



# O BRINCAR COMO ATIVIDADE PROMOTORA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

## Playing as a central activity in early childhood education

**Sara Duarte Souto-Maior**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis, Brasil

[saradsm@hotmail.com](mailto:saradsm@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4802-0866>

**Teresa Sarmento**

Departamento de Ciências Sociais da Educação  
Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

[tsarmento@ie.uminho.pt](mailto:tsarmento@ie.uminho.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

**Elsa Mendanha**

Departamento de Educação Pré-Escolar  
Agrupamento Camilo Castelo Branco  
Vila Nova de Famalicão, Portugal

[elsa.mendanha@gmail.com](mailto:elsa.mendanha@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-3351-0395>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

### RESUMO

O brincar como atividade constituinte das crianças é inegável, e provam-no observações diretas em qualquer cenário social, cultural ou geográfico. Esta é uma prerrogativa própria do ser humano, durante a sua vivência da infância. Se olharmos para um parque ao ar livre, ou para um campo de refugiados, para uma sala de jardim de infância em momentos não prescritos de atividade ou para qualquer outro espaço em que as crianças tenham liberdade de escolha, a brincadeira é manifesta; ela constitui a forma mais peculiar de a criança interagir com os outros e com as situações, logo, a presença da mesma no quotidiano do jardim de infância é critério básico de qualidade na educação de infância, contribuindo, substancialmente, para a construção da equidade ao considerar as múltiplas infâncias coexistentes nas instituições educativas. Discutiremos aqui a pertinência do brincar em jardim de infância, tendo como objetivo principal refletir, com suporte teórico e com base na experiência, como tal se conjuga com a identidade própria destes contextos educativos, norteados por finalidades educativas definidas por referenciais legislativos e curriculares, bem como pelas representações sociais que existem face à frequência destes espaços. Procuramos com este texto contribuir para o aprofundamento do estudo sobre o brincar como atividade central na infância, bem como apoiar as profissionais no exercício de práticas reconhecedoras dos direitos das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar. Crianças. Qualidade. Educação de Infância.

### ABSTRACT

Play as a fundamental activity for children is undeniable, and this is evidenced by direct observations in any social, cultural, or geographical setting. It is a natural prerogative of human beings during childhood. If we look at a park, a refugee camp, a preschool classroom during non-structured activity times, or any other space where children have the freedom to choose, play is always present; it is the most distinctive way children interact with others and with their environment. Therefore, the presence of play in daily preschool life is a basic criterion of quality in early childhood education, significantly contributing to the promotion of equity by recognizing the multiple childhoods that coexist within educational institutions.

We will discuss here the relevance of playing in kindergarten, with the main objective of reflecting, with theoretical support and based on experience, how this is combined with the identity of these educational contexts, guided by educational purposes defined by legislative and curricular references, as well as by the social representations that exist in view of the frequency of these spaces. With this text, we seek to contribute to the deepening of the study of playing as a central activity in childhood, as well as supporting professionals in the exercise of practices that recognize children's rights.

**KEYWORDS:** Play. Childs. Quality. Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

Cada início de ano, quando recebo novas crianças no jardim de infância, pergunto-lhes o que mais gostam de fazer, e, como se eu não soubesse, dizem-me, com um grande sorriso, que gostam de brincar. Uma vez, uma menina disse-me essa resposta ao ouvido, como se de um segredo se tratasse e que ninguém pudesse saber, não fosse estragar-lhe os planos. Deixei-a sossegada, dizendo-lhe que iria brincar muito e ela agradeceu-me com um abraço apertado (Elsa, 2022).

O brincar como atividade constituinte das crianças é inegável, e provam-no, para além de estudos académicos, as observações diretas em qualquer cenário social, cultural ou geográfico. Esta é uma prerrogativa própria do ser humano, durante a sua vivência da infância. Se olharmos para um parque ao ar livre ou para um campo de refugiados, para uma sala de jardim de infância em momentos não prescritos de atividade ou qualquer outro espaço em que as crianças se encontrem com total liberdade de escolha, a brincadeira é manifesta; ela constitui a forma mais peculiar de a criança interagir com os outros e com as situações.

O brincar tem sido, ao longo do tempo, muito questionado por quem defende que a infância é um período de preparação para a vida ativa, entendida esta como a adulterz, na defesa - para nós inaceitável - que essa é a fase de plenitude do ser humano. Em contrapartida - posição que subscrevemos por considerarmos que se é humano inteiro em qualquer idade! – o brincar está afirmado como direito das crianças no artigo 31.<sup>º</sup> da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), recentemente asseverado com a celebração do Dia Internacional do Brincar, a 11 de junho, assim decidido pela Organização das Nações Unidas.

Este texto, escrito a várias mãos, foi iniciado a partir de um processo conjunto de supervisão de um estágio curricular do curso de Mestrado de Ensino em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.<sup>º</sup> Ciclo do Ensino Básico de uma universidade pública em Portugal<sup>1</sup>, entre duas educadoras de infância já experientes – Elsa e Sara<sup>2</sup>, e uma professora orientadora e investigadora em estudos da criança – Teresa. Os momentos

<sup>1</sup> Por este motivo, o artigo está escrito em português de Portugal, tendo algumas palavras com a escrita diferente do português do Brasil.

<sup>2</sup> Sara Duarte Souto-Maior estava, na ocasião, realizando seu Estágio Científico de Doutoramento na Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Dra. Teresa Sarmento.

de supervisão permitiram-nos o aprofundamento da reflexão sobre esta temática específica, daí resultando a pertinência da escrita deste artigo em que o foco é o brincar como atividade central no jardim de infância.

