eduPLAY

Promoting High-Quality ECEC
through Education and Play in all-day settings

Guia do educador e infância sobre o brincar

Co-funded by
the European Union

Agradecimentos:

Expressamos o nosso sincero agradecimento a Sofia Piripitsi e Victoria Michaelidou, membros da equipa EDUPLAY da University of Cyprus, pelo seu apoio administrativo e pelos esforços contínuos na revisão e finalização deste guia.

Autores das Áreas Temáticas (Capítulo 4):

4.1 Origens teóricas da pedagogia baseada no brincar: Bredikyte, M., e Brandisauskiene, A.

4.2 O brincar como ambiente de aprendizagem: Boland, A., Kan, M., e Wynberg, E.R.

4.3 Desenvolvimento das crianças e brincar: Natsiou, G., e Birbili, M.

4.4 O papel do educador de infância na brincadeira: Loizou, E.

4.5 Observação e Avaliação do Brincar na ECEI: Mesquita, C., Oliveira, V.; Barros Araújo, S.; Araújo de Barros, S., Aresta, F. e Ribeiro, L.

Citação no Guia:

Para citar este guia, utilize o seguinte formato:

- Loizou, E. (Ed.). (2026). Guia do educador e infância sobre o brincar. EDUPLAY, financiado pela Agência Executiva Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf

Para citar uma área temática deste guia, utilize o seguinte formato:

- Autores da área temática (2026). Título da área temática. In E. Loizou (Ed.), Guia do educador e infância sobre o brincar (pp. XX–XX). EDUPLAY, financiado pela Agência Executiva Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf

Nota sobre o uso do género:

A utilização da forma feminina neste Guia do Educador de Infância destina-se exclusivamente a garantir a legibilidade e a consistência. Não implica qualquer forma de discriminação ou exclusão. O conteúdo deste guia aplica-se igualmente a indivíduos de todos os géneros e visa ser inclusivo e respeitoso para com todos.

Co-funded by the European Union

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões. [Número do Projeto: 101196299]

ÍNDICE

1 **Mensagem da parceria EDUPLAY**

2 **Capítulo 1: Visão geral do projeto**

1.1 Contexto do projeto

1.2 Consórcio

1.3 Finalidade e objetivos

1.4 Resultados

5 **Capítulo 2: Guia do Educador de infância sobre o brincar**

2.1 Finalidade do Guia do Educador de Infância

2.2 Objetivos do Guia do Educador de Infância

2.3 Benefícios para os profissionais da ECEI

7 **Capítulo 3: Definições de conceitos-chave**

3.1 Definição de brincar

3.2 Áreas de desenvolvimento

3.2.1 Desenvolvimento cognitivo

3.2.2 Desenvolvimento socioemocional

3.2.3 Desenvolvimento motor

3.3 Áreas de conteúdo e brincar

3.4 Tipos de brincadeira

3.4.1 Brincar orientado para os objetos

3.4.2 Brincar ao faz de conta (sociodramático)

3.4.3 Brincar imaginativo

3.4.4 Brincar com jogos de construção

3.4.5 Brincar criativo

3.4.6 Brincar experiencial

3.4.7 Jogo com regras

3.4.8 Brincar ao ar livre

3.5 Formas de organizar o brincar

3.5.1 Brincar espontânea

3.5.2 Brincar estruturado

3.6 Envolvimento do educador de infância no brincar

3.7 Dimensões do brincar

3.7.1 Qualidade do brincar

3.7.2 Frequência do brincar

3.7.3 Diferenciação no brincar

16 **Capítulo 4: Áreas temáticas do brincar**

4.1 Origens teóricas da pedagogia baseada no brincar

4.2 Desenvolvimento das crianças e brincar

4.3 O brincar como ambiente de aprendizagem

4.4 O papel do educador de infância na brincadeira

4.5 Observação e Avaliação do Brincar na ECEI

98 **Capítulo 5: Conclusão e reflexão**

Mensagem da parceria EDUPLAY

A educação e o cuidado na infância (ECEI) constituem um alicerce fundamental para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças, influenciando igualmente o tipo de sociedade que se pretende construir. Neste período, as experiências educativas devem assegurar oportunidades equitativas que permitam às crianças explorar as suas capacidades, responder às suas necessidades e desenvolver o seu potencial, tanto a nível individual como enquanto membros de um grupo.

A pedagogia da ECEC baseia-se em múltiplas áreas disciplinares, incluindo a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a neurociência e a antropologia, com o objetivo de identificar o que é essencial para que as crianças pequenas aprendam e desenvolvam plenamente o seu potencial. Paralelamente, as sociedades têm vindo a reconhecer, de forma crescente, as crianças pequenas como indivíduos competentes, capazes de expressar as suas necessidades e de participar ativamente em assuntos que lhes dizem respeito. Nesta perspetiva, os direitos das crianças são frequentemente mobilizados para sustentar e fundamentar decisões pedagógicas. A brincadeira é, há muito, reconhecida, tanto do ponto de vista histórico quanto nas práticas contemporâneas, como um contexto privilegiado para o desenvolvimento e a aprendizagem, constituindo, simultaneamente, um direito das crianças que lhes proporciona formas significativas de envolvimento.

A investigação e as análises de políticas, juntamente com a contribuição dos educadores de infância em formação e em exercício, diretores, líderes comunitários e pais, têm proporcionado insights valiosos sobre o papel da brincadeira no apoio à vida das crianças, nos resultados de aprendizagem ao longo da vida e no impacto social mais amplo.

O objetivo deste Guia do Educador de Infância é fornecer um quadro de referência para a pedagogia do brincar, incluindo informações essenciais para apoiar a prática reflexiva nas salas de atividades e o desenvolvimento de estratégias intencionais fundamentadas na investigação. Embora se destine principalmente a educadores de infância em formação inicial e em exercício, bem como a diretores, o guia também pode servir como recurso prático para apoiar outras pessoas envolvidas na vida das crianças, incluindo decisores políticos e pais.

Agradecemos os contributos dos nossos colegas europeus, especialistas em ECEI e investigação sobre o brincar, e estendemos o nosso apreço a todos os que deram feedback ao longo do processo de desenvolvimento. Esperamos que este guia constitua um recurso significativo que enriqueça a vida das crianças, apoiando a prática quotidiana nas salas de atividades, auxiliando os líderes no planeamento de programas de desenvolvimento profissional e incentivando os decisores políticos a reconhecer e reforçar o papel do brincar nas políticas existentes.

Mensagem dos autores

Capítulo 1.
Visão geral do projeto

1.1 Contexto do projeto

A necessidade, reconhecida a nível internacional, de melhorar a qualidade da ECEI tem vindo a reforçar a atenção atribuída ao brincar das crianças, tanto no campo da investigação como na prática profissional. Apesar de ser amplamente valorizada como recurso pedagógico, a brincadeira continua a revelar-se um conceito complexo, cuja operacionalização nos contextos de ECEI nem sempre se traduz de forma clara e consistente.

O projeto EDUPLAY tem como objetivo promover práticas mais consistentes e fundamentadas, centradas no brincar, em contextos de ECEI na Europa. Centra-se no aprofundamento dos conhecimentos e na qualificação das práticas de educadores de infância em formação inicial e em exercício profissional, no que respeita à promoção de abordagens sustentadas do brincar. Procura, deste modo, reforçar a aprendizagem através do brincar, mobilizando práticas diversificadas que favoreçam experiências mais significativas e ampliem as oportunidades de desenvolvimento de competências das crianças.

Parceiros	Função	
University of Cyprus	Coordenador	Universidade de Chipre (UCY)
Aristotle University of Thessaloniki	Universidades / ITE	Universidade de Chipre (UCY) Universidade Aristóteles de Salónica (AUTH) Hogeschool IPABO (IPABO) Universidade Vytautas Magnus (VMU) Instituto Politécnico do Porto (IPP)
Vytautas Magnus University		
Hogeschool ipabo		
apei Associação de Profissionais de Educação de Infância	Entidade de Formação Contínua (CPD)	Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)
P.PORTO	Escola de Formação	House of Stories – Istorijų namai

1.2 Consórcio

O projeto EDUPLAY reúne organizações com experiência e conhecimentos substanciais em ECEI, Formação Inicial de Educadores (FIP) e Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC).

O consórcio do EDUPLAY é coordenado pela Universidade de Chipre (UCY), que garante a coerência e a implementação de alta qualidade em todos os aspetos do projeto. O consórcio é composto por parceiros de cinco países europeus, reunindo uma ampla gama de abordagens pedagógicas e de perspetivas profissionais e culturais.

1.3 Finalidade e Objetivos

O projeto EDUPLAY visa apoiar as estruturas de ECEI em toda a Europa e tem como objetivo reforçar a capacidade dos educadores de infância para promover a aprendizagem através do brincar. Reconhecendo o brincar como elemento central da aprendizagem na educação de infância, o projeto procura fornecer aos educadores de infância ferramentas, conhecimentos e práticas que reforcem abordagens pedagógicas centradas no brincar.

OBJETIVOS DO EDUPLAY

01

Objetivo 1: Mapear as necessidades e os desafios dos educadores de infância e dos líderes

O projeto centra-se no mapeamento da forma como o brincar é atualmente integrado na ECEI, tanto na formação inicial de educadores de infância como na prática diária dos profissionais em exercício. Analisa as necessidades e desafios que os educadores e diretores enfrentam, identifica lacunas existentes no desenvolvimento profissional e investiga de que forma as práticas relacionadas com o brincar são desenvolvidas ao nível da sala de atividades e do jardim de infância.

02

Objetivo 2: Reforçar as competências dos educadores de infância, em formação inicial e em exercício, bem como dos líderes da ECEI, para a integração qualificada do brincar nas suas práticas

Concentra-se no reforço dos conhecimentos e competências dos educadores de infância em formação inicial e em exercício, bem como dos diretores, com o objetivo de integrar o brincar como abordagem pedagógica central nas suas práticas. São elaborados um Guia do Educador de Infância e um conjunto de ferramentas que fornecem orientações claras sobre como o brincar pode ser incorporado de forma significativa nas atividades e na liderança em ECEI.
Com base nestes materiais, o projeto desenhou um programa de desenvolvimento profissional (DP) orientado para as necessidades dos educadores, incluindo oportunidades de aprendizagem mista (blended learning) e recursos digitais, como uma plataforma de e-Learning e cursos online, alinhados com o conteúdo e as recomendações do Guia do Educador de Infância.

03

Objetivo 3: Sensibilizar para a importância do brincar e apresentar recomendações políticas para reforçar a utilização do brincar na ECEI em toda a Europa

Esta ação, centrada na ampliação do impacto do projeto para além da sala de atividades, visa sensibilizar para a importância do brincar e fomentar o diálogo político a nível europeu. Através da colaboração com educadores de infância, investigadores, partes interessadas e decisores políticos, o projeto contribui para o desenvolvimento de recomendações que promovam o brincar como elemento central de uma ECEI de qualidade e do desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

1.4 Resultados

Os resultados do programa, apresentados a seguir, refletem uma sequência de ações interligadas que incluem investigação, formação, desenvolvimento profissional, trabalho em rede e recomendações políticas.

MAPEAMENTO DA SITUAÇÃO E DAS NECESSIDADES DO BRINCAR

Investigação documental e de campo nos países parceiros do projeto para identificar práticas sobre o brincar e mapear os desafios e as necessidades dos educadores de infância, em formação e em exercício, e dos diretores.

Desenvolvimento de um guia e de módulos de formação para educadores de infância, oferecendo estratégias práticas, ferramentas pedagógicas e fundamentos teóricos para integrar o brincar de forma intencional nos currículos de educação de infância. .

PROGRAMA DE FORMAÇÃO

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EDUPLAY

Criação de uma rede pan-europeia e de uma comunidade de aprendizagem que reúne partes interessadas, investigadores, profissionais e decisores políticos da ECEI, interessados na promoção do brincar como prática pedagógica central.

Elaboração de recomendações políticas fundamentadas em evidências para orientar os sistemas educativos e as políticas que promovam a integração sistemática do brincar em contextos de ECEI em toda a Europa.

RECOMENDAÇÕES POLÍTICAS

Capítulo 2. Guia EDUPLAY do educador de infância sobre o Brincar

2.1 Finalidades do Guia do educador de infância

O Guia do Educador constitui um recurso com base académica e orientado para as necessidades, refletindo os desafios e requisitos identificados através de investigação realizada em cinco países europeus no domínio da ECEI. Desenvolvido em colaboração por académicos e investigadores, oferece um quadro coerente que apoia os educadores na conceção e reflexão sobre experiências de brincar de alta qualidade, sendo um recurso prático tanto para educadores em formação inicial como em exercício, bem como para diretores e responsáveis. Integra quadros teóricos sobre o brincar, com exemplos de boas práticas, e disponibiliza uma variedade de recursos pedagógicos, incluindo vinhetas, infográficos, perguntas de reflexão e ferramentas práticas que ajudam os leitores a aprofundar a sua compreensão dos conceitos relacionados com o brincar e a refletir sobre a sua própria prática, tendo em conta a sua implementação nos respetivos contextos educativos. O Guia também serve como quadro pedagógico para o desenvolvimento e a implementação dos cursos de e-learning disponibilizados no âmbito do projeto EDUPLAY.

2.2 Objetivos do Guia do educador de infância

Compreensão Teórica

- **Desenvolver uma compreensão profunda da pedagogia do brincar** e considerar a sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.
- **Reconhecer o papel do brincar** na promoção do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico de todas as crianças e estabelecer ligações com todas as áreas de conteúdo.

Competências pedagógicas

- **Conceber e desenvolver atividades de aprendizagem baseadas no brincar,** adequadas ao desenvolvimento e às necessidades das crianças.
- **Integrar conceitos teóricos na prática em sala de atividades,** incorporando estratégias de brincar em diferentes áreas de conteúdo e faixas etárias.
- **Conhecer técnicas de observação e documentação** e integrá-las na prática para apoiar decisões pedagógicas.
- **Criar ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes** que promovam o brincar e apoiem o desenvolvimento de todas as crianças.

Prática reflexiva

- **Desenvolver uma compreensão profunda da pedagogia baseada no brincar** e da sua relevância no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.
- **Refletir e melhorar continuamente as práticas baseadas no brincar,** considerando o feedback, a observação e o desenvolvimento das crianças.

2.3 Benefícios para os profissionais de ECEI

Benefícios para todos os profissionais de ECEI

- Desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada dos conceitos-chave da pedagogia baseada no brincar, sustentada numa base teórica clara e coerente.
- Articulação entre teoria e prática, através de exemplos concretos de situações de brincar, vinhetas e ferramentas que apoiam a sua integração significativa na prática educativa quotidiana e promovem o desenvolvimento holístico das crianças.
- Apoio à diferenciação pedagógica e à inclusão, favorecendo a criação de experiências e ambientes de brincar acessíveis e inclusivos para todas as crianças.
- Reforço da prática reflexiva e da formação profissional contínua.

Benefícios por função profissional

Educadores de infância em exercício

- Desenvolvimento e consolidação de competências relacionadas com o brincar, promovendo a sua integração como abordagem pedagógica nas práticas quotidianas.
- Desenvolvimento de competências profissionais, incluindo a conceção de ambientes ricos em oportunidades de brincar, a interpretação das ações das crianças e o planeamento de interações adequadas ao seu desenvolvimento.
- Reforço das competências de observação e avaliação, através de ferramentas que apoiam a documentação sistemática da aprendizagem das crianças e fundamentam as decisões pedagógicas.
- Promoção da reflexão sobre a prática, favorecendo a análise das experiências, a adaptação das práticas e a sua melhoria contínua.

Educadores de infância em formação inicial

- Desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar ao longo da formação inicial e dos contextos de estágio.
- Desenvolvimento de competências pedagógicas, incluindo a criação de ambientes que valorizam o brincar, a interpretação das ações das crianças e o planeamento de interações em contextos reais.
- Desenvolvimento de competências de observação e avaliação, com recurso a ferramentas que apoiam a documentação da aprendizagem das crianças em contexto de formação.
- Promoção da reflexão sobre as experiências formativas, favorecendo a adaptação das práticas e o seu desenvolvimento progressivo.
- Apropriação de conhecimentos sobre a pedagogia baseada no brincar e desenvolvimento de atitudes que valorizam o seu papel na aprendizagem.

Diretores

- Promoção de um quadro pedagógico partilhado, que sustente uma compreensão comum da pedagogia baseada no brincar na instituição.
- Orientação para a definição de práticas pedagógicas ao nível organizacional, assegurando a coerência e consistência de abordagens centradas no brincar.
- Apoio aos educadores de infância, através de orientações, exemplos de práticas e ferramentas que sustentam a integração do brincar nas práticas educativas.

Capítulo 3.
Definições de conceitos-chave

3.1 Definição de brincar

O brincar é uma ação/atividade significativa e/ou uma atitude lúdica durante a qual a criança está física e/ou mentalmente ativa e interage com pares/adultos e/ou objetos/materiais, ou está sozinha, a explorar, imitar, criar, imaginar e/ou recriar uma experiência.

O brincar baseia-se nas necessidades e interesses das crianças e deve ser respeitado, uma vez que constitui um dos seus direitos fundamentais. Todas as crianças têm o direito de brincar, independentemente da sua condição física ou intelectual, etnia, religião ou estatuto socioeconómico.

