparação dos seus professores.

Em relação à escola E15 (1ª série do Ensino Fundamental), a professora demonstrou dificuldades, porém vontade e curiosidade em conhecer práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas. Recorria à pesquisa em livros e revistas pedagógicas em busca de sugestões que a auxiliassem na utilização da literatura e da ludicidade em sua prática pedagógica. Tanto que ela se diferenciava dos demais professores da escola: fazia um trabalho isolado, pois suas colegas não compartilhavam da mesma postura. Essa professora procurava usar os recursos pedagógicos (cartaz de pregas, flanelógrafo) e as dinâmicas de contar e ler histórias. Durante a nossa observação foi contada a história *A bota do bode* de Mary França e Eliardo França (Editora Ática).

Na escola E16, desenvolvia-se o trabalho com literatura infantil na Educação Infantil até a 2ª série do Ensino Fundamental, pois os professores objetivavam trabalhar exclusivamente com os conteúdos das disciplinas de português, matemática e ciências. As professoras que desenvolviam atividades de literatura infantil tinham a opção de escolher o momento para trabalhar com tais atividades. Observamos, nessa escola, a ênfase em atividades como jogos e brincadeiras, devido à existência da disciplina de Recreação e Jogos. As atividades com a literatura ficavam um pouco distantes e esquecidas da realidade escolar das crianças dessa instituição. Os professores justificavam a ausência de adoção de atividades com obras literárias com base em seu limitado conhecimento sobre a aplicação dessas práticas.



Já a escola E18, usava sistematicamente a literatura infantil, trazendo-a sempre para dentro das salas de aulas. O trabalho era feito com a coordenação da escola junto aos professores, ocorrendo na Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. O trabalho era desenvolvido em todas as salas. O desafio para os professores dessa escola era fazer uma interação participativa, da criança com literatura infantil, de maneira constante, despertando o prazer de ler e, conseqüentemente, o leitor infantil.

As escolas E19 e E20 não trabalhavam com a literatura infantil e nenhuma atividade lúdica. Tivemos a oportunidade de observar várias salas de aula e constatamos que alguns professores tinham desenvolvido alguma forma de trabalho com a literatura infantil e atividades lúdicas. Porém, isto é feito com dificuldades, limitações, pois os professores ainda careciam de embasamento teórico e prático. Não obstante, existia, pelo menos, a tentativa e a predisposição. Os professores manifestavam a falta de uma preparação específica e uma ansiedade em saber como poderiam estar desenvolvendo esse trabalho em suas práticas pedagógicas.

5. Conclusões e implicações

Neste artigo, procuramos examinar, de modo preliminar, alguns dados relativos à adoção e implementação de atividades lúdicas e literatura infantil nas práticas pedagógicas, em um conjunto de 20 escolas estaduais, municipais e privadas em uma região em desenvolvimento: a área de fronteira entre o Brasil e a Bolívia no município de Corumbá, estado de Mato Grosso do Sul. Tais práticas foram avaliadas, neste estudo, como uma das fontes iniciais para estimular maior absorção do raciocínio empreendedor e criativo.

Os resultados mostraram que, com raras exceções, as escolas avaliadas possuem condições físicas inadequadas. Mais importante: há escasso conhecimento e deficiente qualificação dos professores com relação à base teórica e aplicação dessas práticas pedagógicas. Tais problemas parecem impedir as crianças de desenvolverem elementos importantes em suas atitudes criativas e empreendedoras. Do ponto de vista das escolas aqui investigadas, apesar de todos os constrangimentos e obstáculos, observamos algumas iniciativas para adotar práticas pedagógicas lúdicas e criativas. Não obstante, estas poderiam ser melhoradas se houvessem políticas públicas mais



compromissadas com a formação do profissional da educação e com o papel da escola na preparação de indivíduos aptos a ser inseridos na sociedade, com habilidades, competências e olhar crítico, reflexivo e ativo. Uma atenção cuidadosa a esses aspectos é relevante, tanto para atender às exigências das atuais relações de trabalho, como também para alinhar-se às demandas emanadas da economia e sociedade do conhecimento, cuja intensificação acelerou-se a partir da década de 1990.