Elsa (coautora do presente artigo), administra uma página numa rede social, onde regista o dia a dia de seu grupo no Jardim de Infância, registos estes repletos de vídeos, música, arte, interações na natureza, falas das crianças, brincadeiras, reflexões... Vida! Tais registos, informais à primeira vista, trazem, diariamente, retratos do quotidiano para as famílias e a comunidade, e partilham pensamentos da educadora, suas observações, seus questionamentos, a construção de uma relação democrática com as crianças, seus planeamentos e a reconstrução dos mesmos diante do que os meninos e meninas trazem, ou do que o clima, bastante instável no norte de Portugal, apresenta. Ver e ler estas postagens, e analisar as suas reflexões registadas em documentação pedagógica, coloca-nos como parte desta relação de parceria e descobertas. Foram estas que nos incitaram na reflexão sobre a relevância do brincar como critério de qualidade na educação de infância.

Partimos da definição de qualidade defendida por Dahlberg, Pence e Moss (2019, p. 163), segundo os quais "Qualidade nos serviços prestados à infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal". Ou seja, este é um conceito subjetivo, dinâmico e baseado em valores, pelo que se tem que atender ao contexto cultural em que o mesmo é usado. A noção de qualidade medida por valores quantitativos, técnicos, tem a ver com uniformidade. Ora, em termos de educação de infância, uma avaliação por métricas universais, impede o atendimento à individualidade, a cada criança em si mesma, e à necessidade de atender de acordo com o que ela gosta, é e almeja. A noção de qualidade tem que ser norteada pelo entendimento que se possui sobre criança, infância e educação, conceitos estes que não são universais. Uma educação que se pretende democrática, tem que respeitar a cultura de cada um, as formas de brincar e se expressar de cada criança, numa base de promoção da equidade que garanta igualdade de oportunidades a todas as crianças. Nesse sentido, no presente texto, na base de diálogos críticos que temos vindo a realizar, procuramos refletir no brincar como critério central de qualidade numa educação de infância referenciada pelos direitos da criança. Em Portugal, tal é afirmado nos Princípios (art. 2º) da Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE - Lei n.º 46/86), reafirmado na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), bem como explicitado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lei nº 4/97, com revisão em 2016). A Lei de Bases do

Sistema Educativo, cuja primeira edição data de 1986, continua a assumir que a educação pré-escolar se destina às crianças dos 3 aos 6 anos de idade, ficando fora da tutela do Ministério da Educação a responsabilidade educativa das crianças dos 0 anos à entrada na educação pré-escolar. Ainda que o Ministério da Educação continue a não exercer a tutela pedagógica da valência de creche, nos últimos anos tem manifestado abertura para maior apoio à mesma, o que se verifica na contagem de tempo de serviço para efeitos de concurso à rede pública de jardins de infância, bem como na criação e apoio à difusão das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), em março de 2024. Quer nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, como nas Orientações Pedagógicas para a Creche, o brincar é apresentado como um direito das crianças e como um princípio de qualidade educativa.

No Brasil, a recente resolução que institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, de acordo com o artigo 1º, almeja

[...] garantir a todos os bebês e crianças, do nascimento aos 5 (cinco) anos, o acesso e a permanência na Educação Infantil, bem como a qualidade e a equidade da oferta educativa em termos de gestão educacional, infraestrutura e ambientes educativos, processos pedagógicos e demais condições promotoras de sua aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2024, p. 1).

A citada resolução, reafirma o acesso a creches e pré-escolas de qualidade, direito este constitucional, ratificado em tratados internacionais e legislação brasileira. Na seção II, que trata da Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, esta é apresentada como o documento que reflete identidade e o trabalho com intencionalidade pedagógica, com o objetivo de promover aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

A resolução determina também que o currículo deve ser organizado a partir das interações e da brincadeira, com especial atenção a situações pedagógicas que podem ser identificadas no artigo 21:

Art. 21. As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento, descritas nos documentos oficiais vigentes, promovendo:

- I - diferentes agrupamentos no decorrer do dia: pequenos grupos, duplas, grande grupo, momentos individuais etc.;
- II - diversas modalidades de organização do trabalho pedagógico, como atividades permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.;
- III - organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada;
- IV - ambientes organizados de forma a favorecer as interações de bebês e crianças, com os adultos e com seus pares; e
- V - momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos. (Brasil, 2025, p. 10).

As orientações contidas na resolução nos provocaram a voltar aos registros e postagens da Elsa, na página que administra em uma rede social, e que impulsionou nossa reflexão. A aparente informalidade das postagens, esconde tesouros do quotidiano, ali simplificados para adequar-se à linguagem da plataforma e atingir aqueles que podem passar a compreender falas, atitudes e comentários de seus filhos acerca do vivido no jardim de infância. Nelas está afirmado que valorizar o brincar é dignificar e permitir que a criança viva a sua infância e faça aquilo que ela mais gosta e melhor sabe, porque é uma atividade singular e que nem precisa de grandes artefactos para ser realizada. Aí aparece também a intenção pedagógica da educadora, que promove brincadeiras e interações em várias configurações de agrupamentos, em espaços diversificados, sejam eles no interior do jardim de infância ou espaços ao ar livre, interações entre crianças de diferentes idades, organizações de espaço que promovem a autonomia e respeitam tempos e desejos das crianças.

Sobre a relevância do brincar, Carlos Neto (2020), investigador consagrado pelos seus estudos na área da infância, afirma sua importância, certeza que é fruto de um trabalho de investigação de práticas durante quatro décadas, amplamente difundidas através de diversa bibliografia, e que saiu reforçada com o livro de sua autoria Libertem as Crianças (2020). Nele, o autor faz a apologia do brincar em várias dimensões e em diversos contextos, evidenciando a função promotora de múltiplas aprendizagens que estão subjacentes a essa ação.

