



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA CÂNDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E VISÃO DOS PROFESSORES

CURITIBA  
2023

FERNANDA CÂNDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E VISÃO DOS PROFESSORES

Dissertação de Mestrado apresentada à linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, com objetivo de obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti

CURITIBA  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Colete, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro.

O brincar na educação infantil : teoria e prática na formação e visão dos professores / Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro Colete – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Escolas – Exercícios e jogos. 4. Jogos educativos. 5. Brincadeiras. I. Mariotti, Milton Carlos. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA CÂNDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE** intitulada: **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E VISÃO DOS PROFESSORES**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica  
24/02/2023 11:12:43.0  
MILTON CARLOS MARIOTTI  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
25/02/2023 12:27:33.0  
MARCIA REGINA MACHADO SANTOS VALIATI  
Avaliador Externo

Assinatura Eletrônica  
03/03/2023 10:13:52.0  
ANA LUIZA BARROS BARRETO RAGGIO COLAGROSSI  
Avaliador Externo (INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE)

Assinatura Eletrônica  
04/03/2023 16:54:51.0  
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a cima de tudo a Deus, pela vida, e por todas as oportunidades e caminhos trilhados para a realização desse sonho.

Ao meu esposo Alexandre, que sempre está ao meu lado, apoiando, incentivando e me dando forças. Agradeço minha família amada pelo incentivo, força e torcida. Agradecimento especial à minha filha amada Alice, que sempre foi minha grande inspiração e minha fonte e energia para seguir em frente.

Agradeço imensamente ao meu querido Professor Dr. Milton Carlos Mariotti, por sempre ser tão gentil, incentivador e parceiro. Por acreditar em nossos projetos, apoiar e guiar nossa trajetória de maneira tão sábia e ética, nessa caminhada academia.

Às componentes da minha banca que são tão especiais, Prof. Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv; Prof Dra. Ana Luiza B. B. R. Colagrossi, e Marcia Regina M. S. Valiati por toda contribuição e aprendizado compartilhado. Minha admiração e meu carinho pela dedicação e partilha.

Aos/às docentes, colegas e amigos que fiz nessa valiosa jornada. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade, conhecimento compartilhado, e grande desenvolvimento acadêmico e pessoal que me proporcionaram.

Às docentes da Educação Infantil que participaram da minha pesquisa, por contribuírem com suas realidades profissionais e toda história de formação, e tornaram possível esse trabalho.

Minha gratidão a todos que estiveram ao meu lado nessa importante jornada da minha vida.

## RESUMO

As práticas docentes adotam diversas tendências pedagógicas como norteadoras no desenvolvimento dos programas de Educação Infantil. Diante disso, este estudo teve como objetivo analisar a visão e as práticas relativas ao brincar aplicadas por educadores da rede de Educação Infantil do Município de Curitiba, Estado do Paraná. Foi realizada uma revisão de literatura para conhecer as produções dos autores clássicos com foco no brincar como uma das principais abordagens no processo de ensino na primeira infância. Para tanto, foram estudados Vygotsky (1998, 2014), Steiner (1995, 2012, 2013, 2014), Piaget (2017) e Montessori (1965, 2021) e mapeados os achados produzidos de forma sistematizada, identificando o cenário atual na literatura. O método de investigação adotado para esta pesquisa foi do tipo qualitativa, com abordagem descritivo-exploratória de natureza interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *online*, aplicado aos docentes da Educação Infantil. Para a análise qualitativa dos dados foi utilizada a Análise Interpretativa. O resultado identificou como os docentes da Educação Infantil compreendem o brincar em suas práticas pedagógicas diárias e como a formação inicial e continuada interfere nesse processo.

**Palavras-chave:** jogos e brinquedos; Educação Infantil; formação docente.

## ABSTRACT

Teaching practices adopt several pedagogical trends as guidelines in the development of Early Childhood Education programs. Therefore, this study aimed to analyze the vision and practices related to playing applied by educators from the Early Childhood Education network in the Municipality of Curitiba, State of Paraná. A literature review was carried out to know the productions of classic authors with a focus on playing as one of the main approaches in the teaching process in early childhood. To this end, Vygotsky (1998, 2014), Steiner (1995, 2012, 2013, 2014), Piaget (2017) and Montessori (1965, 2021) were studied and the findings produced in a systematic way were mapped, identifying the current scenario in the literature. The investigation method adopted for this research was qualitative, with a descriptive-exploratory approach of an interpretive nature. Data collection was carried out through an online questionnaire, applied to teachers of Early Childhood Education. For the qualitative analysis of the data, the Interpretative Analysis was used. The result identified how kindergarten teachers understand playing in their daily pedagogical practices and how initial and continuing education interferes in this process.

**Keywords:** play and playthings; preschool; teacher training

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – VISÃO DOS AUTORES CLÁSSICOS.....	33
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS DESCRITORES DE BUSCA NAS BASES DE DADOS.....	42
QUADRO 3 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA SELEÇÃO DE ARTIGOS.....	43
QUADRO 4 – CORRELAÇÃO DOS AUTORES CLÁSSICOS E ATUAIS E TEMÁTICAS ABORDADAS.....	49
QUADRO 5 – CENSO ESCOLAR NACIONAL 2021.....	57
QUADRO 6 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	58
QUADRO 7 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DADOS ...	59
FIGURA 1 – FLUXOGRAMA.....	44
FIGURA 2 – PERCENTUAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR TIPO DE RECURSO DISPONÍVEL.....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE TEMAS.....	45
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS POR PAÍSES.....	47
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS POR PAÍSES PELA POPULAÇÃO.....	48
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS POR AUTOR...	49
GRÁFICO 5 – NÚMERO DE PROFESSORAS POR IDADE.....	60
GRÁFICO 6 – PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADA PELAS DOCENTES.....	61
GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS PELAS DOCENTES...	63
GRÁFICO 8 – AUTORES CLÁSSICOS UTILIZADOS PELAS DOCENTES.....	64
GRÁFICO 09 – SOLUÇÕES PARA FACILITAR A PRÁTICA LÚDICA.....	66
GRÁFICO 10– RECORRÊNCIA DE AUTORES CLÁSSICOS.....	69

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
MEC – Ministério da Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Esclarecido  
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
PNPI – Plano Nacional da Primeira Infância  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	11
1.1.1 Perspectiva Pessoal.....	11
1.1.2 O Impacto Social da Pesquisa .....	13
1.1.3 Na Academia, a busca de subsídios científicos .....	14
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	15
1.2.1 Definição do Problema .....	15
1.2.2 Delineamento do Problema.....	17
1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS .....	17
1.4 OBJETIVOS .....	17
1.4.1 Geral.....	17
1.4.2 Específicos.....	17
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA: SUBSÍDIOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS DE ESTUDO NO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	<b>18</b>
2.1 REVISÃO NARRATIVA: VISÃO DE DIFERENTES AUTORES.....	18
2.1.1 A visão de Vygotsky sobre a brincadeira e o desenvolvimento infantil.....	18
2.1.2 Jean Piaget e o jogo no processo de aprendizagem da criança.....	25
2.1.3 O brincar na visão de Montessori.....	28
2.1.4 Significados do brincar à luz de Steiner .....	30
2.1.5 O sentido do brincar comum a todos os teóricos.....	33
2.2 REVISÃO DE ESCOPO E O ESTADO ATUAL DO CONHECIMENTO.....	34
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	55
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES.....	56
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	57
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	58
<b>4 RESULTADOS</b> .....	<b>60</b>
<b>5 DISCUSSÃO</b> .....	<b>67</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>78</b>
<b>7 CRONOGRAMA</b> .....	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>

<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O brincar é a prática de aprendizagem utilizada pela criança para conhecer e apreender o mundo. Nos primeiros anos de vida, principalmente, existe uma evolução neurobiológica e comportamental que pode ser influenciada e influencia o repertório brincante vivenciado por ela, em todos os contextos sociais.

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 329), a palavra “brincar” significa: “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar, agitar-se, zombar, fazer brincadeira”, entre muitas outras definições com direcionamento ao tempo de diversão. Já “lúdico” apresenta o significado de “caráter de jogos, brinquedos e divertimentos” (p. 1233). “Ludicidade” corresponde a “ludismo”, que significa “qualidade ou caráter de lúdico.” (p. 1233).

Para conhecimento etimológico da palavra brincar, autores que estudaram o tema trazem algumas perspectivas. Para Almeida (2018), por exemplo:

O significado do brincar remete para divertimento e jogo, ou ainda, no sentido figurado, para infantilidade e brincadeira. Temos, então, que a palavra “lúdico” pode ser utilizada associada aos termos jogo e brincadeira. Onde se pode considerar que o jogo e o brincar têm uma dimensão lúdica associada, ou seja, uma dimensão de divertimento próprio do infantil, da criança. (ALMEIDA, 2018).

Sendo assim, o autor, apoiando-se nas teorias de Huizinga (1928) e Morais Silva (1959), afirma que o significado de lúdico está relacionado a divertimento e jogos ou ainda à infantilidade e brincadeira, e por isso é possível utilizar tal palavra associada a jogos e brincadeiras.

Para Kishimoto (2017, p. 25), “a brincadeira é o lúdico em ação”, ou seja, é a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica. O autor faz uma observação em relação aos termos “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo” utilizados no Brasil, afirmando que não há distinção entre essas terminologias devido ao baixo nível de conceituação.

Aguiar (2018), por sua vez, baseia-se em Winnicott para discutir conceitos e características do brincar e afirma: “o brincar é lúdico e encontra-se articulado com a criatividade e imaginação”.

Já Parham (2000) diz que o brincar deve ser visto de maneira sistêmica, no qual se apresenta como principal ocupação durante a infância, e por isso faz parte de todo processo de desenvolvimento neuropsicomotor e socioemocional, além de ser uma como preparação integral do ser humano. A autora também apresenta a importância da recreação como comportamento que prepara a criança para o papel de estudante e, posteriormente, de trabalhador. Esse processo é denominado de “visão funcionalista: maneira eficiente de desenvolver funções como capacidades motoras, sociais, cognitivas, de auto assistência, integração sensorio-motora e profissionais”. Logo, por todas essas características, a recreação torna-se justificável como um fim legítimo em si, por ser um elemento crítico na ocupação humana. (PARHAM, 2000, p. 17).

Por fim, Santos (2015), com dados de sua pesquisa, registra que indivíduos que passaram pela pré-escola tiveram em média 0,6 anos a mais de escolaridade, e entre os homens, 6% a mais de salário (p. 33).

A respeito da etimologia da palavra “ludicidade”, Massa (2015) explica que o termo não consta no dicionário de língua portuguesa, assim como em outras línguas, mas que também não há outra palavra que inclua todo o conjunto de significados destinados à sua definição. A autora referencia Lopes (2004) para explicar que ludicidade reflete além da questão da própria linguagem, tendo a própria diversidade de perspectivas e conceitos. A palavra é, por si só, um reflexo das diferentes formas de compreensão sobre o significado do lúdico. Ela aponta “cinco palavras que são usadas indistintamente (tanto por leigos quanto por especialistas) que se referem a diferentes manifestações lúdicas, a saber: brincar, jogar, brinquedo e recrear” (MASSA, 2015, p. 115) e que, embora sejam originadas do latim e com significados que não reportam ao *ludus* (de lúdico), fazem referência à ludicidade.

Os autores Cordazzo e Vieira (2007 p. 93-94) também trazem à luz a discussão semântica de “brincar”, “lúdico” e “jogo” e ressaltam que “a palavra em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar”. No entanto, eles os identificam com especificidades, na quais brincar “indica a atividade lúdica não estruturada, e jogar, a atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos”. Mas pelo fato de ambas não apresentarem discriminação evidente na língua portuguesa, a utilização das palavras podem se confundir.

Com base nas descrições e argumentações dos autores, que elucidaram a utilização da palavra “lúdico” com significado de “brincadeira”, “jogo” e “brincar”, todas as palavras serão utilizadas como sinônimas no decorrer desse trabalho.

Para tanto, as terminologias “prática do brincar” e “prática lúdica” serão sinônimas e terão como significado o brincar (por meio de brincadeiras livres e direcionadas, espontâneas ou dirigidas) sendo recurso nas atividades propostas ou como meio de aplicação da metodologia pedagógica pelos docentes da Educação Infantil.

O presente trabalho traz a visão de autores clássicos e contemporâneos, por meio da Revisão Narrativa, e o cenário atual retratado por artigos científicos (2017 a 2021), utilizando a Revisão de Escopo para embasar a importância e as contribuições do brincar no processo de desenvolvimento infantil em âmbito escolar. Além disso, investiga sobre a formação e a prática lúdica aplicada pelos professores da Educação Infantil.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

### 1.1.1 Na Perspectiva Pessoal

Fui uma criança que brincou na rua, na chuva, e na terra. Uma criança que plantou muitas árvores, e também subiu em muitas, para colher caqui, jaboticaba, manga e goiaba. Andei a cavalo, de charrete, montei em carneiros e tomei leite de vaca tirado na hora. Soltei pipa, fui para a escola de patins e de bicicleta, e tenho muitas cicatrizes no joelho. Tive meu irmão e irmã como os melhores companheiros de infância, a qual foi maravilhosa. Sei que ela me formou, trouxe experiências inesquecíveis, memórias afetivas e muito conhecimento que formou a adulta que sou.

Quando fui para a faculdade, meu primeiro estágio foi com crianças e adolescentes com deficiência e crianças com desenvolvimento neuroatípico, por meio de atividades lúdicas em grupo. Fiquei encantada ao ver a interação, a felicidade e desenvolvimento que a brincadeira promovia.

Após os estágios em orfanatos, hospital na área pediátrica e escola especial, ficou ainda mais evidente o poder do brincar na vida das crianças e como isso facilita a interação entre o adulto e a criança.

Passei a estudar cada vez mais sobre o assunto, a relação do brincar como ocupação da criança e a influência para o desenvolvimento neuropsicomotor e socioemocional.

Mas nenhum estudo se comparou a experiência da maternidade, uma relação tão profunda e intensa, na qual toda a teoria pude observar na prática, num laboratório durante 24 horas diárias. Parei de trabalhar e permaneci 2 anos com minha filha, sendo mãe exclusivamente, e o brincar me ensinou e encantou ainda mais.

Então, resolvi que me dedicaria a esse mundo maravilhoso da infância. Quando passei a ter contato maior com o ambiente escolar não só como mãe, mas como terapeuta ocupacional no acompanhamento dos pacientes, muitas dúvidas e curiosidades apareceram no âmbito das práticas utilizadas no ensino infantil.

Escrevi um livro, criei uma *startup*, desenvolvi materiais sobre o brincar para grandes marcas de brinquedos e pude participar de um grande projeto com foco no desenvolvimento na primeira infância e no brincar na Harvard University, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Muitas oportunidades de palestras e cursos para docentes de Educação Infantil surgiram, e o conhecimento, a experiência e também o interesse aumentaram. Sabendo que hoje as crianças passam muito tempo em instituições de ensino, conhecer as práticas pedagógicas e o impacto no desenvolvimento da criança se faz necessário.

Acredito que não podemos comprovar a prática sem a teoria e que a teoria sem prática não nos permite visualizar no mundo real, as descobertas e os benefícios que a ciência pode trazer. O mestrado foi o caminho encontrado para me aprofundar com embasamento científico, em todos os aspectos que norteiam o brincar, compreender a visão dos docentes sobre a temática e suas práticas e poder construir e contribuir para a temática apresentando o quão rico e transformador o lúdico pode ser na vida de uma criança.

### 1.1.2 Impacto social da pesquisa

Segundo o IBGE (2018), o Brasil tem 35,5 milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade), o que corresponde a 17,1% da população. E a taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos de idade é de 34,2%.

O Censo Escolar de 2019 apontou um aumento de 4,7% na taxa de crianças de 0 a 6 anos matriculadas na Educação Infantil, com 167,8 mil registros a mais em 2019 em comparação com 2018.

[...] a rede municipal de ensino concentra a maior parte das matrículas da educação infantil: 71,4%. Em seguida, vem a rede privada com 27,9% do total. Das matrículas da rede privada, 29,4% pertencem a instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público. (MEC, 2020).

No Paraná, o IBGE (2021) apresenta 474.637 matrículas, tanto na rede privada quanto municipal, e 42.888 docentes na Educação Infantil.

Esses números elucidam a quantidade de crianças em formação na fase mais importante de desenvolvimento neurobiológico e socioemocional, de 0 a 5 anos. Essa informação é bastante importante quando se compreende que logo eles entrarão para a porcentagem de adultos, que serão a mão de obra, os professores, os pesquisadores e governantes do país.

A formação na base da primeira infância é essencial para o desenvolvimento saudável e integral da criança. A ludicidade traz em sua essência a motivação de participação ativa, curiosidade pela experimentação e, conseqüentemente, pela estimulação física, mental e social. Em qualquer que seja o segmento social (familiar, escolar, lazer, religioso ou qualquer outro), os jogos e brincadeiras estão presentes, mesmo que não sejam incentivados como forma de conhecer o mundo e aprender sobre ele. Descobrir como se pode intervir no ambiente externo e como esse mundo tem impacto direto em seu mundo interno é o que a criança precisa para crescer e se inserir socialmente a seus pares e aos adultos.

O investimento na primeira infância é primordial para uma sociedade preparada e com potencial de desenvolvimento. Segundo James J. Heckman, professor emérito de economia “Henry Schultz” da Universidade de Chicago, ganhador do Prêmio Nobel de Economia e especialista em Economia do

Desenvolvimento Humano, o melhor investimento para a sociedade está na primeira infância.

Analistas do estudo do Chicago *Child-Parent Center* estimaram os benefícios por criança para o povo, a partir de uma pré-escola pública em meio período destinado a crianças em risco. Estima-se que ao atingir 20 anos de idade, os participantes apresentem maior probabilidade de conclusão do ensino médio – e terão menor probabilidade de repetência, de necessitar de reforço escolar ou de serem presos. O retorno estimado sobre o investimento foi de \$7 para cada dólar investido. (HECKMAN, 2008).

O brincar é a ocupação nessa fase, é a maneira como os bebês e as crianças são despertados e aprendem sobre as pessoas, sobre o ambiente e todas as relações sociais. Mas a ludicidade ainda é vista, muitas vezes, pelos adultos de modo geral como algo supérfluo, dispensável e sem importância em todo esse processo. E isso pode trazer muitos malefícios às crianças.

Conteúdos baseados em grandes teóricos e pesquisas demonstram e asseguram o quanto o brincar tem potencial de transformar e facilitar o processo de desenvolvimento das relações sociais, de ensino e aprendizagem e de afetividade, que são essenciais para a qualidade de vida da criança e consequentemente na evolução da sociedade de maneira sistêmica.

### 1.1.3 Na Academia, a busca de subsídios científicos

Os temas ludicidade e Educação Infantil implicam no desenvolvimento da criança de maneira global, principalmente durante a primeira infância (0 aos 5 anos), maior período de neuroplasticidade. Nessa etapa da vida, as experiências embasam todo o conhecimento das outras fases (adolescência, adultez e velhice), e o brincar, por oferecer tantas oportunidades de experimentação, promove muita aprendizagem e a aquisição de novas habilidades.

As pesquisas de trabalhos acadêmicos trazem veracidade e fidedignidade ao desenvolvimento do conhecimento sobre o impacto da ludicidade no desenvolvimento durante a infância, e o conhecimento que o adulto apresenta faz a diferença na condução da aprendizagem por esse caminho, que diz respeito à linguagem da criança. (MORAES, COELHO, DE AZEVEDO, 2021).

Para todo adulto que tem contato com crianças, neste caso os docentes da Educação Infantil, conhecer o embasamento teórico científico da atividade lúdica, o significado para a criança, o prazer e conhecimento oportunizado para o estabelecimento das relações sociais, afetivas e psicomotoras é imprescindível para a condução da educação e hábitos saudáveis. (ABED, 2016).

Portanto, o objetivo deste trabalho é mapear os conceitos e práticas utilizadas pelos docentes da Educação Infantil por meio do brincar, se há ou não desafios em utilizá-lo na prática cotidiana e quais são eles.

Pela análise dos artigos selecionados para a Revisão de Escopo realizada, foi possível verificar os desafios encontrados pelos professores em utilizar em sua prática pedagógica o brincar como recurso, sendo a principal causa sua formação inicial e continuada específica abordando o tema, o estímulo em colocá-lo em prática no processo de aprendizagem da criança e saber como relacionar o conteúdo pedagógico com o brincar.

Sendo assim, este trabalho tem como intenção contribuir para elaboração de material cientificamente embasado, que possa cooperar com os profissionais da educação para orientar e demonstrar o quanto a ludicidade é benéfica e necessária para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

### 1.2.1 Definição do problema

Há muitas publicações científicas, como artigos, pesquisas e teorias, sobre o que é o brincar e sua relevância em muitos benefícios para a vida das crianças com desenvolvimento típico e atípico.

As atividades que envolvem jogos e brincadeiras estão presentes em todos os ambientes, porém ainda se observam dúvidas e estigmas sobre essas atividades. Muitas vezes, o brincar é suprimido por tarefas entendidas como “mais significativas e produtivas” para que a criança se desenvolva melhor, pois as brincadeiras têm um significado de menos valia na efetividade da aprendizagem de acordo com essa visão. (ABED, 2016).

O brincar após a popularização das tecnologias também perdeu espaço no dia a dia das crianças, as famílias têm menos tempo para brincar com elas pelo excesso de trabalho, compromissos e uso de tecnologias. Isso tem impactado diretamente o desenvolvimento durante a infância nas diversas áreas (cognitivas, motoras e socioemocionais).

As crianças passam mais tempo nas escolas, e estas estão utilizando recursos pedagógicos tecnológicos (televisores, *tablets*) e atividades dirigidas e restritas em vez do investimento de tempo em atividades lúdicas livres, por demanda social de desenvolvimento precoce de competências e tentativa de resultados positivos na primeira infância. (BARR, 2016)

Assim, na forma que a cultura atual se adaptou, as plataformas digitais desempenham papel relevante para promover os momentos lúdicos. As novas tecnologias contribuem para que as crianças passem mais momentos recreativos, utilizando-se de celulares, *tablets* e computadores para não deixarem “defasado” o momento de serem crianças, disponibilizando vários conteúdos para as brincadeiras. (FARIAS, PIZZOL, SANTINELLO, 2020, p.11)

A afirmação descrita por Farias, Pizzol e Santinello (2020, p. 11) ilustra o quadro atual da relação do brincar para a criança.

[...] nas escolas e em casa, a criança não encontra facilidade de tempo e espaço para brincar conforme descrito. Nas instituições escolares, existe um período predeterminado para cada atividade, deixando a brincadeira como segunda possibilidade e, em casa, geralmente os pais não programam um tempo para brincar com os filhos ou não sabem como fazê-lo, em decorrência das atividades desenvolvidas fora do convívio familiar.

Entendendo o brincar como algo mais complexo e mais importante do que se costuma verificar nos diálogos e nas funções sociais, entender qual é a visão e a compreensão que o professor da Educação Infantil tem é fundamental para o estabelecimento de teorias e metodologias direcionadas para preencher as lacunas que estão presentes no ambiente escolar e mediação entre educador e aluno.

