

## O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO E VISÃO DOS PROFESSORES: UMA REVISÃO DE ESCOPO

### *EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y SUS RELACIONES CON LA FORMACIÓN Y LA VISIÓN DE LOS PROFESORES: UNA REVISIÓN DE ALCANCE*

### *PLAYING IN KIDS EDUCATION AND ITS RELATIONSHIPS WITH TEACHERS' FORMATION AND VISION: A SCOPING REVIEW*

Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro COLETE<sup>1</sup>  
Milton Carlos MARIOTTI<sup>2</sup>

**RESUMO:** O brincar é uma das principais abordagens no processo de ensino na primeira infância, sendo defendido por diversos autores com autoridade no tema, como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Montessori, e descrito pela Base Nacional Comum Curricular como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esse estudo teve como objetivo identificar a visão do brincar como prática utilizada por educadores do ensino infantil de diversos países. A metodologia abordada foi a Revisão de Escopo, com busca em cinco bases de dados, totalizando 19 artigos selecionados. As contribuições dos artigos foram relevantes para demonstrar que o brincar, como prática na educação infantil, não está completamente difundida, ainda não tem a valoração correspondente aos seus benefícios no processo de aprendizagem da criança e na formação dos professores, e a aplicação de práticas pedagógicas ainda não têm o olhar para o brincar como foco essencial para os currículos pré-escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos e brinquedos. Educação infantil. Capacitação de professores. Criança com deficiência.

**RESUMEN:** *El juego es uno de los principales abordajes en el proceso de enseñanza en la primera infancia, siendo defendido por diversos autores con autoridad en el tema, como Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Montessori, y descrito por la Base Curricular Nacional Común como uno de los derechos para el aprendizaje y desarrollo del niño. Este estudio pretendía identificar la visión del juego como práctica utilizada por educadores en educación infantil de diferentes países. La metodología utilizada fue la Scoping Review, con búsqueda en cinco bases de datos, totalizando 19 artículos seleccionados. Las aportaciones de los artículos fueron relevantes para demostrar que el juego como práctica en la educación infantil no está del todo extendido, aún no se valora por sus beneficios para el aprendizaje infantil y la formación del profesorado, y la aplicación de prácticas pedagógicas aún no tiene el juego como eje esencial para los currículos preescolares.*

**PALABRAS CLAVE:** *Juego e Implementos de juego. Educación infantil. Capacitación del profesorado. Niños con discapacidad.*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2030-3693>. E-mail: [fefm@hotmail.com](mailto:fefm@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Doutorado em Medicina Interna (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0298-1650>. E-mail: [miltoncarlosmariotti@gmail.com](mailto:miltoncarlosmariotti@gmail.com)

**ABSTRACT:** *Playing is one of the main approaches in the teaching process in early childhood, being advocated by several authors with authority on the subject, such as Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Montessori, and described by the Common National Curricular Base as one of the rights to learning and development of the child. This study aimed to identify the vision of play as a practice used by early childhood educators from different countries. The methodology used was the Scoping Review, with a search in five databases, totaling 19 selected articles. The contributions of the articles were relevant in demonstrating that play as a practice in early childhood education is not completely widespread, and is not yet valued for its benefits in the child's learning process and in teacher formation, and the application of pedagogical practices still does not look at play as an essential focus for preschool curricular.*

**KEYWORDS:** *Play and playthings. Nursery school. Teacher formation. Disabled children.*

## Introdução

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

Relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem, bem como à exploração e recurso pedagógico, o brincar proporciona motivação interna e externa, e também estabelece a necessidade para um local adequado de ensino: o ambiente escolar, como sinal de liberdade e meio de educação. A criança, portanto, só pode se desenvolver por meio de experiências no ambiente: esse experimentar chamamos trabalho. E os comportamentos da criança só podem ser interiorizados, com as experiências vividas no ambiente (MONTESSORI, 2021, p. 88).

Os ambientes educacionais devem ser concebidos como espaços de diálogos, de construção de conhecimento, saberes e significados. A relação professor – criança deve ser de mediação para o incentivo e condução dos olhares ainda não descobertos. As atividades lúdicas nesses espaços de saber assumem a função de ferramenta para facilitar e maximizar a aprendizagem, tornando esse processo prazeroso, motivador e ativo (REZENDE JUNIOR, 2016).