A literatura sobre o brincar converge na identificação de um conjunto de características comuns que o definem, nomeadamente: (a) a liberdade de escolha, (b) a motivação intrínseca e o envolvimento ativo, (c) a valorização do processo em detrimento do produto e (d) a presença de elementos de imaginação ou fantasia. No âmbito do projeto EDUPLAY, propõe-se uma definição de brincar inclusivo, que considera todas as crianças, independentemente das suas características, contextos ou capacidades. A concretização deste propósito pode implicar uma reconfiguração destas características, de modo a torná-las mais abrangentes e sensíveis à diversidade. Neste sentido, o brincar inclusivo reconhece que algumas crianças: (a) necessitam de apoio de pares, adultos ou recursos materiais para participar; (b) beneficiam da existência de um resultado tangível que sustente o seu envolvimento; (c) podem revelar dificuldades ao nível do pensamento simbólico; ou (d) valorizam a repetição e a previsibilidade nas suas experiências de brincar.

A Tabela 1 apresenta exemplos de fatores que podem limitar o envolvimento das crianças no brincar, bem como estratégias práticas para o promover de forma inclusiva, garantindo que todas as crianças são consideradas desde o início.

Razões que podem limitar o envolvimento das crianças no brincar	Sugestões práticas
Crianças que evitam brincar por timidez ou receio de integrar o grupo.	Planeie situações de brincar em pequenos grupos, envolvendo colegas com quem as crianças se sintam mais seguras ou com o seu apoio direto. Organize diferentes espaços de brincar, incluindo áreas mais resguardadas (por exemplo, uma tenda ou canto de disfarces) que promovam conforto e segurança.
Crianças com receio de falhar.	Proponha jogos com regras que não enfatizem vencedores ou que permitam múltiplos vencedores. Valorize jogos em equipa, promovendo o sucesso partilhado e a cooperação.
Crianças com pouca experiência de brincar.	Observe os interesses das crianças e integre-os nas diferentes áreas de brincar. Mostre formas de brincar que permitam às crianças participar de forma gradual e desenvolver a sua autonomia.

Crianças com níveis de desenvolvimento mais avançados.	Proporcione experiências de brincar diversificadas, com diferentes níveis de desafio (por exemplo, puzzles com graus variados de complexidade). Promova jogos colaborativos que incentivem a cooperação e o apoio entre pares.
Crianças com dificuldades de atenção.	Planeie situações de brincar com regras simples e duração ajustada, reduzindo estímulos excessivos. Acompanhe o brincar, apoiando a compreensão das regras e a manutenção do envolvimento.

Tabela 1: Considerações sobre o brincar inclusivo

Adaptado de Λοϊζου, E. (2025).

Estes exemplos evidenciam as competências atuais e potenciais das crianças no brincar, mostrando que cada uma se envolve na sua própria Zona de Desenvolvimento Próximal (ZDP). O educador deve ter estas competências em consideração ao planear experiências de brincar e ao acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Na área de brincadeiras do castelo, uma criança escolhe objetos, como uma coroa e um pedaço de tecido que usa como capa, e declara que é o rei. A criança atribui o papel apenas através da utilização dos objetos, sem acrescentar outras características. Após observar o comportamento da criança, a educadora envolve-se na brincadeira, assumindo o papel de general do rei e posicionando-se ao lado da criança-rei. Através do seu papel, a educadora sugere diferentes expressões ou atitudes que a criança poderia adotar; por exemplo, quando surge um problema com o dragão, diz: «Meu rei, parece preocupado e pensativo», incentivando a criança a manifestar preocupação através de expressões faciais e corporais.

3.2 Áreas de desenvolvimento

Reconhecemos a forte interligação entre desenvolvimento e aprendizagem através do brincar, uma vez que este oferece às crianças oportunidades, diretas e indiretas, de construir conhecimento e competências em todos os domínios e áreas de conteúdo. O brincar permite às crianças desenvolver-se de forma holística, ao mesmo tempo em que reforça e enriquece a sua competência de brincar.

3.2.1 Desenvolvimento cognitivo

Existe uma forte ligação entre o brincar das crianças e o desenvolvimento cognitivo. Através do brincar, as crianças constroem ativamente o conhecimento, em vez de o receberem de forma passiva. O brincar favorece o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais, incluindo a resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, a metacognição, a compreensão conceptual e a imaginação.

Por exemplo, quando uma criança sugere um cenário, atribui papéis e usa a linguagem para orientar os colegas na brincadeira, demonstra competências de resolução de problemas e de pensamento de ordem superior, essenciais para o desenvolvimento.

3.2.2 Desenvolvimento socioemocional

O brincar das crianças está intimamente ligado ao desenvolvimento socioemocional. Através do brincar, as crianças aprendem competências sociais fundamentais, como a cooperação, a partilha, a espera pela sua vez e a resolução de conflitos. O brincar também apoia o crescimento emocional, ajudando as crianças a expressar e a regular as suas emoções, a compreender os sentimentos dos outros e a desenvolver empatia. Estas competências socioemocionais são essenciais nas suas interações ao longo da infância e na vida adulta.

Por exemplo, durante as brincadeiras imaginativas, as crianças discutem e partilham os papéis que irão desempenhar na brincadeira.

3.2.3 Desenvolvimento motor

Durante a brincadeira, as crianças desenvolvem competências motoras ao utilizarem objetos e adereços e ao envolverem-se numa variedade de ações e movimentos. O brincar oferece oportunidades para fortalecer tanto as competências motoras finas como as grossas.

Por exemplo, ao vestirem-se e despirem-se ao assumirem diferentes papéis ou ao utilizarem os dados durante um jogo com regras, como o Jogo da Serpente e da Escada.

3.3 Áreas de conteúdo e brincar

Diferentes áreas de conteúdo oferecem às crianças oportunidades para desenvolver competências que apoiam a brincadeira, enquanto a brincadeira nessas áreas permite que as crianças aprendam e desenvolvam competências de forma eficaz e alegre.

Domínio da Matemática por exemplo, uma criança conta o número de convidados para a festa e compra o número correspondente de sobremesas.

Por exemplo, uma criança com os seus amigos utiliza diferentes instrumentos musicais para se preparar para um concerto **Subdomínio da Música**

Domínio da Linguagem Oral por exemplo, uma criança criou um dilema no cenário da área da casa: a cozinha está a arder!

por exemplo, uma criança descreve as ações do padeiro na área de brincar da Cozinha. **Área do Conhecimento do Mundo (Social)**

Domínio da Artes Plásticas por exemplo, uma criança cria as mais belas asas de borboleta que vão surpreender a bruxa.

por exemplo, uma criança cria passos de dança para os bailarinos que participam num concurso. **Domínio da Dança**

Área do Conhecimento do Mundo (Ciências naturais) por exemplo, uma criança cria bebidas saudáveis para os atletas, usando corante líquido e cubos de gelo.

3.4 Tipos de brincar

As crianças podem envolver-se em brincadeiras em vários contextos, interagindo com colegas, adultos ou objetos, ou brincando sozinhas enquanto criam ou recriam experiências. Estes contextos podem estar relacionados com diferentes tipos de brincadeiras que potenciam competências específicas que ajudam as crianças a progredir para formas mais avançadas de brincar. Em vários casos, é possível observar diferentes tipos de brincadeiras, a interagir entre si e a partilhar competências comuns. A seguir, apresentamos detalhes sobre os tipos de brincar mais comuns.

3.4.1 Brincar orientado para objetos

O brincar orientado para objetos refere-se a contextos em que as crianças se concentram em explorar e manipular objetos e materiais, descobrindo e experimentando as suas propriedades e funções de forma autónoma. Exemplos incluem brincar com areia ou água, alinhar carrinhos de brincar ou colocar e retirar repetidamente blocos de um recipiente. Este tipo de brincar é frequentemente considerado uma das primeiras experiências lúdicas das crianças, pois lhes permite explorar materiais e brinquedos e desenvolver gradualmente a compreensão de como estes podem ser utilizados em formas mais complexas de brincar e em outros contextos.

3.4.2 Brincar ao faz de conta (sociodramatico)

O brincar ao faz de conta envolve as crianças na representação de atividades do quotidiano, na interação com pares e adultos, e na utilização de objetos ou brinquedos, ou ainda no brincar sozinhas, para criar e recriar experiências de vida. Por exemplo, uma criança pode brincar ao faz de conta como irmã numa casa de bonecas, interagindo com o irmão.

Entre os elementos importantes a considerar nas brincadeiras imaginativas incluem-se as competências e habilidades necessárias para desenvolver um papel específico e criar um enredo a encenar em qualquer ambiente de brincadeira. A atenção a detalhes, como expressões faciais, voz e postura, é crucial para o desenvolvimento consistente de um papel. Além disso, a elaboração do enredo deve incluir os elementos-chave de uma história — início, desenvolvimento e final —, bem como possíveis dilemas, para tornar a brincadeira envolvente e significativa.

3.4.3 Brincar imaginativo

A brincadeira imaginativa ou de fantasia envolve as crianças a encenarem cenários e papéis imaginários, a interagirem com colegas e adultos, a utilizarem brinquedos e objetos, ou a brincarem sozinhas para criar e/ou recriar experiências a partir da sua imaginação (por exemplo, fingir ser uma bruxa zangada na Ilha das Borboletas).

3.4.4 Brincar com jogos de construção

A brincadeira com jogos de construção ou com blocos envolve as crianças a construir e reconstruir ativamente, sozinhas ou com colegas e adultos, utilizando brinquedos/objetos, para criar experiências realistas ou imaginativas (por exemplo, usar Legos para construir uma quinta). Embora o foco esteja no processo de construção, a brincadeira de faz de conta pode ser incorporada de construção, alcançando níveis mais elaborados de brincadeira.

A brincadeira de construções, frequentemente associada ao uso de blocos, orienta-se pelas competências que as crianças evidenciam durante a atividade e organiza-se em etapas distintas. Estas vão desde ações simples, como empilhar ou alinhar peças, até à criação de pontes e estruturas mais complexas. Em paralelo, a brincadeira de faz de conta tende a emergir e a intensificar-se, atingindo níveis mais complexos quando as crianças articulam a construção com o uso de bonecos e a criação de cenários imaginados.

3.4.5 Brincar criativo

O brincar criativo envolve as crianças criarem, transformarem ou experimentarem ativamente com os colegas, adultos ou objetos/materiais, sozinhas ou em colaboração, resultando frequentemente num produto realista ou imaginativo (por exemplo, fazer trajes para uma representação teatral, criar asas de borboleta ou inventar sons para uma história). Torna-se mais significativa quando integrada num contexto ou cenário, como quando as crianças assumem papéis numa padaria e criam novos produtos de pastelaria a partir de diferentes materiais.

O brincar criativo baseia-se na capacidade das crianças de experimentar com materiais e produzir criações relacionadas com a sua área de brincar ou com o tema que está a ser explorado. Uma forma mais avançada de brincadeira criativa ocorre quando as crianças demonstram flexibilidade nas suas ideias, bem como fluência e originalidade nas suas criações, refletindo um nível mais elevado de imaginação e inovação.

3.4.6 O brincar experiencial

O brincar experimental envolve a exploração e manipulação de objetos e materiais, permitindo às crianças descobrir, de forma autónoma, as suas propriedades e possibilidades de uso (por exemplo, ao interagir com areia ou água e observar as suas características). Assume particular relevância quando integrado num contexto ou cenário com significado, como quando as crianças assumem o papel de botânicos num jardim para explorar e observar diferentes flores. Esta forma de brincar pode articular-se diretamente com a área das ciências.

3.4.7 Jogos com regras

Os jogos com regras implicam a participação ativa das crianças, orientada por objetivos e normas previamente definidos, podendo ocorrer de forma individual ou em interação com pares, adultos ou através de materiais e objetos (por exemplo, ao jogar ao Jogo da Serpente e Escada).

Este tipo de jogo mobiliza um conjunto diversificado de competências socioemocionais e cognitivas. A participação exige autorregulação, capacidade de cooperação e respeito pelas regras partilhadas. Paralelamente, envolve processos cognitivos como o planeamento, a tomada de decisão e a orientação das ações ao longo do jogo.

3.4.8 Brincar ao ar livre

O brincar ao ar livre refere-se a contextos em que a criança se envolve em atividades físicas no exterior e em contacto com a natureza, explorando, descobrindo e desafiando-se a si própria. Neste tipo de brincar, existe maior liberdade para realizar movimentos amplos — como correr, saltar ou trepar — e para assumir uma atitude exploratória. Pode ainda integrar outras formas de brincar que ocorrem em ambientes exteriores, como a exploração de areia e água ou a participação em jogos com regras.

3.5 Formas de organizar o brincar

Independentemente da forma de organização do brincar, o objetivo centra-se no envolvimento ativo da criança. O seu desenvolvimento pode emergir da iniciativa das próprias crianças, que assumem a liderança da atividade (brincar livre ou iniciado pela criança), ou resultar de uma interação partilhada entre o adulto e as crianças, em que o brincar é orientado de forma intencional (brincar orientado ou estruturado). Ambos os modos podem coexistir em qualquer tipo de brincar, sendo frequente que uma atividade lúdica transite entre momentos mais livres e outros mais orientados, de forma dinâmica e contínua.

No **brincar livre**, ou iniciado pela criança, são as crianças que escolhem o tipo de brincar, os parceiros e a forma de utilização dos objetos e materiais, no respeito pelas regras do contexto educativo. Assumem a iniciativa e conduzem o desenrolar do brincar, definindo o seu percurso. O adulto observa, acompanha e apoia quando necessário, mantendo-se sensível à iniciativa e à liderança das crianças.

No **brincar estruturado** ou orientado pelo educador de infância, as crianças podem escolher onde e com quem brincar, uma vez que o brincar é iniciado e orientado pelo educador. Durante esta forma de organização do brincar, as crianças mantêm-se ativamente envolvidas e são incentivadas a utilizar objetos, materiais ou brinquedos específicos de formas que promovam a ligação a experiências de aprendizagem anteriores ou o desenvolvimento de competências específicas nas áreas de desenvolvimento ou de conteúdo referidas.

3.6 Envolvimento do educador de infância no brincar

Os educadores de infância necessitam de um conjunto específico de competências pedagógicas e de interação no brincar para se envolverem de forma intencional na brincadeira das crianças e apoiarem a sua aprendizagem e desenvolvimento. Através da observação, do planeamento e da reflexão sobre o brincar e sobre o próprio envolvimento, os educadores enriquecem as experiências lúdicas e promovem a sua progressiva complexificação.

A sua intervenção pode assumir diferentes modalidades: um papel mais direto, ao orientar o brincar com sugestões, questões e feedback, ou um papel mais indireto, ao acompanhar e sustentar as iniciativas das crianças, favorecendo o desenvolvimento de competências. Podem ainda participar dentro do contexto do brincar, envolvendo-se nos cenários enquanto parceiros de brincadeira, ou

fora dele, ao nível da organização, mediação e gestão do ambiente, sendo ambas as dimensões complementares.

Nestas interações, os educadores de infância podem assumir diferentes papéis, como observadores, parceiros de brincadeira, orientadores, facilitadores ou mediadores, contribuindo para a disponibilização de materiais, o apoio à resolução de conflitos e à criação de condições para um brincar significativo e enriquecedor. A forma como participam e os papéis que assumem dependem dos objetivos pedagógicos definidos para cada situação, respeitando sempre os interesses e as necessidades das crianças.

3.7 Dimensões do Brincar

O brincar é entendido como um conceito multidimensional, composto por diversas dimensões relevantes. Cada uma destas dimensões corresponde a um aspeto específico do brincar enquanto experiência de aprendizagem. O papel do educador de infância, conforme referido anteriormente, é fundamental na promoção e no aprofundamento de cada uma dessas dimensões.

De seguida, são apresentadas três dimensões:

3.7.1 Qualidade do brincar:

A qualidade do brincar refere-se à riqueza das ações das crianças, ao conteúdo do brincar e aos materiais, brinquedos ou objetos utilizados. É analisada a partir de três perspetivas complementares: a da criança, a do educador de infância e a do ambiente educativo.

- Da perspetiva da criança, a qualidade do brincar refere-se ao nível de complexidade evidenciado no seu brincar. O brincar mais elaborado corresponde ao desenvolvimento mais avançado de competências em cada tipo de brincar, permitindo uma participação mais completa na atividade lúdica. Este nível envolve a capacidade de interagir de forma consistente com os pares, utilizar materiais e adereços de forma adequada, sustentar o brincar ao longo do tempo e explorar formas de brincar mais flexíveis e não estereotipadas, com autonomia em relação ao adulto. O desenvolvimento do brincar pode ser influenciado pelas competências das crianças e pelo seu nível de envolvimento. Assim, as crianças podem manter-se envolvidas num único cenário ao longo de uma sessão, adaptar e aprofundar o seu brincar, ou optar por interromper a atividade e transitar para outra proposta.