Num registo reflexivo que vai além do simples relato da experiência, procurando compreendê-la e analisá-la, percebemos quão importante é esta análise permanente para qualificar o fazer pedagógico. A importância do brincar está, por isso, no cerne das conversas entre as autoras deste artigo, e na determinação em investir cada vez mais na sua promoção, seja em materiais, tempo e espaços, seja priorizando os interesses das crianças, a partir da sua voz.

Neste texto, escrito num registo coloquial, de reflexão, interessa-nos discutir a pertinência do brincar na educação de infância formal, ou seja, nas experiências das crianças em jardim de infância, cogitando como tal se conjuga com a identidade própria destes contextos educativos, norteados por finalidades definidas por referenciais legislativos e pedagógico-curriculares, bem como pelas representações sociais que existem face à frequência destes espaços.

## **EM TORNO DO CONCEITO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

De acordo com o Dicionário Etimológico<sup>3</sup>, o termo brincar, de origem latina, vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e que é derivado do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. Com o uso, *vinculum* passou a brinco e originou o verbo brincar, com o significado de divertir-se. Em português, a etimologia da palavra brincar remete para os verbos do alemão antigo *blinkan* ou *blinken* e *springan*, cujo significado é, respectivamente, gracejar, entreter-se, brilhar e pular (Machado, 2003). Destas raízes ressalta o valor da satisfação, da alegria e bem-estar que o ato de brincar possibilita, que se encontra na clara afirmação de Brougère (1998) ao dizer que as crianças brincam porque são crianças e brincam porque lhes faz bem.

O conceito brincar e as finalidades do brincar têm vindo a ganhar espaço de reflexão, particularmente nos últimos tempos, o que não é estranho ao aprofundamento dos estudos sobre a infância - sua agência e direitos - e, ao mesmo tempo, às controvérsias ideológicas existentes no campo educativo – a criança é cidadã ou, noutra perspetiva, educa-se para que a criança venha a ser cidadã.

De acordo com Pinto e Sarmento (1999), o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana. Onofre (1997), por sua vez, já vinha defendendo o brincar como um fenómeno permanente e complexo, que traduz a vivência mais legítima e espontânea da criança, e o começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação.

Posteriormente, Sutton-Smith (2001) afirma a oposição do brincar ao trabalho, entendendo-o como uma atividade auto finalizável, sem limitações externas, isto é, sem produção preestabelecida. O autor acrescenta o interesse do brincar como atividade interativa, em que podem ocorrer conflitos e limitações, as quais podem constituir um processo de crescimento e de construção permanente da socialização. Francine Ferland (2006) reconhece que a criança, na sua brincadeira, é autónoma e independente em relação aos adultos, porque enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor. O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das interações sociais das crianças, servindo como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e o crescimento. Através do brincar, as crianças não

---

<sup>3</sup> <https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>

só se divertem, mas também exploram o mundo que as rodeia, desenvolvendo competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, o que é consensualmente aceite como finalidade educativa de educação de infância de qualidade.

O jardim de infância é, em princípio, um dos locais que mais oportunidades oferece para as crianças brincarem livremente, porque usufruem de um ambiente educativo rico e estimulante que sustenta o pleno envolvimento nas atividades. No entanto, na atualidade,

[...] a padronização do conhecimento e dos resultados da aprendizagem, a par da prestação de contas, têm significado a substituição das pedagogias do brincar, centradas nas crianças e baseados nas suas expressões e competências, por pedagogias transmissivas orientadas por objetivos, conteúdos académicos e metas de aprendizagens. (Ferreira; Tomás, 2020, p.5).

É contra essa perspetiva do brincar para atingir uma aprendizagem específica que nos posicionamos. O poder de iniciativa ajuda a criança a fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos. Brincar, nas dimensões do imaginar e criar, é o lugar das fantasias, espaço-tempo em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; a criança transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe permite desocultar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos. Ferland (2006) realça a importância do sentir prazer que a brincadeira desencadeia, o que é proporcionado pela novidade e o desafio que o brincar comporta; se a criança não sente prazer em realizar uma determinada atividade, significa que esta não é brincar, mas sim um mero exercício, uma tarefa ou até uma obrigação, o que contraria os critérios de qualidade assumidos por Katz (2006), e por Dahlberg, Moss e Pence (2019), e por muitos outros cientistas centrais da educação de infância.

Para Solé (1980), o brincar é uma forma especial de atividade, a qual permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria; ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais. A autora refere que o brincar pode considerar-se como "uma atitude à qual está ligado um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas convencionais de usar objetos, materiais ou ideias" (Solé, 1980, p. 13). O brincar é, assim, espaço de (re)construção, que é iniciado por algo que se aprende e se experiencia no interior de uma determinada cultura, com contornos individuais e que abre possibilidades de novas leituras e interpretações.

Proporcionar um ambiente educativo onde as crianças possam escolher e ter iniciativa é essencial para o desenvolvimento da criatividade e inovação e estimula-as a serem capazes de enfrentar desafios com confiança. Quando lhes são disponibilizados materiais variados e têm a liberdade para explorar e criar, as crianças sentem-se encorajadas a experimentar, a tomar decisões e a desenvolver as suas próprias ideias. Este tipo de ambiente, não só enriquece a experiência educativa das crianças, como também promove um sentido de autonomia e autoconfiança, fundamentais para o crescimento individual. Na medida em que, ao brincar, a criança se envolve totalmente na ação, podemos salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança.