O embasamento nas teorias de grandes pensadores clássicos como Vygotsky, Piaget, e Montessori, estabelecem a relação do desenvolvimento humano, da educação e da saúde com o brincar, sua importância na vida, no comportamento, no desenvolvimento e formação da criança com ser autônomo e independente. Os autores cancelam 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.

A educação infantil, por um longo período, esteve relacionada ao assistencialismo e cuidados básicos à criança, porém, a legislação do Brasil trouxe a obrigatoriedade e com objetivos mais ampliados em favor da educação, entre elas estão: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal nº. 8.096/90) (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Integrar os cuidados básicos ao “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, 1996, art. 29)

Com isso um olhar mais especializado começou a ser direcionado para o atendimento às crianças, a busca de metodologias que pudessem impactar o desenvolvimento de maneira integral na promoção do desenvolvimento das competências físicas, socioemocionais e cognitivas, e pelo brincar como muitos autores e pesquisas embasam: a criança pode interagir, 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 capacitado para atender o objetivo maior, de educar e cuidar (REIS, 2021).

Para que a condução da prática pedagógica seja realizada com todos os requisitos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases e a nova BNCC (Base Nacional Curricular Comum) do ensino infantil, a formação dos professores e a atualização periódica 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.

Esses pensamentos também estão relacionados ao papel exercido pelo educador no processo de ensino e aprendizagem, em que ele propõe e organiza as crianças, experiências de exploração e conhecimento de si mesmo e do outro, dos espaços, da natureza, dos cuidados pessoais, das brincadeiras, de arte e cultura (BRASIL, 2017).

Para Barbosa, Miranda e Marques (2021), o brincar deve ser destacado e pensado como um aliado, proporcionando um ambiente que possa ser acolhedor e desafiador, contribuindo para o desenvolvimento da criança, além da interação e das brincadeiras, como eixo da educação infantil, tão destacado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

Pesquisas apresentam que crianças com atraso de desenvolvimento ou deficiência podem necessitar de suporte e supervisão mais intensos devido aos atrasos em suas habilidades

e comportamentos lúdicos, necessitando instrução e intervenção mais direcionada por parte dos professores. O que por sua vez exige maior conhecimento dos educadores para o envolvimento 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 integral das crianças e no processo de aprendizagem, no qual o professor tem o papel de mediação na condução das experiências significativas desse processo.

Esse estudo teve como objetivo identificar a visão do brincar como prática lúdica utilizada por educadores do ensino infantil de diversos países.

## Metodologia

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a Revisão de Escopo, descrita por Arksey e O'Malley em 2005. Segundo as autoras, a revisão de escopo pode ter como objetivo mapear rapidamente os conceitos-chave que sustentam uma área de pesquisa e as principais fontes e tipos de evidências disponíveis, e podem ser realizadas como projetos sozinhos por direito próprio, especialmente onde uma área é complexa ou não foi revisado de forma abrangente anteriormente.

Esse tipo de revisão apresenta por características: abordar de forma mais ampla os tópicos de pesquisa, com cobertura abrangente da literatura disponível, porém, não avalia ou atribui qualificação aos estudos selecionados, e o aprofundamento da literatura disponível depende do propósito do pesquisador e de seus objetivos (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). Em seus estudos, as autoras descrevem quatro situações principais nas quais a revisão de escopo pode ser utilizada:

1. Examinar a extensão, alcance e natureza da atividade de pesquisa: para mapear e detectar, mesmo que de maneira superficial, a quantidade de material disponível sobre o tema;
2. Para determinar o valor de realizar uma revisão sistemática completa: verificar se é viável uma revisão mais profunda sobre o tema;
3. Para resumir e divulgar os resultados da pesquisa: facilita a disseminação de resultados de pesquisas direcionadas a um tema, favorecendo outros profissionais e pesquisadores;
4. Identificar lacunas de pesquisa na literatura existente: 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 por exemplo, 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. Além disso, determinar 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 inclusão de novos estudos poderá ser colocado. A próxima fase à inclusão pelos resumos, todos os artigos deverão ser lidos integralmente para decisão se o estudo fará parte ou não da pesquisa e descreve uma técnica de sintetizar os achados.

