



O TEMPO E O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. IDENTIFICAÇÃO DE SIGNIFICADOS E DIREITOS

The time and place of play in preschool education. Identifying meanings and rights

Amélia MARCHÃO

Centro de Investigação em Saúde e Ciências
Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre
Portalegre, Portugal
ameliamarchao@ipportalegre.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3424-9392> 

Luísa Maria Serrano de CARVALHO

Centro de Investigação em Saúde e Ciências
Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre
Portalegre, Portugal
luisacarvalho@ipportalegre.pt
<https://orcid.org/0000-0001-6095-6010> 

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

RESUMO

Brincar é um direito da criança e os/as educadores/as de infância têm o dever de não alinear tal direito, importando que a sua ação pedagógica não siga tendências de escolarização precoce das crianças. Neste artigo pretende-se estabelecer um diálogo entre as concepções sobre o brincar e as oportunidades para brincar, entre os 3 e os 6 anos em contextos de Educação Pré-escolar, narradas e interpretadas por educadoras estagiárias de um mestrado em Educação Pré-escolar. Nesse sentido, através de uma pesquisa qualitativa, e mobilizando um processo de análise documental/conteúdo, sobre um *corpus* constituído por um conjunto de Relatórios Finais de Prática de Ensino Supervisionada, integrados num repositório institucional, pretende-se desvendar e interpretar as concepções de educadoras estagiárias sobre o brincar, o lugar e o tempo do brincar nas intencionalidades educativas, o estatuto da criança e os direitos que lhe são conferidos no brincar, bem como o papel do adulto durante o brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar. Brincar. Crianças. Educadores de Infância. Concepções.

ABSTRACT

Play is a right of the child, and early childhood educators have a duty not to disregard this right. It is therefore essential that their training contributes to reversing the trend of early schooling of young children. Based on the training experiences of future early childhood educators during their internship in a master's program in preschool education (PE) and subsequently narrated and interpreted by connecting theory and practice within an action-research framework, this study seeks to establish a dialogue between conceptions of play and the opportunities for play between the ages of 3 and 6 in preschool education contexts. To this end, through a qualitative research approach and using a process of document/content analysis on a *corpus* composed of a set of Final Reports of Supervised Teaching Practice archived in the institutional repository, the study aims to reveal and interpret the student teachers' conceptions of play, the place and time allocated to play within educational intentions, the status of the child, and the rights afforded to them in the context of play.

KEYWORDS: Preschool Education. Play. Children. Early Childhood Educators. Conceptions.

INTRODUÇÃO

Brincar é indissociável da condição da criança, e da natureza humana, indo muito além de uma atividade ou de um instrumento pedagógico; é uma potencialidade intrínseca na existência humana. Constitui-se, por conseguinte, como uma necessidade fundamental da criança, não sendo apenas uma atividade agradável. O brincar sustenta o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe explorar, aprender, criar, socializar e dar sentido ao mundo de uma forma que transcende o simples divertimento (Venâncio; Rocha; Condé, 2020), por isso ignorar ou instrumentalizar o brincar pode limitar o potencial e a agência intrínseca de expressão e de constituição subjetiva da criança (Ferreira; Tomás, 2020).

Segundo Rivero e Rocha (2019), apesar da sua inquestionável importância, o brincar tem sido historicamente instrumentalizado e desvalorizado, especialmente no contexto educativo. Esta ideia de instrumentalização, de redução a um recurso pedagógico para ensinar conteúdos ou para "disciplinar" as crianças, bem como de "escolarização precoce" e "alunização" das crianças, transforma o brincar em algo útil apenas para o sucesso escolar futuro, em detrimento do valor que tem em si (Ferreira; Tomás, 2017; Lima; Camargo, 2025; Rivero; Rocha, 2019). A ideia de que "a brincar também se aprende" é muitas vezes convertida em "brincar para aprender", focando-se em resultados concretos, especialmente cognitivos (Ferreira; Tomás, 2017; Ferreira; Tomás, 2020; Ferreira; Marques; Fernandes; Silva, 2019; Tomás, 2021; Rivero; Rocha, 2019; Tomás, 2017). Esta dicotomia entre "trabalhar" e "brincar" tende a anular a dimensão lúdica do brincar (Ferreira; Tomás, 2017; Ferreira; Tomás, 2020; Ferreira; Tomás, 2021).

Entender o brincar como uma construção sociocultural é ter a criança como um ator social, com poder de agir e decidir, e não como uma mera executora de tarefas disfarçadas de jogo. Por tal, torna-se fundamental que o/a educador/a de infância aprenda a entender e a olhar o brincar nas suas multidimensões, considerando-o na ação educativo-pedagógica, observando, refletindo e avaliando as suas potencialidades no processo de aprendizagem e de afirmação da criança como sujeito de direitos e de cultura. Quando a criança brinca ela descobre o mundo que a rodeia, individualmente ou com os outros, ela descobre e vivencia relações e interações, cria regras e vivencia regras, ela vive a sua cidadania no presente e para o futuro.

Neste sentido, brincar assume-se como um direito da criança e como um dever dos profissionais de educação de infância, que devem considerar as potencialidades do

brincar e devem intencionalizá-lo na sua ação educativo-pedagógica, pensando o seu lugar e o seu tempo, pensando o estatuto da criança nesse lugar e nesse tempo, bem como o seu próprio papel.

Em Portugal, a formação de educadores/as de infância faz-se pela complementaridade de uma licenciatura em Educação Básica e por um mestrado em Educação Pré-escolar, ou por um mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em qualquer dos casos, obter a habilitação para a docência implica, entre outras condições, realizar estágios em contextos de Creche (crianças de 0 a 3 anos) e de Educação Pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos) e concretizar a prática pedagógica associada a uma dimensão investigativa. Esse percurso culmina com a defesa de um Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, onde o/a estudante, futuro/a educador/a, explana o trajeto pedagógico-investigativo realizado.

É neste âmbito, que neste artigo, nos propusemos estabelecer um diálogo entre as concepções sobre o brincar e as oportunidades para brincar entre os 3 e os 6 anos nos contextos de Educação Pré-escolar, narradas e interpretadas nos Relatórios Finais de Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Educação Pré-escolar, por futuras educadoras de infância, que passaremos a designar de educadoras estagiárias. Através de uma pesquisa qualitativa, em que se mobilizaram procedimentos de análise documental/conteúdo sobre um *corpus* constituído por um conjunto de relatórios finais, integrados num repositório institucional, pretende-se desvendar e interpretar as concepções de educadoras estagiárias sobre o brincar, o lugar e o tempo do brincar nas intencionalidades educativas, o estatuto da criança e os direitos que lhe são conferidos no brincar, bem como o papel do adulto durante o brincar.

BRINCAR COMO ESSÊNCIA E COMO DIREITO

Como hoje sabemos, as crianças não são recetoras passivas de conhecimentos, mas são atores sociais ativos e produtores de cultura (Martins Filho, 2010) e, nesse sentido, importa ter presente que brincar não corresponde a uma mera forma de passar o tempo, mas que é “algo” importante (Pohren; Santaiana, 2021; Venâncio; Rocha; Condé, 2020). Também, dado que a imaginação e a criatividade são intrínsecas ao brincar, permitem às crianças criar mundos de fantasia e operar na fronteira entre fantasia e realidade (Baptista; Rodrigues, 2022; Ferreira, 2021). Trata-se de uma atividade humana complexa, multifacetada e central para a aprendizagem e

constituição social das crianças, que transcende a necessidade biológica e se afirma como um direito fundamental e uma experiência de cidadania (Costa; Ferronato, 2020).