### 1.2.2 Delineamento do problema

Como o brincar é compreendido e praticado pelos docentes na Educação Infantil?

### 1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS

Como o brincar é conduzido pelos docentes de crianças na Educação Infantil?

Qual a formação dos docentes da Educação Infantil sobre o tema brincar?

Qual a relação entre prática do brincar na Educação Infantil e a visão e formação dos docentes que atuam na área?

### 1.4 OBJETIVOS

#### 1.4.1 Geral

Analisar a visão e aplicação do brincar pelos docentes que atuam na Educação Infantil e a relação com a formação inicial e continuada.

#### 1.4.2 Específicos

Identificar o perfil sociodemográfico dos participantes.

Identificar a relação da formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil no que diz respeito à prática lúdica.

Investigar como os professores utilizam a prática lúdica na Educação Infantil.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA: SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ESTUDO NO CAMPO DE PESQUISA

Para a compreensão holística do desenvolvimento da criança e dos contextos que interferem nesse processo, é importante conhecer a história e a visão de autores clássicos que iniciaram esses estudos e são referências até os dias atuais. Todos eles corroboram a relação e a importância das atividades lúdicas para a aquisição de capacidades, adaptação e preparação para a vida adulta. Embora cada um apresente sua essência e se refira à atividade lúdica com nomenclaturas diferentes, eles se complementam e apresentam uma perspectiva integrada dessa temática.

### 2.1 REVISÃO NARRATIVA: A VISÃO DE DIFERENTES AUTORES

Os autores abordados neste estudo, Vygotsky (1998, 2014) Piaget (2017) e Steiner (1995, 2012, 2013, 2014), conduzem os caminhos para a descoberta dos processos da interação da criança com o mundo por meio do brincar, da escola e do professor e constroem essa relação com o desenvolvimento através das aquisições sociais, emocionais e neurobiológicas durante a primeira infância.

#### 2.1.1 A visão de Vygotsky sobre a brincadeira e o desenvolvimento infantil

Iniciando por Vygotsky (LEONTIEV, 1991), teórico que postulou em sua obra *Artículo de introducción sobre el labor creador* sobre a formulação em psicologia, a teia histórico-cultural, baseado no modelo materialista histórico marxista, na qual adquiriu novas formas mentais que precisam ser compreendidas pela consciência, e não pelo modelo mecanicista da Reflexologia, do Energitismo, do Behaviorismo ou Reatologia.

Para Vygotsky (*apud* LEONTIEV, 1991), a psicologia deve ser analisada a partir da prática do homem, que estabelece as unidades funcionais da vida psíquica humana. O trabalho e a psique são bem próximos, pois a atividade humana está relacionada na mediação, pela transformação do meio através de

instrumentos. Outra evolução importante para a psicologia foi a divisão psíquica superior (pensamento conceitual, memória lógica, atenção voluntária, entre outros), que para o autor está relacionada ao meio cultural, e a função psíquica inferior ou elementar (memória mecânica, atenção involuntária, etc.), que está relacionada aos processos naturais.

Entre outros aspectos da evolução humana citados no texto, como consciência, criatividade e linguagem, Vygotsky analisou o grau de assimilação de conceitos cotidianos (nível atual de desenvolvimento) e conceitos científicos (zona de desenvolvimento proximal). (LEONTIEV, 1991)

Os conceitos cotidianos se revelam em realidade espontaneamente e os científicos são trazidos à consciência da criança pela instrução, por isso percebe-se que o ensino tem um grande e decisivo papel no desenvolvimento durante a infância. Naquela época o desenvolvimento era mensurado pelo que a criança podia fazer sozinha, não considerando a instrução, o que foi modificado a partir da aplicação do método histórico genético por Vygotsky, pela Zona Proximal de Desenvolvimento. (LEONTIEV, 1991)

O autor enfoca a importância da atividade, e em relação à criança, tenta mostrar como ela determina a formação e a maneira de pensar na infância. E a atividade externa (brincar) determina o desenvolvimento psíquico (cria a zona de desenvolvimento proximal) e constitui a atividade norteadora, com ênfase no aspecto afetivo-emocional do jogo, de acordo com seus interesses.

O papel social das funções psicológicas superiores (constituídas pelos atos voluntários, memórias, percepção, atenção voluntária) é desenvolvido pela criança a partir da relação e interação entre o adulto e ela, pois é onde se dá a transmissão e aprendizagem do conhecimento. O adulto apresenta um papel fundamental como mediador da relação criança e sociedade, e os elementos culturais.

Essa construção de Vygotsky (2014) sobre a função da atividade, mais especificamente do brincar, a mediação (pelo adulto nesse caso) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para o desenvolvimento infantil, é fundamental para justificar e embasar as pesquisas atuais, e corroboram o fortalecimento das práticas de atividades lúdicas promovidas pelos educadores da pré-escola, mostrando o quanto são cruciais para a evolução do pensamento, da cognição e das habilidades emocionais e sociais da criança.

Para Stoltz (2012b), que se embasa em Vygotsky (1994 *apud* STOLTZ, 2012), os jogos e as brincadeira são meios importantes que desencadeiam as ZDPs, pois permitem às crianças assumirem papéis que estão além de seu desenvolvimento, por exemplo, na representação do pai, da mãe e do médico, que não são seus próprios papéis, mas que foram aprendidos pelo meio social e cultural.

O tema da psicologia da criatividade abordado por Vygotsky (2014), em seu livro *Imaginação e Criatividade na Infância*, escrito por ele em 1930, teve início pelo interesse em psicologia da arte e educação estética, que esteve retratado e descrito nos livros anteriores, *Psicologia da Arte*, de 1925, *Psicologia e Pedagogia*, de 1927/1928, finalizando seus estudos sobre psicologia, estética, pedagogia e criatividade em 1932.

Nessa obra o autor embasa o referido estudo e elabora os modos de expressão que contribuem para o desenvolvimento da criança e promovidos pela escola, otimizam as funções psicológicas das crianças e trazem um significado natural para elas. (VYGOTSKY, 2014)

Para o autor, “a atividade criativa é realização humana, geradora do novo, já que se trata dos reflexos de algum objeto do mundo exterior, ou de determinadas elaborações do cérebro e do sentir, que se manifestam apenas no ser humano.” (VYGOTSKY, 2014, p. x). Ele postulou em sua teoria sobre a atividade criativa, a construção da mente e sentimentos que caracterizam o comportamento humano. É inicialmente apresentado sobre o desenvolvimento do processo criativo, o contraste entre a função imaginativa da criança e do adulto, da interferência social e emocional na aquisição dessa habilidade e todas essas abordagens conectadas às brincadeiras.

Vygotsky (2014, p. 1) divide a ação criativa em dois tipos: reprodutivo, que está relacionado com a memória, e repte comportamentos e ações já existentes, na qual “a atividade não cria nada de novo, limita-se fundamentalmente a repetir com maior ou menor precisão alguma coisa já existente”. Mas enfatiza a importância dessa ação para adaptação ao meio, pois conserva hábitos e experiências anteriores e pelo desenvolvimento cerebral por meio da plasticidade.

E a segunda função como ação criadora ou combinatória, que recria novos comportamentos, ações, imagens e princípios pelas experiências

anteriores, combinando as duas ações para criar e modificar seu presente e seu futuro.

A imaginação é denominada por Vygotsky (2014) como aquilo que não é real e, portanto, sem nenhum valor prático, mas é a base da manifestação para o desenvolvimento de todos os aspectos da vida humana, como criação artística, científica e tecnológica. Tudo o que existe e foi criado pelo homem partiu da imaginação, e ela estará sempre presente em todo universo cultural, seja no ambiente individual ou coletivo.

Vygotsky (2014, p. 4 *apud* RIBOT, 1901), para validar a afirmação sobre a criatividade e a criação, afirma que “todas as descobertas, grandes ou pequenas, antes de se realizarem na prática e se consolidarem, estiveram ligadas à imaginação como uma estrutura elaborada pela mente através de novas combinações ou correlações”. Sendo assim, tudo o que existe, do mais simples ao mais complexo, um dia foi imaginação.

O autor reforça que a manifestação da criatividade pode se dar mesmo na vida simples e cotidiana e que é possível criar, mesmo com uma pequena parcela de novidade, pelo processo criativo do homem. O processo criativo tem início precoce durante a infância, mas é elaborado de modo particular e depende da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Há validação da importância da psicologia e da pedagogia quanto à estimulação da capacidade criativa para o desenvolvimento integral e maturacional da criança, o que enfatiza que as ações criativas estão presentes principalmente nas brincadeiras. (VYGOTSKY, 2014)

Vygotsky (2021, p. 214) classifica de maneira mais específica a essência da brincadeira como sendo “a realização dos desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados.” Isso quer dizer que a criança não brinca sabendo os motivos pelos quais está fazendo isso, não de maneira consciente, e essa característica é que distingue a brincadeira de outras atividades, como do trabalho. Outra característica fundamental descrita pelo autor é que na brincadeira a criança cria uma situação imaginária, que também deve ser considerada como critério de distinção de outras atividades.

Brincar de soldado e ladrão, de mamãe e filhinha, de cavalgar num cabo de vassoura, “essas crianças que brincam são exemplos mais autênticos e verdadeiros do processo criativo” (VYGOTSKY, 2014, p. 6) e não são

reproduções exatas de suas memórias, mas uma relação de experiências vivenciadas e elaboração criativa, criando uma outra realidade, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, ou seja, a criança não reproduz apenas o que viu, ela cria novas situações. Suas fantasias são resultado de suas atividades imaginativas, assim como suas atividades lúdicas. É essa capacidade de elaborar ações passadas e a partir disso construir novos elementos que fundamentam o processo criativo. O brincar traz essas possibilidades de transformação e criação pelas funções imaginativas da criança.

O teórico postula que a lei mais importante da atividade criativa está relacionada com “a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, pois a experiência é a matéria prima pela qual se elaboram as construções das fantasias”. (VYGOTSKY, 2014 p. 12). Por isso, quanto mais rica as experiências, maior o potencial de atividades criativas. O autor destaca que a imaginação da criança seria mais pobre que a do adulto, por ela não ter tanta experiência acumulada, o que contraria o conceito de que durante o período da infância a imaginação e criatividade são mais ricas que na fase adulta. (VYGOTSKY, 2014).

Essa afirmação baseia-se no fato de que as crianças têm mais liberdade em demonstrar suas fantasias e criatividade de maneira espontânea e simples, o que já não existe no adulto. Pelo fato de as experiências durante a infância ainda serem rasas, os interesses mais elementares, a exploração ser menos complexa, a imaginação da criança é inferior à do adulto na qualidade e variedade (VYGOTSKY, 2014).

Ela pode imaginar menos que o adulto, porém, “ela acredita mais nos produtos de sua imaginação, e as controla menos, sendo assim, no sentido comum da palavra (qualquer coisa irreal ou inventada), é certamente maior na criança.” (VYGOTSKY, 2014, p. 38).

Vygotsky (2014 *apud* Ribot 1901) afirma que é após as experiências que acontece o período de amadurecimento, por isso a necessidade do incentivo de atividades exploratórias, sensoriais e mediadas, para estimular a matéria-prima.

O teórico conclui que pedagogicamente, quanto maior for a proposta de ampliação das experiências das crianças, ou seja, quanto mais ela vir, ouvir, experimentar, aprender, assimilar e tiver contatos com elementos da realidade,

maior será a base sólida para o desenvolvimento de suas atividades imaginativas (VYGOTSKY, 2014, p. 15).

A socialização entra como um fator importante também, pois as experiências absorvidas para a criação de novas situações podem surgir de experiências alheias. Assim, esse fato torna-se muito importante para o desenvolvimento humano, pois amplia suas experiências “este poderá imaginar aquilo que nunca viu e a partir da descrição do outro, representa para si também a descrição daquilo que em sua própria experiência pessoal não existiu assimilando experiências histórica e social de outros.” (VYGOTSKY, 2014 p. 15).

Estão intrinsecamente conectadas à imaginação e à atividade criativa os fatores emocionais, “todas as formas de representação criativa contém em si elementos afetivos” que influenciam e são influenciadas pelos sentimentos que estão conectadas as experiências (VYGOTSKY, 2014 p. 18).

Os sentimentos experimentados e vivenciados pelas representações imaginativas e fantasias são reais e sentidos profundamente. A leitura de um livro, uma peça de teatro, imagens artísticas e música despertam emoções reais, embora seja consciente que a situação vivenciada não é real. A imaginação é composta por fatores intelectuais e emocionais, sendo estes que movem a criatividade humana. (VYGOTSKY, 2014).

Tudo o que a criança vê, ouve e sente é a essência da formação da base criativa, todas as experiências são materiais acumulados dotados de impressões adquiridas por meio da percepção para, posteriormente, se constituírem em fantasias. (VYGOTSKY, 2014).

O jogo durante a infância constitui uma etapa preparatória para a criatividade artística, que depois será demonstrada por desenhos, dramatização e composição escrita, e ambos apresentam uma semelhança pelo pouco tempo de investimento em cada atividade, tanto a lúdica quanto a artística, que emerge de um “desejo urgente da criança e proporciona, na maioria das vezes, uma descarga rápida e completa de seus sentimentos.” (VYGOTSKY, 2014, p. 82).

A criança, diferentemente do adulto, quer concretizar seus pensamentos e sentimentos em imagens vivas e ações, que se encontram no processo de imaginação. Ela pode experimentar isso por meio da dramatização, que está conectada à brincadeira, podendo ser o brincar a primeira forma dramática, e esse significado é muito relevante para a formação do caráter e da visão de

mundo na fase adulta. De acordo com Vygotsky (2014, p. 89), “as brincadeiras são a escola da vida da criança e a educa física e espiritualmente”.

Vygotsky (1989), considerando o homem como um ser sócio-histórico, referencia a brincadeira como atividade fundamental para contribuir para a expressividade infantil (imaginação, sentimentos e expressão artística), e vice-versa, para desenvolver novas competências e favorecer a adaptação da criança à realidade em que ela está inserida, levando em consideração suas necessidades, cultura e relações.

O desenvolvimento da criança acontece de maneira prática e não passiva, por isso recebe interferências do meio externo constantemente, e o brincar é um meio rico em experiências para integrar novos significados e conhecimentos, que podem ser demonstradas por meio das funções criativas. Mesmo estando em processo de amadurecimento, a ação imaginativa na primeira infância é fundamental e bastante significativa para a formação da criatividade artística, dramática e emocional e para a compreensão de mundo, essenciais para a fase adulta.

Em sua obra, *Obras Completas: fundamentos da defectologia*, o autor aborda uma questão indispensável quando o assunto é desenvolvimento infantil. A criança com deficiência tem suas especificidades que nem sempre são consideradas ou compreendidas, de maneira a ser incluída e vista com direito de brincar, criar e se desenvolver.

Vygotsky (1989), após seu trabalho na área de psicologia voltado a crianças com deficiência, passou a estudar com maior intensidade o desenvolvimento e as características, criando o estudo da defectologia, ou seja, o estudo dos defeitos, o qual era visto como de menor importância e avaliado de maneira quantitativa. Foram discutidos e apresentados em seu trabalho conceitos como compensação (os defeitos originam estímulos para a elaboração de uma compensação) e menos valia (a criança percebe por suas relações sociais o sentimento de inferioridade).

Para o autor, os defeitos das crianças são maiores na ordem social que na ordem biológica. No embasamento teórico, ele cita que a mediação do adulto se faz primordial no desenvolvimento da criança pela troca e comunicação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento (das funções psicológicas superiores). Ele coloca que as crianças podem aprender pelo processo de

plasticidade, de acordo com a teoria da ZDP (zona de desenvolvimento proximal). (VYGOTSKY, 1989).

As funções desenvolvidas pelas crianças iniciam no nível social e, depois, no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica em todas as funções superiores e origina-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1989).

Esse pensamento justifica a necessidade de conhecimento, de qualificação para lidar com as crianças com desenvolvimento atípico, assim como a necessidade de convivência entre crianças, com mediação qualificada de um adulto afetivo e conhecedor de suas necessidades.

### 2.1.2 Jean Piaget e o jogo no processo de aprendizagem da criança

Piaget (2017) traz uma reflexão muito importante sobre o desenvolvimento da inteligência, da aprendizagem, dos estágios de desenvolvimento, da importância do jogo e da formação das habilidades sociais. Esse processo de maturação da criança, segundo a visão do autor, é considerado a partir do seu nascimento; em cada fase ela assimila e adquire novas competências pelas relações sociais e vivências escolares, que podem ser observadas pelo seu comportamento em todos os âmbitos.

De acordo com o autor, o desenvolvimento da criança exige alguns fatores importantes, como maturação neurobiológica, experiência e transmissão educativas e sociais (educação familiar e social). Quando o olhar é voltado para os processos de educação escolar, é possível verificar que mesmo em locais de aprendizagem o jogo se faz mister. (PIAGET, 2017)

Nesse processo de desenvolvimento o aluno tem papel ativo, pois, segundo a perspectiva interacionista, a inteligência vai sendo construída pela interação e participação com o meio físico e social. (STOLTZ, 2012a).

A inteligência se inicia na prática sensório-motora e se interioriza aos poucos com pensamentos, ou seja, sua atividade é uma construção contínua. Os objetos não apresentam nenhum significado em si mesmo, são apenas alimentos funcionais, servindo como exercícios. Nessa fase, Piaget (2017) identifica o jogo como pura assimilação do real ao “eu”, no sentido biológico

(exercício funcional) e sentido psicológico (incorporação das coisas à atividade própria). Ele é uma das formas essenciais de exercício, o funcional (sensório-motor) e o simbólico.

Conforme o autor, no início da inteligência pela prática sensório-motora, o bebê se adapta ao mundo principalmente pelas ações, gestos e movimentos autorregulados, que se interiorizam progressivamente com pensamentos, e sua atividade passa a integrar uma construção contínua e transformadora. A assimilação combina-se à acomodação, reduz-se à atividade dedutiva em si mesma, e à segunda experimentação, e a união das duas caracteriza a razão. (PIAGET, 2017).

O interesse é o aspecto dinâmico da assimilação. Ele surge quando o “eu” se identifica com a ideia do objeto, e quando encontra nele um meio de expressão, ele se torna um meio necessário à atividade no primeiro ano da criança. Por isso, os modelos ativos de educação oferecem materiais para que as crianças, brincando, possam assimilar suas realidades intelectuais, por meio da experimentação e da ação. (PIAGET, 2017).

O jogo pode ser esse objeto de interesse que auxilia nessa construção da inteligência, equilibrando e desequilibrando a relação da assimilação e acomodação. (PIAGET, 2017).

Piaget (2017) descreve os tipos de jogos de acordo com as fases do desenvolvimento da criança, mas a atenção será especificamente para o jogo egocêntrico, no qual envolve as crianças pequenas.

As crianças que brincam em grupo não coordenam seus esforços, ou seja, cada criança age por si, fazendo e respeitando suas próprias regras, sem assimilação mútua, e isso acontece mesmo nos jogos simbólicos. (PIAGET, 2017).

O autor aponta essa característica fenotípica, como uma possibilidade dos métodos de trabalho em equipe fracassar, “observamos nas crianças de 3 a 6 anos uma proporção muito forte de monólogos coletivos durante os quais, cada um fala por si, sem escutar realmente as outras.” (PIAGET, 2017 p. 160). Essa característica de solilóquios, não está relacionada apenas à criança, mas também ao meio social que ela pertence e age, portanto ela pode ser reduzida ou ampliada de acordo com as relações estabelecidas no ambiente escolar ou familiar, isso é de acordo com a interação com o adulto.

O pensamento egocêntrico se transforma à medida que a interação social é ampliada, e a partir dos 7 ou 8 anos é possível verificar a modificação desse comportamento na criança. A teoria corrobora essa discussão quando afirma que o adulto (docentes e pais) é fundamental nesse processo evolutivo do pensamento egocêntrico e para o pensamento racional social, pois é pelo afeto, pela crença baseada na autoridade e pela heteronomia inicial que o adulto pode, com instrução e exemplo, auxiliar no desenvolvimento da “autonomia da consciência social que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro dever, valores essenciais da sociedade contemporânea.” (PIAGET, 2017, p. 163).

Já quando o meio em que a criança está inserida é o ambiente escolar, Piaget (2017, p. 136) considera que “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”, e por isso a importância de encontrar métodos que favoreçam as tendências próprias ao seu comportamento e desenvolvimento mental, favorecendo o mecanismo de vida social. O autor enfatiza a diferença entre a escola tradicional e a escola ativa, na qual os objetivos e foco na relação professor e aluno, aluno e aluno e ensino e aprendizagem ficam muito evidentes.

Essencialmente, a distinção entre as duas escolas pode ser apontada pelas seguintes divergências: na escola tradicional, o professor é a referência de autoridade moral e intelectual e o aluno produz. Nessa escola também há a negação da interferência da maturação neurobiológica e do papel social, a única relação existente é a da ação do professor sobre o aluno. Os exercícios coletivos são individuais realizados no mesmo ambiente. Escola ativa – o trabalho espontâneo é baseado no interesse e necessidade pessoal. O professor não permite que os alunos façam tudo que queiram, mas “exige que eles queiram tudo que fazem, e que ajam, e não sejam manipulados.” (PIAGET, 2017, p. 137). Esse método de educação ativa se move em torno da lei do interesse dos alunos e no papel social, no qual eles podem trabalhar entre si, colaborar, interagir e criar *self government* (p. 157).

O jogo é uma conduta negligenciada nas escolas tradicionais, pois parecem ter um significado não funcional, como um descanso ou descarte de excesso de energia (PIAGET, 2017). O autor considera a importância do jogo para a criança no desenvolvimento de “suas percepções, sua inteligência, suas tendências a experimentação, seus instintos sociais” e, por isso, um meio

poderoso no processo de aprendizagem de iniciação a leitura, ao cálculo, e assim pode-se observar a diferença no engajamento e na motivação por essas disciplinas, que são consideradas tão enfadonhas. (p.140).

### 2.1.3 O brincar na visão de Montessori

O brincar, para Montessori, está relacionado ao desenvolvimento, aprendizagem, exploração e recurso pedagógico, assim como é um motivador interno e externo. A autora também estabelece algumas questões necessárias para um local adequado de ensino: o ambiente escolar, como sinal de liberdade e meio de educação. O mestre deve ter a capacidade de organizar o ambiente, mas também é necessário que seja “mais paciente que ativo, e entenda e viva seu papel de observador” das ações das crianças (MONTESSORI, 1965, p. 46).

A filosofia criada por Montessori (LILLARD, 1972, p. 70) apresenta a educação baseada nas observações intuitivas das crianças. Essa filosofia estava na tradição dos autores Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852), “que enfatizavam o potencial inato da criança e sua capacidade de se desenvolver em condições ambientais de liberdade e amor”.