## **BRINCAR - QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Na introdução deste trabalho, apresentamos nosso objetivo de compreender o brincar como critério central de qualidade na Educação de Infância, baseadas nos direitos da criança e nas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil no Brasil. Porém, faz-se necessário, primeiramente, diferenciar o conceito de equidade e de igualdade, por serem frequentemente confundidos.

A igualdade é fundamentada no princípio da universalidade, indicando que todos devem ser tratados da mesma forma, orientando-se pelas mesmas regras, sendo sujeitas aos mesmos deveres e usufruindo dos mesmos direitos, independente da sua condição de origem ou características pessoais. Já o princípio da equidade, reconhece as diferenças individuais, que devem ser consideradas a fim de que as pessoas possam usufruir das mesmas oportunidades, entendendo-se que essa é a forma de corrigir e promover a justiça. Nas já citadas diretrizes, consta que:

Art. 10. Para atender à diversidade das infâncias e às identidades e singularidades das crianças, a oferta educacional deve alinhar-se com os ordenamentos legais e normativos da educação especial, da educação bilíngue de surdos, educação para as relações étnico-raciais, educação quilombola, educação escolar indígena e educação do campo, das águas e das florestas, para a execução de ações integradas que considerem as especificidades educacionais. (Brasil, 2025, p. 5-6).

Nos incisos seguintes, as diretrizes indicam a necessidade de superação de qualquer prática que envolva discriminação e preconceito, intolerância religiosa, além da necessidade de valorização das diferenças, o respeito aos diferentes arranjos familiares, a igualdade de gênero, entre outros. Ora, se o conceito de criança apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 12).

Podemos dizer então, que o brincar pode ser promotor de equidade educacional, se levar em consideração as múltiplas infâncias e diversidades socioculturais. Para tanto, as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil no Brasil (Brasil, 2024), orientam diversas ações que podem contribuir para a construção dessa equidade, como: investimento na formação de profissionais da educação, promoção da acessibilidade nos espaços educativos, oferta de materiais, brinquedos e brincadeiras que atendam às especificidades dos bebês e crianças, acompanhamento e avaliação que levem em consideração as referências e práticas comunitárias, bem como o conhecimento, por parte do professor, do patrimônio cultural da comunidade na qual a criança está inserida.

Já o Artigo 22 desse documento dispõe sobre as questões relacionadas ao planejamento das propostas e dos ambientes (para além da sala de referência), que precisam, necessariamente, prever:

I - para os bebês: áreas para exploração sensório-motora, área macia com colchonetes, tapetes, poltronas, canto de leitura, além de condições e mobiliários para exploração e deslocamentos no espaço – entrar/sair/subir/descer etc.; e  
II - para crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades – jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos etc.). (Brasil, 2025, p. 11).

Os espaços, então, devem contar com a oferta de brinquedos, livros e materiais acessíveis às diferentes deficiências e que expressem as múltiplas infâncias, mobiliário adequado e adaptado às diferenças e considerando o número de crianças, e áreas externas que favoreçam a convivência e as brincadeiras, seja com elementos construídos, seja com elementos da natureza.

Nos referenciais portugueses acima indicados, a questão da equidade e da igualdade é também explicitada, sobretudo nas últimas versões dos mesmos, já que a diferenciação entre estes dois conceitos tem vindo a ser clarificada ao longo, particularmente, da última década.

Dalila Lino (2014), no relato de um estudo em que analisa vertentes da qualidade em educação de infância, com foco na importância no envolvimento das crianças nas atividades, evidencia como a escolha e a tomada de decisão das crianças e das profissionais, é central no processo de desenvolvimento infantil. A autora, baseada em

estudos de Shweinhart e Weikart (1997), Sylva (1992), Veen, Roeleved e Leseman (2000), Montie, Xiang e Schweinhart (2006), afirma que um contexto educativo de qualidade é aquele que promove a participação ativa das crianças, permitindo-lhes explorar, experimentar e expressar-se livremente, reforçando que a importância da liberdade que se dá às crianças para que façam escolhas, tomem decisões, concretizem os seus planos, têm um impacto positivo nas suas vidas, tanto ao nível do desenvolvimento cognitivo, como emocional e social. A capacidade de tomar decisões de forma ponderada e lógica é essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, pois permite que elas adquiram autonomia, responsabilidade e autoconfiança, além de contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, da resolução de problemas e da compreensão das consequências dos seus atos. Assim, para que uma criança faça aprendizagens com qualidade, tem de haver dois fatores-chave: o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem e o modo como o adulto apoia e facilita esse processo. Logo, um critério de qualidade em educação de infância, mostra a articulação quer da ação pedagógica da educadora como da ação efetiva da criança.

Proporcionar uma educação de infância de qualidade resulta, assim, da qualidade do contexto que se cria, um contexto de aprendizagem ativa, em que as crianças participam e se envolvem nas dinâmicas pedagógicas, onde a livre expressão é um sinal claro da importância que se dá à individualidade de cada um. Neste contexto de qualidade, os adultos praticam a escuta atenta, demonstrando respeito e valorização pelas vozes das crianças, criando um ciclo de diálogo e troca de ideias e sentimentos, permitindo que as crianças se sintam ouvidas e compreendidas, e promovendo um clima de colaboração e empatia. Quando as crianças percebem que as suas escolhas são respeitadas e apoiadas pelos adultos, sentem-se mais motivadas a fazer escolhas com propósitos e realizam as atividades com um grau de envolvimento mais elevado.

Criar oportunidades e incentivar a sua participação ativa, prepara as crianças a serem cidadãs críticas, criativas e responsáveis, construtoras de uma sociedade onde os valores democráticos sejam respeitados e promovidos.