- A qualidade do envolvimento no brincar também é considerada da perspetiva do educador de infância. O educador participa no brincar das crianças de forma intencional e ajustada às suas necessidades, apoiando o seu desenvolvimento lúdico e as suas aprendizagens. O tipo de feedback, encorajamento e/ou orientação que fornece constitui um elemento central desta qualidade de envolvimento. Neste âmbito, reconhece-se a articulação entre as aprendizagens desenvolvidas nas diferentes áreas de conteúdo e as experiências de brincar. As competências e conceitos desenvolvidos em contextos de aprendizagem anteriores podem ser integrados no brincar das crianças (por exemplo, após uma visita ao consultório médico, a criança pode aprender a utilizar um estetoscópio e recriá-lo posteriormente no brincar sociodramático, ao assumir o papel de médico).

- A qualidade do brincar, na perspetiva do ambiente, destaca a importância da organização intencional do espaço, da disposição e da qualidade dos materiais, brinquedos e objetos, de modo a promover a exploração, a interação e a participação de todas as crianças em diferentes tipos de brincar, potenciando o seu desenvolvimento e aprendizagem. O planeamento do ambiente inclui a organização da sala de atividades, nomeadamente a definição de áreas de brincar e a criação de espaços mais abertos ou delimitados. A seleção e a disposição dos materiais asseguram que as crianças têm acesso a recursos variados, adequados e estimulantes, que sustentam e enriquecem as suas experiências de brincar.

3.7.2 Frequência do brincar:

Ao avaliar a frequência do brincar, consideram-se dois indicadores-chave: a **frequência** e a **duração**. A **frequência** refere-se à regularidade com que ocorrem as experiências de brincar, permitindo compreender com que periodicidade as crianças se envolvem no brincar ao longo do dia ou da semana. A **duração** diz respeito ao tempo de cada experiência de brincar, contribuindo para analisar o grau de continuidade e de envolvimento das crianças nas suas atividades de brincar.

3.7.3 Diferenciação do Brincar:

A diferenciação do brincar refere-se ao grau em que as atividades e ações lúdicas são ajustadas às necessidades de todas as crianças, em vez de serem implementadas de forma uniforme. Este processo pode implicar variações no conteúdo, no processo ou no resultado do brincar, de modo a responder à diversidade dos grupos de crianças. A adaptação do brincar às características específicas de cada criança, do educador de infância e do contexto pré-escolar contribui para a sua implementação mais ajustada e potencia o seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento. Esta dimensão encontra-se estreitamente relacionada com a equidade, ao garantir que todas as crianças têm oportunidades de participar em experiências de brincar significativas, promovendo a redução de desigualdades e apoiando o desenvolvimento individual de cada criança.

Capítulo 4: Áreas temáticas do brincar

Autores: Bredikyte, M., e Brandisauskiene, A.

4.1 Origens Teóricas da Pedagogia baseada no Brincar

Objetivos

1. Aprofundar a compreensão do brincar como atividade central no período da educação pré-escolar.
2. Explorar os fundamentos teóricos das abordagens histórico-cultural, sociocultural e construtivista do brincar das crianças.
3. Articular os referenciais teóricos com a educação progressista e com a pedagogia baseada no brincar.
4. Construir uma perspetiva contemporânea da Educação de Infância (EI), na qual o brincar é entendido como uma atividade mediada cultural, social e pedagogicamente, promotora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

A pedagogia baseada no brincar refere-se a abordagens educativas que concebem o brincar não como uma atividade suplementar ou recreativa, mas como um **modo central de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças na cultura.** Ao longo dos séculos XX e XXI, múltiplas tradições teóricas convergiram na ideia de que o brincar constitui uma forma de atividade qualitativamente distinta, com um potencial de desenvolvimento único.

Entre estas perspetivas, tem sido particularmente influente **a conceção do brincar como um modo central de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças na cultura**, e não como uma atividade suplementar ou recreativa. Em paralelo, os principais sistemas pedagógicos da educação de infância — **Fröbel, Waldorf/Steiner e Reggio Emilia** — contribuíram com práticas de brincar influentes (materiais, ambientes e papéis dos educadores de infância), que operacionalizam estas teorias em desenhos educativos e na prática pedagógica quotidiana.

Em conjunto, estas perspetivas **enquadram o brincar** como uma **atividade geradora de desenvolvimento, socialmente mediada e pedagogicamente intencional.**

Fundamentos histórico-culturais e socioculturais da brincadeira

Os parágrafos seguintes apresentarão brevemente as principais ideias teóricas que contribuíram para a conceção contemporânea da pedagogia baseada no brincar.

A psicologia histórico-cultural e sociocultural de **Lev Vygotsky** constituiu um dos fundamentos teóricos mais influentes da pedagogia baseada no brincar. Em contraste com perspetivas que entendiam o brincar como mero reflexo do desenvolvimento, Vygotsky (1933/1967) argumentou que **o brincar assume um papel estruturante no período pré-escolar,** constituindo uma atividade através da qual emergiam novas formações psicológicas.

Um contributo central da teoria de Vygotsky é a ideia de que, na brincadeira de faz de conta mais complexa, as crianças participam numa **situação imaginária regulada por regras.** Esta condição gera uma estrutura paradoxal: as crianças exercem liberdade através da imaginação, ao mesmo tempo que se submetem a restrições associadas aos papéis que assumem. Vygotsky argumentou que esta estrutura favorece **o desenvolvimento da autorregulação, da atenção** voluntária e do comportamento intencional, frequentemente em níveis superiores aos observados em contextos não lúdicos (Vygotsky, 1978).

Nesta altura, Vygotsky introduziu o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este é talvez o conceito mais conhecido, mas frequentemente simplificado em demasia, na educação.

> *O brincar cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança está sempre acima da sua idade média, acima do seu comportamento quotidiano; no brincar, é como se fosse uma cabeça mais alta do que ela própria. […] No brincar, é como se a criança estivesse a tentar saltar acima do nível do seu comportamento habitual.» (Vygotsky, 2016, 18)*

Para Vygotsky, a ZPD emerge quando a criança se submete voluntariamente a regras associadas a papéis dentro de uma situação imaginária, alcançando níveis de autorregulação e de controlo consciente que ultrapassam o seu comportamento quotidiano, sem instrução direta do adulto.

A ZPD no brincar distingue-se qualitativamente da ZPD na instrução. No brincar, o desenvolvimento é mobilizado pela adesão voluntária da criança a regras baseadas em papéis numa situação imaginária, enquanto, na instrução, a ZPD resulta da orientação intencional do adulto e da estruturação de tarefas específicas. No brincar, **é a própria estrutura da atividade que reorganiza a motivação, o comportamento e a consciência da criança.** A Tabela 1 ilustra estas diferenças na ZPD.

Critérios de comparação	ZPD NA BRINCADEIRA	ZPD NA BRINCADEIRA
Fonte de desenvolvimento:	Situação imaginária e regras baseadas em papéis	Adulto através da tarefa estruturada e da instrução
Criador da ZPD:	Atividade lúdica através da estrutura de brincadeira	O adulto através do ensino
Forma de regulação:	Autorregulação voluntária e interna	Regulação externa (internalização)
Motivação:	Intrínseca (papéis significativos, motivos)	Frequentemente extrínseca ou orientada para a tarefa
Mecanismo-chave:	Agir de acordo com o significado e não na perceção imediata	Agir com assistência estruturada
Regras:	Implícitas, incorporadas nos papéis	Explícito, baseado em tarefas
Papel do adulto:	Opcional; pode enriquecer ou prolongar a brincadeira	Necessário para a conclusão da tarefa
Resultado do desenvolvimento:	Emergência de comportamentos voluntários e de funções mentais superiores	Aquisição de competências e/ou conhecimentos específicos
Estatuto vygotskiano:	Atividade principal da idade pré-escolar	Importante, mas secundário

Tabela 1. Duas formas de ZPD no desenvolvimento na educação de infância

Ao brincar, a criança desafia-se a si própria ao assumir um papel, enquanto, na instrução, esse desafio ocorre com a orientação de um adulto ou de um par mais competente. Tanto a brincadeira como a instrução geram zonas de desenvolvimento proximal (ZDP).

No brincar, o desenvolvimento é impulsionado pela reorganização da motivação e da autorregulação, enquanto, na instrução, o desenvolvimento é sustentado pela construção de competências e conhecimentos específicos. Uma prática pedagógica intencional reconhece quando é pertinente intervir de forma orientadora e quando é necessário preservar o espaço do brincar.

O brincar também proporciona um contexto privilegiado para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores através **da mediação.** A linguagem, os símbolos e os papéis culturalmente significativos são apropriados na brincadeira e gradualmente internalizados. Assim, a brincadeira não é uma atividade de fantasia individual, mas uma **forma de participação estruturada social e culturalmente.**

O brincar como contexto cultural para o desenvolvimento é mediado por:

- Linguagem
- Símbolos
- Papéis culturalmente significativos

O brincar como atividade inclusiva. Numa perspetiva vygotskiana, o brincar imaginativo não é um teste de capacidade, mas sim um contexto de desenvolvimento. A questão não é «Esta criança consegue brincar?», mas sim «Que formas de mediação permitem que esta criança participe no brincar como atividade social e cultural?». **O brincar é um dos meios** através dos quais todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas específicas, **se desenvolvem**. Segundo Vygotsky, necessidades diferentes criam uma **situação social de desenvolvimento**, e as dificuldades surgem quando as ferramentas culturais e as práticas sociais são inacessíveis. Nesses casos, o **desenvolvimento deve prosseguir** por **vias alternativas**. Numa perspetiva vygotskiana, o brincar imaginativo inclusivo significa reorganizar papéis, regras e mediação para que todas as crianças, independentemente da sua capacidade, possam participar na construção de um significado cultural partilhado e desenvolverem-se através do brincar.

Henri Wallon: Emoção, Movimento e Desenvolvimento Social na Brincadeira.

Henri Wallon (1879–1962) oferece uma importante perspetiva, frequentemente ignorada na teoria anglo-americana do brincar. Wallon enfatizou a **primazia da emoção, do movimento e da interação** social no desenvolvimento, defendendo que a cognição emerge de processos afetivos e motores (Wallon, 1941/1983). Numa perspetiva walloniana, o brincar constitui uma atividade que envolve a totalidade do corpo, da dimensão emocional e das relações sociais, e não apenas a dimensão cognitiva.

A sua teoria influenciou de forma significativa a ênfase da psicologia histórico-cultural no brincar enquanto fenómeno social. Contribuiu ainda para aprofundar a pedagogia baseada no brincar, ao destacar o papel do envolvimento emocional e da incorporação corporal, aspetos fundamentais no brincar de faz de conta e no brincar narrativo.

Questões de reflexão

Em que aspetos da sua prática é que as ZPDs baseadas na brincadeira e as ZPDs instrucionais se interligam e em que aspetos correm o risco de ser confundidas ou substituídas umas pelas outras?

Explique por que razão a brincadeira é importante para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar?

A Psicologia Cultural-Histórica da Brincadeira de Papéis de Elkonin.

Com base em Vygotsky, **Daniil Elkonin** desenvolveu uma teoria cultural-histórica detalhada do brincar que continua a ser fundamental para a pedagogia contemporânea do brincar. Seguindo as ideias de Vygotsky, Elkonin (1978/2005) defende igualmente que o brincar é uma atividade culturalmente enraizada, resultante da sociedade envolvente, do contexto cultural e do momento histórico.

Elkonin conceptualiza o brincar de faz de conta como uma atividade historicamente desenvolvida através da qual as crianças se apropriam das relações sociais, mais do que dos próprios objetos. Nesta perspetiva, a unidade central do brincar de faz de conta não é a ação em si, mas o papel, que organiza regras, motivos e interações.

A sua análise da estrutura do brincar — papel, regra e ação — evidencia a forma como o brincar sustenta a internalização de normas sociais e o desenvolvimento da autorregulação. Elkonin sublinha ainda que a qualidade do brincar depende do acesso das crianças a papéis socialmente significativos e a oportunidades de coordenação coletiva. Esta compreensão tem implicações pedagógicas diretas, na medida em que melhorar o brincar não se reduz à introdução de novos brinquedos, mas envolve sobretudo o apoio à imaginação social e às relações de papéis.

Participação dos adultos e orientação lúdica

Investigadores de diferentes contextos e países têm desenvolvido e aprofundado as ideias de Vygotsky, explorando a forma como a **aprendizagem ocorre através da atividade lúdica** conjunta entre crianças e adultos. Neste enquadramento, a pedagogia baseada no brincar é entendida como um continuum que se estende desde o brincar livre iniciado pela criança até à participação do adulto no brincar, assumindo um papel de participante que enriquece a experiência sem comprometer a autonomia das crianças. O movimento inverso também se verifica desde o brincar iniciado pelo adulto e sensivelmente orientado, até ao momento em que as crianças assumem a condução da atividade, aprofundando-a e prosseguindo o brincar de forma autónoma, sem a presença ativa do adulto.

Critérios
1. tema partilhado motivador;
2. participação ativa «no papel»;
3. envolvimento emocional;
4. carácter dialógico das interações;
5. tensão dramática no guião da peça;
6. um guião coerente e fascinante;
7. elaboração das «viragens críticas» na brincadeira (Bredikyte, 2011).

Tabela 2: Critérios para uma intervenção bem-sucedida de um adulto na atividade lúdica das crianças.

O conceito de "**scaffolding**" de Bruner fornece uma base teórica para o envolvimento dos adultos no brincar, quando esse envolvimento contribui para expandir a complexidade narrativa, os recursos simbólicos ou a coordenação social das crianças (Bruner et al., 1976). Em vez de orientarem os resultados, os adultos participam como participantes no brincar, como narradores ou como parceiros de papéis. A investigação sociocultural contemporânea sobre o brincar tem vindo a enfatizar **a narrativa e o diálogo** como formas centrais de mediação. Estruturas imaginárias partilhadas, designadas como "mundos de brincar" (Lindqvist, 1995) e "brincar narrativo", permitem que crianças e adultos coconstruam narrativas sustentadas que promovem a motivação, o envolvimento emocional e a autorregulação (Hakkarainen et al., 2013).

Este trabalho demonstra que a pedagogia baseada no brincar pode ser intencionalmente concebida, preservando simultaneamente a lógica intrínseca do brincar. Os adultos apoiam melhor o brincar ao protegê-lo, enriquecê-lo e ao não o orientar em excesso (ver Tabela 2).

Marilyn Fleer expandiu a teoria histórico-cultural ao destacar **os mundos lúdicos concetuais (Conceptual Playworld)** e a integração de conceitos científicos no brincar, sem comprometer a sua natureza imaginária (Fleer, 2014). O seu trabalho, sobre **mundos lúdicos concetuais**, demonstra que os conceitos científicos e culturais podem ser incorporados no brincar quando se articulam com a lógica narrativa da atividade das crianças. Estudos empíricos evidenciam que esta abordagem favorece o desenvolvimento conceptual precoce, mantendo simultaneamente a motivação e a autonomia das crianças. Fleer sublinha ainda que a aprendizagem de conceitos deve estar ao serviço do brincar, em vez de o brincar ser subordinado a resultados curriculares.

Veja o Educador M. Fleer explicar o que é um Playworld.
https://youtu. be/5Nv29_-MaD0?si=LVVcO3OlZ550i3a1

Perspetivas construtivistas: Piaget e o jogo simbólico

De uma perspetiva construtivista, Jean Piaget conceptualizou o brincar sobretudo como um processo de **assimilação**, através do qual as crianças integram a experiência nas estruturas cognitivas existentes (Piaget, 1951/2013). O brincar reflete o nível de desenvolvimento atual da criança e contribui para a consolidação de esquemas mentais. Piaget identificou o brincar simbólico como um marco fundamental do pensamento representativo. Nesta perspetiva, o brincar não conduz o desenvolvimento, mas **expressa-o e contribui para a sua estabilização.**

Embora a teoria construtivista tenha sido criticada por subestimar a mediação social, contribuiu de forma significativa para a compreensão da **agência das crianças**, da importância da atividade prática e do papel da transformação simbólica, aspetos centrais para a pedagogia contemporânea do brincar que integra perspetivas teóricas e práticas baseadas no brincar.

Na Tabela 3 apresenta-se uma comparação entre as abordagens histórico-culturais e as construtivistas.