É a brincar que as crianças interpretam a realidade, experimentam papéis, aprendem a negociar... No fundo, aprendem a fazer parte da sociedade, da cultura na qual se encontram inseridas. Por conseguinte, brincar é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e, através do brincar, a criança desenvolve a autonomia, constrói a identidade, e adquire conhecimentos e competências a diferentes níveis: social, físico, cultural, afetivo, cognitivo e emocional (Baptista; Rodrigues, 2022; Cordazzo *et al.*, 2007; Martins Filho, 2010; Santa Clara; Camargo; Peroza, 2017; Venâncio; Rocha; Condé, 2020).

Assim, brincar é considerada uma das atividades mais importantes e essenciais na infância, ocupando, ou devendo ocupar, a maior parte do tempo no quotidiano das crianças (Venâncio; Rocha; Condé, 2020). Constitui-se como uma forma muito ativa de dar sentido ao mundo, onde a realidade e a fantasia se misturam, criando os seus próprios universos, mas também dando significado às suas vivências; através do brincar, as crianças reinterpretam e ressignificam o mundo adulto, criando as suas próprias "culturas de pares" (Ferreira; Tomás, 2017; Prado, 2005). Com efeito, ao brincar, as crianças imitam e transformam a vida, apropriando-se da realidade social e, ao fazê-lo, constroem-se a si mesmas (Martins Filho, 2010).

Quando o brincar é compreendido na sua especificidade, é caracterizado, entre outros aspetos, como uma atividade: i) autodeterminada e livremente escolhida (iniciada e conduzida pela própria criança, sem se orientar para resultados predefinidos) (Tomás; Ferreira, 2019); ii) imaginativa e criativa (permite à criança criar um mundo de fantasia, dissociar-se da realidade adulta e agir na fronteira entre fantasia e realidade) (Ferreira, 2021); iii) autogrificante e que dá prazer (o foco está no processo, não no produto final) (Ferreira, 2021); e iv) de expressão e comunicação (é uma das principais formas da criança se apropriar do mundo, de o reinterpretar, expressar sentimentos e ideias, e apropriar-se da cultura) (Venâncio; Rocha; Condé, 2020).

De realçar que, embora a brincadeira seja uma atividade marcada pela espontaneidade, essa liberdade não se vincula a uma visão essencialista ou a um impulso puramente natural, pelo que toda a brincadeira possui regras (Venâncio; Rocha; Condé, 2020) que evidenciam o seu caráter de construção social. Mesmo que não sejam formais ou estabelecidas *a priori*, a situação imaginária de qualquer forma de brincadeira já contém regras, pois, ao brincar, a criança reproduz a realidade de

acordo com a forma como a reinterpreta (Lima; Camargo, 2025). Brincar é, por conseguinte, uma atividade séria e multidimensional, através da qual a criança se constrói, explorando o mundo, dando significado às coisas, processando a realidade e agindo sobre ela, num plano simbólico (Venâncio; Rocha; Condé, 2020), mas também por meio de uma prática social efetiva, na qual exerce a sua agência, produz cultura e estabelece relações sociais concretas.

Em 1989, o brincar ganhou o estatuto de direito próprio e universal, consagrado no Artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança que reconhece o direito das crianças “[...] ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade [...]” (Fundo das Nações unidas para a Infância, 2006, p. 25). De acordo com alguns autores, o facto de ter sido necessário legislar sobre este direito sugere que a sociedade, ao longo da história, tendeu a desconsiderar e, por vezes, a usurpar esta dimensão essencial da dignidade da criança (Santa Clara; Camargo; Peroza, 2017).

Assim, para além de ser um direito concedido, na ótica dos autores antes citados, o brincar é visto como um direito de liberdade intrínseco à criança; ou, como salientam Tomás e Ferreira (2019), há uma constante defesa de que o brincar é um direito e não um privilégio. Para as crianças, brincar significa a capacidade de darem sentido à sua realidade e, em última instância, uma expressão de liberdade, pelo que alguns autores vão mais longe e argumentam que o brincar é uma "necessidade vital" e "anterior ao direito", constituindo um aspeto da dignidade humana (Santa Clara; Camargo; Peroza, 2017).

O LUGAR E O TEMPO DO BRINCAR

Brincar inscreve-se na especificidade da experiência da criança, mas assume-se como uma dimensão antropológica fundamental que ocorre em múltiplos contextos (Prado, 2005). Embora se manifeste com maior intensidade na infância, é uma capacidade humana em permanência, que permite a produção de cultura e a ressignificação do real em qualquer momento da vida.

Trata-se de uma atividade de confronto intercultural, onde as crianças combinam elementos provenientes das suas relações familiares e do contexto educativo, do âmbito local e da cultura mais ampla (Rivero; Rocha, 2019), negociando as fronteiras conceptuais entre esses diferentes contextos (Ferreira, 2006).

Historicamente, o jardim de infância foi concebido como uma "espécie de grande brinquedo educativo" (Chamboredon; Prévot, 1973, cit. por Ferreira; Tomás, 2017, p. 446). A organização dos tempos e dos espaços no jardim de infância é habitualmente estruturada pelos adultos, mas as crianças são capazes de construir as suas próprias "ordens" e apropriar-se desses espaços-tempos através das brincadeiras (Prado, 2005; Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2017). A qualidade e a intencionalidade pedagógica na educação de infância são importantes para que o brincar seja valorizado e não reduzido a um mero entretenimento ou instrumento pedagógico (Santa Clara; Camargo; Peroza, 2017).

Em Portugal, quer as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva *et al.*, 2016), quer, mais recentemente, as Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques *et al.*, 2024), reconhecem a importância do brincar como um direito e um eixo do currículo. Marques, Fernandes e Silva (2019, p. 14) sublinham que as crianças devem brincar "[...] não para aprender conteúdos escolares, mas porque nas brincadeiras vivem a infância na sua plenitude".

A observação e o envolvimento dos adultos são cruciais para compreender o brincar das crianças (Martins Filho, 2010), por isso, os/as educadores/as precisam de ter conhecimento teórico sobre o brincar, paciência para observar sem interferir e disponibilidade para (re)aprender a brincar (Martins Filho, 2010). Como defendem Ferreira e Tomás (2017), o jardim de infância é um observatório privilegiado para entender as inter-relações entre adultos e crianças. Nesse sentido, importa priorizar a escuta e a observação das crianças para compreender os seus pontos de vista, as suas culturas lúdicas e a forma como elas reinterpretem o mundo adulto, em vez de impor significados pré-determinados (Ferreira, 2021).

Alguns estudos revelam, ainda assim, que os profissionais possuem perspetivas distintas sobre o brincar; muitos não compreendem completamente a importância do tempo do brincar no contexto educativo (Arnas, 2022; Bilaloğlu; Eti; Sandberg; Pramling, 2003). Outros estudos têm apontado para os riscos da instrumentalização do brincar, referindo que uma das principais tensões se reporta ao entendimento do brincar como uma ferramenta ou estratégia pedagógica para ensinar conteúdos, por vezes de forma disfarçada, assumindo-se, pois, uma visão utilitarista do brincar como meio para aprendizagens formais (Ferreira, 2021; Ferreira; Tomás, 2017; Ferreira; Tomás, 2020; Tomás; Ferreira, 2019; Venâncio; Rocha; Condé, 2020). Essa visão reduz o caráter lúdico e autodeterminado da brincadeira, tornando-a um "trabalho a cumprir" e relegando-a a um meio, a um propósito ou a uma estratégia pedagógica (Ferreira;

Tomás, 2020; Venâncio; Rocha; Condé, 2020). Emerge também uma tendência crescente de reduzir o tempo de brincar em favor de instruções mais formais e, em alguns casos, para reduzir o tempo para brincar livremente ao recreio ou ser concedido como recompensa por bom comportamento (Hirsh-Pasek *et al.*, 2010; Ferreira; Tomás, 2021; Kemple; Oh; Porter, 2015).