As filosofias educacionais do passado não enfatizavam a existência da infância como uma entidade em si mesma, essencial para a totalidade da vida humana, nem discutiam a incomum autoconstrução da criança. No entanto, para Montessori a infância não é apenas uma etapa a ser atravessada no caminho para a idade adulta, mas é “o outro polo da humanidade” (LILLARD, 1972, p. 70).

Montessori (1965) afirma que a criança deve aprender com o significado que relaciona com a vida, com a prática e com liberdade para coordenar suas ações e, assim, se desenvolver. Assim, o adulto é um mediador e não pode intervir diretamente na ação dela, é importante deixá-la livre para aplicar suas habilidades e se comportar com cuidado para realizar suas conquistas. “A atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra.” (MONTESSORI, 1965, p. 97).

Não há possibilidades de, pela educação, pular etapas ou ensinar a criança a fazer o que ela não está pronta, pois sua evolução depende de etapas de desenvolvimento e de processo de maturidade. Sendo assim, forçar a

aquisição de uma habilidade ou mesmo o desenvolvimento natural poderia prejudicá-la seriamente. (MONTESSORI, 2021).

O ambiente é um fator determinante para o desenvolvimento da criança e pode contribuir ou não para suas ações de autonomia e aprendizagem. Os órgãos dela entram em contato com o ambiente imediatamente após estarem prontos, e se esse contato não acontece, pois os órgãos inicialmente imaturos “devem ser usado para atingir sua completude. A criança, portanto, só pode se desenvolver por meio de experiências no ambiente: esse experimentar chamamos trabalho”. E seus comportamentos só podem ser interiorizados com as experiências vividas no ambiente (MONTESSORI, 2021. p. 88).

O ambiente deve ser composto por estímulos para as crianças realizarem atividades e experiências, pois é sabido que o desenvolvimento acontece pela execução destas. A criança procede de maneira natural no ambiente, seguindo seus instintos de mover-se e de descoberta, como um explorador. (MONTESSORI, 2021).

Com as pernas as criança caminham, andam por todo ambiente e exploram, são guiadas pelo que as atrai, assim a função dos pés está conectada ao desenvolvimento cerebral. Já com as mãos elas exploram e desenvolvem sua inteligência, pois exigem refinamento, orientação e atenção do intelecto para realizar ações. “A inteligência da criança atinge um certo nível, sem usar a mão; ela atinge um nível mais alto com a atividade manual, e a criança que usou as próprias mãos tem um caráter mais forte.” (MONTESSORI, 2021, p. 14).

A autora, com muita propriedade, expressa a necessidade de exploração ativa e livre da criança, para conhecimento do meio por suas diversas fontes de *input* (físicas e sensórias), mas de maneira a conquistar e desenvolver sua independência e autonomia. Maria Montessori ressalta que atividades físicas são excelentes para desenvolver a criança dentro de um aspecto psíquico e motor. (MONTESSORI. Montessori em Família, p. 27.)

Faria *et al.* (2012, p. 8) baseiam-se em Montessori para explicar que “tudo que é ensinado à criança deve ter uma ligação com a vida”, que seu comportamento responsável será internalizado pelas relações de decisão que precisou tomar nas diferentes situações e que a educação oportuniza a liberdade de suas ações.

Faria *et al.* (2012) descrevem que Maria Montessori dispõe o lúdico como uma ferramenta importante para o processo de aprendizagem, o que oportuniza maior atenção dentro do recurso didático, tornando-o prazeroso para o estudante.

A visão sobre o desenvolvimento infantil com o abarcamento do brincar de Maria Montessori (1870-1952) trouxe outra perspectiva da necessidade da criança, orientando sobre a importância do papel ativo na construção de suas próprias capacidades e potencialidades. (FARIA *et al.*, 2012).

#### 2.1.4 Significados do brincar à luz de Steiner

Conforme a teoria de Steiner (1995), não seria natural acreditar que as crianças, que deveriam ter férias, tivessem que ir para a escola e não brincar durante o recesso escolar. Também se pode ser tolo a ponto de acreditar que elas, depois de brincarem por semanas, devam sentar-se bem-comportadas na sala de aula quando voltam à escola. No entanto, depois de algum tempo, elas farão seu trabalho durante o período escolar com a mesma alegria que brincam nas férias. Este pensamento do autor (1995) faz uma reflexão do ideal da Escola Waldorf, no qual as crianças fazem o que devem fazer, partindo de uma força interior. Sob essa ótica, não consideramos o objetivo simplesmente de comandar os filhos. Em vez disso, o objetivo é relacionar os adultos com as crianças de modo que, pela atitude dos mais experientes, elas sintam: “Estou feliz por fazer isso, estou feliz por passar por isso com meu professor” (STEINER, 1995, p. 66).

De acordo com o autor “devemos ensinar as crianças brincando.” Esse é particularmente o ideal das mães de classe média que, por meio de certo tipo de amor – pode ser chamado de afeição amorosa – são devotadas aos filhos. Por um lado, pode-se enfatizar, com certo direito, que a educação não deve se tornar enfadonha para a criança (STEINER, 1995, p. 65). O autor ainda afirma que:

Há hoje, por exemplo, tanto disparate sobre a importância do brincar na educação das crianças. Ao considerar a importância do brincar, muitas vezes esquecemos o mais importante, a saber, que se o brincar é fortemente regulado e as crianças são levadas a direcionar suas brincadeiras para um objetivo específico, então não é mais brincadeira. (STEINER, 1995, p. 47).

A educação pode ser assumida pela posição divertida e também por trabalhar no relacionamento adequado para a preparação para a vida. No entanto, também existe a consciência de que a brincadeira que treina a criança como um animal não é mais brincadeira. Esta peça, frequentemente encontrada nas nossas escolas hoje, treina as crianças como animais, assim como antes elas eram treinadas pedantemente. (STEINER, 1995).

O jogo só pode ocorrer em liberdade. Porém, a brincadeira deve ser alternada com outro tipo de atividade para que as crianças aprendam a seriedade do trabalho na vida. Não se trabalha com frases vazias, há tempo para trabalhar e tempo para brincar (STEINER, 1995).

Steiner (2012, p. 27) afirma que o educador deve conhecer a evolução da entidade humana detalhadamente, quais influências e que épocas da vida são permissíveis para promover um ambiente apropriado de desenvolvimento, tendo em vista que “não é possível reparar mais tarde o que o educador negligenciou fazer durante o primeiro setênio”.

Segundo o autor, é difícil falar sobre a Pedagogia Waldorf, pois não se trata de uma teoria (na qual se aprende ou se discute), e sim de uma prática, a qual somente é possível relatar por meio de exemplos. A prática pedagógica surge da própria experiência, sendo a educação iniciada logo após o nascimento e atribuída a toda a comunidade e família. (STEINER, 2014).

Os três primeiros anos de vida da criança necessitam de maior atenção, são de “suma importância para o desenvolvimento integral do homem, pois a condição humana da criança é totalmente diversa de uma condição posterior” (STEINER, 2014, p. 10). Eles são marcados pela característica do organismo ser totalmente sensorial, pois a criança experimenta o mundo por meio de todo o organismo. Tudo o que é captado pelo gosto, visão e audição da criança é distribuído por todo organismo, e tudo que está no exterior é reproduzido interiormente, de modo que ela reproduza tudo que é captado por imitação. Nesses primeiros anos, portanto, “tudo tem que ser aprendido por meio da imitação, captado pela imitação do meio ambiente.” (STEINER, 2014, p. 13).

O autor descreve o papel do educador como guia auxiliar das crianças no processo de desenvolvimento, sendo importante evitar atitudes impróprias, permeando pela moral os pensamentos e sentimentos no qual a criança irá sentir

e captar, pois ela não estrutura a si mesma pelas palavras ou ações do adulto, e sim pelo desempenho mental e afetivo (STEINER, 2014).

De acordo com a Pedagogia Waldorf, o brincar para as crianças pequenas, principalmente nestes primeiros sete anos (primeiro setênio), é compreendido como a melhor forma de estimular seu desenvolvimento, não de forma dirigida ou programada, mas de maneira livre, por meio da exploração, da organização corporal, da estimulação de órgãos sensoriais, pela perspectiva do brincar, que influencia o intelecto, o emocional e o corpo. “É brincando que a aprendizagem das crianças é favorecida, pois elas se tornam mais aptas a viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico.” (DEL FRARI; CARLESSO, 2019, p. 7).

Steiner (2013, p. 65) pergunta: “para a criança, o brincar é uma diversão ou algo sério?”. E afirma que para ela o brincar não é diversão somente, “e sim algo muito sério”.

Durante a infância o brincar é algo da natureza humana vivenciada com muita seriedade, e se o adulto pudesse atingir a seriedade desse brincar, não ensinaria brincando (no sentido corriqueiro), mas sim com a seriedade expressa pela própria criança enquanto brinca. É lamentável que a sociedade intelectualista não compreenda a criança e perceba que sua alma é diferente da alma adulta, permeada pela intelectualidade. (STEINER, 2013).

A criança em seus primeiros anos de vida tem característica anímica, voltada para o imagético, e somente após a maturidade sexual que o ser humano se torna um “ser lógico, intelectualizado” (STEINER, 2013, p. 66).

Pela ótica do autor sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, a criança deve ter a possibilidade de experimentar, sentir e imitar o adulto que é referência para ela, e este deve evitar a intelectualização das atividades e criar trabalhos já mentalmente elaborados. A criança deve permanecer em seus anos iniciais de vida, na ausência da intelectualidade precoce, e aproveitar suas experiências neurosensoriais, a vivência da imaginação e das imagens percebidas no mundo para crescer de maneira apropriada, natural.

### 2.1.5 O sentido do brincar comum aos teóricos estudados

Todos esses teóricos clássicos, como Vygotsky e Piaget, possibilitam diversas compreensões sobre valor das brincadeiras, cada um com a visão de sua época e base de estudo, mas todos corroboram o fato da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento sistêmico da criança. O brincar inicia desde os primeiros meses de vida e é uma fonte primária de estimulação externa e representação interna e de desenvolvimento neurobiológico e socioemocional.

O Quadro 1 apresenta a visão de cada autor, esclarecendo e ratificando que o brincar é a essência da infância, pelo qual a criança aprende, desenvolve e compreende os papéis sociais.

QUADRO 1 – VISÃO DOS AUTORES CLÁSSICOS

Autores	Significado do brincar
Vygotsky	O brincar cria situações imaginárias, favorece a manifestação da criatividade e da socialização. A brincadeira é essencial para expressividade infantil e favorece novas competências, bem como a adaptação da criança à realidade.
Piaget	O jogo auxilia na construção da inteligência, no desenvolvimento das percepções, experimentações e instintos sociais.
Montessori	Em todos os exercícios e atividades a criança brinca, e com as brincadeiras ela adquire habilidades, exercita a imaginação, estabelece relação direta com o ambiente para seu desenvolvimento mental. É fonte de exploração ativa e livre da criança, para conhecimento do meio por suas diversas fontes de <i>input</i> (físicas e sensórias), de maneira a conquistar e desenvolver sua autonomia.
Steiner	O brincar é inato da natureza humana, vivenciada com seriedade na infância. Nos primeiros anos de vida, as experiências devem ser neurosensoriais com vivência da imaginação de forma natural. O brincar deve ser livre para estimular o desenvolvimento na perspectiva do intelecto, do emocional e do corpo.

Fonte: Os Autores (2022)

As características da ludicidade, como imaginação, motivação, exploração, resolução de problemas e interação, permitem que durante toda a infância a criança possa compreender como o mundo funciona, agir sobre ele de forma espontânea e ativa, adaptar-se e desenvolver competências essenciais para as fases da vida futura.

O brincar teve diversos sentidos e foi ressignificado ao longo das décadas por teóricos que dedicaram profundamente seus estudos ao desenvolvimento humano. Um deles foi descrito por Antunes (2017 p.06) e apresenta a contraposição que já foi aferida às brincadeiras, “houve um tempo em que se buscava oposição entre o brincar e o aprender e, por isso, o “lugar

das brincadeiras” não se confundia com sala de aula, que era “lugar das aprendizagens”, felizmente estamos superando esse obstáculo”.

Ao focar os aspectos lúdicos na Educação Infantil, os teóricos descritos também apresentam o valor dessa atividade no processo de aprendizagem, assim como a importância da presença do professor. Ter um ambiente rico em estímulos, desafiador, acolhedor e seguro para a criança explorar e ter interações com seus pares e adultos possibilita experiências significativas e que permeiam a aprendizagem. Sendo o papel ocupacional da criança, principalmente durante a primeira infância, o brincar deve estar presente em todos os ambientes e momentos da rotina, e é imprescindível que a aquisição do conhecimento seja permeada por essa via.

O papel do professor como mediador de confiança e que apresenta o mundo de maneira suave e segura estrutura a criança emocionalmente dando condições de lidar com todas as adversidades, promover resiliência e fortalecer a base para aprendizagem.

## 2.2. REVISÃO DE ESCOPO E O ESTADO ATUAL DO CONHECIMENTO

O brincar é reconhecido mundialmente por seus benefícios e contribuições para o desenvolvimento físico, mental e intelectual de crianças em todas as idades. Ele é considerado uma das principais ocupações da criança, oportunizando grandes possibilidades de aprendizagem (CHRISTIANSEN; TOWNSEND, 2010).

Os espaços, os materiais e o ambiente interacional (adulto-criança e criança-criança) são bases que juntamente com o comportamento do brincar de todos os envolvidos no ambiente escolar compõem o contexto ideal de estimulação da criança. Esse espaço lúdico está relacionado a um maior grau de envolvimento dela em seu próprio processo de aprendizagem e de engajamento.

Tratando-se do brincar, alguns termos podem aparecer como sinônimos, por exemplo, ludicidade, atividade lúdica, jogos e brincadeiras, e são trazidos por autores que estudam sobre o assunto. Mas a palavra brincar será utilizada como principal neste estudo.

O embasamento nas teorias de grandes pensadores clássicos, como Vygotsky (1998, 2014) Piaget (2017), Montessori (1965, 2021) e Steiner (1995, 2013, 2014), além de outras renomadas no campo do conhecimento da ludicidade, estabelece a relação do desenvolvimento humano, da educação e da saúde com o brincar, sua importância na vida, no comportamento, no desenvolvimento e na formação da criança como ser autônomo e independente.

Todos os documentos nacionais relacionados à primeira etapa da Educação Básica, creche e pré-escola, tanto nas questões relacionadas ao brincar propriamente ditas como as relações estabelecidas por meio dela, têm todas as teorias já mencionadas de acordo com as orientações estabelecidas.

Por muito tempo, a Educação Infantil esteve relacionada ao assistencialismo e cuidados básicos da criança. Mas com alguns documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal no 8.096/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), ela passou a ser obrigatória e com os objetivos mais ampliados a favor da educação e a integrar o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017, p. 22).

“A educação é o processo social de formação humana e o mais poderoso instrumento de desenvolvimento social e econômico.” é o que está no Plano Nacional Primeira Infância (PNPI, 2020, p. 57).

O Plano Nacional Primeira Infância (PNPI também defende as políticas públicas em defesa da criança. Esse documento “político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos das crianças na primeira infância”, tem foco no desenvolvimento humano em sua primeira fase de vida, de zero aos seis anos de idade, e foi criado em 2010 pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). (PNPI, 2020, p.10).

Atualmente, o PNPI conta com mais de 250 membros de organizações da sociedade civil, governo e setor privado e com organizações multilaterais das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO e OPAS), que atuam na promoção da primeira infância. Este plano foi revisado entre 2019 e 2020, sendo ampliado, e

teve como referência a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 – Marco Legal da Primeira Infância (MLPI).

Todos os direitos das crianças entre 0 e 6 anos estão contemplados no PNPI, entre eles, estão os direitos à vida, à alimentação, à Educação Infantil, a uma família, à assistência social, entre outros. Mas, recentemente, outros objetivos têm estado sob o olhar governamental, entre eles: IV) o direito ao brincar, que implica ter brinquedos, espaço e tempo de brincar (p. 23). Além de especificar a necessidade de inclusão e acessibilidade para todas as crianças e promover a igualdade, o Plano estabelece: “o brincar como ocupação própria, intensa, livre e exuberante da infância, enfim, do ambiente heurístico que promove o desenvolvimento mais amplo possível de suas potencialidades” (p. 28). O documento ainda apresenta em uma de suas diretrizes o desenvolvimento pela educação, sendo esta com finalidade própria de acordo com a LDB, para garantir o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família” (art. 29). (PNPI, 2020 p. 57).

A Neurociência vem comprovando por meio de diversos estudos a importância das interações físicas, socioafetivas e cognitivas nos primeiros seis anos de vida e estabelecendo a relação entre as capacidades genéticas e as experiências no meio físico e social. Durante a interação com os adultos e seus pares, a criança descobre a realidade, percebe o sentido do mundo e constrói significados para a sua vida. “A educação infantil é a experiência dessa aprendizagem organizada pelas ciências da Educação, visando à que seja mais ampla e profunda.” (PNPI, 2020, p. 57). O PNPI prevê algumas diretrizes para orientar as ações na Educação Infantil, entre elas, duas fazem menção direta ao brincar:

O compromisso pedagógico da Educação Infantil é com os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, que se concretizam por meio das interações e brincadeiras. O brincar é a atividade principal da criança, uma dimensão constitutiva do modo como as crianças se relacionam entre si, com os outros e com o mundo que as cerca. A ludicidade precisa ser valorizada como dimensão do pensamento das crianças. Ao brincarem, elas mobilizam e constroem conhecimento sobre si, os outros e o mundo. O brincar se imiscui nas diversas interações que as crianças estabelecem com adultos e outras crianças, daí serem estes – o brincar e as interações – os dois eixos da ação pedagógica. Educação e cuidado são um binômio indissociável, aspectos de uma mesma e única realidade. Todos os profissionais que

atuam junto às crianças devem cuidar e educar. Devem ser superadas práticas que fragmentam o desenvolvimento da criança em dicotomias: corpo-mente, cognição-afeto, cuidado-ensino, aprender-brincar etc. (PNPI, 2020, p. 62-63).

O Marco Legal da Primeira Infância - MLPI destaca a importância do brincar para o desenvolvimento durante a primeira infância e ressalta o direito de toda criança a esta atividade, a ponto de:

[...] colocar o brincar e o lazer, entre outros, como área prioritária para as políticas públicas para a primeira infância (art. 5o); e determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem e estimulem “a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades”. (MLPI, 2020, p. 96).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica/Educação Infantil (BNCC/EI, 2017) também destacam a importância do brincar e “identificam dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, em torno dos quais todas as atividades de aprendizagem e desenvolvimento da criança acontecem: as interações e o brincar”. (PNPI, 2020, p. 96).

Em ambientes educacionais, creches e pré-escolas, onde a criança passa grande parte do dia, deve ser priorizado o brincar livre, mesmo com atividades dirigidas e sugeridas pelos professores. É fundamental “conservar a plenitude da brincadeira, ou seja, a espontaneidade, o caráter desafiador, o arrebatamento, o mistério e a surpresa, sob a pena de destruir seu encanto” (PNPI, 2020 p. 99). Isso implica que ela esteja sem nenhum direcionamento e sem exercícios dirigidos por, pelo menos, 60% do tempo.

Como metas relacionadas ao brincar e à Educação Infantil, concomitantemente, destaca-se:

Particular atenção deve ser dada à criação de espaços do brincar inclusivo, ao acesso e ao uso desses espaços por crianças com deficiência.

Formar profissionais que atuam diretamente com a criança para que compreendam as etapas e as características do desenvolvimento infantil e a relevância do ato de brincar para a formação da identidade de um indivíduo.

Incluir nos programas de formação continuada de professores e profissionais que atuam com bebês e crianças de até seis anos, das três esferas governamentais, pesquisas, metodologias e experiências

que os habilitem a perceber e valorizar, na realização de seu trabalho, o lúdico como forma de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ampliar, por meio de programas de formação continuada, o repertório lúdico dos professores, o patrimônio de brincadeiras construídas ao longo do processo histórico de nossa construção humana, em particular a diversidade de jogos, brincadeiras e brinquedos da cultura brasileira. (PNPI, 2020, p. 102-103).

Conforme Reis (2021) pontua em seus estudos, este é um olhar mais especializado, que passou a ser direcionado para o atendimento às crianças, em busca de metodologias que pudessem impactar o desenvolvimento de maneira integral na promoção do desenvolvimento das competências físicas, socioemocionais e cognitivas. E o brincar aparece, conforme muitos autores e pesquisas embasam, como maneira de a criança, conhecer, criar, imaginar, explorar, divertir-se, desenvolver autonomia e aprender. O que permeia esse ambiente pode ser o brincar livre ou dirigido, mas as atividades praticadas precisam ser planejadas e direcionadas por um docente qualificado para atender ao objetivo maior, o de educar e cuidar.

De acordo com os requisitos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a nova BNCC (2017) do ensino infantil, a prática pedagógica deve ser realizada e conduzida de acordo com a formação dos docentes e a atualização periódica, pois são essenciais para que o entendimento e aplicação do brincar no dia a dia das crianças estejam integrados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento sistêmico (BRASIL, 2017). Esses pensamentos também estão relacionados ao papel exercido pelo educador no processo de ensino e aprendizagem, em que a BNCC propõe e organiza experiências de exploração e conhecimento de si mesmo e do outro, dos espaços, da natureza, dos cuidados pessoais, das brincadeiras, de arte e de cultura. (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe que:

“parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017 s/p).

Os documentos legais e o embasamento de Vygotsky (1989) evidenciam o olhar para as crianças com deficiência e seu comportamento no brincar, evidenciando suas maiores dificuldades como resultado social.

Pesquisas apresentam que crianças com desenvolvimento atípico ou típico podem necessitar de suporte e supervisão mais intensos devido às suas habilidades e comportamentos lúdicos, necessitando de instrução e intervenção mais direcionada por parte dos educadores. O que, por sua vez, exige maior conhecimento e envolvimento destes no brincar no período escolar. (KEUNG; FUNG, 2021).

Os textos e documentos descritos contextualizam e comprovam a necessidade e importância do brincar para o desenvolvimento sistêmico das crianças, no qual o professor tem o papel de mediação na condução das experiências significativas desse processo. Sendo assim, surge uma grande questão: a qual formação acadêmica, continuada ou livre, o professor que atua na Educação Infantil tem acesso? E qual a consciência sobre a legitimidade do brincar o professor desenvolveu em sua trajetória de sala de aula nas práticas pedagógicas, que elevam a motivação, o prazer e o interesse da criança com desenvolvimento atípico e típico e a incentiva desenvolver seu próprio percurso de maneira ativa e autônoma?

Diante disso, o presente trabalho buscou entender, por meio do levantamento de artigos e teses, a relação entre o conhecimento prático e teórico (adquirido durante a formação acadêmica e continuada) do professor e as contribuições desse aprendizado para a aplicação de sua prática pedagógica associada ao brincar na Educação Infantil, com crianças com desenvolvimento atípico e típico.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a Revisão de Escopo, descrita por Arksey e O'Malley em 2005 (p. 5). Segundo as autoras, a Revisão de Escopo pode ter como objetivo mapear os conceitos-chave que sustentam uma área de pesquisa e as principais fontes e tipos de evidências disponíveis. Ela também pode ser realizada como um projeto solo por direito próprio, especialmente onde uma área é complexa ou não foi revisada de forma abrangente anteriormente.