FASES DO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA	
VYGOTSKIANA: Abordagem histórico-cultural	**PIAGETIANA: Abordagem construtivista**
Fase 1. Atividade orientada para objetos e imitativa (pré-requisito para a brincadeira) (aprox. 1–3 anos) • Manipulação de objetos e imitação de ações de adultos. • Ações ligadas **a objetos reais e significados reais.** • Ainda não há situações imaginárias sustentadas. **Mudança fundamental no desenvolvimento:** apropriação de ações e significados culturais.	**Fase 1. Brincar funcional/prático (brincadeira sensoriomotora) (aprox. 0–2 anos)** • Repetição de ações por prazer (por exemplo, abanar, bater, correr). • Sem significado simbólico. • Intimamente ligado à inteligência sensoriomotora. **Função:** exercício e consolidação de esquemas motores e percetivos.
Fase 2. Emergência do brincar ao faz de conta (emergência de situações imaginárias) (aprox. 3–4 anos) • Começa a separar **o significado do objeto** (por exemplo, um bloco torna-se um carro). • Surgem situações imaginárias simples. • Os papéis são instáveis e de curta duração. • As regras existem implicitamente, mas ainda não são seguidas conscientemente. **Mudança fundamental no desenvolvimento:** a criança começa a agir de acordo com o significado e não com a perceção imediata.	**Fase 2. Brincar simbólico (brincar ao faz de conta) (aprox. 2–6 anos)** • Os objetos e as ações representam outra coisa (um pau torna-se um cavalo). • O brincar reflete representações mentais internas. • O brincar egocêntrico e individual é comum. • A interação social é possível, mas não é central. **Função:** assimilação da realidade às estruturas cognitivas existentes da criança.
Fase 3. Brincar ao faz de conta com papéis e regras implícitas (atividade dominante) (aprox. 4–6/7 anos) • Brincadeira organizada em torno de: o **Papéis** o **Regras** derivadas das relações sociais o **Situação imaginária partilhada.** • Subordinam voluntariamente o seu comportamento ao papel (por exemplo, «Os médicos não choram»). **Mudança fundamental no desenvolvimento:** o autorregulação, o atenção voluntária, o imaginação, o compreensão social.	**Fase 3. Brincar com regras (aprox. 6–7+ anos)** • As crianças aceitam regras impostas externamente. • As regras são entendidas como fixas e partilhadas. • A cooperação social torna-se mais importante. **Função:** raciocínio lógico e desenvolvimento moral

Fase 4. Jogos com regras explícitas (transição para a atividade de aprendizagem) (aprox. 6–7+ anos) • Jogos de tabuleiro, desportos, jogos baseados em regras. • As regras são **explícitas, externas e estáveis.** • Marca a transição da brincadeira como **atividade principal para a atividade de aprendizagem.** **Mudança fundamental no desenvolvimento:** transição para a atividade de aprendizagem	

Tabela 3. Comparação das fases de desenvolvimento do brincar, tal como descritas nas abordagens **vygotskiana e piagetiana.**

As concepções de Vygotsky e Piaget sobre o brincar evidenciam diferenças teóricas fundamentais. Numa perspetiva vygotskyana, o brincar impulsiona o desenvolvimento, promovendo ativamente o surgimento de novas capacidades. Em contrapartida, Piaget considera o brincar como um reflexo do estádio de desenvolvimento atual da criança, como expressão de estruturas cognitivas já consolidadas.

Vygotsky situa o brincar num contexto social e cultural, sublinhando a sua natureza orientada por regras e a centralidade da interação social, enquanto Piaget o enquadra sobretudo como uma atividade de natureza individual e cognitiva. A imaginação, em Vygotsky, assume um papel central e transformador, permitindo à criança transcender a realidade imediata; em Piaget, funciona predominantemente como expressão simbólica do conhecimento existente.

No que respeita às regras, Vygotsky defende que estas estão inicialmente implícitas nos papéis sociais assumidos pelas crianças e apenas posteriormente se tornam explícitas, enquanto Piaget associa as regras explícitas sobretudo aos jogos com regras. Estas diferenças refletem-se nas conceções de desenvolvimento associadas ao brincar: Vygotsky relaciona-o com o desenvolvimento da autorregulação e das funções mentais superiores, enquanto Piaget o entende como contribuindo para a consolidação das estruturas cognitivas.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Numa perspetiva vygotskyana, os educadores de infância devem:

- Apoiar o brincar de faz de conta
- Participar no brincar como parceiros
- Enriquecer as narrativas e os papéis do brincar
- Conceber o brincar como uma responsabilidade pedagógica

Numa perspetiva piagetiana, os educadores de infância devem:

- Proporcionar ambientes ricos de exploração
- Respeitar a prontidão desenvolvimental
- Valorizar o brincar como expressão do desenvolvimento cognitivo

Numa frase...

A pedagogia contemporânea do brincar **integra** frequentemente ambas as perspetivas, valorizando sobretudo a **visão vygotskyana de que o brincar de faz de conta de elevada qualidade** pode impulsionar o desenvolvimento, em particular a autorregulação e a preparação para a aprendizagem.

Pedagogia baseada no Brincar e a Educação Progressista

Fröbel e a pedagogia do brincar

Friedrich Fröbel (1782–1852), fundador do jardim de infância, foi um dos primeiros a institucionalizar o brincar como princípio educativo. Fröbel concebia o brincar como uma expressão central do desenvolvimento da criança na educação de infância e desenvolveu materiais estruturados — os "dons" e as "ocupações" — para apoiar a aprendizagem através do brincar (Fröbel, 1826/1887).

O seu legado assenta na convicção de que **os ambientes educativos podem ser concebidos intencionalmente para promover a aprendizagem baseada no brincar**, uma ideia que continua a influenciar a pedagogia da educação de infância.

Educação Waldorf: Brincar, Imaginação, Imitação e Ritmo

A educação Waldorf, inspirada por Rudolf Steiner (1861–1925), valoriza o brincar livre e imaginativo, a imitação e o ritmo como elementos centrais do desenvolvimento na educação de infância. Embora assente na filosofia antroposófica e não na psicologia convencional, a prática Waldorf sublinha o valor pedagógico do brincar não estruturado e aberto, bem como o papel do adulto como modelo moral e estético.

Dewey e a Educação Progressista: O Brincar como Forma de Investigação Experiencial

A filosofia de educação progressista de John Dewey (1859-1952) constitui uma importante ponte teórica entre as abordagens construtivistas, socioculturais e os principais sistemas pedagógicos da educação de infância. Dewey não desenvolveu uma teoria específica do brincar, mas o seu conceito de **aprendizagem através da experiência e da investigação** sustenta fortemente uma pedagogia baseada no brincar. Segundo Dewey, o brincar pode ser compreendido como uma forma de experiência investigativa através da qual as crianças constroem significado, participam em atividades sociais e se desenvolvem intelectual e moralmente. Dewey (1938) defende que a educação deve partir dos interesses e das experiências vividas pelas crianças, valorizando a participação ativa, a resolução de problemas e as relações democráticas. Nesta perspetiva, **o brincar constitui uma forma de experiência significativa** que integra emoção, ação e pensamento. Esta visão encontra forte ressonância na abordagem de Reggio Emilia, nomeadamente na valorização dos projetos, da investigação e das crianças como participantes ativos na construção de significado.

Reggio Emilia: Convergências Socioculturais e Progressistas

A abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida sob a influência de Loris Malaguzzi (1920–1994), integra contributos socioculturais, progressistas e construtivistas. Esta pedagogia assenta numa imagem da criança como competente, relacional e expressiva, capaz de construir conhecimento através da interação com os outros e com o ambiente (Edwards et al., 2012).

Na prática de Reggio Emilia, o brincar e a investigação encontram-se estreitamente interligados. Os educadores atuam como co-investigadores, enquanto o ambiente é concebido como um "terceiro educador", oferecendo recursos materiais e simbólicos que potenciam a exploração. Nesta abordagem, não existe um tempo especificamente reservado ao brincar, uma vez que este é entendido como uma forma de pensar, explorar e aprender que atravessa todo o quotidiano educativo. A documentação pedagógica assume um papel central, funcionando como instrumento de reflexão e de construção partilhada de significado. Estes princípios articulam-se de forma consistente com as perspetivas socioculturais da aprendizagem enquanto participação mediada.

Os três sistemas pedagógicos influentes na educação de infância — Fröbel, Waldorf/Steiner e Reggio Emilia — foram selecionados por conceptualizarem o brincar e a investigação baseada no brincar como um modo central de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças na cultura, em vez de uma atividade complementar ou recreativa. Estes sistemas contribuíram de forma significativa para práticas contemporâneas de pedagogia baseada no brincar, integrando a atividade lúdica nos projetos educativos e no quotidiano pedagógico.

Síntese Principal:

1. As origens teóricas da pedagogia baseada no brincar assentam num diálogo entre as tradições histórico-cultural, sociocultural, construtivista e progressista da educação.
2. Em todas estas perspetivas, o brincar é concebido como uma atividade com elevado potencial de desenvolvimento, socialmente mediada e suscetível de ser pedagogicamente intencionalizada.
3. A pedagogia baseada no brincar contemporânea enfatiza a forma como os adultos podem apoiar intencionalmente o brincar sem o instrumentalizar, preservando a imaginação, a autonomia e o significado social como elementos centrais da educação de infância.

Referências

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). Pearson.

Brėdikytė, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play.* University of Oulu.

Brėdikytė, M., & Hakkarainen, P. (2023). Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, & H. M. Somb y (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (pp. 61–83). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch4

Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution.* Basic Books.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.

Elkonin, D. B. (2005). *The psychology of play*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1978)

Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction, 3*(3), 202–209.

Fröbel, F. (1887). *The education of man*. Appleton. (Original work published 1826)

Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(2), 213–225.

Gray, P. (2017). What exactly is play? *Topics in Language Disorders, 37*(3), 217–228.

Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools.* Almqvist & Wiksell International

Loizou, E., & Avgitidou, S. (2014). Play as a participatory learning process. *Early Child Development and Care, 184*(12), 1884–1901.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, Vea & Moss, P. (Eds.) (2016). *Loris Malaguzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993.* Routledge.

Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood.* Routledge. (Original work published 1951)

Pramling Samuelsson, I., Fleer, M., & Pramling, N. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education.* Springer.

Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education, 19*(1), 35–43.

Smirnova, E. O. (2018). Toys and technology. *Psychology and Psychological Research International Journal, 3*(6).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Eds. & Trans.). *Monash University.* https://doi.org/10.26180/4308875.v1

Wallon, H. (1983). *From act to thought.* Lawrence Erlbaum. (Original work published 1941)

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The role of play in self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 27(3),* 421–434.

Authors: Boland, A., Kan, M., and Wynberg, E.R.

4.2 Desenvolvimento das crianças e o brincar

Objetivos

1. Compreender que o desenvolvimento na primeira infância é holístico.
2. Perceber como as crianças interagem com o mundo através de diferentes formas de brincar.
3. Distinguir os domínios e processos fundamentais do desenvolvimento relacionados com o brincar.
4. Reconhecer oportunidades para promover o desenvolvimento do brincar e de competências específicas através do brincar.

Desenvolvimento em educação de infância

O desenvolvimento das crianças é frequentemente descrito como um processo multidimensional e dinâmico que envolve vários domínios interrelacionados: físico e motor, socioemocional e cognitivo. O desenvolvimento motor abrange o desenvolvimento sensoriomotor e as habilidades motoras finas e grossas. O desenvolvimento socioemocional envolve autoconsciência, autonomia, regulação emocional e a capacidade de estabelecer relações. O desenvolvimento cognitivo abrange o pensamento, a linguagem, a atenção, a memória e a imaginação.

Embora estes domínios possam ser concetualmente distinguidos, não se desenvolvem de forma isolada. Pelo contrário, os domínios do desenvolvimento são interdependentes, o que significa que estão funcionalmente integrados e se influenciam continuamente entre si. Por exemplo, o aumento do controlo motor permite que as crianças explorem objetos e espaços de forma mais autónoma, o que favorece a aprendizagem e a autoconfiança. Sentir-se emocionalmente seguro junto de um adulto incentiva a curiosidade e a interação com o ambiente, reforçando, simultaneamente, o desenvolvimento emocional e cognitivo. Comportamentos do quotidiano, como comunicar, brincar ou deslocar-se no espaço, envolvem a coordenação e a integração de capacidades físicas, socioemocionais e cognitivas. A distinção entre estas áreas do desenvolvimento pode apoiar os educadores na observação e interpretação das experiências das crianças, embora, na prática, seja necessário abordar as crianças "como um todo" e compreender o seu desenvolvimento de forma holística.

Durante o brincar, as crianças agem e interagem com a emoção, as mãos e a cabeça. Mobilizam simultaneamente competências físicas, socioemocionais e cognitivas, mas a sua motivação no brincar prende-se com o sentimento de pertença e com a construção de significado no seu contexto sociocultural.

Isto significa que o brincar não se limita a promover competências cognitivas, físicas ou socioemocionais. O brincar é, sobretudo, uma fonte de bem-estar, envolvimento e prazer, refletindo o direito de cada criança a brincar como elemento fundamental da sua experiência vivida.

Fatores relacionados com o brincar e o desenvolvimento

O brincar das crianças, enquanto parte do seu desenvolvimento global, é influenciado por uma interação contínua e dinâmica entre fatores biológicos e ambientais, assumindo a experiência um papel central. As crianças desenvolvem-se através de interações significativas, repetidas e sustentadas com o seu ambiente, que contribuem para a construção da memória, a interiorização de competências e a capacidade de enfrentar desafios mais complexos. Estas experiências nunca são neutras: têm valor emocional e tornam-se parte das representações das crianças, podendo orientar o seu pensamento e comportamento futuros.

As relações sociais são particularmente influentes. Interações seguras e responsivas com os cuidadores promovem a exploração, a imitação e o desenvolvimento da linguagem. Os adultos podem apoiar o desenvolvimento através da criação de atenção partilhada, do incentivo às iniciativas das crianças e da ligação entre novas aprendizagens e experiências prévias das crianças.

Considerando que as crianças trazem diferentes "experiências de vida" provenientes das suas famílias e comunidades, os seus percursos de desenvolvimento apresentam variações. As crianças com necessidades educativas específicas podem desenvolver-se a ritmos diferentes ou necessitar de experiências adaptadas e de apoios adicionais para um brincar inclusivo.

O desenvolvimento resulta, assim, da interação dinâmica entre as características inatas das crianças e a qualidade, diversidade e consistência das experiências proporcionadas num ambiente de habilitador.

O brincar como desenvolvimento e aprendizagem

As crianças exploram e constroem sentido sobre o mundo, de forma espontânea, através da brincadeira. Na educação de infância, o mundo é, numa fase inicial, experienciado sobretudo a partir dos seus estados afetivos, das experiências sensoriais e das interações responsivas com os cuidadores. Tais interações constituem processos proximais fundamentais, na medida em que estruturam e ampliam a compreensão emergente que as crianças constroem acerca do ambiente que as rodeia. No **jogo de contacto emocional,** as crianças e os adultos de referência mantêm proximidade física, estabelecem contacto visual e espelham expressões faciais e vocalizações. Os adultos apoiam a regulação emocional das crianças, oferecendo conforto e um ambiente seguro. Através destas interações, as crianças aprendem a iniciar e a sustentar o contacto, bem como a respeitar a alternância nas trocas, o que constitui a base para a interação verbal posterior. Paralelamente, os seus sentidos desenvolvem-se, tornando-as progressivamente mais sensíveis às características do que observam, escutam, cheiram e sentem. O jogo de contacto emocional está estreitamente associado à vinculação segura, na medida em que as crianças experienciam os adultos de referência como um refúgio em situações de desconforto e como uma base segura a partir da qual se sentem confiantes para explorar o ambiente de forma autónoma.

O brincar como característica humana

Em Homo Ludens, Johan Huizinga defende que o brincar não constitui uma atividade infantil ou meramente trivial, mas uma característica fundamental do ser humano. O autor descreve o brincar como uma atividade voluntária, significativa e estruturada por regras livremente assumidas, através das quais os sujeitos constroem significados partilhados e estabelecem ligações sociais.

Esta perspetiva evidencia que o brincar não desaparece com a idade, antes se transforma nas suas formas e funções ao longo do ciclo de vida. Das brincadeiras da infância às práticas adultas, como o desporto, a arte ou os rituais, o brincar mantém-se como um modo privilegiado de exploração de possibilidades e de atribuição de sentido ao mundo.

No campo da educação, esta leitura convida a considerar o brincar não como uma preparação para a aprendizagem "real", mas como uma forma legítima e central de aprendizagem e participação, que requer tempo, espaço e reconhecimento profissional.

Do ponto de vista teórico, esta forma inicial de brincadeira pode ser compreendida como uma **atividade dominante** nos primeiros anos (El'konin), no sentido em que a comunicação emocional com os adultos assume um papel central na aprendizagem e no desenvolvimento durante a primeira infância. A vinculação segura, o desenvolvimento sensorial e o progressivo controlo motor, em conjunto, proporcionam às crianças uma base sólida para a exploração do ambiente físico. Em termos práticos, tal implica que a responsividade dos adultos, a proximidade na interação e a atenção partilhada não constituem apenas fatores de apoio, mas condições essenciais para a exploração e a aprendizagem das crianças, não apenas na primeira infância, mas ao longo da infância de forma mais ampla.

À medida que as competências motoras e as capacidades percetivas das crianças se desenvolvem, o brincar passa a envolver, de forma crescente, a observação e a manipulação de objetos e materiais. As crianças exploram as propriedades e as possibilidades de ação dos objetos — tanto de natureza cultural como natural — e experimentam diferentes formas de os utilizar. Paralelamente, exploram o ambiente com o corpo, descobrindo como se podem deslocar no espaço, em diferentes superfícies e a ritmos variados.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento das crianças nesta fase é mediado pelo uso de instrumentos da cultura, como a linguagem e as atividades partilhadas na interação social, através das quais as crianças se apropriam desse conhecimento cultural através da imitação e da progressiva internalização. Os adultos podem apoiar este processo ao modelar ações, nomear objetos e ações que despertam o interesse das crianças e convidá-las a participar, sem condicionar nem interferir no seu brincar. Durante este período, o vocabulário das crianças expande-se rapidamente.