Alerta-se ainda para o foco nos resultados, para uma pressão crescente para o desempenho das crianças pequenas, com foco na padronização do conhecimento, nos resultados da aprendizagem e na "prestação de contas", transformando as crianças em "alunos" e os educadores em "professores" (Ferreira; Tomás, 2017; Ferreira; Tomás, 2020; Ferreira; Tomás, 2021; Marques; Fernandes; Silva, 2020; Tomás; Ferreira, 2019). A diferenciação explícita entre "trabalhar e brincar" em contextos educativos desvaloriza o brincar, tratando-o como uma atividade remanescente, social e culturalmente inútil do ponto de vista educativo (Ferreira; Tomás, 2017; Ferreira; Tomás, 2021; Venâncio; Rocha; Condé, 2020).

Como se procurou evidenciar, brincar é uma atividade incrivelmente rica, complexa e vital e intrínseca à existência humana; é a forma de a criança transformar a sua experiência de vida em cultura, afirmando a sua subjetividade no aqui e agora.

Considerar o tempo e o espaço do brincar é fundamental na vida da criança. Neste sentido, vários estudos apontam para a necessidade de investimento, desde logo, na formação inicial e contínua de educadores/as para que possam reconhecer as crianças como protagonistas e entender o brincar como um sentido heurístico, de descoberta e de expressão, mais do que considerá-lo como uma ferramenta para ensinar conteúdos ou desenvolver competências específicas (Ferreira; Tomás, 2017; Slunjski; Ljubetić, 2014; Tuber, 2019). É nesta linha que, de seguida, se exploram conceções de futuras educadoras de infância estagiárias sobre o brincar, o lugar e o tempo do brincar nas intencionalidades educativas, o estatuto da criança e os direitos que lhe são conferidos no brincar, bem como o papel do/a profissional no brincar.

ROTEIRO METODOLÓGICO

Porque brincar é um direito da criança, os/as educadores/as de infância têm o dever de não alienar tal direito, importando que a sua formação inicial (mas também contínua) ajude a inverter tendências de escolarização precoce das crianças. Partindo deste construto, definiu-se a questão da pesquisa que serve de mote para este artigo: Que lugar ocupa o brincar nas práticas pedagógicas desenvolvidas por futuras

educadoras de infância durante o estágio integrado de um mestrado em Educação Pré-Escolar, numa instituição de ensino superior politécnico em Portugal?

No alinhamento com esta questão de pesquisa definiram-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. A saber: Objetivo geral: Desvendar e interpretar as concepções das estagiárias (futuras educadoras de infância) sobre o brincar, o lugar e o tempo do brincar nas intencionalidades educativas, junto de crianças dos 3 aos 6 anos.

Objetivos específicos: i) Identificar as concepções sobre o brincar apresentadas pelas estagiárias; ii) Desocultar o tipo de oportunidades para brincar e com que intencionalidade(s) surge na prática pedagógica das estagiárias; iii) Compreender o estatuto da criança e os direitos que lhe são conferidos no brincar; iv) Compreender o papel do/a profissional no brincar.

Para alcançar os designíos propostos seguiu-se uma abordagem de investigação qualitativa e mobilizou-se um conjunto de procedimentos de análise documental sobre um *corpus* constituído por um conjunto de Relatórios Finais de Prática de Ensino Supervisionada¹, integrados no repositório institucional². Esta abordagem, com sentido exploratório e com uma estratégia descritivo-interpretativa, visou descrever os padrões e as características do *corpus* (Amado, 2017) selecionado em função da questão de investigação e dos objetivos que lhe estão associados, integrando “análises indutivas feitas sem preocupação por generalizar – mas sempre numa atitude de quem procura combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade” (Amado, 2017, p. 122).

À semelhança de Creswell e Poth (2018), com esta perspetiva qualitativa, procuramos entender os significados que as futuras educadoras de infância atribuem ao brincar, ao seu lugar e tempo nas intencionalidades educativas, junto de crianças dos 3 aos 6 anos. Assim, a análise documental centrou-se num conjunto de relatórios finais, realizados por futuras educadoras de infância e defendidos em provas públicas. Como argumenta Cellard (2021), este tipo de análise permite identificar evidências, neste caso sociais, epistemológicas e pedagógicas, que contribuem para a compreensão do objeto de estudo e da sua conceptualização.

De um leque de 63 relatórios finais integrados no repositório institucional *online*, foram selecionados 7, realizados entre os anos de 2016 e 2022. Desses 7 relatórios,

1 Em Portugal, estes relatórios são sujeitos a aprovação, em ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada e esta aprovação é condição para concluir o curso que confere habilitação para a docência.

² RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, em <https://comum.rcaap.pt/communities/ee997060-5287-48e7-a65e-5f3470ab2045>.

um tem acesso reservado e apenas 6 estão em *open access*, sendo estes, os considerados neste estudo³. Os critérios de seleção destes relatórios foram os seguintes: i) Pertinência face ao objeto deste estudo (decidida face ao título do relatório de estágio e ao seu resumo); ii) Relatórios disponíveis em *open access* no repositório institucional, produzidos nos últimos 10 anos; iii) Relatórios em cujo título constasse a palavra “brincar” ou outra palavra dela derivada; iv) Foco nas crianças entre os 3 e os 6 anos de idade⁴.

Para a análise dos relatórios foi criada uma matriz, organizada de forma a interpretar ideias e conceitos associados a duas categorias (Metadados; Conteúdo do relatório) e subcategorias pré-definidas em função do foco e dos objetivos do estudo, mas com suficiente flexibilidade para incorporar outras categorias emergentes no próprio processo de leitura e análise, se fosse o caso. Das categorias pré-definidas, constam as seguintes subcategorias:

Tabela 1 - Categoria Metadados dos relatórios analisados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
METADADOS	Título; ano de realização; autor e handle; resumo; palavras-chave; metodologia utilizada.
CONTEÚDO	Conceções das educadoras estagiárias sobre o brincar; tipo de oportunidades para brincar e as suas intencionalidades; estatuto da criança e os direitos que lhe são conferidos no brincar; papel da educadora no brincar.

Fonte: Elaboração própria.

A triagem da informação associada às categorias foi objeto da análise individual por cada uma das autoras deste artigo, sendo depois validada em consenso “inter pares”.

Foram seguidos e respeitados os princípios éticos da investigação em educação, seguindo a Carta Ética (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020) e o Código de Ética da instituição de ensino superior à qual as autoras/investigadoras são afiliadas. Neste enquadramento, anonimizaram-se as autoras dos relatórios selecionados, identificando cada relatório/autora por uma letra maiúscula acrescida de RF (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada)⁵.

Não existe pretensão de generalizar os resultados advindos deste pequeno estudo, pois existe a consciência da limitação associada à dimensão do *corpus* de análise

³ À data de 15 de julho de 2025.

⁴ Ainda que no relatório também houvesse referência à Creche.

⁵ Para manter o anonimato não são indicadas as referências bibliográficas de cada um dos documentos selecionado para integrar o *corpus*.

e de a interpretação crítica dos dados ser apenas confinada ao referencial teórico mobilizado neste artigo.

RESULTADOS – ANÁLISE DO *CORPUS* DOCUMENTAL

O *corpus* documental, depois de aplicados os critérios de seleção, ficou constituído por 6 relatórios finais, assim codificados: ARF; BRF; CRF; DRF; ERF; FRF.

Sobre a Categoria Metadados, identificada na matriz de análise, apurou-se, de acordo com as subcategorias identificadas, o constante na tabela seguinte.