Tomás, Almeida e Lino (2018, p. 152) apresentam-nos um artigo, realizado com base na análise dos escritos de fundadores da educação de infância - Rousseau, Pestalozzi e Froebel -, no qual discutem "o brincar como dispositivo de normalização e de governo do que pode e do que não pode uma criança fazer e, ainda, como se naturalizou uma atividade hegemónica na vida das crianças". O seu posicionamento pessoal, que subscrevemos, defende que se possa pensar o brincar como

[...] um tempo e um espaço de "estar-a-ser" autónomo, livre e como forma de entretenimento exploratório [...]. Um tempo e um espaço transformados pela criança, ora a caminho do jogo, ora interrompendo o jogo, ora criando jogos, brincadeiras ou outras formas de fugir aos brinquedos impostos, mais do que propostos, pela sociedade de consumo. (Tomás; Almeida; Lino, 2018, p. 164).

Também Tizuko Kishimoto (2010) nos ajuda a refletir na relevância do brincar, ao afirmar que, para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia, a que lhe dá o poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, de se conhecer a si, aos outros e o mundo, de partilhar, de expressar a sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados (Kishimoto, 2010, p. 1).

Essa investigadora afirma que a importância do brincar se relaciona com a cultura da infância, salientando que a brincadeira constitui a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver, levando-nos, de seguida, a refletir sobre as relações do brincar com a aprendizagem. Que aprender é esse que, na brincadeira, não pode limitar a ação da criança?

Manuela Ferreira e Catarina Tomás (2020), num estudo recentemente publicado, evidenciam que jovens finalistas de mestrados em educação pré-escolar apontam duas dimensões distintas, e hierarquicamente diversas, sobre o brincar: a primeira, dominante

[...] privilegiando a relação educador/a e criança(s) e o brincar como um modo de ensinar e/ou em prol do desenvolvimento cognitivo infantil; e a segunda, subalterna, "privilegiando o ângulo das relações entre crianças para conhecer as suas preferências no brincar e informar a ação pedagógica" (Ferreira; Tomás, 2020, p. 1).

Ora, refletir em contexto supervisivo sobre estas questões, é fundamental para se repensar nos processos formativos de jovens educadoras. Estariam estas sendo preparadas para atuar nos espaços educativos com um olhar curioso e respeitoso para com as múltiplas infâncias? Seus planeamentos levam em consideração as diferenças culturais, suas deficiências, o modo de vida das comunidades que as escolas atendem? São tópicos importantes a considerar na organização e acompanhamento dos estágios.

## **AO BRINCAR A CRIANÇA APRENDE... MAS QUE APRENDER É ESSE?**

Na brincadeira, a criança aprende sem a necessidade de que lhe seja ensinado por alguém; é uma aprendizagem livre, “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, algo de que não temos consciência durante o processo” (Gallo, 2012, p. 106). Numa análise sobre a obra de Deleuze<sup>4</sup>, filósofo que se dedica a estudar a relação entre o aprender e o saber, Sílvio Gallo (2012) mostra como o autor se opõe a uma conceção do aprender quantificável, uniforme, presente sempre que o adulto controla o processo que a criança desenvolve. Como afirmam e subscrevemos, a aprendizagem acontece em cada um de forma singular. Deleuze (2003) afirma a importância do aprender como processo, como passagem, como acontecimento.

Nesta linha de pensamento, o brincar é uma ação iniciada pela criança, durante a qual vai experienciando novas situações, enfrentando desafios, correndo riscos, resolvendo questões, fazendo descobertas... num processo que proporciona múltiplas aprendizagens não estereotipadas nem controladas à partida. Segundo Sílvio Gallo (2012, p. 109): “Aprender não é apenas assimilar, reproduzir o que já está dado; aprender é criar, inventar, modificar a si mesmo e aos outros”. Ao brincar aos médicos, por exemplo, as crianças fazem questões às ‘mães’, auscultam os ‘bebés’, traçam diagnósticos, as crianças não fazem a reprodução direta do que veem os seus pediatras realizarem, mas esse brincar é um “modo de elas se apropriarem, dotarem de sentido e representarem colectivamente uma realidade social adulta que é significativa para si” (Ferreira, 2005, p. 122).

Um ambiente que promove, de forma aberta, a escolha e a iniciativa, ajuda as crianças a desenvolverem competências críticas como o pensamento criativo e a resolução de problemas. Quando as crianças têm a oportunidade de decidir como utilizar os materiais disponíveis, elas aprendem a pensar de forma inovadora e a encontrar soluções únicas para os desafios que enfrentam. Esta prática não só enriquece a sua experiência e aprendizagem imediata, mas também as prepara para um futuro onde a criatividade e a capacidade de adaptação são cada vez mais valorizadas. Do mesmo modo, é importante a construção de interações positivas com os seus pares. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a comunicar, a negociar e a colaborar. Este processo é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais, como a

---

<sup>4</sup> Deleuze, Gilles. Proust e os Signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.  
Deleuze, Gilles. Diferença e Repetição. Porto Alegre: Graal, 2006.

comunicação eficaz, a cooperação e a empatia. Segundo Manuela Ferreira (2005), o brincar, para a criança, é uma forma de construírem um conhecimento alternativo ou de resistência ao que lhes é imposto pela agenda do mundo adulto. Ao participarem em atividades lúdicas, as crianças aprendem a expressar os seus sentimentos e pensamentos de maneira clara e a compreender as emoções dos outros, o que é essencial para a formação de relacionamentos saudáveis e duradouros. Na sala de atividades, há um espaço que, inevitavelmente, configura na sua organização por ser o “palco” de inúmeras representações: a área do faz de conta. Aqui coabitam famílias e princesas, super-heróis e borboletas, duendes e coelhos, porque este é um espaço onde a imaginação e a criatividade são ilimitadas. Este ambiente é propício à transformação, à representação e ao desempenho de outros papéis, permitindo às crianças explorar diferentes personagens e reconstruir histórias de maneira única e envolvente.