Com o tempo, o brincar das crianças evolui tipicamente de formas paralelas e associativas para um brincar cooperativo cada vez mais complexo. Esta mudança no desenvolvimento está relacionada o desenvolvimento da regulação emocional, das competências linguísticas e de comunicação, da compreensão social e ao surgimento das primeiras amizades.

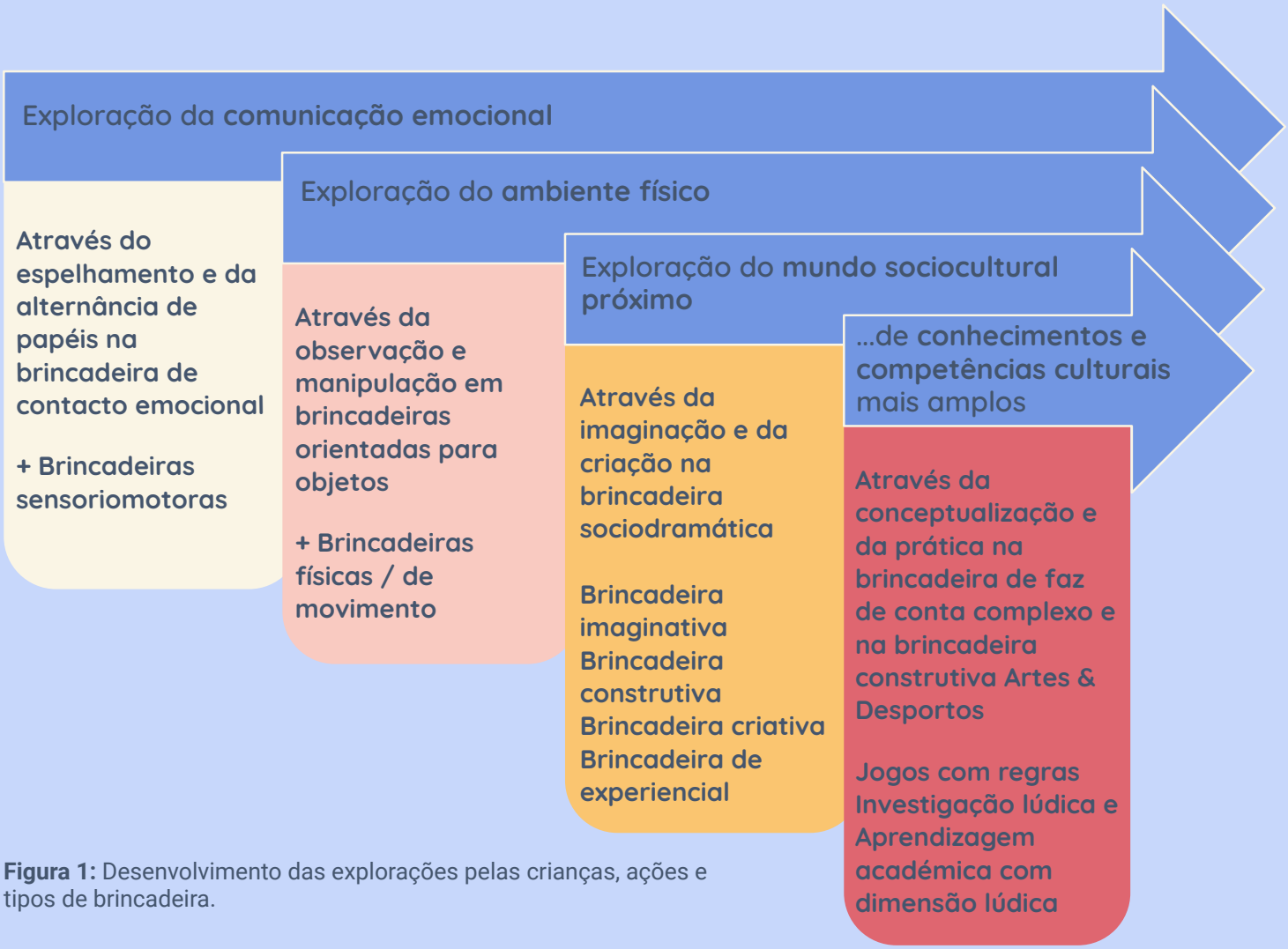


Figura 1: Desenvolvimento das explorações pelas crianças, ações e tipos de brincadeira.

À medida que as crianças se desenvolvem, surge uma variedade cada vez maior de formas de brincar. As formas de brincar mais precoces não desaparecem, mas tornam-se menos proeminentes. Por exemplo, as crianças em idade escolar podem continuar a gostar de jogos simples de imitação, e os adultos podem envolver-se em brincadeiras centradas em objetos quando exploram um novo telemóvel ou brincam com a areia sentados na praia.

Relações entre tipos de brincadeira e domínios de desenvolvimento

O desenvolvimento da brincadeira, conforme ilustrado na Figura 6.1, reflete o desenvolvimento holístico da criança. Para brincar, as crianças mobilizam diferentes competências e conhecimentos. Por sua vez, através da brincadeira, as crianças vivem um conjunto de novas experiências relacionadas com diferentes domínios de desenvolvimento. Quais são as relações mais específicas entre os diferentes tipos de brincar e os diferentes domínios de desenvolvimento entre os 3 e os 6 anos de idade?

No **BRINCAR ORIENTADO PARA OBJETOS**, as crianças exploram o ambiente físico, com foco nos objetos e nos materiais. A brincadeira orientada para objetos começa com a exploração sensoriomotora dos objetos ou materiais, desenvolvendo-se depois para a manipulação física, em que a criança se concentra em manipular de acordo com a função cultural dos objetos e materiais ou em organizá-los de uma maneira específica, por exemplo, por função, ou de forma estética, como um padrão. À medida que o pensamento simbólico se desenvolve, a brincadeira orientada para objetos evolui para a manipulação mental dos objetos, em que um copo pode tornar-se um chapéu. A brincadeira orientada para objetos evolui gradualmente para outras atividades ou tipos de brincadeira, tais como a brincadeira com construções (com blocos), a brincadeira criativa e a brincadeira imaginativa. Coexistem diferentes tipos ou "níveis" de brincadeira, dependendo da familiaridade da criança com os objetos ou materiais. Objetos novos e desconhecidos conduzem, inicialmente, à brincadeira orientada para objetos.

Enrolar bolas de argila

Uma criança brinca com argila e molda pequenas bolas com as mãos. Sempre que conclui uma bola, coloca-a ao lado de outra, formando uma sequência que vai aumentando em comprimento.

Neste exemplo, a criança explora as **propriedades da argila**, exercita **competências motoras** finas ao moldar as bolas e observa que estas podem **diferir em tamanho**. Ao organizar os objetos numa linha, envolve-se simultaneamente em experiências de **orientação espacial**, na perceção de diferentes comprimentos e numa primeira organização de **quantidades**, podendo ainda emergir uma **dimensão estética.** Por fim, a criança **sustenta a atenção** na atividade e pode vivenciar **sentimentos de confiança** nas suas próprias capacidades.

Enquanto se dedicam a brincadeiras orientadas para objetos, as crianças utilizam e desenvolvem as suas habilidades motoras finas ao manusear e manipular o objeto ou os materiais. Recorrem também às suas habilidades de orientação espacial, por exemplo, quando tentam empilhar objetos uns sobre os outros. A brincadeira orientada para objetos é também um contexto fértil para o desenvolvimento precoce da linguagem. Por exemplo, proporciona um contexto para interações (verbais) significativas, atenção partilhada e trocas comunicativas através de gestos ou verbalizações. O envolvimento no brincar orientado para objetos promove igualmente o desenvolvimento de gestos comunicativos, como o apontar, à medida que as crianças procuram partilhar com os outros a atenção ou o interesse por um objeto ou material. Além disso, as experiências multimodais inerentes a este tipo de brincadeira — sentir, tocar, manipular ou explorar os objetos de diferentes formas — constituem um contexto particularmente favorável à introdução de vocabulário por parte de adultos ou outros pares mais experientes.

Como educador de infância, é fácil subvalorizar o brincar orientado para objetos, uma vez que o seu contributo para o desenvolvimento nem sempre é reconhecido na prática ou porque a atenção tende a centrar-se na promoção de formas de brincar consideradas mais complexas. No entanto, este tipo de brincadeira constitui uma base fundamental para o desenvolvimento de formas de brincar mais elaboradas, exigindo tempo, continuidade e intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, é essencial que o educador de infância crie condições que facilitem e promovam a exploração de objetos e materiais, apoiando a observação, a organização dos objetos e a experimentação das suas possibilidades de utilização.

Questões de reflexão

Se adotar a perspetiva de uma criança que está a descobrir o mundo, que objetos da sua sala de atividades despertariam a sua curiosidade? E como iniciaria essa exploração?

Como observa o brincar orientado para objetos na sua sala de atividades? De que forma poderia estimular este tipo de brincar?

Durante **O BRINCAR ao FAZ DE CONTA**, as crianças exploram ações humanas e situações do quotidiano ao agir "como se" determinadas situações fossem reais. Recriam atividades do dia a dia ou práticas culturais **(brincar sociodramático)**, ou exploram temas e personagens de natureza ficcional **(brincar imaginativo)**.

Embora seja comum associar o brincar ao faz de conta à encenação de papéis, este tipo de brincadeira não se inicia com a representação de personagens. As suas origens encontram-se no brincar orientado para objetos, no qual as crianças exploram as funções culturais dos objetos e imitam a forma como os adultos os utilizam. Por exemplo, ao explorar um copo, uma criança pode simular que bebe a partir dele. As crianças podem também atribuir ações ou propriedades a brinquedos ou objetos inanimados, como fazer sons de motor ao brincar com carrinhos, pôr uma figura a andar ou a voar, ou reproduzir sons de choro ao brincar com uma boneca.

Nesta fase, as crianças obtêm maior prazer na assunção de papéis e começam a encenar enredos simples na interação com outras crianças. As crianças escolhem os objetos que pertencem aos seus papéis para realizar as ações e os guiões que criam. Se não estiverem disponíveis objetos adequados, podem criá-los ou recorrer à **substituição de objetos,** em que um objeto representa outro para servir como atributo de brincadeira. Por exemplo, um balde pode tornar-se um caldeirão e um pau uma colher, ou uma cadeira e um objeto plano e redondo podem, em conjunto, representar um carro completo. Estes objetos podem ser dotados de qualidades imaginárias adicionais: o caldeirão pode estar cheio de uma poção mágica a borbulhar, ou o carro pode transformar-se num carro de corrida que viaja muito depressa para outro país. Além disso, os objetos podem ser inteiramente imaginários. Quando brincam em conjunto, as crianças reconhecem mutuamente as

situações de faz de conta e os significados atribuídos aos objetos.

À medida que a brincadeira de faz de conta se torna mais complexa, os enredos tornam-se mais longos e elaborados, o que afeta tanto a complexidade da linguagem como o nível de cooperação. As crianças envolvem-se em metacomunicação relacionada com a brincadeira de faz de conta, desenvolvendo a capacidade de discutir regras, negociar papéis e refletir sobre a brincadeira em curso.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Atividades orientadas para apoiar as narrativas de brincar

As atividades orientadas podem apoiar as crianças na construção de narrativas de brincadeira mais ricas e significativas. Exemplos incluem a leitura de um livro ilustrado relacionado com experiências do quotidiano, uma visita a uma padaria local, uma conversa sobre situações como perder-se, ou a visualização conjunta de um pequeno vídeo sobre a construção de casas. Ao dialogar com as crianças sobre estas experiências partilhadas, amplia-se a sua compreensão do mundo e das práticas sociais que nele ocorrem. Por exemplo, o educador de infância pode dizer: "Agora que vimos o vídeo sobre a construção de casas, como poderemos construir a nossa própria casa na área de construção?"

Através dessas conversas:

1. Através dessas conversas, as crianças aprendem a utilizar a linguagem tanto como meio de comunicação como ferramenta de pensamento, podendo o educador de infância promover uma reflexão mais aprofundada ao dizer: "No vídeo, vimos que existem diferentes funções envolvidas na construção de uma casa, vimos um arquiteto e um empreiteiro, que outras funções identificámos?"
2. Estes momentos partilhados de pensamento e diálogo funcionam como uma ponte para o brincar, as crianças contactam com novo vocabulário, participam ativamente na construção de significados e, através da conversa e do pensamento partilhado, ampliam a sua compreensão do mundo. Como resultado, a sua brincadeira é enriquecida, o que dá um forte impulso ao seu desenvolvimento.

O BRINCAR COM JOGOS DE CONSTRUÇÃO OU COM BLOCOS desenvolve-se a partir da brincadeira orientada para objetos, na qual as crianças exploram e manipulam materiais. Inicialmente, o foco está em experimentar como os materiais se encaixam; progressivamente, as crianças passam a construir de forma mais intencional, tornando as suas produções cada vez mais específicas e complexas.

Empilhar blocos, equilibrar e montar construções estimulam **as capacidades motoras finas, a perceção espacial** e o raciocínio espacial das crianças. As crianças aprendem a estimar o tamanho, a forma e a proporção, a controlar o equilíbrio e os movimentos, e a desenvolver **conceitos matemáticos e vocabulário** como *grande, pequeno, largo, estreito, alto, baixo, mais e menos*.

A brincadeira com jogos de construção ou com blocos oferece oportunidades valiosas para o **desenvolvimento linguístico e cognitivo**, por exemplo, quando as crianças são convidadas a nomear o que estão a construir, a articular o seu plano e a refletir sobre como uma construção foi concretizada.

Quando as crianças são apoiadas a pensar no futuro, a elaborar planos e a adaptá-los quando algo não funciona, a brincadeira de construção contribui para o desenvolvimento da **autorregulação, incluindo planeamento, resolução de problemas, autorregulação, perseverança, regulação emocional e reflexão**. Brincar e construir em conjunto também apoiam o desenvolvimento socioemocional, à medida que as crianças **colaboram, negociam e resolvem problemas**. Os profissionais da ECEI desempenham um papel importante no apoio a estes processos. Durante a construção, podem introduzir vocabulário e conceitos relevantes e fazer perguntas abertas que se centrem no processo de construção, estimulando, assim, o raciocínio das crianças.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Atividade orientadora para apoiar a esquematização na brincadeira de construção

Ao orientar a brincadeira de construção, os educadores podem proporcionar às crianças desafios cognitivos adicionais na área da esquematização. Isto envolve traduzir ideias ou construções numa forma visual, como um desenho de uma estrutura construída pela própria criança. O educador pode convidar a criança a reproduzir a sua construção no papel, incentivando a observação cuidadosa, o uso de símbolos e a atenção às relações espaciais.

Através desta atividade, a criança explora o mundo dos símbolos e dos sinais. Aprende a observar com cuidado: Que partes devem aparecer à frente? Quantos blocos é preciso desenhar? Como represento o topo ou a parte de trás? Este processo reforça o raciocínio espacial, melhora o desenvolvimento da linguagem através de conceitos matemáticos como «acima», «em baixo», «alto», «quantos», «primeiro... depois», e permite às crianças perceber que uma construção pode ser preservada numa representação e reconstruída mais tarde.

É importante referir que a criança também aprende que a representação não é o próprio objeto, mas remete para ele, estabelecendo uma compreensão precoce do pensamento simbólico e da representação abstrata.

O BRINCAR CRIATIVo começa com a **exploração sensoriomotora** e a disposição (estética) de objetos e materiais durante a brincadeira orientada para objetos. Ela evolui para a brincadeira criativa quando as crianças começam a usar e organizar objetos e materiais para se expressarem e criarem algo, seja espontaneamente, à medida que o processo se desenrola, seja de acordo com um plano pré-concebido. Quando as crianças enriquecem a sua brincadeira criativa com materiais, movimentos ou sons criados por elas próprias, são ativados múltiplos domínios de desenvolvimento. Em particular, **o desenvolvimento criativo e o motor** são estimulados. A criança usa a criatividade e a imaginação para dar forma às ideias.

"Borboletas esvoaçantes" – Articulação com diferentes áreas de desenvolvimento

Enquanto brincam ao ar livre, um grupo de crianças descobre borboletas entre as flores no parque. Em conjunto com o educador de infância, observam como as borboletas se movem, onde pousam e o que se destaca nas suas asas. O educador convida as crianças a descrever o que veem e a observar com atenção. Em seguida, as crianças correm pelo parque com os braços estendidos, imitando o movimento das borboletas.

Na sala de atividades, o educador disponibiliza uma variedade de materiais expressivos sobre uma mesa: papel, fitas, tecidos, elásticos e marcadores. As crianças são convidadas a construir asas, "para que possam fingir que são elas próprias borboletas". Cada criança cria as suas asas de forma singular. Quando as asas estão concluídas, as crianças colocam-nas e começam a mover-se pela sala de atividades. Esvoaçam, rodam, pousam e voltam a levantar voo. A sala de atividades transforma-se num jardim de borboletas, onde brincar, movimento e imaginação se entrelaçam.