Tabela 2 - Categoria Metadados dos relatórios analisados

TÍTULO	A palavra Brincar consta de cada título, não isoladamente, mas associada a dimensões como: brincar heurístico; aprendizagem ao ar livre; Filosofia para crianças; desenvolvimento da criança; espaço de recreio e desenvolvimento de competências motoras.
ANO DE REALIZAÇÃO	2016 (1 relatório); 2018 (2 relatórios); 2021 (1 relatório); 2022 (2 relatórios).
AUTOR E HANDLE	Os relatórios são realizados por pessoas com nomes associados ao género feminino. Em cada handle consta a ficha técnica do depósito no RCAAP.
RESUMO E PALAVRAS-CHAVE	Em cada relatório consta um resumo, acompanhado de palavras-chave. Os resumos indicam o âmbito em que os relatórios foram realizados (Prática de Ensino Supervisionada), a temática em que a componente de investigação se integra, os objetivos principais e o método seguido na investigação. Nos resumos é também adiantada uma conclusão geral relativa ao percurso realizado e à investigação desenvolvida. As palavras-chave, no geral refletem o contexto, o âmbito e o objetivo da investigação desenvolvida ⁶ .
METODOLOGIA UTILIZADA	Em todos os relatórios é seguida uma abordagem qualitativa, com procedimentos de investigação-ação, aspetos que nos são informados nos resumos de cada relatório bem como nos é justificado em secção própria (Parte II Projeto de Investigação-Ação, Percurso e Contexto).

Fonte: Elaboração própria.

As tabelas seguintes plasmas os enfoques principais identificados nas subcategorias que integram a Categoria Conteúdo.

Tabela 3 - Categoria Conteúdo: Conceções das estagiárias sobre o brincar (enfoques principais)

CONCEÇÕES DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE O BRINCAR		
CÓD.⁷	PALAVRAS-CHAVE	BRINCAR É...
ARF	- Educação pré-escolar - Desenvolvimento infantil - Aprendizagens; - Brincar	- uma ferramenta pedagógica que, no contexto educativo, deve ser intencionalizada; - uma estratégia para aprender e para o desenvolvimento global e harmonioso da criança; - um meio para abordar conteúdos cognitivos como linguagem, matemática, noção de causa e efeito, imaginação e resolução de problemas.

⁶ Ver de forma mais detalhada na Tabela n.º 3.

⁷ Codificação do relatório.

BRF	- Crianças - Educação Pré-Escolar - Filosofia - Pensamento Crítico	- um espaço e um tempo propício ao questionamento e à curiosidade espontânea das crianças; - um momento em que as crianças exploram ideias através de brincadeiras que promovem o pensamento crítico, experimentam, constroem sentidos e argumentam, desenvolvendo capacidades cognitivas fundamentais como análise, explicação e diálogo crítico; - um meio para estimular o pensamento crítico desde a educação pré-escolar; - uma prática educativa deliberada, com intencionalidade pedagógica, mas sempre preservando a sua natureza lúdica e livre.
CRF	- Educação de infância - Espaços de recreio - Brincar - Desenvolvimento Motor	- uma atividade livre e espontânea, que surge de forma natural, sem diretrizes rígidas por parte dos adultos, respeitando as escolhas, interesses e ritmos das crianças; - um momento para explorar livremente o espaço, interagir com os pares e criar experiências lúdicas próprias; - um momento que também pode ser orientado ou planeado, mas que mantém a dimensão lúdica, não se reduzindo a momentos de instrução direta. - uma oportunidade de aprendizagem global.
DRF	- Creche - Educação Pré-Escolar Brincar - Brincar - Heurístico - Materiais Versáteis	- uma ação de exploração livre de materiais não estruturados, em que a criança explora, combina e experimenta materiais sem uma estrutura fixa, seguindo o seu próprio ritmo e interesses; - uma ação que dá autoconfiança, autonomia e protagonismo à criança; - uma atividade que valoriza a tomada de decisão pela criança e permite uma aprendizagem pela experiência ativa e pelo movimento individual, associada à aprendizagem por descoberta e resolução de problemas; - um momento em que a criança testa hipóteses, enfrenta desafios e aprende através do erro e da experimentação individual.
ERF	- Educação de Infância - Brincar - Brincar ao Ar Livre Aprender	- ter agência e autonomia, é tomar decisões, escolher materiais, explorar o ambiente e dirigir a ação; - um espaço de experimentação e descoberta, de aprender a ser e a fazer; - um ambiente emocional e relacional que proporciona também conforto emocional e um bem estar que favorece o desenvolvimento holístico; - não apenas lazer, mas é também aprender e desenvolver competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais.
FRF	- Educação Pré-Escolar - Creche - Brincar - Brincar - Heurístico - Aprender	- explorar e a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem; - utilizar materiais simples e objetos do quotidiano não estruturados, para descobrir, investigar, criar e aprender autonomamente; - uma oportunidade para a criança experimentar e aprender por si própria, desenvolvendo autonomia, criatividade, pensamento crítico, coordenação motora e sensorio-perceptiva; - descoberta ativa, onde a criança faz, manipula, explora e aprende através do próprio movimento e investigação, tornando-se autora e agente da sua aprendizagem numa pedagogia que respeita o ritmo, o interesse e a sua iniciativa.

Fonte: Elaboração própria.

A tabela seguinte identifica, nos relatórios, as oportunidades para brincar e as suas intencionalidades.

Tabela 4 - Categoria Conteúdo dos relatórios analisados: Tipo de oportunidades para brincar e as suas intencionalidades (enfoques principais)

CÓD.	OPORTUNIDADES	INTENCIONALIDADES
ARF	- Brincadeira espontânea ou livre. - Brincadeira mediada ou dirigida pelo adulto.	- Favorecer desenvolvimento cognitivo e social para além do que a criança consegue sozinha — aprendizagem em interação; - Promover autonomia, confiança, imaginação e autorregulação (decidir quando começar, inventar, testar), respeitando o ritmo e o interesse da criança;

	- Brincadeira como zona de desenvolvimento proximal.	- Desenvolver aprendizagens específicas, por exemplo, linguagem, conceitos de matemática, cooperação, motricidade, através da brincadeira como estratégia pedagógica).
BRF	- Brincar como espaço de investigação filosófica. - Oportunidades responsivas e adaptadas ao grupo. - Brincadeira como meio de aprendizagem ativa e reflexiva. - Espaço para diálogo criança-educadora.	- Responder à curiosidade espontânea das crianças e estimular o pensamento crítico, a capacidade de questionar, refletir e dialogar; - Garantir que o brincar seja significativo, participativo e envolva as crianças conforme as suas necessidades reais; - Promover capacidades cognitivas ligadas ao pensamento crítico; - Apoiar a criança na articulação de ideias, questionar e desenvolver compreensão filosófica desde cedo com a presença de adultos facilitadores.
CRF	- Brincar livre e espontâneo. - Brincar orientado ou planeado. - Brincar com propósito global e estratégico.	- Promover autonomia, criatividade, expressão e exploração sensório-motora com base nos interesses da criança; - Alinhar o brincar com objetivos educativos, sem perder o carácter lúdico; - Transformar o recreio num espaço educativo integrado que não só fomente as competências motoras, mas também as cognitivas, emocionais e sociais, aliado ao protagonismo da criança na tomada de decisões.
DRF	- Cesto de Tesouros. - Jogo Heurístico. - Bandejas de Experimentação.	- Estimular a autonomia e a curiosidade natural da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de decidir que materiais explorar e como interagir com eles, sem imposição adulta; - Potenciar a criatividade e a construção de significados, permitindo que a criança elabore narrativas próprias e relacione objetos de forma original; - Desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sensoriais, por meio da manipulação variada dos objetos e da investigação espontânea sobre forma, som, textura, peso, etc.; - Fomentar concentração e capacidade de resolução de problemas, incentivando a criança a testar hipóteses, persistir na exploração e lidar com desafios sensoriais ou físicos; - Valorizar a observação ativa do adulto como mediador minimalista, que prepara o espaço, seleciona e repõe os materiais, inicia e encerra a proposta, faz registos e intervém apenas quando necessário para garantir segurança ou ampliar a experiência.
ERF	- Brincar livre com materiais soltos e da natureza. - Brincar com propostas abertas, ainda que sugeridas. - Brincar com desafios e contacto com o risco controlado. - Brincar em grupo e social.	- Promover a autonomia, agência e decisão da criança, através de escolhas sobre onde, como e com que brincar; - Facilitar aprendizagens implícitas através da exploração espontânea: em vez de instrução direta, permitir que a criança aprenda enquanto interage com o meio natural; - Fomentar a experimentação sensorial e motora. - Desenvolver competências sociais e emocionais, por meio da interação <i>peer-to-peer</i>, construção de narrativas coletivas e resolução de conflitos; - Experimentar situações motivadoras e envolventes, de bem-estar físico e emocional.
FRF	- Exploração livre. - Brincar espontâneo e autogerido.	- Promover a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico, a coordenação motora e sensorial e as relações sociais; - Valorizar a criança enquanto agente ativa na sua aprendizagem, com interesse e iniciativa próprias, respeitando o seu ritmo e as suas escolhas.