Essa metodologia apresenta por características: abordar de forma mais ampla os tópicos de pesquisa, com cobertura abrangente da literatura disponível. Não qualifica os estudos selecionados, e a cobertura detalhada e aprofundada da literatura disponível depende do propósito do pesquisador e de seus objetivos.

Em seus estudos, as autoras descrevem quatro características principais pela qual a Revisão de Escopo pode ser utilizada para: 1. examinar a extensão, alcance e natureza da atividade de pesquisa, a fim de mapear e detectar, mesmo que de maneira superficial a quantidade de material disponível sobre o tema; 2. determinar o valor de realizar uma revisão sistemática completa, para verificar se é viável uma revisão mais profunda sobre o tema; 3. resumir e divulgar os resultados da pesquisa, já que facilita a disseminação de resultados de pesquisas direcionadas a um tema, favorecendo outros profissionais e pesquisadores; 4. identificar lacunas de pesquisa na literatura existente, porém é importante frisar que identificar lacunas na literatura não necessariamente detecta lacunas na pesquisa, uma vez que a Revisão de Escopo não analisa a qualidade do artigo.

Arksey e O'Malley (2005) relatam que o pesquisador pode ou não colocar limites na identificação de estudos relevantes, pois o processo não é linear e sim interativo, exigindo engajamento em todas as etapas, para garantir a abrangência da abordagem da literatura pesquisada. Ressaltando todas as características da revisão de escopo, as autoras descrevem os estágios para a realização do estudo:

Estágio 1- Identificar a questão de pesquisa: essa fase é o ponto inicial para identificar a questão da pesquisa e orientar a forma como as estratégias serão construídas, considerando também os aspectos, como a população do estudo, intervenções ou resultados. A recomendação das autoras para essa fase é manter uma ampla abordagem para gerar amplitude de cobertura.

Estágio 2 - Identificar estudos relevantes: como já foi explicado, o objetivo desse tipo de estudo é ser tão abrangente quanto possível na identificação de estudos primários (publicados e não publicados) e revisões, que sejam adequadas para responder à questão central da pesquisa. Para isso, é possível definir uma estratégia que envolve a busca de evidências de pesquisa por meio de fontes diferentes:

- bancos de dados eletrônicos
- listas de referências
- pesquisa manual de jornais importantes
- redes existentes, organizações relevantes e conferências
- língua e intervalo de tempo para seleção de materiais.

Estágio 3 - Selecionar os estudos: isso se relaciona com a importância de definir a terminologia no início de um estudo de escopo. Critérios de inclusão e exclusão também são utilizados, como na revisão sistemática. Caso a relevância do estudo não fique clara após a leitura do resumo, o artigo deverá ser lido na íntegra para decisão de inclusão ou não, e um prazo limite para incluir novos estudos poderá ser colocado. Na próxima fase à inclusão pelos resumos, todos os artigos foram lidos integralmente para decidir se fariam parte ou não da pesquisa e descrever uma técnica de sintetizar os achados.

Estágio 4 - Traçar os dados: essa fase é o mapeamento das informações-chave, a partir dos relatórios de pesquisas relacionadas às principais questões e temas, sendo compiladas num formulário de gráficos de dados e devendo conter informações gerais sobre o estudo e informações específicas relativas, por exemplo, à população de estudo, ao tipo de intervenção, a medidas de resultado utilizadas e ao desenho do estudo. As informações podem ser organizadas da seguinte forma: autor(es), ano de publicação, local do estudo, tipo de intervenção, duração da intervenção, populações de estudo, objetivos do estudo, metodologia, medidas de resultado e resultados importantes.

Estágio 5 - Compilar, resumir e relatar os resultados: na última fase, o estudo de escopo visa apresentar uma visão geral de todo o material revisado e, conseqüentemente, questões de como melhor apresentar o mapeamento. Embora um estudo de escopo precise de algum quadro analítico, para apresentar a literatura existente não há nenhuma tentativa de mostrar uma visão do valor da evidência em relação a questões específicas. Isso ocorre porque o estudo de escopo não busca avaliar a qualidade das evidências e, conseqüentemente, não pode determinar se estudos específicos fornecem dados robustos ou resultados generalizáveis.

As autoras concluem sobre a Revisão de Escopo apontando os pontos fortes do estudo, como: fornecimento de avaliação rigorosa e transparente do método de mapeamento de áreas de pesquisa, em um espaço de tempo relativamente curto, se comparado à revisão sistemática completa. Os revisores podem ilustrar o campo de interesse em termos de volume, natureza e características da pesquisa primária. Essa análise permite identificar as lacunas na base de evidências e apresentar os resultados em um formato acessível e

resumido aos formuladores de políticas, profissionais e consumidores. Embora também relacionem as limitações desse tipo de estudo, não avaliam a qualidade da evidência na pesquisa primária e relatórios em qualquer sentido formal.

A quantidade de dados gerados pode ser considerável, levando a decisões difíceis sobre a amplitude (para selecionar todos os materiais encontrados) ser mais importante do que a profundidade (fornecendo uma análise detalhada e avaliação de menor número de estudos). O estudo de escopo fornece uma narrativa ou relato descritivo da pesquisa disponível.

A Revisão de Escopo desta pesquisa utilizou cinco bases de dados para a busca dos artigos: Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Scopus, OTDBASE e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave selecionadas para busca de artigos e teses foram em inglês, sendo aceitos artigos em três línguas, português, espanhol e inglês. As palavras-chave ou descritores definidos foram: *Play and Playthings*, *Playfulness*, *Ludicity*, *Nursery School*, *Child Rearing*, *Preeschool*, *Early School*, *Teacher Training*, *Disabled Children*, *Children with Disability*. Os descritores de buscas estão organizados de acordo com Quadro 2.

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS DESCRITORES DE BUSCA NAS BASES DE DADOS

Conjuntos de Descritores	Organização dos Descritores
1º	<i>Play and Playthings OR Playfulness OR Ludicity AND Nursery School OR Child Rearing OR Preeschool OR Early School</i>
2º	<i>Nursery School OR Child Rearing OR Preeschool OR Early School AND Teacher Training OR Teacher Education</i>
3º	<i>Play and Playthings OR Play OR Playfulness OR Ludicity AND Disabled Children OR Children with disability</i>
4º	<i>Play and Playthings OR Playfulness OR Ludicity AND Nursery School AND Child Rearing OR Preeschool OR Early School AND Teacher Training AND Disabled Children OR Children with Disability</i>

Fonte: Os Autores (2021)

Os descritores utilizados para pesquisa e busca de assuntos nas bases de dados foram validados pelas plataformas: Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e Thesaurus Brasileiro da Educação. Além das palavras selecionadas, sinônimos foram utilizados para amplificar o alcance: Brincar; Ludicidade; Aluno com deficiência. Os *booleanos* foram utilizados para compor as estratégias de busca entre as palavras-chave “AND” e as palavras-chave e seus sinônimos

“OR”. Os critérios de inclusão e exclusão estão apresentados no Quadro 3:

QUADRO 3 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA SELEÇÃO DE ARTIGOS

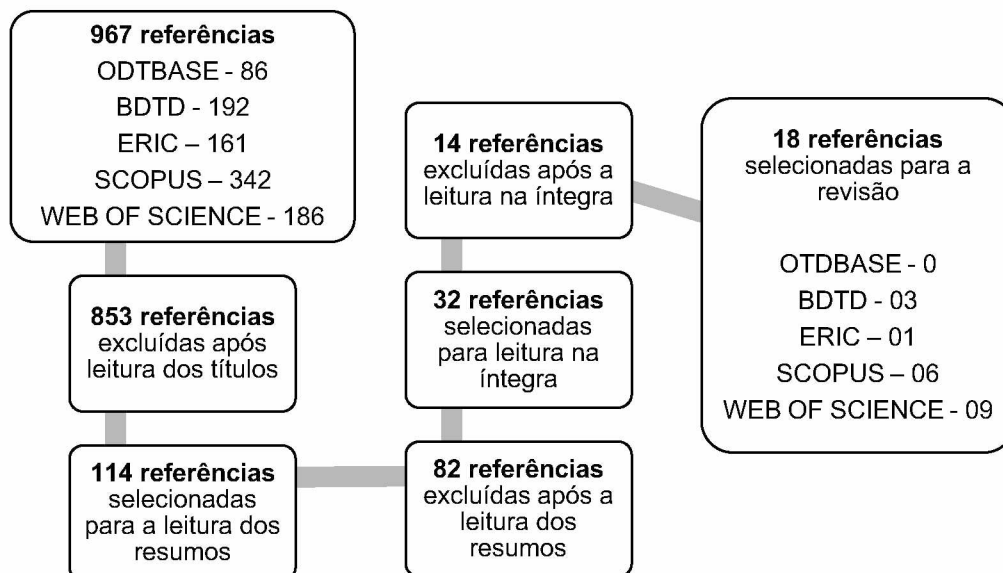
<b>Inclusão:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>•publicações de 2017 a 2021;</li><li>•revisão por pares;</li><li>•abordagens de metodologias quantitativa, qualitativa e mistas;</li><li>•publicações em português, inglês ou espanhol.</li></ul>
<b>Exclusão:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>•artigos ou teses publicados fora do período definido;</li><li>•artigos em outro idioma que não os estabelecidos;</li><li>•publicações que não relacionadas à educação;</li><li>•resultados duplicados.</li></ul>

Fonte: Autores (2021)

A organização de buscas nas bases de dados foi definida e validada por pares, sendo estes pertencentes ao grupo de pesquisa ao qual a autora faz parte. Após as buscas iniciais, os artigos e as teses encontradas foram refinados pela leitura e análise dos títulos, dos resumos, e por fim do conteúdo na íntegra do material selecionado.

Após as buscas nas bases de dados determinadas pelas estratégias de organização dos descritores, outras duas pesquisadoras do grupo de estudo refizeram os mesmos procedimentos e validaram o processo de busca dos trabalhos encontrados em cada base, verificando se resultados foram os mesmos. Foram encontrados, no total, 967 artigos, os quais, em seguida, foram refinados pelo título, permanecendo 853 estudos. Com a realização da leitura dos resumos, permaneceram 32 estudos para a leitura na íntegra, resultando, ao final, 18 artigos para compor o estudo de Revisão de Escopo, apresentado no fluxograma da Figura 1:

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA



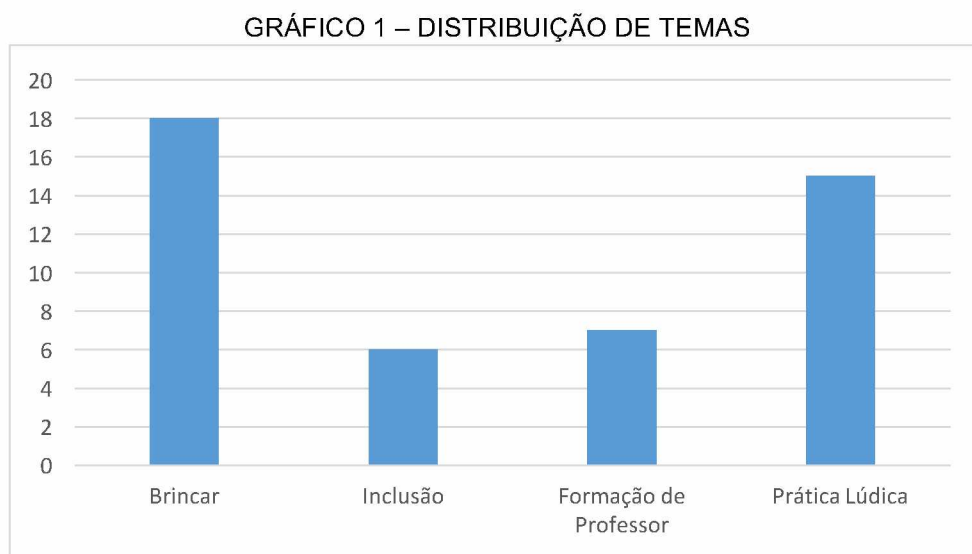
Fonte: Os Autores (2021)

Os resultados descritos a seguir demonstram a visão geral de cada item pesquisado em diversos países. Com a leitura na íntegra dos 18 artigos selecionados foi possível analisar diversos aspectos e identificar os elementos que fundamentam a pesquisa, o brincar na Educação Infantil pela visão dos docentes e a importância desta prática na formação integral da criança.

Todos os artigos apresentaram embasamento teórico e científico que evidenciaram o poder do lúdico como ferramenta pedagógica proporcionando melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional para as crianças, potencializando o engajamento e participação ativa no processo de aprendizagem. Além de apresentarem a confirmação da importância do comportamento do professor durante a interação na brincadeira com a criança e sua influência no desenvolvimento das crianças pequenas com desenvolvimento atípico e típico.

Os artigos foram categorizados para melhor visualização dos temas abordados e, nesse contexto, foi possível identificar de forma direcionada dados principais de interesse para este estudo, de maneira qualitativa, descritiva e categórica. Foram selecionadas seis temáticas para mapeamento dos artigos e teses, sendo elas: 1. brincar (a visão do professor sobre a atividade do lúdica no contexto escolar, tanto o brincar livre quanto o direcionado para contextos específicos); 2. inclusão, entendimento sobre a relação brincar e inclusão (utilização do brincar no contexto de aprendizagem e recreação para as crianças

com desenvolvimento atípico); 3. formação acadêmica, continuada ou livre (relaciona à jornada de formação do professor direcionada para o conhecimento da teoria e orientação para a prática); 4. prática lúdica (relação didático-pedagógica, a conversão do constructo lúdico para uma ferramenta de ensino e formação de um ambiente propício à aprendizagem da criança). O Gráfico 1 apresenta a distribuição das temáticas selecionadas.



Fonte: Os Autores (2021)

Com o tema inclusão foram encontrados seis artigos, que trouxeram a realidade do processo de inclusão pelo brincar, o desafio dos docentes em adaptar e criar um espaço lúdico inclusivo, uma vez constatado por diversas pesquisas que as crianças com desenvolvimento atípico têm um histórico de serem mais excluídas e passam mais tempo envolvidas em atividades menos complexas, que permitam a exploração e relacionamento de qualidade entre pares e docentes em atividades individuais e grupais para o seu desenvolvimento. Também foi abordada a necessidade de oportunidade às crianças de um ambiente de aprendizagem que seja estimulante e convidativo, para todos os participantes, com materiais de qualidade e o professor como facilitador do grupo.

O tema formação dos docentes foi encontrado em sete artigos. Os autores Martins e Cruz (2020); Visković, Sunko e Mendeš (2019); Pinchover, (2017); Reis, (2021); Freitas, (2017); Soares e Côco, (2019); e Pereira, (2017), que discorreram sobre o assunto, pontuaram o reconhecimento do papel do

professor para a criação do ambiente propício e estimulante que motiva e influencia o desenvolvimento da criança, a motivação e o interesse, além da conduta pedagógica. Ele reforçam, assim, a importância da educação formal e continuada aos educadores sobre o brincar. O estudo de Visković, Sunko e Mendeš (2019) enfatizou que a importância, incentivo e proposta de brincadeiras estão diretamente relacionados ao maior grau de estudo e com a resistência da utilização de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) por parte das crianças com desenvolvimento atípico.

O artigo de Canaslan-Akyar e Sevimli-Celik (2021, p.1) em oposição aos outros cinco artigos dessa temática, concluiu que:

[...] as pontuações de ludicidade para docentes que não frequentaram cursos de brincadeira e se formaram no ensino médio foram maiores do que as pontuações de docentes que frequentaram cursos de brincadeira e se formaram na universidade.

Dessa forma, os autores frisam que a diferença das práticas pedagógicas lúdicas está relacionada ao grau de internalização e à importância que a brincadeira tem para o professor. Outro fator importante foi em relação à necessidade de formação específica dos docentes de crianças de 0 a 6 anos, pelas suas peculiaridades e necessidades diferenciadas, principalmente no que se refere ao brincar. Todos os artigos, de maneira direta ou indireta, relatam a ausência de direcionamento para as práticas lúdicas nos cursos de formação, o que dificulta a docência na Educação Infantil.

A prática lúdica foi o tema com maior número de artigos, foram 15 estudos (Quadro 2) que apresentaram o quanto os interesses das crianças e o envolvimento espontâneo e motivado pode estimular e desenvolver, por meio de elaboração e direcionamento intencional, as competências de aprendizagem e uma prática necessária recomendada para essa fase escolar.

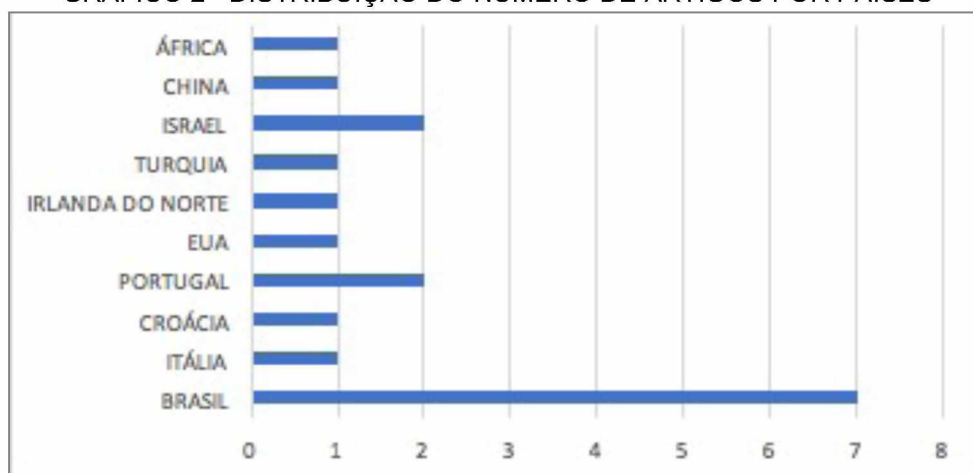
A ludicidade é compreendida como uma característica da interação entre professor e criança, deve influenciar as atividades ao longo do dia escolar, mesmo as que têm objetivos curriculares tradicionais. Esses artigos encontrados, cujos autores são Martins e Cruz, (2020); Visković, Sunko e Mendes (2019); Pinchover, (2017); Reis, (2021); e Pereira, (2017), relacionam a formação dos docentes com as metodologias e ferramentas utilizadas nas práticas pedagógicas, pois muitos deles entendem que a atividade deve ser

tradicional para que se obtenha ganhos intelectuais e, por isso, são incompatíveis com o brincar, evidenciando um “conflito entre o conhecimento acadêmico tradicional e a integração da brincadeira na educação infantil” (KEUNG; FUNG, 2021, p. 2).

Foram exemplificados com maior ocorrência pelos estudos alguns fatores que interferem na prática pedagógica: a percepção do professor sobre o brincar livre e o tempo direcionado ao lúdico no dia a dia, a compreensão de escola desconectada das brincadeiras, a fragilidade da formação do professor, tanto acadêmica quanto adicional, e as experiências nessa linha, bem como a falta de apoio pedagógico e de serviço especializado na escola.

Os artigos selecionados apresentaram a realidade de dez países, com diferenças educacionais e políticas devido às especificidades culturais e níveis socioeconômicos, mas em sua maioria, e de acordo com cada tema em foco, com o mesmo contexto nos desafios de implementação de práticas lúdicas, como a necessidade de formação com abordagem lúdica e inclusão na Educação Infantil. É possível perceber o destaque da quantidade de estudos realizados pelo Brasil, com atenção à problemática da ludicidade na Educação Infantil. O GRÁFICO 2 apresenta o número de artigos de acordo com os países que publicaram:

GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS POR PAÍSES

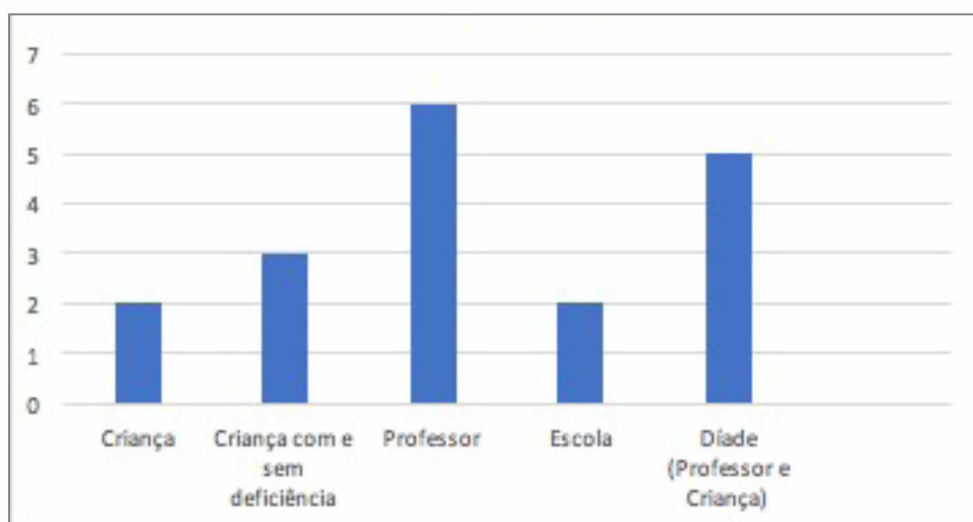


Fonte: Os Autores (2021)

A população pesquisada foi dividida em outros subtemas para mapeamento mais preciso: criança (crianças com desenvolvimento atípico e neurotípico), professores, escola (inclui diretor, coordenador, pedagogo) e díade

(professor e criança). Com esses dados, foi possível verificar o público-alvo de maior interesse dos pesquisadores, quando o assunto é direcionado ao brincar em contexto escolar. A análise dos artigos referentes à população estudada torna-se importante para demonstrar o interesse dos autores que estudam a temática do brincar, na qual percebe-se maior enfoque na avaliação e compreensão da ludicidade pelos professores. Nos artigos que abordaram a escola como fonte de estudo, foram coletadas informações com diretor, supervisores e professores, e nenhum deles inseriu a criança como fonte de dados para que uma correlação pudesse ser realizada. Foi possível enfatizar a escassez desse contexto global (escolas) nas pesquisas que se referem ao brincar na Educação Infantil, conforme demonstra o GRÁFICO 3

GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS PELA POPULAÇÃO

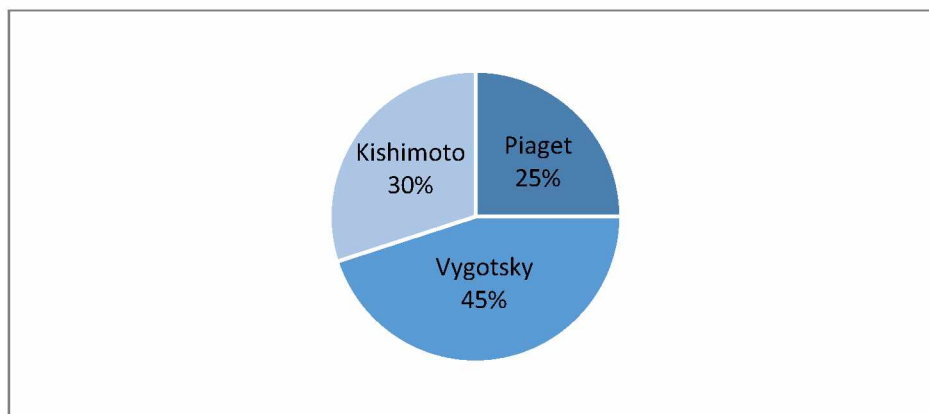


Fonte: Os Autores (2021)

Por meio dessa revisão de escopo, os 18 artigos trouxeram diversos teóricos clássicos e pesquisadores, porém, o recorte foi realizado por teóricos específicos selecionados pela autora para embasar a importância do processo de aprendizagem na Educação Infantil, por meio da mediação dos professores. Para isso, reflete-se sobre o brincar e a prática pedagógica pela perspectiva de Vygotsky, Piaget e Kishimoto que foram citados por 12 artigos: Martins e Cruz (2020), Gastaldi *et al.* (2019), Pinchover (2017), Keung e Fung (2021), Passmore e Hughes (2020), Reis (2021), Kekesi, *et al.* (2019); Freitas, (2017); Soares e Côco, (2019); Rezende (2018); Mak (2019); e Pereira (2017).