Estágio 4 - traçar os dados: essa fase é o mapeamento das informações chave, a partir dos relatórios de pesquisa relacionadas às principais questões e temas, sendo compilados num formulário de gráficos de dados, devendo conter informações gerais sobre o estudo e informações específicas relativas, por exemplo, à população de estudo, ao tipo de intervenção, medidas de resultado utilizadas e o 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: 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 apresentar 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.

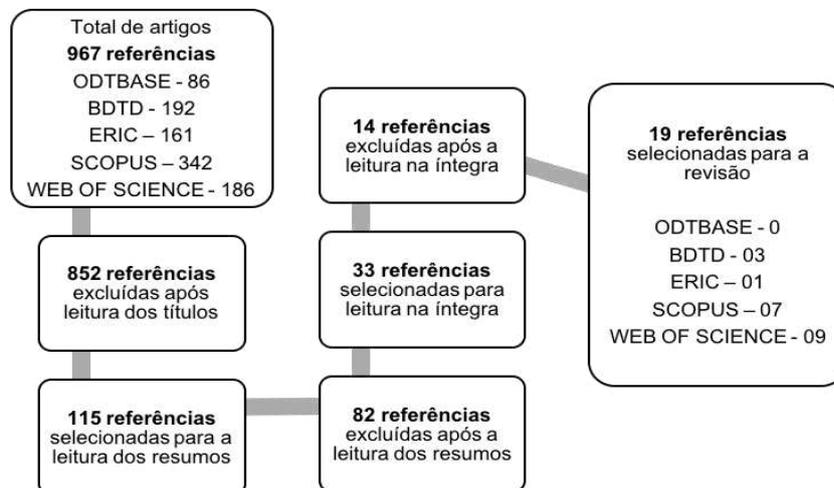
As autoras concluem sobre a Revisão de Escopo os pontos fortes do estudo, como: fornecimento de avaliação rigorosa e transparente do método de mapeamento de áreas de pesquisa, em um espaço de tempo relativamente curto, se comparado a uma revisão sistemática completa, por exemplo, os revisores podem ilustrar 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, possibilitando acesso fácil 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, nem relatórios em qualquer sentido formal. A quantidade de dados gerados pode ser considerável, levando a decisões difíceis sobre a importância entre amplitude (para selecionar todos os materiais encontrados) e profundidade (fornecendo uma análise detalhada e avaliação de menor número de estudos).

A Revisão de Escopo dessa pesquisa utilizou 05 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 foram: “Play AND Playthings”, *Playfulness*, *Ludicity*, “Nursery School”, “Child Rearing”, *Preeschool*, “Early School”, “Teacher Training”, “Disabled Children”, “Children with Disability”. Os descritores utilizados para pesquisa e recuperação 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 com a introdução de booleanos “OR” para amplificar o alcance: *Brincar*; *Ludicidade*; *Aluno com deficiência*. Os booleanos também 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 foram os seguintes: publicações entre os anos de 2017 e 2021, e revisão por pares. Abordagens de metodologias quantitativas, qualitativas e de métodos mistos foram consideradas para o estudo.

As estratégias de buscas nas bases de dados utilizadas foram validadas por pares, sendo esses pertencentes ao grupo de pesquisa do qual os autores fazem parte. Após as buscas iniciais, os artigos e as teses encontradas foram refinados pela análise dos títulos, dos resumos, e por fim do conteúdo na íntegra. Após as buscas nas bases de dados, selecionadas pelas estratégias e descritores, outras duas pesquisadoras do grupo de estudo fizeram os mesmos procedimentos e validaram, tendo sido encontrados em cada base os mesmos resultados. Foram encontrados, no total, 967 artigos. Em seguida, os artigos foram refinados pelo título, permanecendo 852 estudos. Com a realização da leitura dos resumos, permaneceram 33 estudos para a leitura na íntegra, resultando ao final 19 artigos para compor o estudo de revisão de escopo.

**Figura 1** – Etapas do processo de exclusão dos artigos selecionados nas bases de dados



*Nota:* Fluxograma do processo de seleção usando o modelo de itens de relatório preferidos para análises sistemáticas e meta-análises (PRISMA).