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao estatuto da criança e aos seus direitos em relação ao brincar e no brincar, nos relatórios identificaram-se os aspetos constantes da tabela seguinte.

Tabela 5 - Categoria Conteúdo dos relatórios analisados: Estatuto da criança e os direitos que lhe são conferidos no brincar (enfoques principais)

CÓD.	ESTATUTO DA CRIANÇA	DIREITOS DAS CRIANÇAS
ARF	- sujeito ativo, competente e em constante construção; - exploradora, experimenta e aprende sobre si e o mundo à sua volta; - protagonista do seu desenvolvimento, através da ação, da interação e da criatividade que o brincar proporciona.	- participação; - igualdade de oportunidades; - ter ambientes adequados para brincar. - ter atenção ao desenvolvimento integral.
BRF	- sujeito de direitos e agente ativo; - participante plena da ação educativa, com voz, curiosidade e capacidade de reflexão; - ser autônoma no brincar; - ter liberdade para questionar, argumentar e participar.	- participação e ser escutada; - autoestima e reconhecimento individual; - sujeito de valor e protagonista das suas aprendizagens; - brincar para favorecer o desenvolvimento pleno, físico, social, emocional e cognitivo.
CRF	- agente ativa; - sujeito de direitos de participação e desenvolvimento.	- brincar e tempo de recreio; - participar ativamente e expressar-se através das brincadeiras; - desenvolvimento integral
DRF	- sujeito ativo, autônomo e detentor de direitos; - agente legítimo das suas escolhas lúdicas, com capacidade para explorar e atribuir sentido aos objetos e espaços, sem depender de imposições dos adultos.	- exploração sensorial e criativa; - autonomia e tomada de decisão; - brincar livre e significativo; - ser ouvida e considerada no ambiente educativo.
ERF	- agente ativa do seu próprio processo de aprendizagem; - sujeito de direitos, com autonomia e capacidade de se expressar e aprender; - sujeito com agência.	- participação; - protagonista e tomar decisões nas suas experiências; - conviver, cooperar e brincar com os outros; - explorar o mundo; - livre expressão de ideias, emoções, imaginação e criatividade; - autoconhecimento.
FRF	- sujeito ativo, protagonista no seu processo de aprendizagem, especialmente no brincar heurístico; - agente do seu próprio desenvolvimento, que explora, experimenta e aprende de forma autônoma em contextos educativos ricos e estimulantes.	- brincar; - liberdade de expressão; - ser cidadã ativa, com voz própria; - participação.

Fonte: Elaboração própria.

A tabela seguinte refere outras categorias que emergiram na análise dos dados, das quais consta o Estatuto do Educador no Brincar, a que foi mais evidente e transversal nos relatórios.

Tabela 6 - Categoria Conteúdo dos relatórios analisados: Papel do educador de infância no brincar (enfoques principais)

CÓD.	PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA
ARF	- Papel ativo como mediador e observador; - Organizador de ambientes que provocam e apoiam a brincadeira escolhida pela criança, observando e intervindo quando necessário para favorecer aprendizagens significativas.
BRF	- Mediador reflexivo e facilitador; - Observador, alguém que escuta e promove diálogos significativos, abrindo espaço para que as crianças expressem ideias e pensamentos; - Alguém que tem responsabilidade sobre a organização e avaliação; - Co-construtor da educação centrada nas crianças.

CRF	- Facilitador e organizador do espaço e da ação educativa que estimule diferentes formas de brincar e interação; - Gestor do currículo e dos espaços educativos; - Observador atento e facilitador reflexivo; - Mediador de aprendizagens; - Alguém que tem responsabilidade de planejar – observar – orientar – refletir – avaliar com a participação das crianças.
DRF	- Mediador atento, criador de condições e facilitador minimalista, com um papel essencial no planejamento, observação e intervenção discreta das experiências das crianças.
ERF	- Facilitador de ambientes ricos e desafiadores; - Observador e mediador; - Promotor da autonomia e experimentação; - Refletir sobre a prática pedagógica.
FRF	- Ter responsabilidade pedagógica e ética na promoção do brincar como prática educativa; - Facilitar e mediar; - Registrar, observar e documentar os comportamentos, escolhas e estratégias das crianças, para compreender os seus interesses e os processos/percursos de aprendizagem; - Intervir apenas quando é necessário, ampliar ou renovar os estímulos, respeitando a autonomia da criança; - Investigar a sua ação na prática quotidiana.

Fonte: Elaboração própria.

Depois de apresentados e sistematizados os resultados, passaremos de seguida à análise e interpretação dos enfoques considerados por categoria/subcategoria.

ANÁLISE-INTERPRETAÇÃO À LUZ DO QUADRO TEÓRICO

Afirma-se que o número de relatórios enquadrados nos critérios definidos *a priori* é baixo, na relação com o *corpus* total (63 relatórios). Tal evidência pode constituir um indicador preocupante sobre as prioridades na formação inicial. Nomeadamente, permite questionar-se, ao definirem o objeto da sua Investigação-Ação, as educadoras estagiárias não estarão a marginalizar o brincar e a sua importância — o que suscitaria dúvidas sobre o sentido da ação pedagógica desenvolvida nos contextos de estágio. Permite, de igual modo, equacionar-se a escassez de relatórios que reflitam explicitamente sobre o brincar não significa que se está a subestimar um direito fundamental da criança e, conseqüentemente, a influenciar negativamente a identidade profissional das estagiárias.

Sobre a **Categoria Metadados e respetivas subcategorias**, refere-se a clareza dos conteúdos dos relatórios face ao título e ao seu propósito. Destaca-se, de modo particular, e no que respeita à metodologia e aos procedimentos de investigação seguidos, que a abordagem qualitativa e a investigação-ação são transversais aos 6 relatórios finais, sendo, no geral, bem justificadas e sustentadas em secção específica do relatório. A investigação-ação é declarada, no quadro da realização dos estágios,

enquanto principal procedimento de pesquisa por possibilitar a melhoria da ação educativa através da observação, reflexão e análise dos dados recolhidos.

Como justificado num dos relatórios, é necessário refletir constantemente sobre a prática e sobre situações que vão surgindo, e isso deve ser feito com rigor e coerência através da reflexão e investigação focadas na ação e para a ação, objetivando melhorar a qualidade educativa (Relatório ERF). Tal justificação segue o pensamento de Máximo-Esteves (2008, p. 82), que se reporta à investigação-ação como “[...] um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” ou, como diz Mesquita-Lima, permite analisar uma realidade educativa específica e tomar decisões para mudar e alterar, individualmente ou em grupo, de forma consciente, as práticas educativas através do conhecimento que vai emergindo do “confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão” (Mesquita-Lima, 2020, p. 71).

Sobre a **Categoria Conteúdo**, particularizam-se, de seguida, os aspetos mais evidentes relativamente a cada uma das **subcategorias**.