O GRÁFICO 4, apresenta a divisão de percentual da citação dos autores.

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ARTIGOS POR AUTOR



Fonte: Os Autores (2021)

Além das temáticas, informações como o ano de publicação e os países nos quais os estudos aconteceram foram especificadas para detecção das regiões no mundo que estão estudando e discutindo sobre ludicidade na Educação Infantil.

Os resultados encontrados e analisados auxiliaram na classificação dos assuntos de interesse para realização da comparação com a revisão bibliográfica e posteriormente com a pesquisa de campo.

Com a análise dos artigos e teses foram encontrados os seguintes resultados, apresentados no Quadro 4:

QUADRO 4 – CORRELAÇÃO DOS AUTORES CLÁSSICOS E ATUAIS E AS TEMÁTICAS ABORDADAS

Autor Atuais	Correlação entre Autores Clássicos e contemporâneos	População pesquisada	Titulo	Temáticas			
				Brincar	Inclusão	Formação professor	Prática do brincar
MARTINS, C. A.; CRUZ, S. H. V	Piaget, Vygotsky	Criança	The children's and the teacher's participation in the constitution of playing in school. Brasil, 2020.	X		X	X
GASTALDI F. G. M. <i>et al.</i>	Piaget, Vygotsky	Criança	Pre-K children's play-different forms of imitation and exploration behaviors. Itália, 2019.	X			X

VISKOVIĆ, I.; SUNKO, E.; MENDEŠ, B		Prof.	Children's Play—The Educator's Opinion. Croácia, 2019.	X	X	X	X
COELHO, V.; CADIMA, J.; PINTO, I. A		Prof./ Criança	Child Engagement in Inclusive Preschools- Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. Portugal, 2019.	X	X		X
COELHO, V.; PINTO, A. I		Criança	The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. Portugal, 2018.	X	X		
SPROULE, L.; WALSH, G.; MCGUINNES, S, C.		Prof./ Criança	Signaling playfulness disguising work as play in the early years classroom. Irlanda do Norte, 2021.	X			X
CANASLAN- AKYAR, B.; SEVIMLI- CELIK, S.		Prof.	Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. Turquia, 2021.	X	X		X
PINCHOVER, S.	Vygotsky	Prof./ Criança	The Relation between Teachers' and Children's Playfulness- A Pilot Study. Israel, 2017.	X		X	X
KEUNG, C. P. C.; FUNG, C. K. H	Piaget Vygotsky	Criança	Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play- how do children perceive play? China, 2021.	X			X
PINCHOVER, S.; SHULMAN, C		Prof./ Criança	Behavioral problems and playfulness of young children with ASD- the moderating role of a teacher's emotional availability. Israel, 2019.	X	X		X
FREITAS, M. B.	Vygotsky Kishimoto	Prof.	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da educação infantil. Brasil, 2017.	X		X	
PASSMORE, A. H.; HUGHES, M.T	Piaget	Criança	Exploration of Play Behaviors in an Inclusive Preschool Setting. EUA, 2020.	X	X		X

REIS, M. L. S.	Kishimoto	Prof.	Ludicidade na Educação Infantil– aprendizagem e desenvolvimento no centro de Educação Infantil em Codó. Brasil, 2021.	X		X	X
SOARES, L. C.; CÔCO, V.	Vygotsky Kishimoto	Escola	Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil- compreensões e interações. Brasil, 2019.	X		X	
KEKESI, D. K. <i>et al.</i>	Piaget Vygotsky	Escola	Early Childhood Education Teachers' Perceptions on the Use of Play as a Teaching Technique in Afadjato South of the Volta Region, Ghana. África, 2019.	X			X
PEREIRA, F. A	Kishimoto	Prof.	Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária- desafios e possibilidades. Brasil, 2017.	X		X	X
REZENDE, M. C. M. D.	Vygotsky Kishimoto	Prof./ Criança	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil. Brasil, 2018.	X			X
MAK, D	Vygotsky Kishimoto	Prof.	Didática no cotidiano da educação infantil. Brasil, 2019	X			X

Fonte: Os Autores (2021)

A discussão foi realizada com embasamento na Revisão de Escopo abrangente, com refinamento direcionado ao interesse de estudo dos autores, constando 18 artigos para verificação mais aprofundada.

Os estudos mostraram consistência na apresentação dos conceitos e importância do brincar na Educação Infantil. Apresentaram a visão dos professores, das crianças e de toda a escola em relação ao tema, o que trouxe diversas reflexões sobre a formação dos professores, a implementação de práticas pedagógicas lúdicas, a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico pelo processo lúdico e a construção de um espaço brincante, que possa contribuir para o desenvolvimento global nessa etapa da educação.

Baseando-se nas análises textuais, há unanimidade sobre a importância do brincar para a aprendizagem na Educação Infantil. Há também um grande número de artigos sobre fatores que interferem na prática pedagógica lúdica, em que foram citados aspectos como: a percepção do professor sobre o brincar, a experiência prática e a formação acadêmica e continuada.

Em menor quantidade, alguns artigos trouxeram temas sobre inclusão de crianças com desenvolvimento atípico e sobre a formação de professores, com a verificação de que o brincar relacionado às práticas pedagógicas e estruturação para as crianças com desenvolvimento atípico ainda é pouco debatido no que se refere à credibilidade de qualidade e necessidade da prática. Conforme apontado nos textos, essa visão é determinada pela falta de formação e atualização dos docentes sobre o tema.

A temática do brincar sua importância para o processo de aprendizagem da criança foi vista nos 18 artigos. Os textos, de forma ampla, trouxeram discussões como: o brincar livre *versus* o brincar dirigido; os desafios dos docentes em transmitir o conteúdo pedagógico de maneira lúdica; a falta de formação acadêmica e continuada para compreensão e implementação do brincar em sala de aula e a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico; o papel e envolvimento do docente na qualidade das interações professor-criança e o ambiente de atividades; e as crenças de incompatibilidade entre brincar e aprendizado acadêmico.

Um ambiente escolar lúdico tem sido relacionado a um maior envolvimento da criança em brincadeiras e a uma melhor aprendizagem e desenvolvimento, e todos os textos apresentam embasamento em autores, estudos e resultados de suas pesquisas para comprovar essa afirmativa.

Para Vygotsky (2014, p. 89), “as brincadeiras são a escola da vida da criança e a educam física e espiritualmente”. Ele considera o homem como um ser sócio histórico-social e referencia a brincadeira como atividade fundamental para a expressividade infantil (imaginação, criatividade, sentimentos e expressão artística).

O autor ressalta o quanto o brincar desenvolve novas competências e favorece a adaptação da criança à realidade em que ela está inserida, considerando suas necessidades, cultura e relações. Para ele, o desenvolvimento da criança acontece de maneira prática e não passiva, e por

isso recebe interferências do meio externo constantemente, enquanto o brincar é um meio rico em experiências para integrar novos significados e conhecimentos. (VYGOTSKY, 2014).

Piaget (2017) corrobora o conceito de aprendizagem ativa, por isso associa o brincar a aprendizagem e defende que as crianças tenham um papel ativo na descoberta e construção de conhecimento. Isso enfatiza que elas podem explorar, identificar, negociar, assumir riscos e criar significados durante as brincadeiras, tendo suas escolhas e interesses como força motriz para a construção de conhecimento, habilidades e compreensão.

Kishimoto (2002, p. 109) afirma que a criança brinca e está sempre atuando no mundo como um amplo ambiente educativo a qual pertence, por isso defende a valorização da infância e da atividade lúdica em sala de aula como potencializadora de uma prática pedagógica mais efetiva. A autora também reflete sobre a formação profissional na Educação Infantil, enfatizando que deve contemplar “as áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras”.

Concluindo essa revisão de literatura, constatou-se que Educação Infantil é parte da formação inicial da criança, com impacto em todos os anos posteriores educacionais, por isso visto pela legislação e por estudiosos da área como fundamental e necessariamente qualificado. O brincar é a ocupação durante a infância, meio pelo qual a criança conhece o mundo e se habitua nele. As relações sociais, emocionais e lúdicas acontecem no ambiente educacional não apenas entre as crianças, mas entre a criança e o professor, e isso promove sua constituição e sua identidade em quanto ser único.

Esse estudo de Revisão de Escopo reuniu 18 artigos que contribuíram para a visão sobre o brincar na Educação Infantil em dez países (de variados níveis de desenvolvimento socioeconômico, tecnológico e educacional) e demonstrou que em todo o mundo os temas Educação Infantil, inclusão de crianças com deficiência, formação de docentes e práticas pedagógicas baseadas na ludicidade ainda precisam ser amplamente discutidos e implementados nas escolas, independentemente do desenvolvimento do país e da legislação que garanta o direito à educação apropriada e de qualidade à criança.

Constatou-se com os artigos selecionados nessa pesquisa que a prática que utiliza o brincar como base da Educação Infantil não está completamente difundida e aplicada e não faz parte da rotina das creches e pré-escolas. Foi possível identificar também a necessidade de instituir uma formação acadêmica direcionada para o tema brincar e inclusão, uma vez que, nessa fase escolar, há especificidades que devem ser atendidas. E sem o embasamento teórico prático na preparação do professor, é possível que uma lacuna se estabeleça na realidade de ensino em sala de aula.

Para que a realidade seja modificada e as necessidades das crianças sejam atendidas, mais pesquisas, discussões e demonstrações de práticas devem ser disseminadas e o embasamento científico explorado tanto na academia em período de formação quanto na atualização, seja em cursos livres promovidos pelas escolas e governo ou na formação continuada de pós-graduação. Quando o professor se apropriar desse conhecimento, então ele poderá ser expandido para as famílias e toda a comunidade, para que o brincar tenha sua valorização, deixe de ser visto como “bagunça e perda de tempo” e assuma seu significado como atividade essencial para um ambiente de bem-estar e desenvolvimento integral da criança, respeitando sua principal ocupação, “o brincar”.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será abordada a trajetória metodológica utilizada para investigar a problemática selecionada, na busca de identificar e discutir os objetivos e questões determinados por este estudo. Será descrito o método utilizado, o campo de investigação e os instrumentos e procedimentos para a produção e análise de dados, embasando o resultado e a discussão decorrentes da pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em vista do objetivo deste estudo, a pesquisa foi do tipo qualitativa, buscando a percepção dos docentes quanto ao brincar na Educação Infantil. Esse tipo foi escolhido, pois, segundo Creswell e Clark (2011), a pesquisa qualitativa oferece um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas ambivalentes com um mesmo desenho de pesquisa. Isso possibilita uma abordagem de multimétodo, com a interação entre os olhares sobre o objeto de pesquisa, colaborando com melhores possibilidades analíticas. E para Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa qualitativa tem uma sistemática de coleta e análise de dados com descrição das informações coletadas, favorecendo a maior compreensão do fenômeno do estudo.

Com o objetivo de retratar as perspectivas das realidades evidenciadas, foi utilizada a abordagem descritivo-exploratória de natureza interpretativa. O tipo de pesquisa qualitativa descritiva tem como finalidade, segundo Gil (2008), descrever as características ou criar relações entre variáveis, sendo sua principal característica a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Estão incluídas nesse tipo de pesquisa o estudo de características de uma população, a qualidade de atendimento público e o levantamento de opinião, crenças ou atitudes de um grupo determinado.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais, preocupados com a atuação prática (GIL, 2008). E para Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 39), a metodologia descritiva “é um tipo de pesquisa que descreve o *status* do foco do estudo, sendo a técnica mais prevalente nesse tipo de pesquisa para a obtenção

de declarações, sobretudo por questionário” (THOMAS, NELSON, SILVERMAN, 2012, p. 39).

Já a pesquisa qualitativa exploratória tem o objetivo de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, pela formulação de um problema preciso” ou uma hipótese. (GIL, 2008, p.27). Apresenta também o objetivo de buscar a visão geral sobre um fenômeno, principalmente quando ele é pouco estudado, o que torna a formulação de hipótese complexa, abrindo, assim, a possibilidade para aprofundamento da pesquisa posteriormente.

Para a delimitação da amostragem serão utilizados todos os questionários que apresentaram os critérios de inclusão, sendo o tipo de amostragem por conveniência. Segundo Gil (2008), esse tipo é comumente utilizado em pesquisas qualitativas exploratórias por ser desobrigada de rigor estatístico, pois o “pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (p. 94).

### 3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

O *Lócus* da pesquisa foram as redes sociais (Facebook e Instagram), com foco em professores de Educação Infantil do Município de Curitiba. O motivo da escolha deste *lócus* se deu pelo fato de que quando o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, em dezembro de 2021, as escolas e Universidades ainda se encontravam com restrições de convívio social devido à pandemia do Covid-19.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo Escolar Nacional de 2021 revelou que 3.417.210 crianças estavam matriculadas em creches e 4.902.189 estão na pré-escola. No Paraná especificamente, são 197.664 crianças em creches e 276.973 em pré-escolas (públicas e privadas), e Curitiba representa 14,5% das matrículas, 17,9% dos docentes e 12,9% de escolas de Educação Infantil do Paraná. E em relação ao Brasil apresenta um percentual pequeno, 0,8% das matrículas, 1,3% dos docentes e 0,7% das escolas de Educação Infantil, estando caracterizada de acordo com o QUADRO 5.

QUADRO 5 – CENSO ESCOLAR NACIONAL 2021

	<b>CURITIBA</b>	<b>PARANÁ</b>	<b>BRASIL</b>
<b>MATRÍCULAS</b>	67.868	474.637	8.319.399
<b>CRECHE</b>	29.252	197.664	3.417.210
<b>PRÉ-ESCOLA</b>	38.616	276.973	4.902.189
<b>DOCENTES</b>	7.673	42.888	595.397
<b>CRECHE</b>	4.114	22.730	312.872
<b>PRÉ-ESCOLA</b>	3.781	22.496	322.850
<b>ESCOLAS</b>	783	6.073	112.927
<b>CRECHE</b>	580	3.559	69.865
<b>PRÉ-ESCOLA</b>	693	5.098	99.895

Fonte: Adaptada de IBGE/Censo 2021

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *Google Forms*, contendo 19 questões fechadas e 01 aberta.

O questionário foi elaborado pelos autores de acordo com os temas considerados necessários para que as perguntas, sobre a visão e formação dos docentes na Educação Infantil respondessem ao problema formulado na pesquisa. Ele foi testado por 03 docentes que atuam na área de educação em foco e ajustado conforme as dificuldades apontadas em relação à compreensão das perguntas realizadas.

Os questionários, quando bem-estruturados, podem produzir informações valiosas. Os tipos de perguntas devem estar relacionados ao objetivo da pesquisa, e as informações solicitadas podem ser variadas (fatos, opiniões, atitudes, preferências, valores, razões, motivos, crenças, sexo, idade, grau de ensino) (VIEIRA, 2009).

O tipo de questionário também pode variar, e para este estudo foi utilizado o questionário de autoaplicação, que foi disponibilizado aos respondentes para que eles mesmos os preenchessem por meio virtual (VIEIRA, 2009). Algumas vantagens desse tipo de questionário e distribuição são apontadas por Vieira (2009): fácil distribuição, rápida coleta e processamento dos dados, não há pressão, uma vez que ele pode ser respondido a qualquer momento, as respostas são coletadas de forma padronizada e há certeza de que o respondente não foi influenciado pelo pesquisador.

Os critérios de inclusão e exclusão estão descritos como forma de padronizar a seleção e participação dos docentes na pesquisa. O QUADRO 6 demonstra os critérios.

QUADRO 6 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Docentes que atuam na Educação Infantil no Município de Curitiba.	Docentes que não possuem graduação de nível superior. Docentes que não assinaram o TCLE.
Docentes com formação de nível superior.	
Docentes que assinaram o TCLE.	

Fonte: Os Autores (2022)

O preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi imprescindível para responder ao questionário e participar da pesquisa.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *online*, que, segundo Vieira (2009), podem ter questões abertas e fechadas, com atenção à elaboração de cada tipo e respostas qualitativas, obtidas por meio da expressão das palavras pelos participantes.

O questionário foi elaborado no Google Forms, com 20 questões (fechadas e uma questão aberta) e duração de 15 minutos em média para responder. Ele estava dividido em três seções ou campos investigativos, perfil sociodemográfico (questões 1 a 3), formação acadêmica (questões 4 a 11) e prática pedagógica (questões 12 a 20), para que todos os dados considerados necessários estivessem contemplados. Foram selecionados todos os questionários com o TCLE assinado.

O questionário foi divulgado nas redes sociais (Facebook e Instagram), com convite por meio do link e acesso aos docentes da Educação Infantil interessados em participar.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados, que segundo Creswell (2007) consiste em extrair sentido dos dados, perpassou por algumas fases como: preparação dos dados

para análise, aprofundamento do entendimento dos dados, realização da representação dos dados e interpretação do significado mais amplo dos resultados encontrados.

Na etapa de análise de dados descritiva exploratória são apresentados os resultados do questionário, com o detalhamento gráfico e interpretativo.

O QUADRO 7 ilustra de forma resumida os procedimentos metodológicos de análise de dados que foram adotados em cada fase da pesquisa

QUADRO 7- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DE DADOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTO DE COLETA	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
Identificar o perfil sociodemográfico	Questionário Questões 1 a 3	Análise Qualitativa
Identificar a relação da formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil com a prática lúdica.	Questionário Questões 4 a 11	
Investigar como os professores utilizam a prática lúdica na Educação Infantil.	Questionário Questões de 12 a 20	

Fonte: Os Autores (2021)

## 4 RESULTADOS

Este capítulo irá apresentar os resultados encontrados nos questionários a partir das respostas dos professores da Educação Infantil e descrever o cenário encontrado.

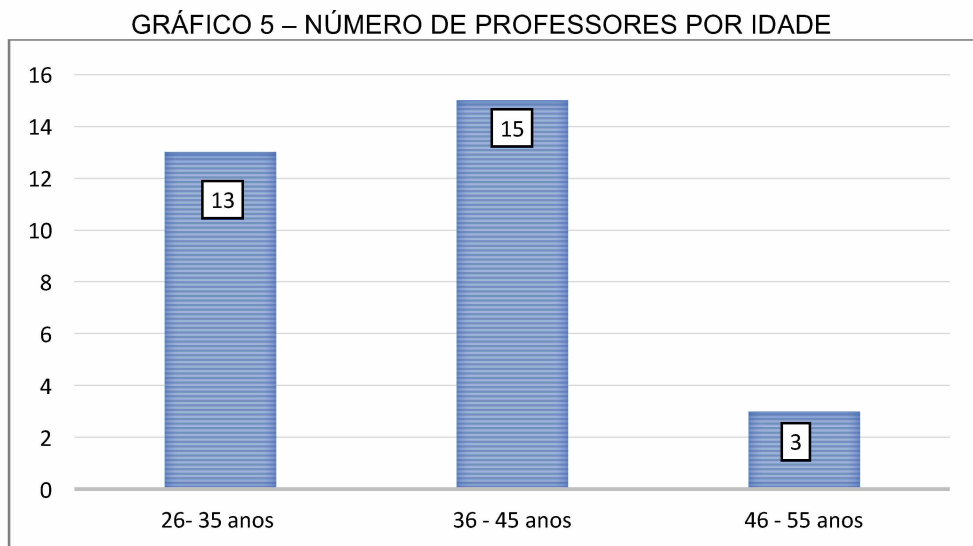
A primeira parte, referente à estruturação da compilação de dados do questionário, será uma análise descritiva dos dados sociodemográficos encontrados.

O questionário foi divulgado em grupos de professores e escolas de Educação Infantil nas redes sociais (Facebook: Professores da Educação Infantil de Curitiba – 11 mil seguidores; Educação Infantil CMEIS de Curitiba – 2,7 mil seguidores; Professores da Educação Infantil – 21 mil seguidores; Perfil pessoal da autora, 3,4 mil seguidores. Instagram: perfil da autora 5.740 mil seguidores), no período entre 06 de junho e 21 de outubro de 2022).

Nesse período, 32 professores da Educação Infantil responderam aos questionários, porém, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, 31 professores tiveram suas respostas aceitas.

### Objetivo 1: perfil sociodemográfico

Entre os participantes que responderam ao questionário, foi encontrado o seguinte perfil sociodemográfico: 31 professoras do sexo feminino, sendo a maioria com idade entre 36 a 45 anos (48,4%), de acordo com GRÁFICO 5:



Fonte: Os Autores (2022)

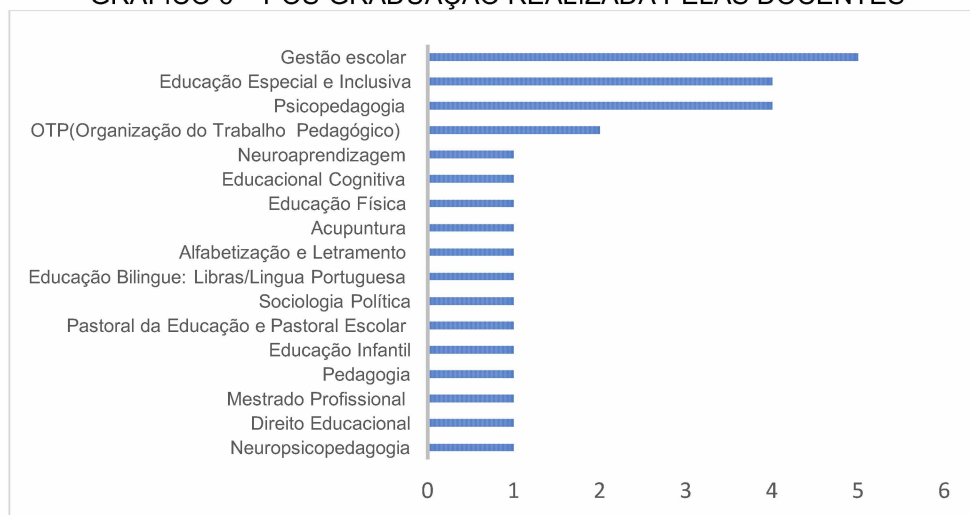
Em relação ao perfil de formação acadêmica, as 31 professoras apresentaram formação de Nível Superior (Universitário); sendo que 01 delas também cursou Magistério; e 03 realizaram outro curso além da Pedagogia.