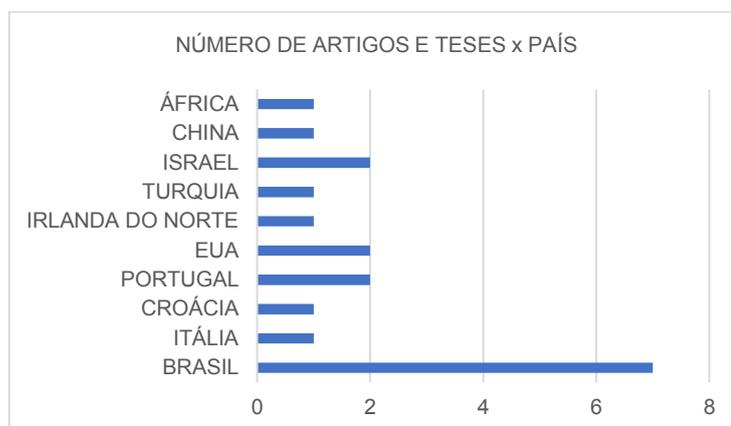
Fonte: Elaborado pelos autores

## Resultados

Com a leitura dos 19 artigos selecionados foi possível analisar diversos aspectos e identificar os elementos que fundamentam a pesquisa, o brincar na educação infantil pela visão dos professores e a importância desta prática na formação integral da criança.

Os artigos apresentaram a realidade de 10 países, com diferenças educacionais e políticas devido às especificidades culturais e níveis socioeconômicos, mas, em sua maioria, com o mesmo contexto nos desafios de implementação de práticas lúdicas e inclusão na educação infantil.

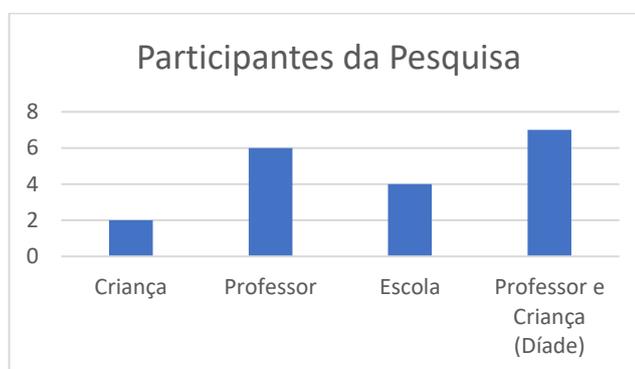
**Figura 2 – Distribuição de artigos por países**



Fonte: Elaborado pelos autores

A análise dos artigos referentes à população estudada torna-se importante para demonstrar o alvo de interesse dos pesquisadores dos estudos apresentados, nos quais não há grande discrepância entre a quantidade de criança, escola, professor e professor/criança, embora alguns dos estudos enfatizem a escassez de crianças como principais participantes na coleta de dados.

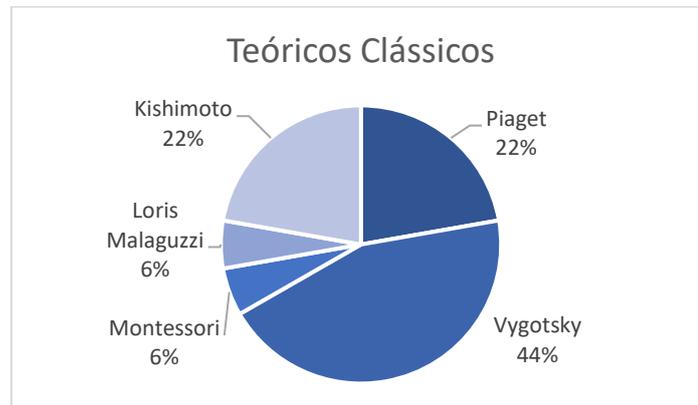
**Figura 3 – Distribuição de artigos por população estudada**



Fonte: Elaborado pelos autores

O terceiro item importante a destacar são os teóricos clássicos utilizados pelos autores nos artigos e teses como embasamento referencial bibliográfico, para uma visão dos autores mais comuns nesse tema.