E se, neste espaço, as crianças têm a oportunidade de se transformar em qualquer personagem que desejem, também lhes proporciona interações em que a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa a ajuda a desenvolver a empatia e a compreensão das emoções e perspetivas dos outros. Ao representar diferentes papéis, as crianças experimentam diversas situações sociais e aprendem a lidar com elas, o que é crucial para o seu desenvolvimento emocional e social. O desempenho de diferentes papéis na área do faz de conta incentiva as crianças a desenvolver competências de comunicação, pois, quando criam, encenam histórias e fazem recriações da sua vida familiar, precisam de colaborar umas com as outras, negociar e tomar decisões em conjunto. Estas interações promovem aprendizagens sociais essenciais, como a cooperação, o respeito, a partilha e a resolução de conflitos. Numa brincadeira na casa das bonecas, por exemplo, a Maria assume o papel de mãe, e o António o papel de pai. Na dinâmica estabelecida representam papéis sociais, muitas vezes semelhantes aos que vivenciam em família, mas que cada um reconfigura à sua maneira, de acordo com o que pretendem, com o sentido que atribuem ao seu papel. Na interação do ‘eu era a mãe’ e o ‘eu era o pai’, as crianças aprendem a relacionar-se, a escutar o outro, a ir encontrando formas de resolver conflitos que surjam, a tantas outras coisas que, antecipadamente, não somos capazes de prever, mas que, por serem gratificantes para as crianças, as vai entusiasmar a entregarem-se ao prazer de brincar. Ao brincarem coletivamente, as crianças mostram-se como

[...] seres inteligentes, capazes de interpretarem e se apropriarem selectivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem, dotando-as de significações produtivas e partilhadas colectivamente, ou seja, como actores sociais

competentes, envolvidas e participando numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças. (Ferreira, 2005, p. 117).

Ferland (2006) refere que a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por "acidente", pois ela "brinca para brincar"; isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai 'brincar para aprender'. No entanto, enquanto brinca, a criança está a desenvolver um "saber-fazer" e um "saber-ser"; ou seja, está a desenvolver capacidades e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O autor descreve o brincar como uma fonte de diversas descobertas para a criança, entre elas, a descoberta de regras, valores e costumes (Ferland, 2006, p. 42). Borja Solé (1980), contrariando a perspetiva de muitos adultos, segundo os quais o brincar é apenas um simples passatempo ou diversão, e, enquanto tal, pouco valorizado, entendido até como perda de tempo, afirmando uma postura contrária, a de que o brincar é não só linguagem da criança e fonte para o seu bem-estar, mas também como uma aprendizagem para a vida adulta.

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. Às vezes perguntamos: "até onde chega a criatividade de crianças tão pequenas?". A resposta é que não há limites, desde que lhes seja dada liberdade para tal, como tem acontecido com algumas crianças que começam a brincar apenas com carrinhos, mas que logo a seguir abrem uma estrada, anexam uma casa, criam uma floresta de dinossauros, enchem um lago para tubarões e baleias, muram toda essa propriedade e criam um cenário rico de interações, graças também à disponibilidade de materiais variados que promovem a ousadia e a experimentação.

Num ambiente educativo que valoriza a liberdade, as portas da sala de atividades também se podem abrir e estender-se esse espaço educativo para o exterior, tendo a vantagem de se poder usar os recursos aí existentes em conjugação perfeita com os materiais que as crianças habitualmente usam. Desta forma, as crianças são incentivadas a reconhecer o potencial que estes espaços (jardins, parques verdes e florestas) têm para as suas brincadeiras, permitindo que se possa expressar de formas diversas e a explorar a sua imaginação. Esta expressão criativa pode ser vista, por exemplo, em projetos de arte feitos com elementos da natureza (folhas, bolotas, pedras, paus), construções em grande escala com caixas, tábuas e tecidos, jogos de faz-de-conta como a recriação de um assalto ao castelo ou de uma oficina de carros, e

até mesmo na maneira como organizam e utilizam os materiais ao seu dispor. A versatilidade que as crianças demonstram ao dar novos usos aos espaços e materiais, permite-lhes reconfigurar esses mesmos espaços e objetos e atribuir-lhes significado, mesmo que seja ficcionado, como quando são astronautas e dão cinquenta voltas à lua. E é neste brincar que a criatividade surge e se desenvolve porque as crianças não estão restringidas por instruções rígidas, mas sim encorajadas a seguir os seus impulsos, interesses e fantasias. O sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.

É urgente pensar que o mais importante para as crianças não é precisarem de uma pré-escola antes de entrarem no 1.º ciclo. Precisam é de viver a infância. Precisam de ser ativas. Precisam de correr, saltar, jogar e sujar-se na terra. Precisam de desenhar, pintar e amassar. Precisam de cantar, dançar, conversar e fazer amigos. Precisam de ouvir histórias, imitar personagens e fazer de conta. Precisam de brincar. E se o fizerem ao ar livre e em contacto com a natureza, melhor ainda. Não só porque é mais saudável, ou porque aprendem melhor a respeitar a natureza, mas porque se sentem mais livres, mais felizes, mais desinibidas. Ainda que o brincar não tenha como objetivo preparar para etapa seguinte, não podemos negar que esta atividade proporciona experimentar situações únicas, que futuramente podem ser mobilizadas para a construção de conhecimentos sistematizados.

Lilian Katz (2006), investigadora da educação de infância, que se tem dedicado às questões da qualidade, afirma que

[...] a melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível. (Katz, 2006, p. 20-21).