Objetivo 2: identificar a relação da formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil com a prática lúdica

A maioria das docentes que apresenta formação universitária cursou Pedagogia (90,3%) em instituição privada (71%).

Relacionado ao curso de pós-graduação, 23 (74%) responderam que têm, 8 (26%) não responderam/disseram que não têm. Do total de pós-graduadas, 26% realizaram mais de um curso de pós-graduação. Os cursos encontrados estão apresentados no GRÁFICO 6:

GRÁFICO 6 – PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADA PELAS DOCENTES



Fonte: Os Autores (2022)

Pelas questões 08 e 09 do questionário, relacionadas à formação específica sobre o brincar, 21 (67,7%) professores afirmaram que cursaram disciplina específica sobre o brincar durante a formação inicial, 29 (93%) cursaram disciplina sobre inclusão durante a formação e 24 (77,4%) disseram que participaram de cursos extracurriculares sobre essa temática, a maior parte deles, ou seja, 20 (66%), fez pela escola que atua (privada) e pela Prefeitura.

Embora a maioria dos professores afirme que teve a oportunidade de fazer disciplinas ou cursos específicos sobre o brincar, apenas 8 professoras (25,8%) afirmaram que sua formação acadêmica foi adequada em relação ao tema.

Mesmo com o desafio de não terem realizado uma formação adequada sobre a temática, 30 professoras responderam que utilizam o brincar como recurso de aula e apenas 1 professora não respondeu a essa questão.

Objetivo 3: investigar como os professores utilizam a prática lúdica na Educação Infantil

No campo de Prática Pedagógica, 54,8% das professoras estão em escola pública (CMEI) e 35,5% em escola privada (9,6% não responderam).

A maioria, 61,3%, atua na área de Educação Infantil há mais de 10 anos. E o desafio com o brincar na prática diária foi “desenvolver uma brincadeira que todos sejam incluídos, respeitando suas limitações”.

Em relação a compreensão das professoras sobre o nível de importância do brincar (referência: 1 nenhuma importância e 5 muito importante), 1 (3,2%) considerou nenhuma importância, 3 consideraram nível 4 (9,6%), e 27 (87%) como nível 5 para o desenvolvimento da criança.

A maioria das professoras têm em sua sala de aula crianças de 5 anos (29%), de 6 anos (25,8%) e de 4 anos (12,9%).

Uma das perguntas mais importantes realizadas no questionário é a de número 18, a qual retrata os maiores desafios encontrados para a utilização do brincar como recurso de ensino. Os professores descreveram (de maneira aberta, sem qualquer direcionamento) quais são suas principais dificuldades, e 80,6% dos respondentes da pesquisa pontuaram pelo menos uma dificuldade em relação ao brincar em sala de aula, sendo os destaques na seguinte ordem: a) falta de tempo para brincar, em primeiro lugar; em seguida, b) comportamento da criança (saber lidar com frustração, choro); c) e em terceiro, recursos materiais; d) compreensão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem da criança por parte dos familiares e da equipe pedagógica e a inclusão de crianças com desenvolvimento atípico. Foi também citada a dificuldade em lidar com choro e direcionar a brincadeira pela questão da idade, que embora tenha sido destacado separadamente, é possível que sejam por questões de metodologia e entendimento sobre o brincar com crianças bem pequenas. Outro ponto relatado com visões diferentes, mas que acabam retratando o comportamento da criança diante do brincar, é o desinteresse por parte delas.

As diferenças encontradas nas respostas quando a comparação foi entre escola pública e privada, a questão sobre recursos materiais, o comportamento da criança no envolvimento com o brincar (frustração, motivação, interesse) e a compreensão dos pais se assemelham proporcionalmente.

Os professores de escola privada destacaram a dificuldade com o tempo para brincar devido à alta demanda de atividades curriculares pedagógicas.

Porém, os desafios que se destacaram entre as professoras de escola pública, relatados pelas docentes dos CMEIs (não houve relato das professoras das escolas particulares), foram sobre compreensão e reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança por parte da equipe pedagógica (direção, outros professores), bem como número de crianças em sala, espaço e recursos financeiros.

Sendo assim, o desenho da realidade dos desafios encontrados, foram agrupados por categoria e apresentados no GRÁFICO 7:

GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS PELAS DOCENTES

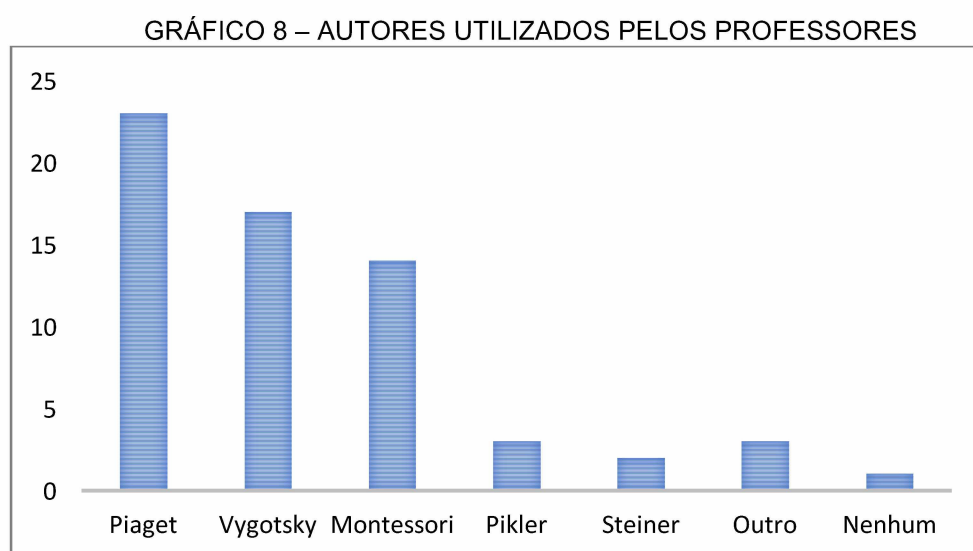


Fonte: Os Autores (2022)

Embora na questão sobre os desafios encontrados um deles tenha sido o de incluir as crianças com desenvolvimento atípico no brincar em grupo, 48,4% das professoras afirmaram que as crianças com desenvolvimento atípico brincam com outras normalmente utilizando-se de adaptações necessárias; 38,7% relataram que as crianças com desenvolvimento atípico brincam normalmente em grupo, sem nenhuma necessidade de adaptação; e as outras professoras descreveram que as crianças que requerem cuidados especiais

brincam separadamente (1 professora respondeu) das demais crianças do grupo porque o brincar é diferente (adaptado, com brinquedos diferentes). Uma professora respondeu que seu aluno brinca separadamente, pois não gosta de interagir, uma não respondeu e outra não tem nenhuma criança com desenvolvimento atípico em sala.

A maioria das respondentes (87%) identificou pelo menos um dos autores clássicos citados para referenciar sua prática pedagógica, e 61,3% utilizam mais de um autor. Segundo as professoras, a relação de teorias de acordo com os autores são as seguintes:



Fonte: Os Autores (2022)

Ainda com foco nas práticas pedagógicas, a pergunta 20 retrata as atividades em que as crianças permanecem por mais tempo enquanto estão na escola. Foi solicitado que as docentes marcassem as respostas em ordem crescente de importância (permanece mais tempo: nº 1; para menos tempo: nº 4). Na descrição da pergunta, foi enfatizado que as respostas não deviam se repetir, ou seja, deveria ser marcado apenas um número diferente para cada atividade. Como essa regra foi estabelecida, apenas as respostas que seguiram a consigna foram consideradas, por isso apenas 18 delas foram computadas.

As atividades com maior destaque pela quantidade de tempo que as crianças permanecem durante o período escolar foram “atividades pedagógicas lúdicas (conteúdo pedagógico e conteúdo programático é ensinado por meio de brincadeiras e atividades lúdicas)”. Em segundo lugar, as docentes afirmaram

que as crianças permanecem por mais tempo com atividade de “brincar direcionado” (brincam conduzidas por um adulto, com regras e orientações específicas). Em terceiro lugar, pela ordem de permanência, foi identificado o “brincar livre” (as crianças brincam livremente sem interferência de adultos, criando suas próprias regras). Em quarto lugar, no menor tempo de atividade que as crianças realizam na escola, foi a “atividade pedagógica com registro (atividades em papel, livros, entre outros).

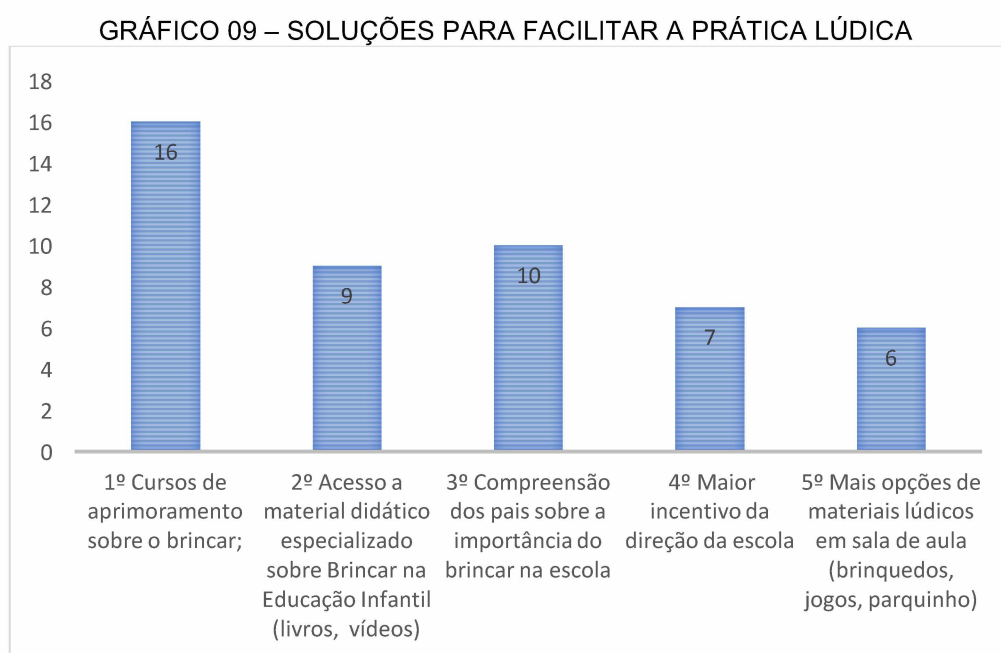
Por fim, concluiu-se o questionário com uma questão que envolve soluções para os desafios encontrados pelos professores na utilização do brincar como recurso em sala de aula, e as sugestões mais expressivas citadas pelas professoras participantes foram a “realização de cursos de aprimoramento sobre o brincar”; em segundo lugar, “mais acesso a material didático especializado sobre brincar na Educação Infantil”; em terceiro, “maior incentivo da direção da escola”; seguido de “que a escola tenha mais opções de materiais lúdicos em sala de aula (brinquedos, jogos, parquinho)”; por fim, a “compreensão dos pais sobre a importância do brincar” .

Os resultados encontrados nesse tópico de sugestões para os desafios confirmam o que a maioria das professoras responderam sobre a percepção de não terem a formação adequada sobre o brincar, o que pode estar criando desafios e barreiras para a prática de atividades lúdicas com as crianças.

Mesmo que a maioria das professoras que atuam na área da Educação Infantil, com formação universitária tenha cursado disciplinas específicas (67,7%) e cursos extracurriculares (77,4%) sobre o brincar, 74,2% das docentes afirmaram que não acreditam que tiveram formação adequada sobre o tema, e esse dado pode justificar as respostas da questão número 19 sobre soluções para os desafios encontrados na prática lúdica. Nessa questão, foi solicitado que as docentes colocassem por ordem de importância (de 1 a 5) o que elas compreendem como ações que poderiam facilitar a implementação da prática lúdica no dia a dia.

Como número 1 do grau de importância, 16 professoras responderam que acreditam que cursos de aprimoramento sobre o brincar seria fundamental para facilitar; e como grau cinco (mínimo de importância), 5 professoras. Em segundo lugar (com a indicação de 9 professoras), como solução de maior impacto para facilitar a utilização da prática pedagógica, foi citado o acesso a material didático

especializado sobre brincar na Educação Infantil (livros, cartilhas e vídeos). Em terceiro lugar, 10 docentes identificaram a compreensão dos pais sobre a importância do brincar na escola como fator importante para a utilização de prática lúdica. Em quarto lugar, 7 docentes indicaram maior incentivo da direção da escola como facilitador do brincar. Em quinto, 6 docentes acreditavam que o menor grau de importância para facilitação das atividades lúdicas na escola é ter mais opções de materiais lúdicos em sala de aula (brinquedos, jogos, parquinho). Essa relação por ordem de importância está mais bem exemplificada no GRÁFICO 09.



Fonte: Os Autores (2022)

Todas as respostas encontradas e descritas nos resultados, serão correlacionadas e discutidas de acordo com a literatura atual, clássica e pesquisas recentes, para a conclusão final do estudo.

## 5 DISCUSSÃO

Conhecer a legislação e a base do desenvolvimento e aprendizagem é fundamental para proporcionar ambiente e condutas de qualidade para a Educação Infantil.

O estudo foi desenvolvido a partir de revisão de literatura sobre o brincar e dados coletados com professoras que atuam na área de Educação Infantil.

Para a coleta de dados, foi utilizado questionário dividido em três campos investigativos, sociodemográfico, formação acadêmica e prática pedagógica, sendo a análise qualitativa do tipo interpretativa.

Os objetivos específicos foram respondidos de acordo com cada campo investigativo, sendo detalhados e discutidos de acordo com inferências da relação entre teoria e realidade. No objetivo 1, perfil sociodemográfico, primeiro campo investigativo (01 a 03), o universo de professoras que participaram da pesquisa retratou uma população 100% do sexo feminino, com idade entre 36 a 45 anos em sua maioria. Esse dado (maioria do sexo feminino) corrobora a pesquisa realizada por Pena e Moreno (2020), a qual identifica a maioria de professoras na Educação Infantil, que, de acordo com o artigo, tem embasamento na construção histórica no papel social da mulher. Uma vez que a função da profissional que trabalha com crianças pequenas está relacionada diretamente ao cuidado e ao afeto, características são estabelecidas ao gênero feminino, como “cuidadora nata” (SOUZA; MELO, 2018). Além do papel social da mulher, Martins e Souza (2020) apontam para a trajetória da Educação Infantil no Brasil ser pautada no assistencialismo. O ato de cuidar com sentido de proteção e caráter provedor para atendimento das necessidades básicas da criança, dissociado da dimensão educativa.

O objetivo 2, identificar a relação da formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil com a prática lúdica, segundo campo investigativo, está representado pelas questões de 4 a 11 do questionário.

Os dados coletados inferem sobre a realidade do nível de formação acadêmica e continuada e o reflexo desse conhecimento adquirido na aplicação prática em aula.

A maioria das respondentes com educação de nível superior (90,3%) tem formação em Pedagogia e 74% cursou pós-graduação (Gestão Escolar,

Educação Inclusiva e Psicopedagogia foram os cursos mais citados respectivamente). Ainda com olhar para a formação das docentes, 67,7% afirmaram que realizaram disciplina específica sobre o lúdico e 77,4% participaram de cursos extracurriculares sobre o tema (66% afirmaram que o curso foi oferecido pela instituição de educação onde trabalha).

Os dados coletados evidenciam um alto nível de instrução educacional das participantes da pesquisa, porém, apesar da formação acadêmica e continuada (pós-graduação e curso de extensão), 74,2% afirmaram que não acreditam que sua formação sobre o tema brincar tenha sido adequada.

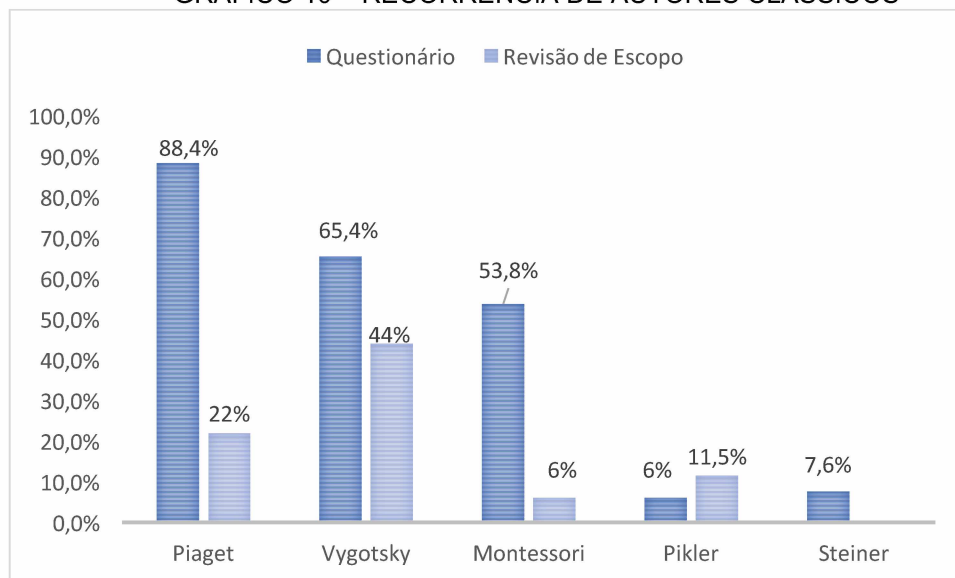
O grau de escolaridade não está diretamente relacionado ao grau de conhecimento, embora seja o resultado esperado. Isso é discutido pelos autores Martins e Cruz (2020), Visković, Sunko e Mendes (2019), que enfatizam que reflexões e leituras ocasionais sobre o tema não resolvem as dificuldades resultantes da formação, sendo necessário um processo de educação continuada estruturada e de qualidade prevendo o brincar, o desenvolvimento da criança e a organização do ambiente e da rotina de aula.

Os resultados da educação formal bem como da adicional são intervenientes significativas, sendo verificado em pesquisas que educadores com maior nível de escolaridade consideram a brincadeira infantil mais importante que educadores com menor nível de educação formal. E essa diferença é ressaltada também no comportamento de maior aceitação ao processo de inclusão e a introdução de adaptações para as crianças com desenvolvimento atípico. (VISKOVIĆ, SUNKO E MENDES, 2019).

Objetivo 3, investigar como os professores utilizam a prática lúdica na Educação Infantil, o terceiro campo Investigativo, corresponde à prática pedagógica (questões 12 a 20). Nesse campo, foi possível inferir que a maioria (61,3%) das professoras apresenta experiência em Educação Infantil, pois atuam na área há mais de 10 anos (questão 12).

É predominante entre as docentes a utilização de autores clássicos para embasar a prática pedagógica. O GRÁFICO 10 apresenta a correlação entre os autores encontrados na pesquisa de campo (questionário) e os encontrados na Revisão de Escopo, verificados na questão 15.

GRÁFICO 10 – RECORRÊNCIA DE AUTORES CLÁSSICOS



Fonte: Os Autores (2022)

As docentes indicam que há dominância de metodologias lúdicas em sala, sendo a ordem de prevalência: as atividades lúdicas pedagógicas, o brincar direcionado, o brincar livre e as atividades de registro (questão 20). Tanto as atividades estruturadas quanto as brincadeiras livres são recomendadas para proporcionar às crianças oportunidades de explorar o ambiente e se envolver em atividades individuais, em pequenos grupos e em todo o grupo, e para o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. (PINCHOVER, 2017).

Embasados nas descobertas de uma avaliação de longa duração de abordagens baseadas em brincadeiras *versus* abordagens de instrução direta, Sproule, Walsh e McGuinness (2021) defendem que seja dada maior ênfase ao lúdico como ferramenta pedagógica não apenas para garantir que a aprendizagem efetiva ocorra, mas para que as crianças continuem interessadas e engajadas no processo, mesmo durante atividades que não sejam lúdicas. Ainda afirmam que alguns estudos sugerem que os profissionais parecem confortáveis ao promover os aspectos sociais e emocionais da aprendizagem por meio do jogo, mas quando se trata de aprendizagem com conteúdo de ordem acadêmica, eles apresentam dificuldades, achando que é uma tarefa muito mais complexa, e acreditam que brincar e aprendizado acadêmico são incompatíveis, onde as atividades de tipo instrucional devem prevalecer para garantir ganhos acadêmicos e intelectuais ao invés de permitir que as crianças brinquem livremente para seu desenvolvimento holístico.

Conseqüentemente, muitos professores recorrem a métodos mais formais e tradicionais. Outras pesquisas citadas pelos autores mostraram que as crianças apresentaram melhores níveis de envolvimento quando identificaram uma atividade como brincadeira e também apresentaram níveis mais elevados de bem-estar emocional, além de deixarem as crianças mais à vontade para interagir, fazer perguntas, obter ajuda nos problemas e exibir seu trabalho, sugerindo que a persona lúdica adotada pelos professores, mesmo durante as tarefas mais focadas no currículo, tornava a aprendizagem mais acessível.

Para a questão 14, que aborda a média de idade das crianças atendidas pelas professoras da pesquisa, a maioria tem de 5 e 6 anos de idade, entre as quais as atividades direcionadas são as principais. Mesmo com essa característica, elas relatam (96,7% das respostas da questão 13) que utilizam o brincar como recurso pedagógico e acreditam que o grau de importância da atividade lúdica para a aprendizagem é de nível máximo (questão 16), corroborando a literatura (autores clássicos: Vygotsky, Montessori, Piaget, Steiner) e a legislação (BNCC, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) apresentada sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil nos anos iniciais escolares.

As professoras relataram que em todos os níveis da Educação Infantil, de escola pública ou privada, crianças com desenvolvimento atípico ou típico, brincam normalmente entre elas, mesmo quando há necessidade de alguma adaptação específica (questão 17). Porém, apesar do brincar “normal” entre as com desenvolvimento atípico ou típico, é importante ressaltar, conforme descrito por VISKOVIĆ, SUNKO E MENDEŠ (2019), que com desenvolvimento atípico, se não forem incentivadas pelos educadores por programas personalizados ou receberem auxílio (principalmente para as que apresentam dificuldades de comunicação), elas demonstram menos vontade de brincar sozinhas, bem como menos elementos simbólicos e funcionais durante a brincadeira, do que quando há intervenção. Na pesquisa de campo, 48,4 % das professoras utilizam adaptação para o brincar, mas 38,7% não usa nenhum tipo, colocando em questionamento se essas crianças estão tendo oportunidades adequadas para interagir durante as brincadeiras.