**Figura 4** – Distribuição de artigos por autores clássicos



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse contexto foi possível identificar, de forma direcionada, dados principais de interesse para esse estudo. De maneira qualitativa, descritiva e categórica foram selecionadas 05 categorias para mapeamento dos artigos e teses, sendo elas: 1. brincar pela visão do professor, 2. compreensão sobre a relação brincar e inclusão, 3. formação acadêmica (continuada ou livre) do professor direcionada para ações lúdicas, 4. relação didático-pedagógica com o contexto lúdico, 5. autores clássicos mais utilizados como referência sobre a importância do brincar e os países que estão estudando sobre a ludicidade na educação infantil e a população estudada.

Com a análise dos artigos e teses foi encontrado o seguinte resultado:

Figura 5 – Correlação dos autores clássicos e atuais e as temáticas abordadas

Número do Artigo	Autor e Título	Categorias				Autores Clássicos	País	População de pesquisa
		Brincar	Inclusão	Formação do professor	Prática lúdica			
A01	MARTINS, C. A.; CRUZ, S. H. V. The children's and the teacher's participation in the constitution of playing in school.	X		X	X	Piaget, Vygotsky	Brasil	Diade
A02	GASTALDI, F. G. M.; LONGOBARDI, C.; PASTA, T.; PRINO, L. E. Pre-K children's play- different forms of imitation and exploration behaviours.	X			X	Piaget, Vygotsky	Itália	Criança
A03	VISKOVIĆ, I.; SUNKO, E.; MENDEŠ, B. Children's Play—The Educator's Opinion.	X	X	X	X		Croácia	Professor
A04	COELHO, V.; CADIMA, J.; PINTO, I. A. Child Engagement in Inclusive Preschools- Contributions of Classroom Quality and Activity Setting.	X	X		X		Portugal	Diade
A05	COELHO, V.; PINTO, A. L. The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings.	X	X				Portugal	Diade
A06	HONG, S. B.; SHAFFER, L.; HAN, J. Reggio Emilia Inspired Learning Groups- Relationships, Communication, Cognition, and Play.	X	X		X	Loris Malaguzzi	EUA	Diade
A07	SPROULE, L.; WALSH, G.; MCGUINNESS, C. Signalling playfulness disguising work as play in the early years classroom.	X			X		Irlanda do Norte	Escola
A08	CANASLAN-AKYAR, B.; SEVIMLI-CELIK, S. Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness.	X	X		X		Turquia	Professor
A09	PINCHOVER, S. The Relation between Teachers' and Children's Playfulness- A Pilot Study.	X		X	X	Vygotsky	Israel	Diade
A10	KEUNG, C. P. C.; FUNG, C. K. H. Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play- how do children perceive play?	X			X	Piaget Vygotsky	China	Escola
A11	PINCHOVER, S.; SHULMAN, C. Behavioural problems and playfulness of young children with ASD- the moderating role of a teacher's emotional availability.	X	X		X		Israel	Diade
A12	FREITAS, M. B. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da educação infantil.	X		X		Vygotsky Kishimoto	Brasil	Professor
A13	PASSMORE, A. H.; HUGHES, M. T. Exploration of Play Behaviors in an Inclusive Preschool Setting.	X	X		X	Piaget	EUA	Criança
A14	REIS, M. L. da S. Ludicidade na educação infantil – aprendizagem e desenvolvimento no centro de educação infantil em Codó.	X			X	Kishimoto	Brasil	Professor
A15	SOARES, L. C.; CÔCO, V. Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil- compreensões e interações.	X		X		Vygotsky Kishimoto	Brasil	Escola
A16	KEKESI, D. K. DONKOR, S. K.; ABURAMPAH, W.; TORKONY, M. Early Childhood Education Teachers' Perceptions on the Use of Play as a Teaching Technique in Afadjato South District of the Volta Region, Ghana.	X			X		África	Escola
A17	PEREIRA, F. A. Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária- desafios e possibilidades.	X		X	X	Kishimoto	Brasil	Professor
A18	REZENDE, M. da C. M. D. Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil.	X			X	Vygotsky Montessori	Brasil	Diade
A19	MAK, D. Didática no cotidiano da educação infantil.	X			X	Vygotsky	Brasil	Professor

?