Subcategoria “Conceções das educadoras estagiárias sobre o brincar”

As conceções sobre o brincar apresentadas surgem associadas ao brincar num sentido mais livre e heurístico e a algumas especificidades, nomeadamente ao brincar ao ar livre, ao brincar no espaço de recreio objetivando o desenvolvimento de competências motoras, ao brincar associado à Filosofia para crianças e ao brincar associado ao desenvolvimento da criança, no particular do desenvolvimento pessoal e cognitivo. Na generalidade dos relatórios, o brincar surge de forma espontânea, autónoma e autodeterminada, sem diretrizes rígidas por parte dos adultos, respeitando as escolhas, os interesses e ritmos das crianças para explorar livremente o espaço e os objetos, bem como interagir com os pares e criar experiências lúdicas próprias.

A ação de brincar, no geral, é associada à intencionalidade educativa, podendo significar um lugar e um momento de livre expressão da criança, um momento propício ao questionamento e à sua curiosidade espontânea (caso do Relatório BRF), ou um sentido particular de abordagem de conteúdos cognitivos como linguagem, matemática, noção de causa e efeito, imaginação e resolução de problemas (caso do Relatório ARF).

O brincar é apontado como intrínseco à criança, mas também como ferramenta pedagógica e como estratégia para aprender, considerando: o brincar livre, espontâneo (em todos os relatórios); o brincar mediado/orientado enquanto prática educativa deliberada, com intencionalidade pedagógica, mas sempre preservando a sua natureza lúdica, livre e espontânea (particularmente nos Relatórios BRF e CRF) ou o brincar

dirigido (Relatório ARF). No caso dos relatórios em que das palavras-chave consta a menção heurístico (Relatórios DRF, ERF e FRF), a concepção mais subjacente é a de que o brincar é uma ação de exploração livre de materiais não estruturados, em que a criança explora, combina e experimenta materiais sem uma estrutura fixa, seguindo o seu próprio ritmo e interesses. Esta concepção é enriquecida com a ideia de que o brincar é uma oportunidade para a criança aprender por si própria (autoaprendizagem), mas também entre pares (coaprendizagem), indo além do lazer, e permitindo o desenvolvimento integral ou holístico.

Particularizando o Relatório ARF, o brincar é identificado como uma ferramenta pedagógica que deve ser intencionalizado pelos/as profissionais e, simultaneamente, é designado como uma estratégia para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, enfatizando que serve de meio para abordar conteúdos cognitivos, como a linguagem, a matemática, a noção de causa efeito e para estimular a resolução de problemas. Embora no relatório se assuma que o brincar é intrínseco à criança e se constitui como um direito, fica subjacente uma certa instrumentalização, no sentido da aquisição de saberes e da planificação de atividades lúdicas quando se pretendem desenvolver conceitos e aprendizagens. O brincar parece particularmente associado à construção de conhecimentos em diferentes áreas de conteúdo e esta assunção, se totalmente planeada pelo adulto, e sem assegurar o protagonismo da criança, secundariza a dimensão do prazer e do fruir, podendo antecipar uma escolarização da infância ou a própria didatização do brincar.

Se por um lado, e à semelhança do subscrito por vários autores, entre os quais Venâncio, Rocha e Condé (2020), as concepções das educadoras estagiárias subscrevem a ideia do brincar como intrínseca à criança, como fundamental e como sustento do seu desenvolvimento integral e holístico, no Relatório ARF, transparece uma concepção mesclada (brincar intrínseco à criança *versus* instrumentalização do brincar). Tal mescla poderá limitar o sentido espontâneo, intrínseco e de livre expressão da criança, como alertado por Ferreira e Tomás (2022). De facto, a instrumentalização do brincar, numa perspetiva utilitarista para aprender conteúdos mais formais, ainda que também se assinalem no mesmo relatório momentos de brincadeira livre, não deixa de representar uma concepção alinhada com o “brincar para aprender”, o que compromete a essência do brincar, como salientam, entre outros autores, Ferreira (2021), Ferreira e Tomás (2017; 2020), Tomás (2021), e Rivero e Rocha (2019).

Pode afirmar-se que nas concepções presentes, na maioria dos relatórios, está subjacente a ideia de que o brincar potencia várias dimensões do desenvolvimento e da

constituição social da criança e, por tal, assume-se também que, a brincar, as crianças reinterpretem a realidade, experimentam papéis, aprendem a negociar e a resolver problemas, a ser autónomas e a construir uma identidade, criando as suas próprias culturas de pares, como nos dizem Ferreira e Tomás (2017) e Prado (2005), entre outros.

Subcategoria “Tipo de oportunidades para brincar e suas intencionalidades”

No que se refere ao tipo de oportunidades para brincar e das suas intencionalidades, destaca-se, na generalidade dos relatórios, o brincar livre, espontâneo, da iniciativa da criança, que corresponde a momentos em que a criança, de forma autónoma, sem imposição de regras ou intervenção do adulto, determina o brincar, o ritmo e os eventuais parceiros. Neste contexto, o brincar livre é também apontado como brincar em grupo e brincar social, em que, como referem Martins e Filho (2010), as crianças se apropriam das realidades sociais e se constroem a si mesmas, reproduzindo essas realidades como delas se apropriam (Lima; Camargo, 2025).

Ao brincar livre, pode também associar-se o brincar com propostas abertas (ainda que possa ser um pouco dependente do papel do adulto na disponibilidade de cenários e materiais), caso do brincar heurístico, com recurso a materiais soltos da natureza (Relatório ERF) ou outros objetos (*loose parts*) em que a criança explora e experimenta livremente, seguindo o seu próprio ritmo e interesses (Relatórios DRF e FRF). São ainda nomeadas, de modo específico, situações de brincar heurístico como o “Cesto dos Tesouros”, o “Jogo Heurístico” e as “Bandejas de Experimentação”. No caso do Relatório ERF salienta-se a importância de, nos espaços exteriores, existir a possibilidade de as crianças explorarem materiais da natureza, desestruturados, como paus, pedras, folhas, areia..., pois estes facilitam a exploração heurística, a criatividade e a montagem de cenários espontâneos pelas crianças, ou “laboratórios” em que é instituída liberdade e existem os recursos adequados e necessários às descobertas e às aprendizagens significativas (Venâncio, Rocha e Condé, 2020).

Simultaneamente ao brincar livre, é também apontado o brincar mediado (brincar filosófico), com diálogo entre a criança e a profissional, responsivo e adaptado ao grupo e como meio de aprendizagem ativa e promotora do pensamento crítico e filosófico (Relatório BRF). Neste caso, algumas das oportunidades surgem enquadradas nas orientações curriculares vigentes em Portugal e num programa de Filosofia para crianças inspirado em Matthew Lipman. Nessas oportunidades destacam-se a

responsividade e adaptação ao grupo de crianças, com base no planeamento sustentado pela investigação-ação, desafiando a não instrumentalização do brincar em momentos centrados no uso de dois fantoches e no questionamento não associado a conteúdos formais. Dessa forma as crianças foram aprendendo a usar o pensamento mais elaborado e com maior autonomia, exportando-o para as situações de brincadeira livre e espontânea.

Ainda que reporte ao brincar livre, no Relatório ARF surge o brincar mais dirigido/orientado pelo adulto, com oportunidades estruturadas a incidir na zona de desenvolvimento proximal, e com o intuito do desenvolvimento pessoal e cognitivo, na particularidade da aprendizagem de conteúdos de ordem cognitiva (e.g. linguagem, matemática, noção de causa efeito e para estimular a resolução de problemas). Como já referido, usar o brincar como ferramenta ou estratégia pedagógica para ensinar conteúdos reduz o carácter lúdico e espontâneo do brincar, condicionando a sua verdadeira importância (Ferreira; Tomás, 2020; Venâncio, Rocha; Condé, 2020), e comprometendo a agência da criança, pelo predomínio do controlo do adulto e de uma visão da infância como etapa biológica e não como categoria social.