Desafios

A questão 18 do questionário descreve os desafios encontrados diariamente pelas docentes para oportunizar o brincar em sala de aula. E o maior deles, segundo as professoras, é o tempo “curto, insuficiente” para brincar devido às atividades pedagógicas, cuja demanda concorre com as atividades lúdicas. Esse fator pode ser explicado de acordo com a pesquisa de Canaslan-Akyar e Sevimli-Celik (2021), que apresentam o relato de professores sobre a responsabilidade e a pressão acadêmica como fatores para a diminuição da ludicidade em crianças e adultos, devido aos padrões esperados de aprendizagem, bem como a forte ênfase colocada no desempenho acadêmico nos primeiros anos de aprendizagem. O tempo para brincar nas escolas está diminuindo. Conseqüentemente, as crianças têm menos oportunidades de se envolver em atividades lúdicas, pois a percepção do brincar como uma atividade sem sentido e permissiva limita seu lugar nas escolas, porque é considerado improdutivo ou perda de tempo.

Já Kekesi, Donkor e Tokonyo (2019) revelam em sua pesquisa que o brincar parece ter ficado em segundo plano na Educação Infantil se comparado às atividades de instrução dirigida pelo professor, com base na crença de que esta é mais eficaz do que o brincar na preparação das crianças para um bom desempenho em avaliações baseadas em padrões. Isso justifica a falta de tempo para brincar, pois, pela expectativa e padrões impostos, muitos professores reduzem o tempo de brincadeira. No entanto, os docentes podem não estar considerando os benefícios que o brincar oferece ao desenvolvimento das crianças. O “brincar é saudável e, de fato, essencial para ajudar as crianças a atingir marcos importantes de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, bem como ajudá-las a gerenciar o estresse e se tornar resilientes”. (KEKESI, DONKOR, TOKONYO, 2019).

Os autores explicam esse novo padrão de exigência pela visão de Graue (2010, p. 30), “parece que as expectativas evoluíram sem um senso claro de propósito ou das necessidades das crianças. O foco atual das realizações concentrou esforços no que é testado, e não no que é aprendido”.

Na pesquisa de Martins e Cruz (2020), houve relato de professor atribuindo às deficiências em sua formação a dificuldade que sentia em respeitar as especificidades das crianças e sua necessidade de liberdade para brincar: “Não sei se brincar é para isso, só para ter um objetivo. Eu questiono muito a

questão da liberdade... realmente não tenho muita leitura sobre isso...” (p.06). A resistência em permitir que as crianças brincassem livremente remete a abrir mão do domínio sobre a sala e deixá-la sem controle. Isso parece estar relacionado ao fato de que a imprevisibilidade da brincadeira exige um esforço de adaptação do próprio professor, de modo que o seu papel, educar as crianças, costuma estar associado ao estabelecimento da ordem, muitas vezes alcançada pela imposição de limites e disciplina.

Em segundo lugar, o maior número de relatos, foi o comportamento das crianças: “choro”, não conseguir lidar com a “frustração de perder” e quando “acaba a brincadeira”, “não respeitar as regras” e “falta de interesse”. Esses apontamentos indicam algumas hipóteses a serem consideradas, como a diferença de compreensão entre professor e crianças sobre o brincar, as expectativas da professora durante o jogo e a realidade experienciada e demonstrada pela criança. Essas suposições podem ser devido a conceitos sobre o brincar livre, ao entendimento de que atividades acadêmicas são necessariamente guiadas a um fim específico que gere conhecimento mensurável e, principalmente, à percepção dos professores em relação ao brincar que relaciona essa prática como ferramenta de aprendizagem somente quando guiada, uma vez que o brincar livre está relacionado à “bagunça”, conforme Martins e Cruz (2020, p. 05) descrevem em sua pesquisa. Esses autores continuam sua afirmação sobre a visão do brincar na escola:

[...] a visão da escola como lugar de ordem e disciplina, em que o adulto seja o modelo a ser seguido, e uma visão do professor como aquele que tem como missão transformar as crianças – naturalmente corrompidas e falhas – em adultos produtivos e educados, são fatores mais decisivos para a atuação desse professor do que a visão de uma criança sujeita a direitos e de uma instituição de educação infantil como lugar de brincadeira, ideias que emergiram momentos específicos, nos quais ela parecia agir de forma menos espontânea e mais consciente, baseada na razão. A partir dessa visão de escola e professora, ela dava importância apenas às brincadeiras que planejava para fins específicos, e que nem sempre era vivenciada pelas crianças como brincadeira.

Muitos autores (MARTINS, CRUZ, 2020; VISKOVIĆ, SUNKO, MENDES, 2019) afirmam que o brincar é de fato uma atividade essencial para qualquer criança, no sentido social e cognitivo, sendo essencial nos aspectos interativos e simbólicos, para o desenvolvimento emocional e sociorrelacional, o pensamento criativo, o comportamento de flexibilidade, as habilidades de

resolução de problemas e a adaptação eficaz no meio ambiente.

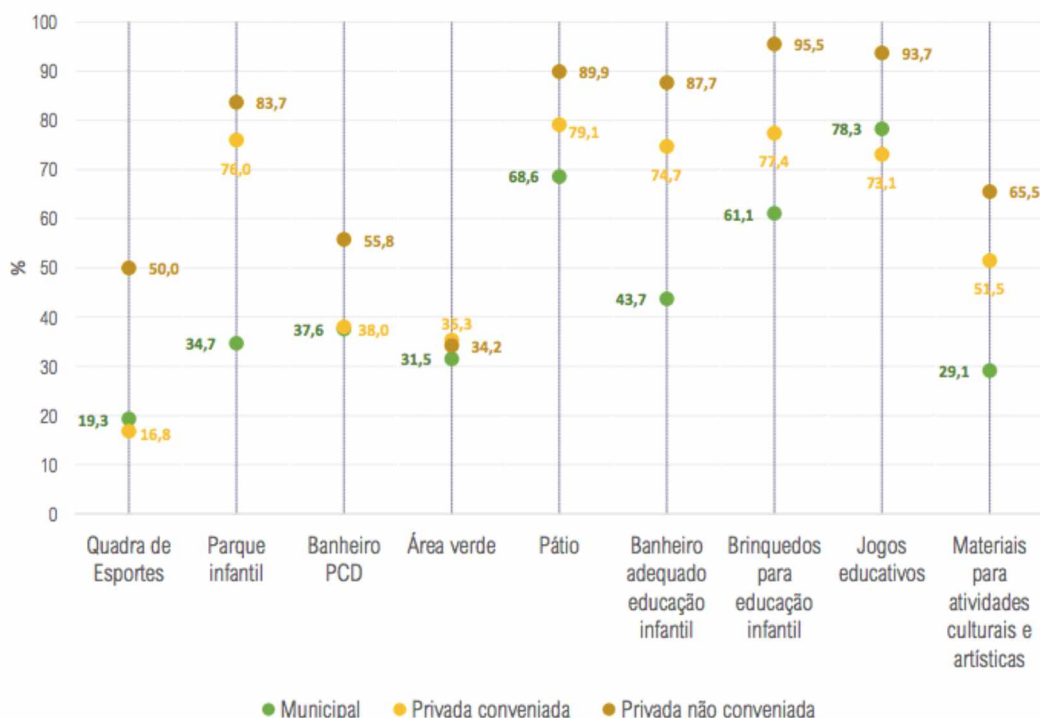
De acordo com Souza e Nunes (2020), o desenvolvimento das competências socioemocionais é importante na primeira infância por configurar a habilidade de reconhecer e interpretar emoções, próprias e no outro, por meio do jogo simbólico com o adulto de referência na escola, e favorecer o desenvolvimento da empatia, importante para o estabelecimento saudável das relações socioemocionais, melhorando o autoconhecimento e diminuindo a probabilidade de condutas agressivas.

Coelho, Cadima e Pinto (2019) reforçam que a escola influencia o desenvolvimento da criança por fatores como: relação (entre pares, adulto-criança), ambiente (adaptações dos materiais, acessibilidade, qualidade das interações sociais e tipo de atividade disponibilizada) e engajamento infantil. Eles descrevem, em sua pesquisa, a descoberta de que as salas de aula nas quais as crianças passavam mais tempo brincando livres apresentavam níveis mais elevados de qualidade global (conforme avaliado pela Escala de Avaliação do Ambiente da Primeira Infância), do que salas de aula com um perfil mais instrucional liderado pelo professor. E que, muito embora o tempo de jogo livre estivesse associado a níveis mais baixos de organização da sala de aula e de apoio educacional, a brincadeira livre registrou os níveis mais elevados de engajamento para os três grupos de crianças (com desenvolvimento atípico, em risco e com desenvolvimento típico). Segundo os autores da pesquisa, esses resultados demonstram que, possivelmente, os professores não estão aproveitando todo o potencial que as brincadeiras livres oferecem, como oportunidades de aprendizagem, com base nos interesses e no engajamento espontâneo das crianças. Despertar o interesse delas, ter envolvimento espontâneo e o engajamento para construir, elaborando e direcionando intencionalmente as competências de aprendizagem, é uma prática recomendada e de grande importância, destacada pela educação regular, educação inclusiva e diretrizes escolares.

As professoras que atuam em escolas públicas, citaram como desafio para o brincar: recursos materiais, financeiros e espaço físico. Sobre esses pontos, o Inep (2021) publicou uma pesquisa das condições dos recursos disponíveis nas escolas de Educação Infantil do Brasil, na qual retrata que as escolas privadas (FIGURA 2) apresentam melhores condições que as públicas

nesses quesitos, porém divergem da realidade das professoras que responderam ao questionário. Isso ocorre, pois em ambos os tipos de instituições as questões de materiais se igualaram. A diferença ficou no relato de recursos financeiros e espaço físico, mas que corresponde apenas a 18,7% (12,5% espaço físico, 6,25% recurso financeiro) de todas as queixas.

FIGURA 2 – PERCENTUAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR TIPO DE RECURSO DIPONÍVEL



Fonte: Inep (2021)

Embora a porcentagem não seja expressiva, é motivo de atenção, pois segundo o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI, 2020) todos os direitos das crianças entre 0 e 6 anos devem ser atendidos, entre eles estão os direitos à vida, à alimentação, à educação infantil, a uma família, à assistência social, entre outros. Mas, recentemente, outros objetivos têm estado sob o olhar governamental: “IV) o direito ao brincar, que implica ter brinquedos, espaço e tempo de brincar”; (p.23). Além de especificar a necessidade de inclusão e acessibilidade para todas as crianças e promover a igualdade, estabelece: “o brincar como ocupação própria, intensa, livre e exuberante da infância, enfim, do ambiente heurístico que

promove o desenvolvimento mais amplo possível de suas potencialidades” (p.28).

Em relação à escola pública, uma questão que se destaca é a referência do relato de desafio, como a “compreensão da equipe pedagógica sobre a importância do brincar no contexto educacional” (12,5%), o que não foi apontado pelas professoras de escola particular. E 6,2% de indicação como desafio na escola pública e 9% na escola particular a compreensão da importância do brincar pelos pais. Essas informações estão em desacordo com a legislação e todos os estudos sobre educação infantil.

As DCNEI (2010) e a BNCC/EI (2020) destacam a importância do brincar e identificam dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, “em torno dos quais todas as atividades de aprendizagem e desenvolvimento da criança acontecem: as interações e o brincar” (p. 96). Em ambientes educacionais, creches e pré-escolas, onde a criança passa grande parte do dia, deve ser priorizado o brincar livre. E mesmo com atividades dirigidas e sugeridas pelos professores, é fundamental “conservar a plenitude da brincadeira, ou seja, a espontaneidade, o caráter desafiador, o arrebato, o mistério e a surpresa, sob pena de destruir seu encanto” (p. 99). Isso implica que ela esteja sem nenhum direcionamento e sem exercícios dirigidos por, pelo menos, 60% do tempo.

Também o PNPI destaca a importância de gestores, educadores, profissionais da saúde e da assistência social e dos pais comprometerem-se na produção de brinquedos e equipamentos para as crianças com desenvolvimento atípico brincarem nos diversos espaços de maneira acessível, para tornar os espaços e relações inclusivas e para que todo o grupo aprenda a lidar com a diferença, focando as potencialidades das crianças, e não suas limitações. (PNPI, 2020).

## **Soluções**

Como proposta de solução para os desafios que as docentes encontraram (citadas na questão 19), algumas alternativas são apontadas como facilitadoras e incentivadoras da prática pedagógica lúdica em sala, sendo a primeira delas a “realização de cursos de aprimoramento sobre o brincar”. Martins e Cruz (2020,

p.6) identificam “prejuízos na qualidade do trabalho do professor da Educação Infantil decorrentes de uma formação básica frágil, pela ausência de um processo de formação contextualizado”.

Freitas (2017, p. 73) afirma que “o brincar e a ludicidade se inscrevem como saberes que têm uma especificidade na atuação docente da educação infantil” e descreve, em seu trabalho, a importância da formação do professor da Educação Infantil com base na singularidade da criança e da infância, para a construção das relações, do espaço, da orientação de suas práticas, a partir da identificação com o seu fazer. Pereira (2017), corrobora a importância e necessidade de atenção à educação inicial e continuada para a prática lúdica pedagógica. A autora relata a escuta de depoimentos, na qual evidencia o brincar como processo de constituição do desenvolvimento da criança, além da carência de estudos sobre o brincar nos cursos de formação de professores da Educação Infantil. Também foi constatado que “os cursos de formação de professores têm privilegiado pouco os estudos e práticas sobre o lúdico e as formas de garantir às crianças o direito de brincar” (p. 23).

Santos e Silva (2022) afirmam baseados em estudos, que o período da primeira infância é primordial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e que suas experiências e estímulos impactam ao longo da vida, sendo uns dos principais componentes para a formação plena desse alicerce o afeto e a brincadeira. Os autores também preconizam sobre a importância do papel do professor no processo de ampliação da aprendizagem da criança, e reforça a importância da capacitação e direcionamento na qualificação dos professores. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira e dá destaque à formação continuada de professores. O âmbito educacional exige que os profissionais estejam qualificados, assim a capacitação e qualificação devem fazer parte da formação dos profissionais da educação.

Miranda (2014), refletindo sobre a ação docente no contexto da Educação Infantil, considera a necessidade das:

[...] “ações docentes promoverem aprendizagens reais, com convicção de que as metodologias usuais não dão conta de produzi-las, é preciso repensar os processos de “ensinagens” e de aprendizagens, sobretudo no sentido de proporcionar ‘aprenderes’ significativos e produtivos, e não meramente reprodutivos; é urgente ousar uma perspectiva de

trabalho pedagógico mais criativo o qual poderá favorecer a produção de aprendizagem com reais significados aos alunos. Entendendo-se que uma prática lúdica, ou mais ainda, uma práxis lúdica fundamentada teórica e epistemologicamente pode sinalizar essa direção”. (p. 13).

Outra solução apontada pelas docentes é “mais acesso a material didático especializado sobre brincar na Educação Infantil”, que complementa a primeira solução, que diz respeito à necessidade de cursos de aprimoramento e maior conhecimento sobre as especificidades lúdicas.

Em terceiro lugar como solução mais citada “maior incentivo da direção da escola”, seguida de “que a escola tenha mais opções de materiais lúdicos em sala de aula (brinquedos, jogos, parquinho)” e, por fim, a “compreensão dos pais sobre a importância do brincar”. A conexão entre os eixos professor, escola (direção e equipe pedagógica) e família, segundo Ciarini (2015), é fundamental na formação da identidade da criança e deve manter um diálogo de parceria e cooperação entre si, como interlocutores no processo de Educação Infantil. Essa relação de apoio e compreensão para as práticas, focada nos benefícios e desenvolvimento da criança, deve ser ancorada no respeito e troca de informações entre a comunidade escolar e família.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase da Educação Infantil tem função crucial no desenvolvimento humano devido à importância e contribuições para as competências socioemocionais. Esse período tem impacto no desenvolvimento das emoções e das relações, devido ao vínculo afetivo que a criança estabelece com seus cuidadores, professores e seus pares. Essa interação gera conhecimento consciente de seu próprio comportamento e o comportamento relacional social, que interfere na construção das emoções e das habilidades motoras e cognitivas. O brincar é a maneira como a criança explora, conhece e aprende sobre o mundo e sobre a si mesma, por isso, é fundamental na fase inicial da vida.

O objetivo deste estudo foi analisar a visão e aplicação do brincar pelos docentes que atuam na Educação Infantil e a relação com a formação inicial e continuada, assim como correlacionar o cenário atual encontrado na pesquisa com a literatura para verificar a concordância com a teoria de autores clássicos e evidências de autores contemporâneos.

Como visto e debatido por diversos autores de todas as épocas, a primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento das competências socioemocionais, bem como a formação da personalidade e conseqüentemente dos relacionamentos interpessoais estabelecidos ao longo da vida.

O brincar integra todas as áreas de desenvolvimento da criança, está presente em todos os momentos e fases da primeira infância como principal meio de aprendizagem e construção das relações sociais.

Todos os autores apresentados neste trabalho corroboram a necessidade do olhar intenso na formação dos primeiros anos de vida, por ser a base do comportamento para todas as fases da vida, e destacam o papel do brincar no processo de aprendizagem de habilidades e competências em todas as áreas e ambientes sociais.

Com todo embasamento político e técnico apresentado, por meio de artigos, teses e literatura clássica, sobre a importância e necessidade do estabelecimento de programas, ações e formação de profissionais sobre o brincar para o desenvolvimento integral do ser humano, nos seis primeiros anos de vida, torna-se evidente a necessidade do olhar para a prática lúdica na Educação Infantil e o quanto esse tema avançou e evoluiu, mas não está sendo

aplicado efetivamente para melhorar a qualidade do desenvolvimento das crianças de primeira infância.

As diretrizes político-pedagógicas relacionadas à Educação Infantil informam e explicitam o papel do professor como mediador, o posto-chave da ampliação da aprendizagem da criança. Demonstram a importância da qualificação dos professores para conhecerem e assumirem a responsabilidade de disponibilizar um ambiente adequado, uma prática pedagógica lúdica fundamentada para intervenção qualificada e uma contribuição significativa no desenvolvimento integral e de bem-estar da criança.

Evidências teóricas e da pesquisa de campo mostraram que, além da oferta de cursos e disciplinas específicas sobre o brincar, a qualidade da capacitação profissional deve ser primordial para que o conhecimento possa ser aplicado na prática e os benefícios para o desenvolvimento infantil sejam concedidos em sua integralidade.

A identificação e adequação dos espaços e recursos das instituições de acordo com as especificidades da faixa etária, com espaços que permitam brincadeiras e jogos e incentivem a autonomia (parques, salas, banheiros e área de alimentação), bem como mobiliários, brinquedos, materiais artísticos e culturais, fazem parte do contexto de conhecimento necessário para os docentes e são essenciais para oferecer integralmente o direito à educação de qualidade.

Assim, os dados encontrados caracterizam a realidade em que os professores da Educação Infantil estão inseridos e indicam que algumas soluções de fácil acesso, como a qualificação sobre o brincar, poderiam elevar o tempo e a qualidade das atividades lúdicas, o interesse e a participação das crianças. Até mesmo questões como espaço, materiais e a compreensão sobre a importância do brincar para a família e para toda equipe escolar poderiam ser mais bem identificados, planejados e incentivados pelo conhecimento da importância e benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante a primeira infância.

Este estudo permitiu o levantamento atualizado de conteúdo específico sobre o brincar na Educação Infantil, relacionado com a visão dos docentes que atuam na área e as concepções de autores clássicos. Dessa forma, foi possível constatar que, apesar do grande número de materiais escritos sobre a

importância do brincar, o lúdico como proposta de ensino não é aplicado de maneira adequada.

Apesar da limitação do estudo, por não apresentar entrevista com discursos mais aprofundados dos docentes da Educação Infantil (decorrente das restrições pela pandemia da Covid-19) ou mesmo pela ausência das crianças nas escolas, houve a busca e descrição minuciosa de estudos direcionados ao tema pesquisado, embasando a realidade dos participantes e mostrando os pontos de fragilidade pela visão do professor de Curitiba, por meio da pesquisa de campo.

Também foi identificada como limitação do estudo a quantidade de respondentes. Pois, embora tenha sido disponibilizada nas redes sociais específicas de professores de Educação Infantil de Curitiba, com potencial de 38.100 respondentes, apenas 0,08% participaram da pesquisa.

Propostas de materiais e cursos direcionados à Educação Infantil baseados na BNCC, PNPI e DCNEI já existem e são disponibilizados por Instituições, Fundações e pelo Ministério da Educação, de maneira gratuita. Alguns exemplos são:

- ProInfantil , criado em 2005, curso em nível médio, a distância, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas, rede privada, rede sem fins lucrativos, para formação de docentes exclusivos para Educação Infantil. (MEC, s/d)
- Curso Educação Infantil AVAMEC: objetivo de atualização e reformulação das práticas pedagógicas seguindo as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a faixa etária de 0 a 6 anos. (MEC, 2021)
- Brinqueducar: projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Recife em 2017, com objetivo de formação para professores, distribuição de brinquedos e jogos, livros infantis e parquinhos para todas as unidades de Educação Infantil da rede do Recife. (PORTAL EDUCAÇÃO RECIFE, s/d).
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: criada em 1965, é dedicada à promoção do desenvolvimento da primeira infância (0 a 6 anos) e tem uma variedade de materiais gratuitos sobre desenvolvimento infantil (0 a 6 anos) e Educação Infantil. (FMCSV, s/d).

Apesar de essas iniciativas estarem disponíveis ao público docente específico, de maneira livre e gratuita, há de se avaliar a amplitude de divulgação

e alcance, pois nenhuma dessas intuições e programas foi citada pelos docentes na pesquisa.

Assim, com este estudo, sugestões para futuras pesquisas podem ser pertinentes, como proposta de intervenção por meio de cursos e materiais didáticos de capacitação para professores e a análise posterior dessas ações, quantificando e qualificando os resultados e impactos no desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas.

A expectativa deste trabalho é de que a discussão sobre a importância do brincar para as crianças pequenas que permanecem nas escolas por muito tempo durante o dia não se perca. O brincar na infância, principalmente em contexto escolar, não pode cair no esquecimento e ser dispensado em virtude de uma sociedade que busca excelência na educação por meio de protocolos reducionistas, sem contexto significativo para crianças e conduzido pela disputa de primeiro lugar em vez de cooperação e relações socioemocionais saudáveis.

A busca de estudos e pesquisas por uma escola e por um mundo mais brincante faz-se mister para o desenvolvimento de crianças preparadas para os desafios que encontrarão ao longo de sua vida.

## 7 CRONOGRAMA

ETAPAS DA PESQUISA	Período				
	2021		2022		2023
	1º S	2º S	1º S	2º S	1º T
Revisão de Literatura	X	X	X	X	
Elaboração do Projeto	X	X	X		
Proficiência Língua Estrangeira	X				
Pré Qualificação (Seminário)			X		
Elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados (ICD)			X		
Submissão ao Comitê de Ética			X		
Coleta de dados			X	X	
Qualificação				X	
Categorização dos dados				X	
Análise dos dados				X	
Redação da Dissertação			X	X	X
Publicação				X	X
Revisão Ortográfica				X	X
Defesa					X

## REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1415-69542016000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1415-69542016000100002). Acesso em: 08 nov. 2021.