Fonte: Elaborado pelos autores

## **Discussão**

Foi realizada uma Revisão de Escopo abrangente, e após refinamento direcionado ao interesse de estudo dos autores, 19 artigos permaneceram 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 deficiência pelo brincar, e a construção de um espaço lúdico que possa contribuir para o desenvolvimento global na educação infantil.

Baseando-se nas análises descritivas resumidas na tabela 5, 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 menor quantidade artigos trouxeram temas sobre inclusão de crianças com deficiência e sobre a formação de professores.

Para a categoria brincar os 19 artigos trouxeram como tema de pesquisa a importância para o processo de aprendizagem da criança. Os textos de forma ampla trouxeram discussões como: o brincar livre *versus* o brincar dirigido, os desafios dos professores 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 na inclusão de crianças com deficiência, o papel e envolvimento do professor na qualidade das interações professor-criança e o ambiente de atividades, 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; todos os textos apresentam embasamento em autores, estudos e nos resultados de suas pesquisas realizadas para comprovar essa afirmativa.

Na categoria inclusão foram encontrados 07 artigos (A03, A04, A05, A06, A08, A11 e A13), que trouxeram a realidade do processo de inclusão pelo brincar, o desafio dos professores em adaptar e criar um espaço lúdico inclusivo, uma vez que foi constatado por diversas pesquisas (citadas pelo artigo A05) que as crianças com deficiência têm um histórico de serem mais excluídas e passar mais tempo envolvidas em atividades menos complexas, que não permitem a exploração e relacionamento de qualidade entre pares e professores em atividades individuais e grupais, para seu desenvolvimento. Também foi abordada a necessidade de oportunizar às crianças um ambiente de aprendizagem que seja estimulante e convidativo, com

materiais de qualidade e com o professor como facilitador do grupo.

A formação dos professores foi a categoria menos encontrada nos textos, tendo apenas 06 artigos (A01, A03, A09, A12, A15 e A17) abordando esse tema. Os autores que discorreram sobre o assunto pontuaram o reconhecimento do papel do professor para a criação de ambiente propício e estimulante que motive e afete o desenvolvimento da criança e a conduta pedagógica. Reforçam assim a importância da educação formal e continuada aos educadores sobre o brincar, sendo que o estudo A03 enfatizou que a importância, incentivo e proposta de brincadeiras estão diretamente relacionados ao maior grau de estudo e à resistência da utilização de TIC (tecnologias de informação e comunicação) pelas crianças com deficiência. Já o artigo A08, em oposição aos outros cinco artigos dessa mesma categoria, apresentou a conclusão de que as pontuações de ludicidade para professores que não frequentaram cursos de brincadeira e se formaram no ensino médio foram maiores do que as pontuações de professores que frequentaram cursos de brincadeira e se formaram na universidade. Assim, o achado desse artigo destaca que as diferenças das práticas pedagógicas lúdicas estão relacionadas 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 professores de crianças de 0 a 6 anos, pelas suas peculiaridades e necessidades diferenciadas, principalmente no que se refere ao brincar. Muitos dos artigos relatam a ausência de direcionamento para as práticas lúdicas nos cursos de formação, o que dificulta a prática da docência na educação infantil.

A prática pedagógica foi a segunda categoria com maior número de artigos: foram 16 (A01, A02, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A13, A14, A16, A17, A18, A19) estudos afirmando que o interesse das crianças e o envolvimento espontâneo e ativo pelo brincar estimula o desenvolvimento das competências de aprendizagem, tornando-se uma prática necessária recomendada. Além disso, a ludicidade é compreendida como uma característica da mediação e interação entre professor e criança, e influencia as atividades ao longo do dia escolar, mesmo as que tenham objetivos curriculares tradicionais. Desses artigos encontrados, muitos relacionam a formação dos professores com as metodologias e ferramentas utilizadas nas práticas pedagógicas, na qual muitos professores 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” (CANASLAN-AKYAR; SEVIMLI-CELIK, 2021). Sendo assim, o brincar nas práticas pedagógicas e estruturação para as crianças com deficiência ainda são subestimados, no que se refere à credibilidade de qualidade e importância na utilização das atividades pedagógicas, e como apontado nos textos, da falta de formação e atualização dos

professores.