As crianças pequenas elaboram as suas experiências do quotidiano através do brincar e da imaginação. A observação das borboletas no exterior prolonga-se e aprofunda-se no contexto interior. Esta experiência articula-se com diferentes áreas de desenvolvimento em simultâneo:

- **Desenvolvimento motor:** ao esvoaçar, correr, rodar e usar intencionalmente o corpo, as crianças mobilizam competências motoras globais, coordenação e consciência corporal, explorando o espaço, a velocidade e a direção e ajustando os seus movimentos ao que observam e sentem;

- **Desenvolvimento socioemocional:** no brincar em conjunto, as crianças integram ideias umas das outras, observam-se mutuamente e participam num mundo imaginativo partilhado, vivenciando prazer, iniciativa e sentido de pertença ao grupo;

- **Desenvolvimento cognitivo:** ao imitar a borboleta, as crianças aprofundam a compreensão sobre o mundo natural, refletindo sobre como estes seres se movem e sobre a função das suas asas;

- **Desenvolvimento criativo e simbólico:** ao construírem asas e ao assumirem o papel de borboletas, as crianças recorrem à simbolização, atribuindo novos significados aos materiais e recorrendo à imaginação e ao movimento para representar algo que não está presente de forma literal;

- **Desenvolvimento da linguagem:** as crianças descrevem as borboletas e dialogam sobre o seu movimento e características, atribuindo significado a palavras como esvoaçar, pousar, asas, delicado e esfarrapado a partir de experiências concretas.

BRINCAR AO AR LIVRE proporciona oportunidades específicas de brincar para as crianças. O espaço ao ar livre oferece, literalmente, mais espaço, permitindo que as crianças corram, trepem, se equilibrem e saltem. Todas estas atividades contribuem para as capacidades motoras grossas, a perceção espacial, a força, a resistência e a coordenação. Além disso, as crianças encontram materiais naturais ao ar livre, como areia, água, paus, folhas e pedras, que convidam a brincadeiras orientadas por objetos, criativas, imaginativas e de faz de conta. As crianças podem atribuir a estes objetos o seu próprio significado. Estão ativamente envolvidas no pensamento de resolução de problemas, na criatividade e na exploração.

Um espaço exterior rico em natureza também contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. A natureza proporciona **conceitos ricos**, tais como crescer e florescer, viver e morrer, ou palavras relacionadas com a forma como nos movemos. Além disso, são explorados conceitos relacionados com o tempo, tais como tempestades e trovoadas, frio e calor e sol e sombra. **Atribuir um novo significado a objetos** da natureza — "Este pau é a minha espada" — incentiva a **negociação de significados** e o uso ativo da linguagem. A linguagem está intrinsecamente ligada ao **corpo e às experiências das crianças**, o que torna tão valioso brincar num espaço exterior rico em natureza.

Um tipo especial de brincadeira é constituído pelos **JOGOS COM REGRAS.** As crianças pequenas costumam gostar de jogar jogos de tabuleiro (simples) com colegas e adultos ou jogos (ao ar livre) como o de escondidas ou de apanhada. As crianças também inventam jogos por conta própria, com regras criadas por elas mesmas. Além disso, podem jogar jogos baseados em regras sozinhas, respondendo aos objetivos do jogo (por exemplo, jogando o jogo da *Serpente e Escada*).

Os jogos com regras estão relacionados com vários domínios do desenvolvimento. Seguir e negociar regras exige que as crianças exerçam **a autorregulação e funções executivas**, tais como o controlo de impulsos, a atenção e a memória de trabalho. Socialmente, as crianças aprendem a cooperar, a esperar pela sua vez e a considerar as perspetivas dos outros, enquanto, emocionalmente, praticam a gestão da frustração, da excitação e da desilusão. Os jogos também proporcionam um contexto para **o desenvolvimento moral,** à medida que as crianças exploram a justiça, a reciprocidade e a responsabilidade partilhada. Além disso, este tipo de brincadeira envolve, frequentemente, **o desenvolvimento da linguagem**, à medida que as regras são explicadas, discutidas e ajustadas, e pode envolver **competências cognitivas,** tais como o planeamento, a memorização de sequências e a resolução de problemas. Nos jogos com regras, estes domínios estão interligados num contexto significativo e motivador.

"Luz vermelha – luz verde" – Desenvolvimento de diferentes competências através do brincar

Durante o jogo "Luz Vermelha – Luz Verde", as crianças envolvem-se ativamente na atividade, demonstrando também um elevado nível de concentração. Uma criança coloca-se de costas para o grupo e diz "Luz verde", enquanto as restantes avançam lentamente. Quando a criança que orienta o jogo se vira e diz "Luz vermelha", todas devem ficar imóveis, como estátuas. Qualquer criança que se mova nesse momento regressa à linha de partida.

As crianças correm, deslocam-se rapidamente, riem-se e procuram manter-se completamente imóveis nos momentos certos. Observam-se atentamente umas às outras e escutam com cuidado para perceber quando podem avançar e quando devem parar. O jogo gera entusiasmo, diversão e um forte envolvimento partilhado.

Através deste jogo simples, as crianças desenvolvem competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais de uma forma lúdica e significativa.

- **Autorregulação e funções executivas** – controlar os movimentos e os impulsos.
- **Capacidades de escuta e observação** – responder a pistas verbais e sinais visuais.
- **Desenvolvimento motor** – correr, parar, equilibrar-se.
- **Desenvolvimento socioemocional e moral** – esperar pela sua vez e lidar com a vitória e a derrota.
- **Confiança e prazer na brincadeira** – participar ativamente e com entusiasmo.

O brincar como integração de diferentes dimensões do desenvolvimento

A brincadeira constitui uma atividade em que diferentes domínios do desenvolvimento interagem de forma integrada. A evolução num domínio abre novas possibilidades noutros: as competências motoras emergentes ampliam as formas de explorar objetos, a evolução das capacidades cognitivas e percetivas permite ações mais diferenciadas, o pensamento simbólico em expansão possibilita novas formas de brincadeira imaginativa que, por sua vez, dependem de competências linguísticas em alargamento, e o alargamento das competências linguísticas e socioemocionais sustenta a construção de significados partilhados e a coordenação entre pares. No âmbito do brincar, estes processos não decorrem de forma isolada, mas influenciam-se mutuamente ao longo do tempo, dando origem a formas de atividade progressivamente mais complexas. O brincar proporciona, assim, um espaço dinâmico no qual as mudanças na trajetória de desenvolvimento interagem e se articulam. Em síntese, o brincar integra diferentes dimensões do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, torna-as visíveis na ação da criança.

De seguida, apresentam-se alguns aspetos do desenvolvimento, acompanhados de orientações para a prática, com vista a apoiar e potenciar estes processos no contexto do brincar.

Principais domínios de desenvolvimento na brincadeira dos 3 aos 6 anos

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Desenvolvimento socioemocional	
Principais desenvolvimentos	**Sugestões para a prática**
Regulação das emoções	Torne o brincar um espaço seguro para a exploração das emoções: leia ou conte histórias às crianças que envolvam emoções, de modo a inspirar o seu brincar ao faz de conta, ou coconstrua histórias de brincar com as crianças que integrem emoções (por exemplo, os bombeiros a caminho de um incêndio, uma enfermeira a cuidar de outras pessoas, um lobo a passear na floresta). Permita que as crianças regulem a intensidade das suas emoções e ofereça uma base de segurança. Identifique emoções que surgem no brincar (de qualquer tipo), como frustração, orgulho, raiva ou satisfação.
Regulação do comportamento	Convide as crianças a expressarem e partilharem os seus planos de brincar: o que gostariam de brincar e como? O que vai acontecer? O que precisam? Apoie a reflexão sobre as experiências durante o tempo de brincar: o que brincaram? O que aconteceu? Como resolveram determinado problema?
Relações entre pares	Dê tempo às crianças para brincarem com os seus amigos, pois a confiança e o conhecimento mútuo sustentam a qualidade do brincar. Confie que as crianças conseguem resolver pequenos conflitos no seu brincar, intervindo apenas quando necessário. Apoie a compreensão das emoções e comportamentos dos outros.
Desenvolvimento motor	
Principais desenvolvimentos	**Sugestões para a prática**

Competências grosso motoras	Assegure que as crianças brincam ao ar livre todos os dias e se movem de diferentes formas. Proporcione oportunidades para equilibrar-se, caminhar e correr, saltar, rodar, trepar, atirar e apanhar, pontapear, balançar, dançar e envolver-se em formas de luta lúdica. Apoie situações em que possam assumir riscos e desafiar-se.
Competências motoras finas	Proporcione às crianças oportunidades para explorar e brincar com diferentes tipos de pequenos objetos. Garanta que estes materiais estão disponíveis em todos os espaços de brincar no interior, incluindo materiais de construção, ferramentas, elementos soltos e objetos do quotidiano, como botões de roupa. Integre também materiais naturais sempre que possível.
Desenvolvimento cognitivo	
Principais desenvolvimentos	**Sugestões para a prática**
Atenção e concentração	Assegure tempo suficiente para a exploração no brincar, favorecendo o desenvolvimento da atenção e da concentração.
Linguagem e pensamento	Promova o pensamento partilhado e continuado devolvendo às crianças as suas questões e incentivando a exploração com os pares, em vez de responder diretamente às suas perguntas.
Matemática	Observe e valorize o pensamento matemático presente no brincar das crianças, reconhecendo que a matemática emerge em todos os tipos de brincar e não se limita ao número e à contagem.
Conhecimento do mundo	Valorize os conhecimentos que as crianças trazem dos seus contextos familiares e integre-os no ambiente educativo e no brincar, promovendo a aprendizagem entre pares a partir de diferentes experiências.

Questões de reflexão

Observe um grupo de crianças a brincar. Não é necessário intervir, apenas observar. Registe quais dos desenvolvimentos principais acima referidos consegue identificar.

Selecione uma área de brincar da sua prática. Analise-a de forma crítica. Que desenvolvimento pretende promover nesse espaço? O que poderia retirar ou acrescentar para potenciar ainda mais o desenvolvimento do brincar?

Síntese Principal:

1
O desenvolvimento das crianças é holístico; o brincar e os domínios de desenvolvimento estão articulados e reforçam-se mutuamente

2
A brincadeira não é uma preparação para a aprendizagem e o desenvolvimento; ela própria é aprendizagem e desenvolvimento

3
À medida que as crianças se desenvolvem, o foco e a complexidade das suas brincadeiras mudam. A interação com os outros é crucial para este desenvolvimento

4
Os educadores de infância desempenham um papel crucial ao orientar e enriquecer o brincar, respeitando as iniciativas das crianças

Questão de reflexão

Questão de reflexão: Como pode aplicar as ideias-chave à sua própria prática?

Referências

Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. American Journal of Play, 6(1), 111–123.

Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind* [Choosing the young child]. Coutinho.

El'konin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Pedagogika.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to perception.* Psychology Press.

Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language,* 37(2), 229-261. https://doi.org/10.1017/S0305000909990432

Janssen-Vos, F., Van der Meer, L., Vingerhoets, I., & De Waard, H. (2024). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* [Developmental education for early childhood]. Van Gorcum.

Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding Make-believe play. *Young Children*, January 2012, 28-34.

Orr, E. (2021). The relationship between play and language milestones in infancy. *Early Child Development and Care*, 192(9), 14221429. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1885394

Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002

Prins, J., & Hagenaar, J. (2024). *Taal in de natuur* [Language in nature]. Boom.

Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352. https://doi.org/10.1080/10407413.2014.957114

Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24 41. https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867

Wynberg, E. R. (2025). Object-oriented play: *Theoretical underpinnings, empirical insights and practical applications in early childhood education and care* (Doctoral dissertation). Free University of Amsterdam.

Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E. J., & Van der Veen, C. (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review, 34*(1), 197–228. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7

Yu, C., & Smith, L. B. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244-262. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.016

Autores: Natsiou, G., e Birbili, M.

4.3 O brincar como ambiente de aprendizagem

Objetivos

1. Compreender as formas como o brincar funciona como um contexto de aprendizagem inclusivo e promotor do desenvolvimento.
2. Conceber ambientes interiores e exteriores que promovam intencionalmente o envolvimento das crianças e aprofundem as suas experiências de brincar.
3. Articular o brincar iniciado pelas crianças com os objetivos curriculares, através da observação e do apoio às suas experiências de brincar.
4. Distinguir entre brincar iniciado pelas crianças, brincar orientado e atividades lúdicas dirigidas pelos educadores.

«Quando as pessoas brincam, estão envolvidas, relaxadas e desafiadas — estados de espírito altamente favoráveis à aprendizagem» (Mardell et al., 2023, p. 19)

Investigações extensivas ao longo das últimas décadas têm confirmado de forma consistente os benefícios do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Através do brincar, as **crianças interagem com ideias, conceitos e linguagem, manipulam objetos, exploram materiais, assumem papéis, resolvem problemas e mobilizam a imaginação.** Além disso, a atividade e a aprendizagem das crianças no brincar podem abranger múltiplas áreas do desenvolvimento em simultâneo.

A capacidade do brincar para articular e integrar diferentes domínios de aprendizagem e desenvolvimento — a sua natureza integradora — é amplamente reconhecida como uma das suas características mais relevantes. Por ser **uma atividade multimodal** (verbal, não verbal, física e simbólica), flexível e adaptativa, o brincar apresenta ainda uma capacidade singular de se ajustar ao nível de desenvolvimento de cada criança, valorizando os seus pontos fortes e acomodando diferentes desafios. Este aspeto torna o brincar uma das formas mais inclusivas e promotoras de equidade na aprendizagem e na participação.

Contudo, para que as crianças aprendam efetivamente através do brincar, as suas experiências lúdicas devem apresentar determinadas características fundamentais. Do ponto de vista neurológico e do desenvolvimento, estas características têm sido associadas a uma maior concentração, compreensão e apropriação das aprendizagens. Especificamente, as experiências de aprendizagem lúdicas que são alegres, significativas, ativamente envolventes, iterativas e socialmente interativas são consideradas o contexto ideal — ou ótimo — para uma aprendizagem mais consistente. Essencialmente, quando o brincar inclui estas características, as crianças estão mais abertas à aprendizagem, tornando o brincar uma estratégia educativa particularmente relevante.

Características da brincadeira	Por que é importante?	Como se manifesta no brincar das crianças
Alegre	As experiências alegres envolvem tanto o coração como a mente. A alegria aumenta a curiosidade, a motivação e o interesse, o que, por sua vez, facilita a aprendizagem	Risos, sorrisos, entusiasmo, entusiasmo, interação com os outros
Envolvimento ativo	Quando as pessoas estão mental e/ou fisicamente envolvidas nas suas atividades, concentram-se melhor e aprendem muito mais	Atenção concentrada, exploração prática
Significativas	Experiências significativas capturam a atenção das pessoas, levando-as a relacionar novos conhecimentos com o entendimento já adquirido, aprofundando assim a sua aprendizagem	Ligar a brincadeira a experiências da vida real ou a interesses pessoais
Iterativas	Através da iteração, os indivíduos experimentam, reveem, exploram várias estratégias e descobrem novas questões	Tentar novamente, ajustar estratégias, melhorar ideias
Socialmente interativo	Através das interações, os indivíduos aprendem frequentemente uns com os outros, partilhando e expressando ideias. São orientados para novas formas de pensar	Negociando papéis, colaborando, comunicando

Tabela 1. Adaptado de Mardell et al., 2023

Veja Molly Wright, de sete anos, uma das mais jovens oradoras do TED, explicar como o brincar beneficia todas as crianças em «https://www.youtube.com/watch?v=aISXCw0Pi94»

O reconhecimento do papel central do brincar na aprendizagem das crianças tem sustentado o desenvolvimento de conceitos como a aprendizagem lúdica, a aprendizagem baseada no brincar, a pedagogia lúdica e a pedagogia baseada no brincar, atualmente integrados em muitos currículos da educação de infância em diferentes contextos. Estas abordagens partem do pressuposto de que a aprendizagem, quando emerge de experiências de brincar iniciadas e conduzidas pelas próprias crianças, pode articular-se com intencionalidades educativas definidas pelos adultos, favorecendo processos de construção de conhecimento mais significativos e consistentes do que aqueles assentes exclusivamente na instrução direta.

A necessidade de articular o brincar iniciado e conduzido pelas crianças com as intencionalidades definidas pelos adultos ou com as orientações curriculares decorre de uma tensão presente na compreensão do brincar enquanto contexto de aprendizagem. Ainda que o brincar livre, escolhido e controlado pelas crianças, constitua um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, das relações sociais e da exploração autodirigida, torna-se menos previsível no que respeita às aprendizagens específicas que podem emergir. De facto, a aprendizagem no brincar livre é fortemente influenciada pelos interesses das crianças e pelas características do ambiente disponível no momento, o que pode levar a que determinados conceitos não sejam explorados ou que os contextos de brincadeira escolhidos não ofereçam condições para o seu desenvolvimento. **Como a investigação tem vindo a evidenciar, embora o brincar livre seja fundamental para a aprendizagem das crianças, não garante, por si só, o desenvolvimento de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, nem a construção de determinados conceitos relevantes.**

Questões de reflexão

Quando observa as crianças a brincar, quais das cinco características (alegre, significativa, ativamente envolvente, iterativa e socialmente interativa) observa com maior frequência? E quais observa com menor frequência?

De que forma proporciona tempo e espaço para a iteração — isto é, para experimentar, rever e voltar a experimentar — no brincar das crianças?

Quanto tempo é reservado, no seu quotidiano, ao brincar livre, escolhido e liderado pelas crianças?