Pode afirmar-se que as intencionalidades associadas ao brincar, na generalidade dos relatórios, apontam para o desenvolvimento pleno da criança nas suas múltiplas capacidades e potencialidades apontando, entre outros aspetos, para: a garantia do brincar, da participação e do envolvimento da criança; a promoção da autonomia, da confiança, da imaginação e da autorregulação da criança, no respeito pelo ritmo e interesses da criança/do grupo e pela possibilidade de experimentação e exploração livre; as interações entre pares e a cooperação; a valorização da criança enquanto agente ativa na sua aprendizagem, com interesse e iniciativa próprias, respeitando, o seu ritmo e as suas escolhas.

Como particularidades, entre outras, evidenciam-se: o desenvolvimento de aprendizagens específicas, por exemplo, linguagem, conceitos de matemática, através da brincadeira como estratégia pedagógica (Relatório ARF); a promoção da construção do pensamento crítico e filosófico, pelo apoio à criança na articulação de ideias, questionamento e desenvolvimento da compreensão filosófica desde cedo, com a presença de adultos facilitadores (Relatório BRF); ou a transformação do recreio num espaço educativo integrado que não só fomenta competências motoras, mas também cognitivas, emocionais e sociais, aliado ao protagonismo da criança na tomada de decisões (Relatório CRF).

Subcategoria “Estatuto das crianças e os direitos que lhe são conferidos no brincar”

No geral, o estatuto da criança no brincar é caracterizado pelo protagonismo da criança na ação e no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Essas características apontam para a criança enquanto sujeito ativo, competente, autônomo, explorador, com capacidade de se expressar e de aprender, de atribuir sentido aos objetos e espaços, sem depender de imposições dos adultos, criativa e sujeito de interações.

Destaca-se ainda que a criança é agente legítimo das suas escolhas lúdicas e participante plena da ação educativa, com voz, curiosidade e capacidade de reflexão (Relatório BRF).

Este estatuto, que considera o protagonismo da criança, acontece quando se considera a essência do brincar e quando o brincar é uma atividade que se caracteriza por ser iniciada e conduzida pela criança, sem resultados pré-definidos, por permitir que a criança use a sua imaginação e criatividade, por dar prazer à criança, por permitir a sua expressão e comunicação sobre o mundo, os seus sentimentos, a sua cultura (Ferreira, 2021; Tomás; Ferreira, 2019; Venâncio; Rocha; Condé, 2020).

Na relação com este estatuto destacam-se, transversalmente, direitos, como: direito a brincar, direito à igualdade, direito à participação, direito à escuta, direito à autoestima e reconhecimento individual, direito à liberdade de expressão, direito a conviver, cooperar e brincar com os outros, direito a explorar o mundo, e direito a ser cidadã ativa. Pode-se até dizer, a partir do cruzamento entre o estatuto e os direitos associados ao brincar, na generalidade dos relatórios, que se garante a capacidade de as crianças darem sentido à sua realidade e liberdade, considerando o brincar como uma “necessidade vital” “anterior ao direito”, como argumentam Santa Clara, Camargo e Peroza (2017).

Subcategoria “Papel do educador de infância no brincar”

Destaca-se o papel de facilitador/promotor, de mediador de um brincar que se quer intencionalizado e, por isso, associado ao ciclo pedagógico observar-planear-avaliar. Nesta centralidade, na generalidade dos relatórios, o educador é responsável por conceber, planear e organizar o ambiente educativo (interior/exterior), garantindo

condições que promovam o brincar — seja livre/espontâneo, seja mediado, orientado, no sentido do desenvolvimento integral e aprendizagens das crianças.

Existe uma preocupação transversal, que é a da observação da criança no brincar, para assim compreender os seus interesses e os processos e percursos de aprendizagem. Essa observação permite, como referido no Relatório ERF, a mediação no brincar, que deve acontecer apenas para garantir o bem-estar ou apoiar quando necessário — evitando interromper o processo ou impor objetivos prematuros. Ou seja, nunca deixando de promover a autonomia e a tomada de decisão da criança no brincar, atribuindo-lhe visibilidade.

Tal papel configura a importância de o profissional de educação suportar a sua ação educativo-pedagógica em conceções claras sobre o brincar, e em como o intencionalizar num lugar e num tempo em que a criança possa construir as suas próprias “ordens” e se possa apropriar desse lugar e desse tempo através da brincadeira, como defendem alguns dos autores já aqui mobilizados. Os profissionais não se podem, por isso, dispensar de reconhecer o direito a brincar e de o identificar como eixo do currículo, pois brincar é uma atividade primordial e estruturante, de iniciativa da criança, bem como da sua forma holística de aprender. Nesse sentido, e como sustenta Ferreira (2021), num ambiente educativo-pedagógico, importa que os profissionais observem, escutem, reflitam e avaliem as brincadeiras, no sentido de conhecerem as crianças, de as entenderem, de entenderem as inter-relações (entre pares e entre adultos-crianças), de compreenderem os seus pontos de vista, as suas culturas lúdicas e a reinterpretação que fazem do mundo.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

O estudo, por via da análise dos Relatórios Finais de Prática de Ensino Supervisionada, permitiu desvendar algumas conceções das educadoras estagiárias sobre o brincar, evidenciando que, tendencialmente, o brincar é reconhecido como elemento central e estruturante da infância, assumindo-se como direito, expressão de liberdade e meio de desenvolvimento integral da criança. Sobressaiu uma valorização generalizada do brincar livre e espontâneo, respeitando a natureza lúdica e a agência da criança, associando o brincar a um território de liberdade, onde a autonomia e a agência social da criança são efetivamente promovidas e respeitadas. Emergiram, no entanto, também dados que remeteram para a instrumentalização do brincar, associando-o à aquisição de conteúdos de natureza mais formal.

Efetivar o direito de brincar implica uma intencionalidade pedagógica que não só respeite o tempo e o espaço da criança, mas também garanta ambientes educativos que promovam a autonomia, a criatividade, a socialização e o bem-estar. Os resultados evidenciam ainda o importante papel do/a educador/a como facilitador/a, observador/a e mediador/a de experiências significativas, capaz de criar contextos ricos e desafiadores, nos quais a criança se assume como agente ativa, com voz e capacidade de decisão.

Não obstante a relevância dos resultados, reconhecem-se algumas limitações, em particular o facto de o *corpus* de análise ter sido reduzido (6 Relatórios Finais), o que limita a amplitude das conclusões, mas que, ainda assim, nos sugere evidências a refletir no âmbito da formação das futuras educadoras: por um lado, questionando a natureza do brincar, o seu espaço e tempo na pedagogia da infância e o reconhecimento da agência da criança; por outro, alertando para o risco de a formação ser permeável a uma identidade profissional assente na escolarização precoce, que se manifesta através da adoção de uma conceção de brincar instrumental, determinada pela agenda do adulto e reduzida a uma mera estratégia de transmissão de conteúdos.

Também a seleção dos relatórios, ainda que baseada em critérios objetivos, ficou condicionada pela disponibilidade em acesso aberto no repositório institucional. Salienta-se que as conceções expressas nos relatórios correspondem a um período formativo específico e que poderão ter sido influenciadas por culturas institucionais com significados mais ou menos alinhados entre a academia e os contextos reais de estágio. As vozes das estagiárias podem ter sido condicionadas por tais culturas, cujas práticas e visões de infância nem sempre convergem com os modelos teóricos defendidos pela academia, influenciando assim a maior ou menor visibilidade do brincar.