A relação, surge, assim, como fator básico para uma educação que promova a emancipação de cada um. Para as famílias, muitas vezes, a postura da educadora de considerar os interesses do grupo de crianças e seus conhecimentos prévios, é, frequentemente, confundido com um "laissez faire", onde pouco é planejado, onde as crianças "ensinam" o adulto, não compreendendo a importância da transformação de qualquer assunto em um projeto. Assim, podemos dizer que um ponto nevrálgico é a questão da intencionalidade, que acreditamos ser um ponto chave na educação de infância, o que nos obriga a adotar metodologias adequadas, a partir da leitura da realidade, dos interesses e aprendizados prévios apresentados pelas crianças.

Lazaretti e Mello (2018), trazem contribuições sobre como organizar o processo educativo a partir dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a criança em seu desenvolvimento, de acordo com as atividades que guiam cada etapa desse desenvolvimento, a saber: atividade de comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetal, e atividade brincadeira de papéis.

Sendo o brincar a atividade mais autêntica que a criança realiza, é evidente que também queria que as suas interações se estendam para além dos seus pares. Neste sentido, é comum o educador brincar com a(s) criança(s), seja a pedido da própria, ou porque o adulto se juntou a ela, subtilmente, sem interromper ou interferir no processo já criado. E é nesta partilha de papéis lúdicos que o educador tem a oportunidade de observar a criança no seu contexto. Esta observação atenta é fundamental para conhecer melhor as necessidades, interesses e características únicas de cada criança. Assim, através do brincar, o educador pode reconhecer e valorizar o processo de aprendizagem da criança e identificar aprendizagens consolidadas, ou domínios de desenvolvimento que necessitam de mais apoio, ajustando as estratégias pedagógicas de forma individualizada. Neste sentido, em vez de intervir ou dirigir as atividades, o adulto pode adotar um papel de facilitador, criando um ambiente que fomente a curiosidade, a exploração e a descoberta.

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) trazem uma reflexão sobre o papel da brincadeira de papéis sociais na gestação das novas atividades e na formação de capacidades psíquicas das crianças, fundamentais para a próxima etapa, a atividade de estudo, atividade guia da idade escolar:

[...] a brincadeira é uma atividade não produtiva, ou seja, a criança brinca sem a expectativa da obtenção de um resultado objetivo. O que motiva as crianças a brincar é a possibilidade de representar as relações sociais existentes entre os homens e, no interior dessa atividade, submetem-se voluntariamente às regras dos papéis por elas assumidas. Ao assim fazer, desenvolvem o autodomínio da conduta, a imaginação, bem como a correção emocional da conduta (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020, p. 7).

O cuidado com a organização do espaço e a acessibilidade de materiais variados proporcionam um leque de oportunidades para que as crianças explorem diferentes formas de expressão. Desde peças de construção e materiais não estruturados, até objetos para o faz-de-conta e exploração dos elementos da natureza, cada recurso oferece novas possibilidades de brincar, e consequentemente, de aprendizagem e descoberta. Portanto, o que se tem observado em contexto de jardim de infância é que a diversidade de materiais, principalmente os não estruturados, orienta a curiosidade das crianças e promove o desenvolvimento da criatividade. Quando as crianças utilizam

esses materiais nas suas brincadeiras, têm a oportunidade de criar e de dar um novo significado às suas produções. Em vez de se limitarem ao que já está definido pelo próprio brinquedo, elas podem sempre reinventar, modificar e alterar, compreendendo assim a versatilidade dos objetos que estão a manipular. A organização da rotina pedagógica, proporcionando tempo para que o brincar apareça e determine novas explorações e significados, evidencia o compromisso da educadora com o brincar.

## UMA SÍNTSE AFIRMATIVA

Partimos para a escrita deste texto tendo como orientação para o mesmo a reflexão sobre o brincar como critério de qualidade e promotor de equidade em educação de infância.

O contexto de ação analisado é o jardim de infância, espaço-tempo em que vivem crianças e adultos. O brincar, como extensivamente expresso, constitui uma atividade social, cultural e histórica da criança, a partir da qual essa se apropria de si e do que a rodeia. Levar em consideração suas especificidades, sua família, sua comunidade, é fundamental para o planeamento e a compreensão desse brincar, oferecendo elementos que contribuam para a qualidade e equidade educacional.

O jardim de infância é uma instituição com finalidades educativas, sabendo nós que a educação sempre foi entendida, de uma forma ou de outra, como processo de aprendizagem e desenvolvimento. Daí que a análise de qualidade, conceito subjetivo e dinâmico, não possa ignorar essas expectativas sociais. Mas ao brincar a criança não aprende?

Assumir a relevância da liberdade de escolha e de ação na brincadeira, em jardim-de infância, nem sempre é de fácil aceitação, mesmo de pais, face às representações sociais ainda prevalecentes sobre os objetivos escolares do espaço educacional formal e a dificuldade existente sobre a importância da iniciativa infantil. A noção comum de aprendizagem está muito conotada com o conhecimento específico de algum saber concreto, previamente definido. Ora, o brincar, na sua verdadeira aceção, não tem o foco na produção de um saber pré-determinado, mas é inegável que, ao brincar, a criança aprende algo de si e dos outros, e essas aprendizagens constituem andaiques para a elaboração cognitiva, emocional e social de constructos académicos. A palavra aprender é permanente na linguagem dos/as educadores/as, bem como na sociedade em geral. O que é importante é desconstruir esse termo, no que ele tem de fechamento. Não se aprende só o que está previamente determinado; aliás, em

educação de infância não há conteúdos academicamente universalizados que mereçam consenso entre especialistas.

O brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança representa e comprehende o seu papel no mundo. A brincadeira proporciona interações sociais, afetivas e cognitivas, e é através da brincadeira que as crianças descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Como explicitado acima, a atividade lúdica é o meio mais propício para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, de criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade de gerir o seu tempo, pela escolha livre.

Ressaltamos o relevante papel do/a educador/a de infância que, ciente da importância da brincadeira, e preocupado/a com a sua importância para o alcance da qualidade e da equidade educacional, tem que garantir tempos e espaços propícios para a livre escolha por parte de todas as crianças, proporcionador de um brincar genuíno, inclusivo, respeitoso, representativo das múltiplas infâncias e, como tal, potente em aprendizagens. O compromisso com o brincar ressignifica a observação e a documentação pedagógica, fornecendo informações importantes a respeito de como cada criança percebe o mundo e elabora emoções e conhecimentos. Podemos dizer, então, que a intencionalidade e o respeito às diferenças são o norte da ação pedagógica comprometida com o direito à brincadeira, e que a sua presença no quotidiano do jardim de infância são indicativos de qualidade e equidade. Isto porque, para a criança, brincar é viver, é conhecer-se, é estar com os outros, é partilhar seus modos de vida e sua cultura, é reforçar vínculos, é aprender!

Observar o quotidiano de brincadeiras de um grupo de crianças e a prática educativa de uma educadora de infância, seja através de seus registos em uma rede social, seja através do estágio supervisionado e da consequente contribuição na formação de uma jovem educadora, é um exercício instigante e revelador de potências, de riquezas e de possibilidades de construção de um jardim de infância de qualidade e equidade educacional.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/ CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, 17 de outubro de 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/parcerias/30000-uncategorised/91211-resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 20 mai.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 dez de 2009

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, 24 (2), p. 103-119, jul. 1998

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 24, p. 1-8, 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

FERLAND, Francine. **Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida**. Forte da Casa: Climepsi Editores, 2006.

FERREIRA, Manuela. "Brincar às arrumações", arrumando ou ... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. **Reflexão e Ação**, v. 13, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2005.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-28. jan./dez. 2020.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... **Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <[https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf). Acesso em: 02 fev. 2025.

KATZ, Lílian G. Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. **Saber (e) Educar**. n. 11, p. 7-21, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Brinquedos-e-Brincadeiras-na-EI-Tizuko-Morcheda-Kishimoto-FE-USP.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LINO, Dalila. A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, v. 25, n. 3, p. 137-154, set./dez. 2014.

LAZARETTI, Lucinéia M. e MELLO, Maria Aparecida. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, Juliana C; TEIXEIRA, Lucas A.; AGUDO, Marcela de M. **Pedagogia Histórico Crítica**: Legado e Perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. P.117-133.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

NETO, Carlos. **LiberTEM as Crianças**. Lisboa: Ed. Contraponto, 2020.

ONOFRE, Pedro. **A criança e a sua psicomotricidade**: uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional. Lisboa: Trilhos Editora, 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal 1974-1998**. Braga: CEC Universidade do Minho, 1999.

PORUGAL. Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo Português**. DGE, 1986.

PORUGAL. Ministério da Educação. **Lei Quadro da Educação Pré-Escolar**. DGE, 1986.

PORUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar**. DGE, 1997 e 2016.

PORUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Pedagógicas em Creche**. DGE, 2024.

SOLÉ, Maria de Borja. **O jogo infantil [Organização das Ludotecas]**. Lisboa: IAC Instituto de Apoio à Criança, 1980.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

TOMÁS, Catarina; ALMEIDA, Tiago; LINO, Dalila. **Educação e Práticas Pedagógicas com Crianças dos 0 aos 3 anos**: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia. Lisboa: CIED, 2018.

## **NOTAS**

### **TÍTULO DA OBRA**

**O BRINCAR COMO ATIVIDADE PROMOTORA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Playing as a central activity in early childhood education

#### **Sara Duarte Souto-Maior**

Mestre em Engenharia de Produção (UFSC)  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
NAPE - Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente  
Florianópolis, Brasil  
[saradsm@hotmail.com](mailto:saradsm@hotmail.com)

ID <https://orcid.org/0000-0002-4802-0866>

#### **Teresa Sarmento**

Doutoramento em Estudos da Criança  
Universidade do Minho  
Departamento de Ciências Sociais da Educação  
Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Braga, Portugal  
[tsarmento@ie.uminho.pt](mailto:tsarmento@ie.uminho.pt)

ID <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

#### **Elsa Mendanha**

Mestre em Educação  
Agrupamento Camilo Castelo Branco  
Departamento de Educação Pré-Escolar  
Vila Nova de Famalicão, Portugal  
[elsa.mendanha@gmail.com](mailto:elsa.mendanha@gmail.com)

ID <https://orcid.org/0009-0001-3351-0395>

### **ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR**

Avenida Madre Benvenuta, 2007, sala 315 (NAPE/UDESC), Itacorubi, 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil.

### **AGRADECIMENTOS**

Não se aplica.

### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

**Concepção e elaboração do manuscrito:** T. Sarmento, S.D. Souto-Maior, E. Mendanha

**Coleta de dados:** T. Sarmento, S.D. Souto-Maior, E. Mendanha

**Análise de dados:** T. Sarmento, S.D. Souto-Maior, E. Mendanha

**Discussão dos resultados:** T. Sarmento, S.D. Souto-Maior, E. Mendanha

**Revisão e aprovação:** T. Sarmento, S.D. Souto-Maior, E. Mendanha

### **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### **FINANCIAMENTO**

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) da Universidade do Minho, com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

### **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 28-02-2025 – Aprovado em: 15-06-2025