Existem conceitos ou áreas de conteúdo que considera que o brincar livre pode não potenciar plenamente?

Ainda assim, a articulação entre o brincar e a intencionalidade do adulto — ou orientada pelo currículo — implica que as crianças assumam um papel ativo no seu processo de aprendizagem, preservando dimensões que conferem sentido ao brincar, como a curiosidade, a autonomia, a motivação, a alegria, a repetição e a exploração partilhada. Neste enquadramento, a aprendizagem baseada no brincar emerge quando os interesses das crianças se articulam com a intencionalidade do educador, num processo de coconstrução em que adultos e crianças negoceiam e orientam, colaborativamente, os percursos de aprendizagem.

À medida que a terminologia associada ao brincar na educação se torna mais disseminada, a investigação tem vindo a sublinhar duas preocupações centrais. Em primeiro lugar, o risco de substituição do brincar iniciado e liderado pela criança por atividades de natureza lúdica planeadas por adultos. A preservação do brincar espontâneo e orientado pela criança na educação de infância assume particular relevância, uma vez que desempenha um papel essencial na promoção do bem-estar e na construção da identidade das crianças. Em segundo lugar, importa evitar a transformação do brincar em práticas que apenas simulam o brincar — ou que se apresentam "vestidas com roupagem lúdica" (Zosh et al., 2018) — quando, na realidade, estão orientadas por objetivos académicos rigidamente estruturados. Quando o controlo pedagógico ofusca a autonomia e a criatividade das crianças, a qualidade espontânea e imaginativa que sustenta o desenvolvimento cognitivo e social é reduzida. **Para evitar estes riscos, os educadores devem distinguir claramente entre o brincar autêntico, iniciado e liderado pelas crianças, e o brincar iniciado ou orientado pelos educadores. Os educadores devem também refletir criticamente sobre os ambientes, recursos e experiências que proporcionam.**

Veja a designer de jogos futurista, Jane McGonigal, a discutir como a aprendizagem através da brincadeira é uma característica humana inata em todas as idades

https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM

Numa frase…

A **aprendizagem baseada no brincar enfatiza o brincar enquanto contexto,** a aprendizagem lúdica na **ludicidade como princípio de conceção,** e a pedagogia baseada no brincar na **aprendizagem lúdica como uma mentalidade e postura pedagógica do educador.**

Criar ambientes ricos em oportunidades de brincar, tanto no interior como no exterior

O brincar enquanto ambiente de aprendizagem pode ser iniciado e conduzido pelas crianças ou iniciado e orientado pelos educadores. Embora o brincar, iniciado e conduzido pelas crianças, constitua um direito inegável e desempenhe um papel fundamental, os adultos e os ambientes que os criam são igualmente determinantes para apoiar o desenvolvimento das atividades e competências de brincar, facilitando a aprendizagem que emerge desse brincar. **Numa perspetiva holística, os adultos que apoiam o brincar incluem também as famílias das crianças.**

Para tirar pleno partido do brincar, as crianças precisam de tempo suficiente para participar em atividades livremente acessíveis, adequadas à sua idade e dotadas de recursos que promovam a exploração, a resolução de problemas, a criatividade, a imaginação, a experimentação de ideias e a construção de significado. Estas oportunidades devem estar disponíveis tanto quando as crianças brincam de forma autónoma como quando interagem com os pares e com adultos que as apoiam. O brincar pode ocorrer tanto em ambientes interiores quanto em exteriores, uma vez que as crianças valorizam ambos os contextos e que a maioria das atividades realizadas em ambientes interiores também pode ser desenvolvida ao ar livre.

Tendo em conta que os ambientes interiores e exteriores são fundamentais para que o brincar funcione como um contexto de aprendizagem significativo, uma vez que influenciam o que as crianças exploram, a forma como interagem e a profundidade da aprendizagem durante o brincar, torna-se evidente a importância de espaços intencionalmente concebidos. **Ambientes de brincar concebidos intencionalmente não significam que cada contexto disponha de espaços e recursos ideais, mas sim que os adultos adotam ações que maximizam o uso do espaço e dos recursos disponíveis.**

Questões de reflexão

Em que medida concebe ou adapta intencionalmente o ambiente interior e exterior do seu contexto para incentivar o brincar iniciado pelas crianças?

De que forma as crianças, na sala de atividades, expressam a sua agência no seu brincar, apropriando-se dos materiais, das experiências e do ambiente?

Como é que os ambientes, materiais e experiências que proporciona convidam à exploração durante o brincar?

Que novas ideias ou estratégias poderia experimentar no seu contexto ou experiência de estágio para apoiar ainda mais oportunidades de brincar no interior e no exterior?

Considera que os ambientes interiores e exteriores incentivam diferentes formas de brincar (por exemplo, brincar livre, brincar apoiado ou atividades lúdicas orientadas pelo adulto)?

Estratégias práticas para criar ambientes interiores que favoreçam o brincar incluem:

- Utilizar mobiliário móvel e adaptável, permitindo a reconfiguração dos espaços de brincar.
- Garantir o acesso fácil e autónomo das crianças aos materiais, assegurando uma gestão cuidada da quantidade e diversidade de recursos disponíveis e promovendo, em conjunto com as crianças, a definição de regras que favoreçam experiências positivas para todos.
- Disponibilizar materiais de fim aberto (naturais e sintéticos) e adereços para o jogo dramático, que possam ser explorados de múltiplas formas (por exemplo, tecidos para jogos simbólicos ou para a construção de cabanas...).

- Integrar materiais do quotidiano (por exemplo, instrumentos de medição, cadernos...), alinhados com os interesses e experiências das crianças e representativos da diversidade cultural.

ESPAÇOS DE BRINCAR INCLUSIVOS :

As áreas de brincar devem fazer mais do que apenas garantir a acessibilidade: devem oferecer uma combinação de experiências que sejam igualmente lúdicas, envolventes e significativas para cada criança.

Estes espaços devem ter em conta tanto a diversidade das brincadeiras como a diversidade das crianças. As características principais incluem:

- Oferecer uma mistura de oportunidades de brincadeiras físicas, criativas e sociais (por exemplo, espaços para correr ou andar de carrinho, contar histórias ou jogar jogos de tabuleiro)
- Estimular os sentidos com formas, texturas, sons, cheiros ou cores interessantes
- Disponibilizar diferentes zonas de espaço (por exemplo, áreas de tranquilidade, áreas abrigadas e áreas para interação em grupo).

Fonte: Sensory Trust (2020). Brincadeiras inclusivas. https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay-2020.pdf

Estratégias práticas para criar ambientes de brincadeira ao ar livre favoráveis incluem:

- Assegurar espaços que permitam às crianças tornarem visíveis as produções do seu brincar (por exemplo, construções...) e revisitar as suas ideias ao longo do tempo.
- Promover a participação das crianças na configuração do ambiente e na gestão dos materiais, envolvendo-as ativamente no planeamento, transformação e manutenção do espaço.
- Partir dos interesses emergentes das crianças para coconstruir espaços de brincar significativos.
- Manter uma postura flexível na introdução e remoção de materiais, de modo a sustentar um ambiente dinâmico que responda à curiosidade, aos interesses e às necessidades de desenvolvimento das crianças.

- Encarar o brincar no exterior como uma continuidade da aprendizagem baseada no brincar que ocorre na sala de atividades, em vez de o considerar uma pausa dessa aprendizagem.
- Oferecer elementos naturais (por exemplo, água, areia, lama, pedras, plantas) e diferentes tipos de terreno que permitam a experimentação, a gestão do risco e o desenvolvimento da competência física. Complementar as atividades das crianças com baldes, pás, brinquedos com rodas, bolas saltitonas, entre outros.
- Disponibilizar materiais de final aberto, como “loose parts” (por exemplo, blocos de espuma de grandes dimensões, pneus, caixas, tecidos), para construção, cooperação, resolução de problemas ou brincar imaginativo.
- Assegurar a existência de diferentes áreas de brincar e infraestruturas acessíveis que respondam às necessidades de todas as crianças. Embora a acessibilidade física, como rampas ou superfícies regulares, seja importante, uma verdadeira inclusão implica que todas as crianças interajam, explorem e brinquem em conjunto ao seu próprio ritmo.
- Garantir que o espaço permite às crianças envolverem-se tanto em brincadeiras mais enérgicas como em momentos de descanso ou de estar sozinhas, caso assim o desejem.

Ligar as experiências de brincar no exterior e no interior

No pátio do jardim de infância, foi desenhada uma grelha no chão para as crianças jogarem ao jogo do galo. No início do ano letivo, a educadora explicou as regras e as crianças jogavam com frequência, utilizando giz, pequenas pedras ou folhas grandes. Com o passar do tempo, o interesse pelo jogo foi diminuindo. Perante esta evolução, a educadora lançou um desafio: "Que outros jogos podemos criar nestes quadrados, para além do jogo do galo? Podem também usar qualquer material do pátio que considerem útil para o vosso jogo". As crianças começaram a explorar diferentes possibilidades, a testar ideias, a discutir entre si e a reformular as suas propostas para melhorar o jogo.

Um dos grupos transformou a grelha num percurso de saltos, em que era necessário saltar de quadrado em quadrado num só pé, sem tocar nas linhas. Outro grupo utilizou pinhas como peças de jogo e desenvolveu novas regras para "capturar" as peças dos outros jogadores. Nos dias seguintes, durante o recreio, as crianças continuaram a jogar as suas próprias versões, acrescentando novas ideias: alguns jogos combinavam movimento e estratégia, enquanto outros integravam contagem ou desafios de rapidez.

Perante o interesse renovado, a educadora incentivou as crianças a registar as suas ideias no papel. Foram disponibilizadas grelhas fotocopiadas, onde as crianças desenhavam setas para indicar movimentos, criavam símbolos e escreviam palavras como "vai", "começa" ou "ganha", de forma autónoma.

A partir destas produções, a educadora, em conjunto com as crianças, criou uma área de criação de jogos na sala de atividades. Este espaço permitiu testar e recriar jogos, agora com materiais da sala. Por exemplo, um grupo substituiu os números dos dados por cores, criando um jogo de correspondência cromática.

A área manteve o interesse das crianças ao longo do tempo e foi sendo progressivamente transformada. A grelha inicial deixou de ser necessária e surgiram novos materiais, como tabuleiros antigos e construídos pelas próprias crianças, dados com faces transparentes para desenho livre, ampulhetas e fichas de papel.

Com a introdução destes materiais e a revisão contínua das regras, as crianças passaram a assumir não apenas o papel de participantes, mas também o de criadoras de jogos, articulando de forma integrada as experiências de brincar no exterior e no interior.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Proteja e dê prioridade à brincadeira liderada pelas crianças

1. Garantir períodos prolongados e ininterruptos de brincar liderados pelas crianças, integrando-os na organização do quotidiano.
2. Evitar atividades "semelhantes ao brincar" planificadas por adultos que restrinjam a autonomia e a agência das crianças.
3. Comunicar às famílias que o brincar liderado pelas crianças constitui, simultaneamente, um direito e um contexto de aprendizagem com valor educativo.

Alinhar as oportunidades e os ambientes de brincar com os objetivos curriculares

Quando considerado com intencionalidade, o brincar, enquanto contexto de aprendizagem, pode tornar-se uma ponte deliberada entre a aprendizagem lúdica das crianças e as intenções educativas dos educadores e do currículo. Isto significa que os educadores podem articular, de forma intencional, as oportunidades, os ambientes de brincar e as intenções curriculares. Este processo envolve diferentes formas de orientação e andaime pedagógico que articulam a agência da criança e seu conhecimento e experiência dos educadores. Entre as práticas baseadas na investigação que os educadores podem utilizar para facilitar este alinhamento incluem-se:

- Apoiar e alargar a aprendizagem das crianças durante o brincar através de interações intencionais. Isto implica que os educadores participem no brincar das crianças como intervenientes e/ou recorram a estratégias como comentar as suas ações (sem interromper o pensamento e as iniciativas das crianças), colocar questões abertas, introduzir novo vocabulário, modelar novas competências (por exemplo, sociais) e narrar o brincar. Este tipo de intervenção requer que os educadores observem o brincar das crianças para identificar momentos adequados para intervir sem interromper a sua ação, mantendo o brincar liderado pela criança. Esta prática corresponde a uma forma de brincar guiado.

- Integrar intenções de aprendizagem no brincar das crianças de forma natural. Na prática, isto significa que os educadores identificam intenções curriculares e as incorporam de forma intencional nas áreas de brincar, sob diferentes formas, para que as crianças as utilizem enquanto conduzem o seu brincar (por exemplo, numa loja de faz de conta, as crianças exploram a contagem, a categorização ou a literacia através de materiais como balanças de cozinha, calculadoras ou etiquetas de preço em branco). Esta é outra forma de brincar guiado.

- Iniciar jogos (por exemplo, jogos de tabuleiro ou jogos sociais como mímica) e outros tipos de brincar com intenções de aprendizagem específicas, permitindo simultaneamente que as crianças orientem a sua aprendizagem no contexto do brincar. Nestes casos, o educador é responsável por manter o foco nas intenções de aprendizagem, observando e valorizando as descobertas das crianças. É essencial garantir que as crianças experienciem prazer na atividade. Esta abordagem também é designada por brincar guiado.

- Conceber atividades com elementos lúdicos (por exemplo, cenários ficcionais ou imaginativos, e adotar uma personagem ou papel, expressões faciais exageradas, erros propositados) para responder a intenções específicas de aprendizagem/currículo. O conteúdo e o processo da atividade são previamente definidos, mas a postura lúdica do educador, o humor e o esforço para despertar o interesse, a imaginação e o prazer das crianças tornam a atividade envolvente. Esta abordagem corresponde a uma forma de instrução direta com uma postura lúdica, ou seja, uma atividade lúdica orientada pelo educador. Aqui, a ludicidade do adulto e o envolvimento das crianças distinguem uma atividade lúdica de uma atividade centrada exclusivamente no educador.

Questões de reflexão

Em que medida as crianças têm, na prática, autonomia e capacidade de decisão nas experiências de brincar que lhes são proporcionadas?

Que desafios enfrenta na articulação entre o brincar orientado pelo educador e o brincar livre?

Que critérios orientam as suas decisões sobre quando intervir no brincar e quando manter uma posição de observação?

Que pressupostos sobre aprendizagem e ensino influenciam a conceção de experiências de brincar em contextos interiores e exteriores?

Planear ambientes de aprendizagem lúdicos. Uma ferramenta criada por educadores de infância, para educadores de infância, que os pode ajudar a refletir e a colocar questões sobre se os seus ambientes de aprendizagem apoiam a aprendizagem lúdica. Disponível em:

https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Playful%20Learning%20Environment.pdf

Escolher o brincar como contexto para apoiar as crianças pequenas a formularem perguntas significativas

Num estudo de caso colaborativo centrado no desenvolvimento da capacidade das crianças para formular perguntas, uma das estratégias utilizadas pelo educador foi a introdução de jogos de perguntas. Estes jogos recorriam a cartões com diferentes tipos de questões, incentivando as crianças não só a pensar de formas diversificadas, mas também a interagir com os seus pares através da formulação de perguntas mútuas. Exemplos dessas perguntas incluíam: «De quantas maneiras podemos andar?», «E se te fossem concedidos três desejos?», «Como fazes as pessoas rir?» e «Que coisa especial consegues fazer com as tuas mãos?».

A natureza lúdica destes jogos levou, inicialmente, as crianças a solicitar ao educador a repetição frequente desta atividade ao longo da semana. Progressivamente, este entusiasmo evoluiu para a iniciativa das próprias crianças na criação dos seus cartões de perguntas, permitindo-lhes dar continuidade ao brincar com os seus pares de forma autónoma.

Deste modo, o processo de questionamento, inicialmente estruturado pelo educador, passou gradualmente a ser impulsionado pelo envolvimento emocional, pela curiosidade e pelo prazer das crianças, potenciados pelo contexto de brincar.

Um espectro de experiências lúdicas

Para compreender melhor como o brincar pode constituir um contexto de aprendizagem na educação formal, o conceito de "espectro" revela-se particularmente útil. O brincar integra um conjunto diversificado de experiências que variam em função de quem as inicia e orienta, bem como da presença ou não de intenções de aprendizagem explícitas.

Num extremo deste espectro situa-se o brincar livre, no qual a criança inicia e orienta a própria atividade, definindo o rumo da exploração e da interação. Avançando ao longo do espectro, encontra-se o brincar guiado, em que o educador organiza ou seleciona o contexto e os materiais com base em intenções de aprendizagem específicas, mantendo-se, contudo, a criança com um papel central na condução do brincar e na forma como explora o ambiente. Neste tipo de abordagem, o educador "prepara o cenário" e sustenta a aprendizagem, enquanto as crianças assumem a liderança da ação.

No outro extremo do continuum situa-se o brincar estruturado e orientado pelo educador, que corresponde a atividades concebidas pelo adulto, frequentemente integrando elementos lúdicos (por exemplo, jogos, fantoches ou dinâmicas de turno), mas com percursos e resultados de aprendizagem mais definidos.