AGUIAR, J. F. ; VIEIRA, C. N. M. ; MAIA, M. V. C. M. Lúdico, Ludicidade e Atividade Lúdica: diferenças e similaridades. *In*: Marcia Aparecida Alferes. (Org.). **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**. 16 ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, v. 4, p. 64-68.

ALMEIDA, T. O governo da infância: o brincar como técnica de si. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 152-166, 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672018000400013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 jul. 2022.

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International journal of social research methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364557032000119616>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CHRISTIANSEN, C. H.; TOWNSEND, E. A. An Introduction to Occupation. *In*: CHRISTIANSEN, C. H.; TOWNSEND, E. A. **Introduction to Occupation: The Art of Science and Living**. 2nd ed. Pearson Education: London, 2010. p.1-34

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 08 de out. 2022.

BRASIL. Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2. ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020a. Disponível em:

<http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022

BRASIL. **Matriculas na Educação Infantil aumentam 12,6% nos últimos cinco anos**. Ministério da Educação – Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/207-1625150495/85651-matriculas-na-educacao-infantil-aumentam-12-6-nos-ultimos-cinco-anos>. Acesso em: 28 de out. 2022.

BRASIL. **ProInfantil**. Ministério da Educação. – Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

BATESON, G. **A theory of play and fantasy**. Boston: MIT Press, 1972.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003). Acesso em: 18 dez. 2021.

CANASLAN-AKYAR, B.; SEVIMLI-CELIK, S. Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. **Education**, v. 3, n. 13, p. 1-15, 2021. DOI:10.1080/03004279.2021.1921824. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/03004279.2021.1921824?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 21 out. 2021.

CHRISTIANSEN, C. H.; TOWNSEND, E. A. An Introduction to Occupation. *In*: CHRISTIANSEN, C. H.; TOWNSEND, E. A. **Introduction to Occupation: The Art of Science and Living**. 2nd ed. Pearson Education: London, 2010. p.1-34.

CIARINI, L. **O lúdico na educação infantil: o que a gestão escolar tem a ver com isso?** 2015. 52 f. Monografia de Especialização (Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Sarandi - Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14895>. Acesso em: 07 out. 2022

COELHO, V.; CADIMA, J.; PINTO, I. A. Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. **Early Education and Development**, v. 30, n. 6, p. 800-816, 2019. DOI:10.1080/10409289.2019.1591046. Disponível em <https://psycnet.apa.org/record/2019-18443-001>. Acesso em: 21 out. 2021.

COELHO, V.; PINTO, A. I. The relationship between children's developmental functioning and participation in social activities in Portuguese inclusive preschool settings. *In*: **Frontiers in Education**. Frontiers, 2018. p. 16. DOI:10.3389/feduc.2018.00016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00016/full>. Acesso em: 21 out. 2021

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007. Acesso em: 12 jul. 2022

CRESWELL, J. W. et al. Melhores práticas para pesquisa de métodos mistos nas ciências da saúde. **Bethesda (Maryland): Institutos Nacionais de Saúde**, v. 2013, p. 541-545, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEL FRARI, L.; CARLESSO, J. P. P. As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. 01-17, 2019.

FARIA, A. C. E. *et al.* Método Montessori ano: A importância do ambiente e do Lúdico na Educação Infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. ISSN 1981 0377. n. 12, Jan/Jun, 2012. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

FARIAS, F. C.; DAL PIZZOL, A.; SANTINELLO, J. A tecnologia digital e a relação com o brincar infantil: reflexões teóricas. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 271-281, 2020. Disponível em <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/761>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERREIRA, A. B. de O. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª Edição, Revisada e atualizada. São Paulo: Editora Positivo, 2004.

FREITAS, M. B. Playing as a knowledge of the teaching profession in the formation of teacher of early childhood education. **Revista Olhares**, v. 5, n. 1, p. 71-89, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/592>. Acesso em: 21 out. 2021.

FMCSV. FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **EDUCAÇÃO INFANTIL**. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/eleicoes/primeira-infancia-em-pauta/educacao-infantil/>. Acesso em: 04 nov. 2022

GASTALDI, F. G. M. *et al.* Pre-K children's play: Different forms of imitation and exploration behaviours. **Early Child Development and Care**, v. 189, n. 3, p. 513-521, 2019. DOI: 10.1080/03004430.2017.1330824. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1330824>. Acesso em: 21 out. 2021

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRAUE, E. Reimagining kindergarten. **The Education Digest**, v. 75, n. 7, p. 28, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ873654>. Acesso em: 10 dez. 2022.

HECKMAN, J. J. Schools, skills, and synapses. **Economic inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289-324, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED501995>. Acesso em 20 de nov. de 2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE, Biblioteca IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**.2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf) Acesso em 15 jul. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Censo Escolar**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: divulgação dos resultados**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

KEKESI, D. K.; DONKOR, S. K.; ABURAMPAH, W.; TORKONYO, M. Early Childhood Education Teachers' Perceptions on the Use of Play as a Teaching Technique in Afadjato South District of the Volta Region, Ghana, August 9, 2019. **Education Quarterly Reviews**, v. 2, n. 3, 2019.DOI: 10.31014/aior.1993.02.03.83 Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3434584](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3434584). Acesso em: 21 out. 2021.

KEUNG, C. P. C.; FUNG, C. K. H. Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play: how do children perceive play?. **Early Child Development and Care**, v. 191, n. 4, p. 583-597, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2019.1633313>. Acesso em: 21 out. 2021

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre el labor creador de L. S. Vygotski. *In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas* (Vol. 1). Madrid: Visor Distribuciones, 1991, p. 419-450.

LILLARD, P. P. **Montessori: a modern approach**. Random House LLC, 1972.

MAK, D. **Didática no cotidiano da educação infantil**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22079>. Acesso em: 22 out. 2021.

MARTINS, C. A.; CRUZ, S. H. V. The Children's and the Teacher's Participation in the Constitution of Playing in School. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 30, p. 3016, 2020. DOI: 10.1590/1982-4327e3016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/173324>. Acesso em: 22 out. 2021.

MARTINS, R. L. D. R.; DE SOUZA, F. T. O.; MELLO, A. da S. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 453-479, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75531>. Acesso em: 10 dez. 2021

MEC – MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Matrículas na Educação Infantil aumentam 12,6% nos últimos cinco anos**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/207-1625150495/85651-matriculas-na-educacao-infantil-aumentam-12-6-nos-ultimos-cinco-anos>. Acesso em: 28 out. 2022.

MEC – MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **ProInfantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 4 nov. 2022.

MEC – MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança curso de formação para professores da educação infantil**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/10/mec-lanca-curso-de-formacao-para-professores-da-educacao-infantil>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MIRANDA, A. C. de S. **Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador**. 166 f.: il.. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18943/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20VERS%c3%83O%20FINAL.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MONTESORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 1965.

MONTESORI, M. **A mente da criança: mente absorvente**. Campinas: Kíron, 2021.

MONTESORI, M. **Montessori em Família**. Trad. Leonora F. Corsino. 2. ed. Rio de Janeiro: Portugália, s.d.

MORAES, G. S. C.; COELHO, H. G.; AZEVEDO, G. X. de. A importância do lúdico na Educação Infantil. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 2, p. 96-125, 2021. Disponível em: <https://www.praxia.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569>. Acesso em: 26 out. 2021.

PASSMORE, A. H.; HUGHES, M. T. Exploration of Play Behaviors in an Inclusive Preschool Setting. **Early Childhood Education Journal**, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01122-9>. Acesso em: 22 out. 2021.

PENA, A. C.; MORENO, R. R. M. Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na Educação Infantil e o contexto carioca. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 437-452, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121774>. Acesso em: 26 out. 2021

PEREIRA, F. A. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma Creche Universitária: desafios e possibilidades**. 177p. il. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23985>. Acesso em: 22 out. 2021

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

PINCHOVER, S. The relation between teachers' and children's playfulness: a pilot study. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 2214, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>. Acesso em: 22 out. 2021

PINCHOVER, S.; SHULMAN, C. Behavioral problems and playfulness of young children with ASD: the moderating role of a teacher's emotional availability. **Early Child Development and Care**, v. 189, n. 14, p. 2252-2264, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2018.1447934>. Acesso em: 22 out. 2021

PORTAL EDUCAÇÃO RECIFE. **Recife é destaque nacional em práticas educacionais bem-sucedidas**. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/recife-destaque-nacional-em-pr-ticas-educacionais-bem-sucedidas>. Acesso em 06 out. 2022

REIS, M. L. da S. dos. Ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento no Centro de Educação Infantil em Codó, Maranhão. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8 n. 34, 2021. Infância, Artes e Patrimônios Educativos III. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5037>. Acesso em: 22 out. 2021

REZENDE, M. da C. M. D. de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25748>. Acesso em: 24 out. 2021

SANTOS, D.D. **Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: benefícios positivos, mas desiguais**. 2015. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, Departamento de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dia%20do%20professor/tese\\_daniel\\_cap1e2.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dia%20do%20professor/tese_daniel_cap1e2.pdf). Acesso em: 28 de nov. 2022.

SANTOS, D. D. SILVA, C. M.S. A qualidade e equidade da Educação Infantil em uma perspectiva curricular. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Dossiê Artigo 233, 2022. Disponível em: <https://www.comciencia.br/a-qualidade-e-equidade-da-educacao-infantil-em-uma-perspectiva-curricular/>. Acesso em: 24 out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SOARES, L. C.; CÔCO, V. Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: concepções e interações. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 61-125, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33777>. Acesso em: 24 out. 2021.

SOUZA, A. P. R.; NUNES, DE L, L. Primeira Infância em Foco: a educação infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, n. 21, p. 354-381, 2020. Disponível em <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/525>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SPROULE, L.; WALSH, G.; MCGUINNESS, C. Signaling playfulness: disguising work as play in the early years' classroom. **International Journal of Play**, v. 10, n. 3, p. 228-242, 2021. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/routledg/rijp20/2021/00000010/0000003/art00004>. Acesso em: 26 out. 2021.

STEINER, R. **The spirit of the Waldorf school**. United States of America: Anthroposophic Press, 1995.

STEINER, R. **A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, R. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. 2. Ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2013.

STEINER, R. **Andar, falar, pensar: a atividade lúdica**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STOLTZ, T. O construtivismo piagetiano. *In* MIDAL, C. B.; VALENTE, T. DA SILVEIRA; STOLTZ, T. **Psicologia da educação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012a. p.15-35

STOLTZ, T. A psicologia histórico-cultural de Vygotsky. *In* MIDAL, C. B.; VALENTE, T. DA SILVEIRA; STOLTZ, T. **Psicologia da educação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012b. p.39-49

SUTTON-SMITH, B. **Children's play: Some sources of play theorizing**. *New Directions for Child and Adolescent Development*, v. 1980, n. 9, p. 1-16, 1980. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/cd.23219800903>. Acesso em: 26 out. 2021

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VISKOVIĆ, I.; SUNKO, E.; MENDEŠ, B. Children's Play—The Educator's Opinion. **Education Sciences**, v. 9, n. 4, p. 266, 2019. DOI:10.3390/educsci9040266. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337016847\\_Children's\\_Play-The\\_Educator's\\_Opinion](https://www.researchgate.net/publication/337016847_Children's_Play-The_Educator's_Opinion). Acesso em: 26 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas: fundamentos da defectologia. Tomo V**. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989

VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288p.

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO**

Nome:

1. Idade: 18- 25 ( ) 26 – 35 ( ) 36-45 ( ) 45-55 ( ) acima de 56 ( )
2. Sexo: F ( ) M ( ) prefiro não responder ( )
3. Em qual cidade você trabalha  
( ) Curitiba ( ) Cascavel ( ) Paranaguá
4. Formação:  
Escola Normal  
Ensino Médio Regular  
Magistério  
Universitária  
Está cursando
5. Você realizou sua formação acadêmica em instituição:  
Pública ( ) Privada ( )
6. No caso de formação universitária, qual curso você fez:  
( ) Pedagogia  
( ) Letras  
( ) Outro
7. Você tem pós-graduação? Em caso afirmativo, em qual curso?  
Privada ( ) Pública ( )
8. Você teve alguma disciplina específica que abordasse o tema brincar ou ludicidade durante sua formação acadêmica? Sim ou não? Se sim, qual era o nome da disciplina?
9. Você já realizou algum curso extracurricular sobre o Brincar ou Ludicidade? Se sim, onde realizou (exemplo: instituição educacional, pela secretaria de educação, pela escola em que trabalha, outro)?
10. Você teve alguma disciplina específica que abordasse o tema inclusão e a criança com deficiência, durante sua formação?  
Sim ( ) Não ( )
11. Você acredita que teve formação acadêmica adequada sobre o brincar da criança (com desenvolvimento típico e atípico)?  
Sim ( ) Não ( )

12. Tempo que trabalha na Educação Infantil como professor (a):

- ( ) menos de 1 ano
- ( ) 1 a 3 anos
- ( ) 4 a 6 anos
- ( ) 7 a 9 anos
- ( ) 10 a 12 anos
- ( ) 13 a 15 anos
- ( ) mais de 16 anos

13. Você utiliza o brincar em sua prática pedagógica diária em sala de aula?

Sim ( ) Não ( )

13.1 Você atua na Educação Infantil:

( ) Pública  ( ) Privada

14. Qual a idade da maioria das crianças da sua sala de aula?

- ( ) 0 a 12 meses
- ( ) 13 a 23 meses
- ( ) 2 anos
- ( ) 3 anos
- ( ) 4 anos
- ( ) 5 anos
- ( ) 6 anos

15. Você utiliza, em sua prática pedagógica, algum teórico como referência? Qual?

- ( ) Piaget
- ( ) Vygotsky
- ( ) Emmi Pikler
- ( ) Maria Montessori
- ( ) Steiner – Waldorf
- ( ) Kishimoto
- ( ) outro Qual: \_\_\_\_\_

16. Em uma escala de importância, na qual 1 (um), é nenhuma importância, e 5 (cinco) é muito importante, qual o grau de importância o brincar tem para o desenvolvimento da criança?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

17. Como é o brincar da criança com deficiência em sua sala?

- ( ) Brinca com outras crianças normalmente sem utilizar adaptação.
- ( ) Brinca com outras crianças normalmente com a utilização de adaptação.
- ( ) Brinca separado, para não machucar.

- ( ) Brinca separado, porque o brincar é diferente (adaptado, com brinquedos diferentes).
- ( ) Não brinca, fica em outro espaço (ex: não vai para o parquinho, fica na sala de aula ou observando apenas).
- ( ) Outro.

18. Qual o maior desafio em aplicar o brincar em sua prática pedagógica no dia a dia?

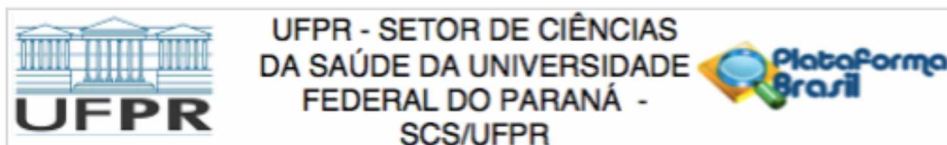
19. O que facilitaria sua prática pedagógica lúdica? (coloque em ordem crescente de importância: nº 1 mais importante, para nº 5 menos importante)

- (1) Cursos de aprimoramento sobre o brincar.
- (2) Maior incentivo da direção da escola.
- (3) Acesso a material didático especializado sobre o brincar na Educação Infantil.
- (4) Mais opções de materiais lúdicos em sala de aula (brinquedos, jogos, parquinho).

20. Qual o tipo de atividade as crianças passam maior tempo em sua sala de aula? Coloque em ordem crescente de importância (maior tempo para menor tempo):

- (1) brincar livre (as crianças brincam sem condução de um adulto)
- (2) brincar direcionado (as crianças brincam sendo conduzidas por um adulto)
- (3) atividades pedagógicas lúdicas (conteúdo pedagógico é ensinado por meio de brincadeiras)
- (4) atividades pedagógicas utilizando registro em papel (livro, apostila, caderno, folhas de papel)

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO E VISÃO DOS PROFESSORES

**Pesquisador:** Milton Carlos Mariotti

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57500422.0.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.444.235

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado "O brincar na educação infantil: teoria e prática na formação e visão dos professores", sob a responsabilidade Prof. Dr. Milton Carlos Mariotti, pesquisador principal e orientador da mestranda Fernanda Candido Figueiredo Monteiro Colete do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, e com previsão de início a partir da aprovação do CEP e término em novembro de 2022. O projeto de pesquisa deverá ser realizado em três cidades do estado do Paraná, sendo elas Curitiba, Cascavel e Paranaguá, através de coleta de dados em ambiente virtual.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo os autores, o estudo visa "Analisar a visão dos professores da educação infantil sobre as práticas lúdicas".

Ainda segundo os pesquisadores os seguintes objetivos específicos são listados:

- Investigar como os professores utilizam a prática lúdica na educação infantil.
- Identificar o nível de conhecimento dos professores da educação infantil sobre o brincar.
- Analisar a prática lúdica aplicada pelos professores relacionada a formação acadêmica.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

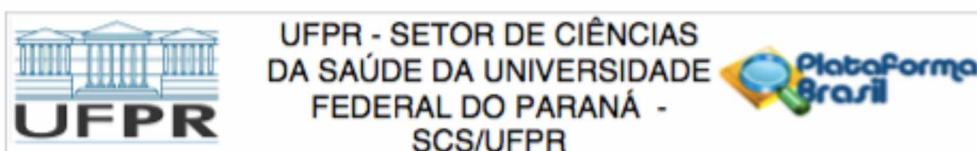
**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.235

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os autores apontam como benefícios diretos para os participantes a possibilidade de refletir sobre suas práticas. Quanto aos benefícios indiretos esclarecem a importância de investigar a educação infantil. Segundo os pesquisadores, os "benefícios aos participantes será o conhecimento atualizado de novas pesquisas e materiais teóricos pertinente a teoria e práticas pedagógicas pelo brincar, que podem auxiliar na atualização e construção das metodologias utilizadas na educação infantil".

Quanto aos riscos em potencial da pesquisa, os autores apresentam que há apenas um pequeno risco que os questionários aplicados sejam causadores de cansaço, aborrecimento ou desconfortos ao serem preenchidos. Deste modo, desconforto ou experiências negativas são possíveis. Será garantido o sigilo absoluto das respostas do questionário dos participantes e apresentam os procedimentos para garantir o sigilo e anonimato dos participantes.

Os pesquisadores declaram que as informações desta pesquisa ficarão arquivadas durante 5 anos. Não há previsão de ressarcimento ou pagamento, de qualquer natureza, aos participantes uma vez que os procedimentos serão todos realizados remotamente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

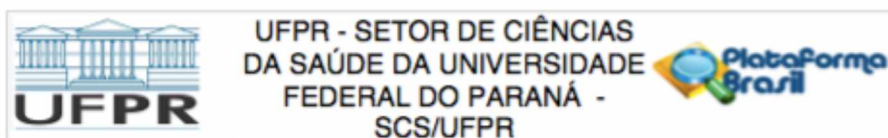
Trata-se de pesquisa que objetiva investigar "O brincar na educação infantil: teoria e prática na formação e visão dos professores". O projeto apresenta fundamentação teórica relevante e a metodologia com detalhamento em aspectos importantes para a análise ética. A pesquisa terá um delineamento descritivo qualitativo e consiste de 2 fases: primeiramente, utilizará um questionário online com perguntas abertas e fechadas e, posteriormente, será realizada entrevista estruturada, com 08 perguntas a serem respondidas por 6 participantes, sendo 02 de cada cidade.

O recrutamento dos participantes será feito através de divulgação do questionário online nas redes sociais (Facebook e Instagram), e nas escolas das região, com acesso por meio do link. Após o preenchimento dos TCLEs, os participantes terão acesso ao questionário online. Critérios de inclusão e exclusão para compor a amostra foram apresentados e a análise de dados foi detalhada adequadamente.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Um TCLE e o Termo de uso de som de voz foram apresentados.

<b>Endereço:</b> Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	
<b>Bairro:</b> Alto da Glória	<b>CEP:</b> 80.060-240
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3360-7259	<b>E-mail:</b> cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.235

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de projeto com desenho descritivo e qualitativo com relevância social e que apresenta adequadamente a revisão de literatura na área e as implicações teóricas e práticas da pesquisa. Todas as informações necessárias para avaliar a conformidade à legislação de ética de pesquisa em seres humanos foram apresentadas.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

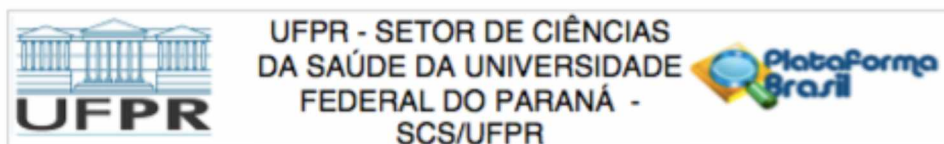
Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1906173.pdf	03/05/2022 19:51:04		Aceito
Outros	Carta_Pendencias_do_Parecer.docx	03/05/2022	FERNANDA	Aceito

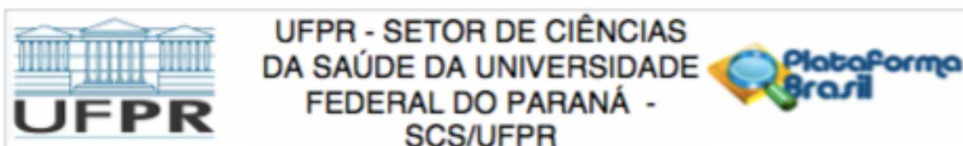
Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7250 E-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



Continuação do Parecer: 5.444.235

Outros	Carta_Pendencias_do_Parecer.docx	19:48:48	CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_DE_ETICA_corrige do.docx	03/05/2022 19:48:26	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO _LIVRE_E_ESCLARECIDO_corrige do.docx	03/05/2022 19:44:16	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO _LIVRE_E_ESCLARECIDO_corrige do.docx	03/05/2022 19:43:55	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO _LIVRE_E_ESCLARECIDO_.docx	05/04/2022 08:37:44	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Ckecklist_Documental.pdf	31/03/2022 19:03:04	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_CEP.docx	31/03/2022 14:01:34	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Analise_de_Merito.pdf	31/03/2022 13:45:36	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Ata_Aprovacao_Projeto.pdf	31/03/2022 13:43:35	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_Encaminhamento_Pesquisad or_CEP_SD.pdf	31/03/2022 13:42:16	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Compromisso_Equipe_de_ Pesquisa.pdf	31/03/2022 13:41:10	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	31/03/2022 13:23:23	FERNANDA CANDIDO FIGUEIREDO MONTEIRO COLETE	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.444.235

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 01 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cosmetica.saude@ufpr.br