Por meio desse estudo de Revisão de Escopo, os 19 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 de forma lúdica. Para isso, reflete-se sobre o brincar e a prática pedagógica pela perspectiva de Vygotsky, Piaget e Kishimoto, que foram citados por 12 artigos (A01, A02, A09, A10, A11, A12, A14, A15, A17, A18 e A19).

“As brincadeiras são a escola da vida da criança e a educam física e espiritualmente” (VYGOTSKY, 2014, p. 89). Vygotsky considera o homem como um ser histórico social, e referencia a brincadeira como atividade fundamental para contribuição da expressividade infantil (imaginação, sentimentos e expressão artística), ressaltando 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 o autor, o desenvolvimento da criança acontece de maneira prática e não passiva, e por isso as relações e o brincar recebem interferências do meio externo constantemente, sendo a brincadeira um meio rico em experiências para integrar novos significados e conhecimentos (VYGOTSKY, 2014).

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

Kishimoto (2002) afirma que a criança brinca e está sempre atuando no mundo como um amplo ambiente educativo ao 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, que deve contemplar “as áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras” (p. 109).

## Considerações finais

A educação infantil faz parte da formação inicial da criança, com impacto em todos os anos posteriores educacionais, por isso, é compreendida pela legislação e por estudiosos da área como fundamental e adequadamente qualificada.

O brincar é a ocupação principal 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 a constituição de sua identidade enquanto ser único.

Esse estudo de revisão de escopo reuniu 19 artigos que retrataram a visão sobre o brincar na educação infantil em 10 países (de variados níveis de desenvolvimento socioeconômicos, tecnológico e educacional), e demonstrou que em muitos países os temas: educação infantil, inclusão de crianças com deficiência, formação de professores 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 que a prática que utiliza o brincar como base da educação infantil não está completamente difundida e aplicada sistematicamente em creches e pré-escolas dos países elencados nos artigos, teses e dissertações.

Quando o professor se apropriar desse conhecimento, sobre a importância do brincar, então ele poderá ser expandido para as famílias e toda a comunidade, para que tenha sua valorização, e deixe de ser visto como “bagunça e perda de tempo”, assumindo seu significado como atividade essencial para um ambiente de bem-estar e desenvolvimento integral da criança.

## REFERÊNCIAS

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping Studies: Rumo a um marco metodológico. **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: 4 out. 2021.

BARBOSA, C. S.; MIRANDA, M. C. R.; MARQUES, R. N. Base Nacional Comum Curricular: O brincar como direito e a gestão escolar na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2937-2962, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15681>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

CHRISTIANSEN, C. H.; TOWNSEND, E. A. The occupational nature of social groups. **Introduction to occupation: The art and science of living**, v. 2, p. 153-188, 2010.

CANASLAN-AKYAR, B.; SEVIMLI-CELIK, S. Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. **Education 3-13**, v. 50, n. 1, p. 1-15, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/03004279.2021.1921824?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 21 out. 2021.

KEUNG, C. P. C.; FUNG, C. K. H. Buscando experiências de aprendizagem de qualidade para crianças pequenas por meio da aprendizagem lúdica: Como as crianças percebem a brincadeira. **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. Brinquedo e Brincadeira : Usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTESSORI, M. **A mente da criança: Mente absorvente**. Campinas, SP: Kírion, 2021.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Dirceu A. Lindoso e Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

REIS, M. L. S. Ludicidade na educação infantil: Aprendizagem e desenvolvimento no Centro de Educação Infantil em Codó, Maranhão. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 34, p. 61-73, maio 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5037>. Acesso em: 22 out. 2021.

REZENDE JÚNIOR, L. N. Aprendizagem lúdica, transdisciplinaridade e pedagogia de projetos em ambiente socioeducativo de restrição de liberdade. *In*: DE SÁ, A. V. M.; DE

REZENDE JÚNIOR, L. N.; MIRANDA, S. **Ludicidade**: Desafios e perspectivas em educação. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

### Como referenciar este artigo

COLETE, F. C. F. M.; MARIOTTI, M. C. O brincar na educação infantil e suas relações com a formação e visão dos professores: Uma revisão de escopo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2794-2809, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16200>

**Submetido em:** 27/01/2022

**Revisões requeridas em:** 18/06/2022

**Aprovado em:** 04/10/2022

**Publicado em:** 30/12/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