Em síntese, e considerando, de forma particular, a dualidade como o brincar ainda é entendido, reforça-se a necessidade de aprofundar, na formação inicial e contínua, uma abordagem que evidencie o brincar na sua especificidade e valor intrínseco, em detrimento de lógicas instrumentalistas. Enfatiza-se também a importância de se aprofundar a investigação no âmbito desta temática, nomeadamente na lógica da investigação-ação, de modo a ultrapassar visões utilitaristas e a confirmar o brincar com respeito pelo protagonismo e plena autonomia da criança.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Maristela Silva; RODRIGUES, Andrieli Taís Hahn. O brincar na Educação Infantil na perspectiva de uma pedagogia do desemparelhamento da infância. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 873–884, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.212. Disponível em: <https://www.ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/212> Acesso em: 22 jul. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2022.

BİLALOĞLU, Raziye Gül; ETİ, İlknur; ARNAS, Yasare Aktag. The opinions and practices of preschool teachers about circle time and play time. **Milli Eğitim**, v. 51, n. 233, p. 151–175, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; MARTINS, Gabriela Dal Forno; MACARINI, Samira Mafioletti; VIEIRA, Mauro Luis. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 122–136, jul./dez. 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942007000200011. Acesso em: 22 jul. 2025.

COSTA, Ana Valéria Lima Corrêa; FERRONATO, Cíntia Denise Junkes. A infância e o brincar de ontem e de hoje: uma perspectiva multidisciplinar. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e81, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644439447>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CRESWELL, John; POTH, Cheryl. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

FERREIRA, Manuela. Brincar / Play. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos chave em Sociologia da Infância / Key concepts on Sociology of Childhood**: global perspectives. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 75–81. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.8>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. “Já podemos ir brincar?”: a construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In: CORTESÃO, Isabel et al. (org.). **Travessias e travessuras nos estudos da criança**. Porto: ESEPF, 2017. p. 445–455. ISBN 978-989-98940-8-2. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/df92b2b7-f132-4edd-9289-f0cc9a18bc9b>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014–2019). **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e104, p. 1–28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644454739>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. Neoliberalismo, Educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1449–1473, jul./dez. 2021. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79719>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRA, Maria Manuela. “– Tá na hora dir prà escola!”; “– Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Interacções**, n. 2, p. 27–58, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/f7e9def3-cd6f-4662-be2c-e450db8ed808>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF: UNICEF, 2006. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick; BERK, Laura E.; SINGER, Dorothy. **A mandate for playful learning in preschool**: presenting the evidence. New York: Oxford University Press, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>. Acesso em: 22 jul. 2025.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE. **Código de ética**. Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre: IPP, 2021. Disponível em: <https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/317977>. Acesso em: 10 mai. 2025.

KEMPLE, Kristen M.; OH, Jae Hwa; PORTER, Deborah. Playing at school: an inquiry approach to using an experiential play lab in an early childhood teacher education course. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, v. 36, n. 3, p. 250–265, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1062830>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, Ana Paula Cordeiro Teixeira Dias; CAMARGO, Edna Aparecida de Almeida. O brincar na escola da infância: um estudo a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Revista Foco**, v. 18, n. 3, e7838, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n3-038>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MARQUES, Alexandra (coord.); AZEVEDO, Ana; MARQUES, Liliana; FOLQUE, Maria Assunção; ARAÚJO, Sara Barros. **Orientações pedagógicas para creche**. 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, mar. 2024. ISBN 978-972-742-580-8. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/homologacao-das-orientacoes-pedagogicas-para-creche>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MARQUES, Cláudia Maria; FERNANDES, Simone Barreto; SILVA, Elaine Trindade da. O brincar nos discursos de estudantes de Pedagogia: certezas em suspenso. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0136>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MARTINS FILHO, Altino José. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. **Momento: Revista de Educação**, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 89–104, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/1463>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MÁXIMO-ESTEVEES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-acção**. Porto: Porto Editora, 2008.

MESQUITA-PIRES, Cristina. A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. **EDUSER: Revista de Educação**, p. 66-83, 2010, republicado em 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>. Acesso em: 15 jul. 2025.

POHREN, Raona Denise; SANTAIANA, Rochele da Silva. Prefácio: Um convite ao brincar.... In: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Notas sobre o brincar**: experiências na constituição de uma brinquedoteca. 1. ed. Estância Velha, RS: [s. n.], 2021. p. 10–14. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2021/03/Notas-sobre-o-brincar-versao-digital.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: relações sociais entre crianças num jardim de infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 683–688, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIVERO, Ana Sílvia; ROCHA, Everaldo Aguiar Cunha. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240063>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANDBERG, Anette; PRAMLING, Ingrid. Preschool teachers’ play experiences then and now. **Early Childhood Research and Practice**, v. 5, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-3042544628&partnerID=40&md5=ec1c4826805b19323039594eccfc4d79>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski de; CAMARGO, Daiana; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. O brincar como expressão de liberdade: entre a dignidade e o direito da criança. **Ensino & Pesquisa**, Londrina (PR), v. 15, n. 2, supl., p. 168–191, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1777>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Nuno; TOMÁS, Catarina. Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. **Sociedad e Infancias**, n. 1, p. 39–59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/soci.56363>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, Isabel Lopes da (coord.); MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016. ISBN 978-972-742-404-7. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

SLUNJSKI, Emilija; LJUBETIĆ, Marija. Play and its pedagogical potential in a preschool institution. **Croatian Journal of Education**, v. 16, ed. esp. n. 1, p. 127–141, 2014. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/file/176619>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Carta Ética**. Porto: SPCE, 2020. Disponível em: <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>. Acesso em: 10 de mai. de 2025.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13–20, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279>. Acesso em: 22 jul. 2025.

TOMÁS, Catarina; FERREIRA, Manuela. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997–2017). **EccoS – Revista Científica**, n. 50, e14109, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>. Acesso em: 22 jul. 2025.

TUBER, Steven. Play in the emotional and cognitive life of a preschooler. In: TUBER, Steven (Eds.). **The importance of play in early childhood education: psychoanalytic, attachment, and developmental perspectives**. [S. l.]: Jason Aronson, 2019. p. 65–76. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85108776225&partnerID=40&md5=8b9f683b440960b6613f308e94eb6a2c>. Acesso em: 22 jul. 2025.

VENÂNCIO, Maria Cezária Donadoni; ROCHA, Beatriz; CONDÉ, Patrícia Peluso. Um olhar sobre a importância do brincar na Educação Infantil na perspectiva de professores e alunos. **Revista Científica UNIFAGOC: Caderno Multidisciplinar**, Ubá, v. I, p. 109–125, 2020. ISSN 2525-488X. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/multidisciplinar/article/view/664>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

O TEMPO E O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. IDENTIFICAÇÃO DE SIGNIFICADOS E DIREITOS

The time and place of play in preschool education. Identifying meanings and rights

Amélia Marchão

Professora Coordenadora
Doutoramento em Ciências da Educação
Pós-doutoramento em Educação
Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (CARE)
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre
Centro de Investigação e Qualidade de Vida (CIEQV)
Portalegre, Portugal
ameliamarchao@ipportalegre.pt
 <https://orcid.org/0000-0003-3424-9392>

Luísa Maria Serrano de Carvalho

Professora Adjunta
Doutoramento em Ciências da Educação
Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (CARE)
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)
Portalegre, Portugal
luisacarvalho@ipportalegre.pt
 <https://orcid.org/0000-0001-6095-6010>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Praça da República, 23-25 | 7300-109 Portalegre, Portalegre, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. Marchão, L. Carvalho

Coleta de dados: A. Marchão, L. Carvalho

Análise de dados: A. Marchão, L. Carvalho

Discussão dos resultados: A. Marchão, L. Carvalho

Revisão e aprovação: A. Marchão, L. Carvalho

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

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

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

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

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO

Recebido em: 15-08-2025 – Aprovado em: 12-04-2026 – Publicado em: 20-08-2026