De fato, existe ainda uma escassez de estudos que avaliem os estágios iniciais dos aspectos relacionados à formação de mentes empreendedoras e criativas durante os primeiros anos escolares, no contexto de regiões e países em desenvolvimento. Conforme comentamos anteriormente, o desempenho sustentável superior de organizações e o crescimento econômico e o desenvolvimento social dependem, em grande parte, de atividades empreendedoras à base do talento de pessoas criativas e altamente qualificadas. (LEONARD-BARTON, BESSANT, 1998; FIGUEIREDO, 2003; BESSANT; LAMMING; NOKE; PHILLIPS, 2005; FISCHER & BOYNTON, 2005).

Desse modo, se as empresas e países quiserem assegurar suas fontes de ideias revolucionárias e inovação contínua e descontínua, deverão assumir um compromisso de longo prazo para o desenvolvimento contínuo e a nutrição das sementes que servirão como suas bases futuras de conhecimento inovador. Mais especificamente, parece plausível enfatizar que uma perspectiva abrangente, de longo prazo, geográfica e socialmente inclusiva sobre a educação empreendedora, a partir dos níveis educacionais básicos, principalmente em países e regiões em desenvolvimento, seja extremamente necessária para aprimorar nossa compreensão e recomendações das diretrizes nessa área. Este estudo busca fornecer uma breve reflexão nessa direção.

Assim, reiteramos que não se trata de abordarmos a formação de mentes empreendedoras e criativas como panaceia e, muito menos, de maneira utilitária. No entanto, a história tem mostrado que são as mentes reflexivas, críticas, criativas, inquietas e empreendedores que têm contribuído decisivamente para a geração de avanços técnicos, sociais e comportamentais significativos que, por sua vez, têm proporcionado benefícios duradouros para a sociedade. As práticas pedagógicas lúdicas, durante os anos iniciais da formação escolar, parecem ser uma fonte para a construção desse tipo de conhecimento.



Por fim, a importância das atividades lúdicas para as crianças não deve ser considerada somente no processo de ensino-aprendizagem, mas no desenvolvimento da perene capacidade de inventar e criar. (LEONARD-BARTON, 1995; FIGUEIREDO, 2003; LUCKESI, 2002a, 2002b, 2006). Recomendamos, portanto, esforços mais concentrados, refinados e competentes na qualificação dos professores, a fim de aumentar seus conhecimentos e habilidades para que possam atuar como facilitadores de processos de ensino e aprendizagem interativos e criativos. Tais esforços deveriam ser realizados não apenas dentro das escolas, mas também nas universidades que formam professores. Também deveriam envolver as autoridades que desenham políticas públicas, em nível nacional e regional, e que podem influenciar a alocação de recursos físicos, financeiros e humanos. Do contrário, toda publicidade e discurso a favor do empreendedorismo e da criatividade como fontes de progresso econômico e social não irão além da retórica.

Notas

48

- 1 Este artigo deriva, em parte, de uma ampla pesquisa implementada no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Departamento de Educação (DED), Campus do Pantanal (CPAN), sobre a adoção de atividades lúdicas e de literatura infantil na prática da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em escolas públicas e privadas localizadas no município de Corumbá-MS, no oeste do Brasil, projeto este concebido e coordenado pela primeira autora deste artigo. A primeira autora agradece o apoio da UFMS à realização desta pesquisa, bem como às escolas participantes. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada e discutida no curso Gestão de Conhecimento, realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para gestores educacionais do Governo de Angola. A construção deste artigo também derivou de investigação conjunta no âmbito do Programa de Pesquisa em Gestão da Aprendizagem Tecnológica e Inovação Industrial no Brasil, da EBAPE/FGV. Os autores agradecem aos três avaliadores da *Revista Educação em Questão* pelos importantes comentários, críticas e sugestões.
- 2 Serendipidade refere-se a descobertas que são aparentemente feitas “ao acaso”. É considerada como uma das diversas formas de manifestação da criatividade que envolve investigação, perseverança, curiosidade, exploração e senso de observação. Por isso, as descobertas científicas e tecnológicas (e/ou invenções) oriundas da serendipidade não são exatamente casuais. Resultam de disposição e esforço criativo prévio, conforme a famosa citação do cientista Francês, Louis Pasteur, “O acaso favorece apenas as mentes preparadas.”



Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica** – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Educação lúdica**: prazer de estudar – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

BESSANT, John. Developing continuous improvement capability. **International Journal of Innovation Management**, London, v. 2, n. 4, p. 409-29, 1998.

BESSANT, John; LAMMING, Richard.; NOKE, Hannah; PHILLIPS, Wendy. Managing innovation beyond the steady state. **Technovation**, London, v. 25, n. 12, p. 1366-1376, dez. 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'AVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun. 2006.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Oslo agenda for entrepreneurship Education in Europe 2001-2005'; the 'Best Procedure Project**: entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non-business', Luxemburg, 2008.

FIGUEIREDO, Paulo Negreiros. **Aprendizagem tecnológica e performance competitiva**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2003.

FISCHER, Bill; BOYNTON, Andy. Virtuoso teams. **Harvard Business Review**, Boston, v. 83, n. 7, p. 116-123, 193, jul./ago. 2005.

FREEMAN, Christopher. **The economics of industrial innovation**. London: Pinter, 1997.

GORAIGORDOBIL, Maite. **Juego y desarrollo infantil**. Madrid: Seco Olea, 1990.



HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HOBDAY, Michael. **Innovation in East Asia**: the Challenge to Japan. Edward Elgar: Aldershot, England, 1995.

_____. Firm-level innovation models: perspectives on research in developed and developing countries. **Technology Analysis & Strategic Management**, London, v. 17, n. 2, p. 121-146, jun. 2005.

KAUFFMAN FOUNDATION, *On the Road to an Entrepreneurial Economy: A Research and Policy Guide*, Kansas City, 2007.

KLAPPER, Rita. Government goals and entrepreneurship education – an investigation at a Grande Ecole in France. **Education and Training**, London, v. 46, n.3, p. 127-137, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONARD-BARTON, Dorothy. **Wellsprings of knowledge**. Boston: Harvard University Press, 1995.

50 LEONARD, Dorothy; SWAP, Walter. **When sparks fly**: igniting creativity in groups. Boston: Harvard University Press, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Educação e Ludicidade**, Salvador, n. 2, p. 22-60, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, p. 22-60).

_____. Brincar: o que é brincar? / RD Disciplinas / **Gepel – Educação e Ludicidade**, Salvador, 2002a. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

_____. Brincar II: brincar e seriedade / RD Disciplinas / **Gepel – Educação e Ludicidade**, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

MATHEWS, John. Competitive advantages of the latecomer firm: a resource-based account of industrial catch-up strategies. *Asia Pacific Journal of Management*, Singapore, v. 19, n. 4, p. 467-488, 2002.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Edições Paulinas, 1996.



PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park: Sage, 1990.

PAVITT, Keith. What we know about the strategic management of technology. **California Management Review**, Berkeley, v. 32, n. 3, p.10-17, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, Maria Etelvina. Ludicidade e educação emocional na escola: Limites e possibilidades. **Revista da FAEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p.27-41, jan./jun.2006.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun. 2006.

SCHUMPETER, Joseph. **The theory of economic development**: an inquiry into profits, capital, interest and business cycle. Cambridge: Harvard University Press, 1934.

TEECE, David. The role of managers, entrepreneurs and the *literati* in enterprise performance and economic growth. **International Journal of Technological Learning, Innovation and Development**, London, v. 1, n. 1, p. 43-64, 2007.

TUDOR, Robin. The pedagogy of creativity: understanding higher order capability development in design and arts education. In: International Barcelona Conference on Higher Education, **Proceedings**: Barcelona, 2008.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). Unesco Inter-Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary Schools. Final Report. Bangkok, February, 2008.



YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

Profa. Ms. Maria Auxiliadora N. de Figueiredo-Nery
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Ensino e Ludicidade (CNPq)
E-mail | doranery@yahoo.com.br

Prof. Dr. Paulo N. Figueiredo
Fundação Getulio Vargas | EBAPE
Escola Brasileira em Administração Pública e de Empresas
Grupo de Pesquisa Educação, Ensino e Ludicidade (CNPq)
E-mail | pnf@fgv.br

Recebido 30 abr. 2009

Aceito 16 jul. 2009