Estes diferentes tipos de brincar podem ser combinados de múltiplas formas, permitindo aos educadores criar experiências ricas e ajustadas às necessidades e interesses das crianças. Como se evidencia, a mudança central ao longo do espectro não reside no facto de as crianças estarem ou não a brincar, mas sim no grau em que os educadores orientam, estruturam ou dirigem essa brincadeira. Conceber o brincar como um continuum permite valorizar a diversidade de oportunidades de aprendizagem que este proporciona. Esta perspetiva ultrapassa a falsa dicotomia entre "brincar" e "aprender", evidenciando, em vez disso, como o brincar — nas suas diferentes formas — pode funcionar tanto como uma estratégia pedagógica intencional como um contexto de exploração espontânea conduzida pela criança.

Experiência de brincar	Quem inicia e lidera?	Papel do adulto	Foco na aprendizagem
Brincadeira livre	As crianças iniciam e lideram	Observa, brinca se for convidado e apoia se necessário	A aprendizagem surge naturalmente através da exploração e da imaginação das crianças
Brincadeira orientada	As crianças dirigem a brincadeira dentro de um contexto concebido por adultos	Prepara os materiais e o ambiente e fornece apoio intencional	Os objetivos de aprendizagem específicos são apoiados, mantendo-se a autonomia das crianças
Atividades lúdicas dirigidas pelo educador	O adulto inicia e lidera	Concebe e conduz atividades lúdicas	Resultados pedagógicos claros utilizando elementos lúdicos

Tabela 2. Espectro de experiências lúdicas na pedagogia da educação de infância

Brincar ao ar livre com peças soltas: transformar espaços fixos em ambientes dinâmicos e orientados pelas crianças

Num contexto de educação pré-escolar, o brincar ao ar livre estava inicialmente centrado em equipamentos fixos de recreio, o que conduzia, com frequência, a padrões de brincadeira repetitivos e a situações de conflito entre as crianças. Com o objetivo de enriquecer estas experiências, os educadores introduziram um conjunto de peças soltas, incluindo cordas, baldes, caixas de cartão, lenços e tubos de plástico. Estes materiais foram disponibilizados de forma aberta, promovendo a exploração, a experimentação e a utilização criativa por parte das crianças.

Na sequência desta transformação, as brincadeiras tornaram-se mais prolongadas, mais imaginativas e significativamente mais colaborativas. As crianças passaram a construir estruturas complexas, a criar percursos de obstáculos e a integrar os materiais em jogos de faz de conta. Por exemplo, transformaram caixas e lenços em lojas, restaurantes e castelos, negociando papéis e construindo narrativas coletivas.

Paralelamente, emergiram de forma mais consistente competências de resolução de problemas, à medida que as crianças exploravam formas de equilibrar estruturas, combinar materiais ou utilizar cordas de forma mais segura. Os conflitos diminuíram, observando-se uma maior disponibilidade para recorrer a estratégias de comunicação e cooperação, sendo frequente a resolução autónoma de desacordos.

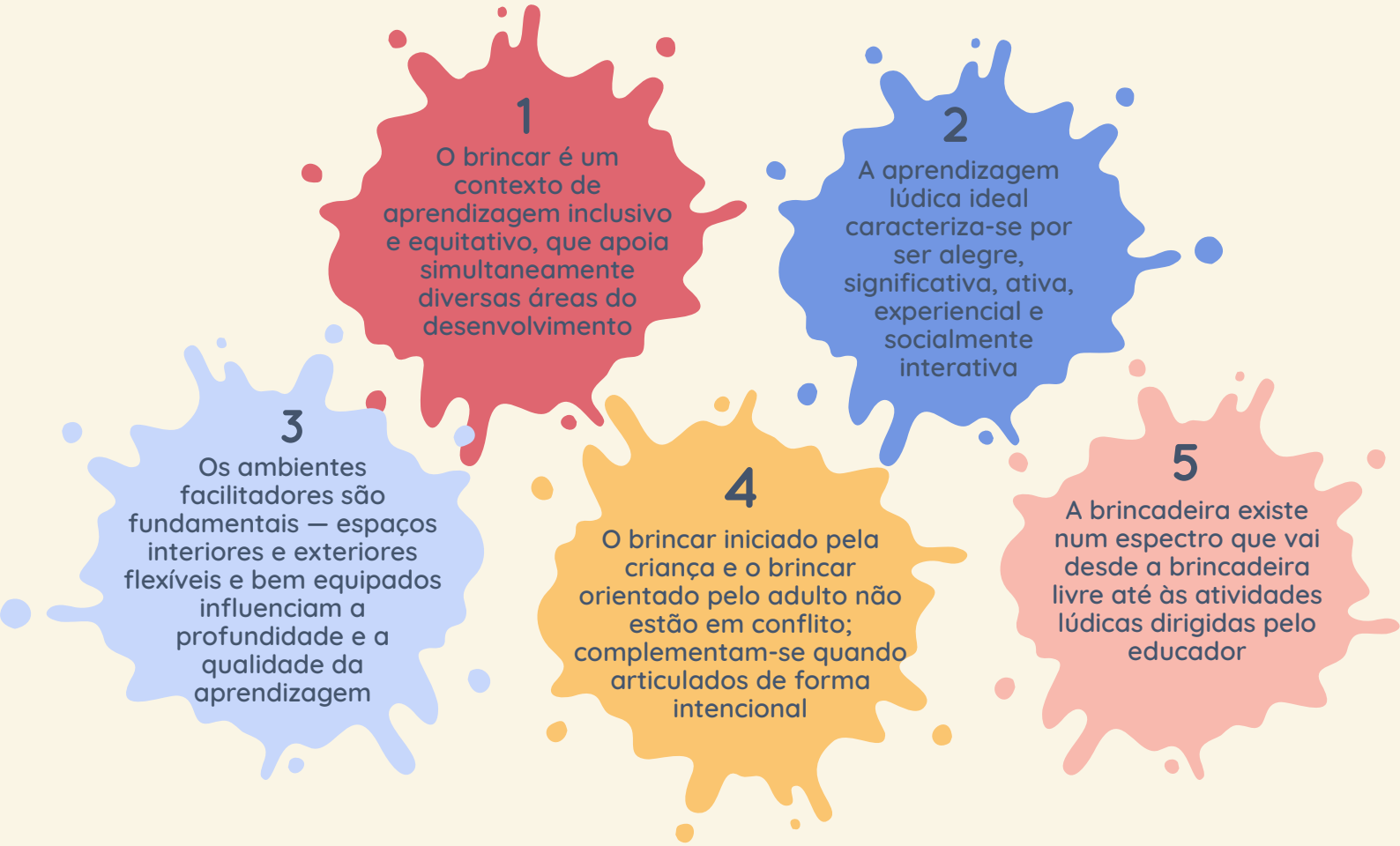
Esta opção pedagógica permitiu que o espaço exterior se transformasse num ambiente de aprendizagem dinâmico, progressivamente mais orientado pelas crianças.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Alinhe intencionalmente a brincadeira com os objetivos curriculares

1. Observe a brincadeira das crianças para identificar oportunidades de apoiar a aprendizagem sem interromper ou assumir o controlo da brincadeira.
2. Integre os objetivos curriculares nos ambientes de brincadeira através da utilização de objetos e materiais intencionalmente escolhidos.
3. Combine o brincar orientado e as atividades lúdicas dirigidas com o brincar iniciado pelas crianças, sem as substituir.

Síntese Principal:



Referências

Aiono, S., McLaughlin, T., & Riley, T. (2019). While they play, what should I do? Strengthening learning through play and intentional teaching. He Kupu, 6(2), 59 68. https://www.hekupu.ac.nz/article while-they-play-what-should-i-do strengthening-learning-through-play-and-intentional

Birbili, M., & Christodoulou, I. (2025). Children's question asking in early childhood education: supportive strategies and motivational contexts. *Early Childhood Education Journal, 53*, 2813–2824. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01824-4

Bredikyte, M., Hakkarainen, P., Skeryte-Kazlauskiene, M., & Lounassalo, J. (2017). *Narrative environments for play and learning (NEPL)" guidelines for kindergarten and school teachers working with 3-8 years-old-children.* https://talpykla.elaba.lt/elaba fedora/objects/ elaba:24507892/datastreams/MAIN/content

Carruthers, E., & Worthington, M. (2006). *Children' s mathematic. Making marks, making meaning (2nd ed.). Sage.*

Carruthers, E., & Worthington, M. (2022). *Playful, play and children's mathematics? Children's Mathematics Network.* https://www.researchgate.net/publication/368295844_Playful_play_and_children' s_mathematics

Fleer, M. (2010). *Early learning and development: cultural-historical concepts in play.* Cambridge University Press.

Okeke-von Baten, E., & Guthrie, L. (2025). Early childhood playspace design toolkit. KABOOM! https://kaboom.org/wp content/uploads/2025/07/Design_Toolkit_FINAL.pdf

Keung, C.P.C., & Cheung, A.C.K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: a mixed method study. *Early Childhood Education Journal, 47,* 627–640. https://doi.org/10.1007/s10643-019 00956-2

Kieff, J., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: integrating play into preschool and primary programs.* Allyn & Bacon.

Li, X., & Kangas, M. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education: teachers' pedagogical activities. *Education 3-13,* 1–16. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954

Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J., Pasek, K. H., & Whitebread, D. (2017). *Neuroscience and learning through play: a review of the evidence.* The LEGO Foundation. https://d30mzt1bxg5llt.cloudfront.net/public/uploads/PDFs/Information/Neuroscience-and-learning-through-play_-a-review-of-the-evidence_White-Paper.pdf

Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal, 13(2),* 97 – 109. https://doi.org/10.1080/13502930585209701

Loizou, E., Avgitidou, S., Andrews, M., & Boland, A. (2025). *Position paper about the role of play in early childhood education and care.* Special Interest Group "Rethinking Play". European Early Childhood Education Research Association. https://www.researchgate.net/publication/390214902_POSITION-PAPER-SIG RETHINKING-PLAY

Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., & Liu-Constant, Y. (2023). *A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools.* Project Zero. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book%203.27.23.pdf

Miller, C., & Cooper, S. (2022). *Nurturing unique growth: Using play to support positive self-identity in children with disabilities.* Abilities Network Project Act. https://anprojectact.org/wp-content/uploads/2022/09/Nurturing-Unique-Growth Play-Template.pdf

National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: Guidelines for good practice.* https://ncca.ie/media/6306/guidelines-for-good-practice.pdf

National Council for Curriculum and Assessment (2024). *The Early Childhood Curriculum Framework: Guidance for good practice.* https://curriculumonline.ie/getmedia/f2932ad8-326d-4cb7-9d6c 09bc138f9a8a/Aistear-G-ENG.pdf

The Ontario Ministry of Education (2016). *The kindergarten curriculum 2016.* https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016

Parker, R., Thomsen, B.S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. Frontiers In Education, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development, 28(3),* 274–289. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Sensory Trust (2020). *Inclusive play.* https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay 2020.pdf

Trawick-Smith, J., & Loizou, E. (2022). Themes for teacher education. In E. Loizou & J. Trawick-Smith (Eds.), Teacher education and play pedagogy. International perspectives. Routledge.

Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M., Kittredges, A. K., & Klahr, D., (2016). Guided play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science, 25(3), 177-182.* https://doi.org/10.1177/0963721416645512

Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Guided play: where curricular goals meet a playful pedagogy. *(Mind, Brain, and Education),* 7(2), 104–12.https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology, 9,* 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124.

Zosh, J.M., Gaudreau, C., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children, 77(2).* https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning

Autor: Loizou, E.

4.4 O papel do educador na brincadeira

Objetivos

1. Definir as competências essenciais do educador de infância no âmbito do brincar.
2. Caracterizar as formas de envolvimento e os papéis do educador.
3. Conceber práticas pedagógicas centradas no brincar que apoiem o desenvolvimento das competências lúdicas das crianças.

A brincadeira constitui uma das principais formas pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem na educação pré-escolar; através dela, exploram o ambiente, desenvolvem a imaginação e a criatividade, expressam emoções, aprendem a cooperar e constroem conhecimentos e competências fundamentais. O educador de infância assume um papel central em todos estes processos, sendo essencial identificar as diferentes práticas, ações e papéis que mobiliza, de modo a assegurar que as experiências de brincar das crianças sejam adequadas e contribuam de forma consistente para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Competências lúdicas dos profissionais de educação de infância

A literatura sobre o brincar recorre a termos como brincar, aprendizagem lúdica, aprendizagem através do brincar e aprendizagem baseada no brincar para traduzir diferentes abordagens educativas e práticas pedagógicas. Estes conceitos remetem para formas de integrar o brincar nos processos de aprendizagem, valorizando a participação ativa das crianças, a interação com os outros e o envolvimento com o ambiente. Neste âmbito, destaca-se a forma como os educadores de infância organizam contextos educativos significativos e integram as experiências das crianças no currículo, entendido como um processo dinâmico e contextualizado. A brincadeira é amplamente reconhecida como uma dimensão central da educação de infância, constituindo um espaço privilegiado para o desenvolvimento e a aprendizagem.

A pedagogia baseada no brincar, que abrange as diversas formas como os educadores de infância apoiam e participam no desenvolvimento das competências de brincar das crianças, e a aprendizagem através do brincar, que se refere às estratégias mobilizadas para promover a aprendizagem em contextos lúdicos, evidenciam modos de ação pedagógica centrados na interação, na escuta e na construção de significados.

A ação pedagógica no contexto do brincar é influenciada pelas conceções, conhecimentos, cultura e experiências dos educadores, assumindo-se como uma prática situada e reflexiva. A Figura 1 apresenta as competências profissionais essenciais para a implementação de uma pedagogia do brincar.

Figura 1: Competências profissionais essenciais aos educadores de infância numa pedagogia baseada no brincar

Fonte: Adaptado de Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). Formação de Educadores e Pedagogia do Brincar: Perspectivas Internacionais (1.ª ed.). Londres, Reino Unido: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003149668

Uma pedagogia baseada no brincar, consistente em educação de infância, exige que os educadores de infância mobilizem um conjunto de competências pedagógicas essenciais relacionadas com o brincar. A **competência de observação** permite acompanhar atentamente o brincar das crianças, as suas interações e as ideias que vão emergindo. A partir desta observação, a **competência interpretativa** permite compreender os níveis de complexidade do brincar, as motivações das crianças e suas intenções e necessidades.

A **competência interativa** sustenta um envolvimento responsivo, através do diálogo, da participação pontual no brincar e de um apoio ajustado que prolonga as experiências sem comprometer a autonomia das crianças. A **competência de organização do ambiente educativo** diz respeito à conceção intencional dos espaços de brincar, à seleção de materiais e à organização do tempo, de forma a convidar, sustentar e aprofundar as experiências de brincar. Por fim, a **competência reflexiva** permite analisar o impacto das decisões pedagógicas e ajustar a prática, de modo a melhor apoiar o brincar e os processos de aprendizagem das crianças. Em conjunto, estas competências sustentam uma ação pedagógica intencional, responsiva e significativa centrada no brincar em contextos de educação de infância.

Considerando o que aprenderam na sua formação académica, inicial e contínua, os educadores de infância mobilizam, geralmente, conhecimentos fundamentais sobre o brincar, a aprendizagem, o desenvolvimento e a conceção de experiências pedagógicas baseadas no brincar. Embora o brincar seja frequentemente discutido na educação de infância e reconhecido como central para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, muitos educadores referem sentir-se insuficientemente preparados e desconfortáveis quando são chamados a participar ativamente no brincar das crianças. Consequentemente, nem sempre estão preparados para se envolver de forma significativa nas interações de brincadeira em curso.

Para apoiar o brincar das crianças, os educadores de infância necessitam de uma compreensão clara dos fundamentos da aprendizagem que sustentam os diferentes tipos de brincar. No **brincar criativo**, importa reconhecer os elementos-chave da criatividade, como a flexibilidade, a originalidade e o pensamento expressivo, de modo a ampliar as ideias das crianças. O apoio ao **brincar com jogos de construção** requer familiaridade com as etapas da construção com blocos, o que permite interpretar o desenvolvimento das crianças e ajustar o apoio pedagógico de forma adequada. No **brincar experiencial**, os educadores necessitam de conhecimento de conceitos científicos e de processos de investigação, de modo a apoiar as crianças na exploração, no questionamento e na experimentação. Por fim, nos **jogos com regras**, é essencial compreender as competências pessoais e sociais das crianças, incluindo a cooperação, a autorregulação e a negociação social, de modo a apoiar a participação, a equidade e a construção de significados partilhados. Este conhecimento permite aos educadores planear, observar e intervir de forma intencional, promovendo o brincar e a aprendizagem das crianças.

Enquanto forma central de brincar presente em múltiplos contextos, o brincar ao faz de conta exige que os educadores de infância mobilizem competências específicas relacionadas com o brincar, particularmente no brincar sociodramático e imaginativo, de modo a apoiar e participar, de forma sensível, no brincar das crianças. A secção seguinte apresenta um conjunto de competências fundamentais para o brincar ao faz de conta; no entanto, estas competências podem ser mobilizadas de múltiplas formas para alargar o envolvimento das crianças na maioria dos tipos de brincar.

Estas competências incluem a representação de papéis, o uso do diálogo interativo e a articulação entre o diálogo e a representação sustentada de papéis. A Figura 2 aprofunda estas competências, evidenciando as suas principais características e a inter-relação que se estabelece entre elas.

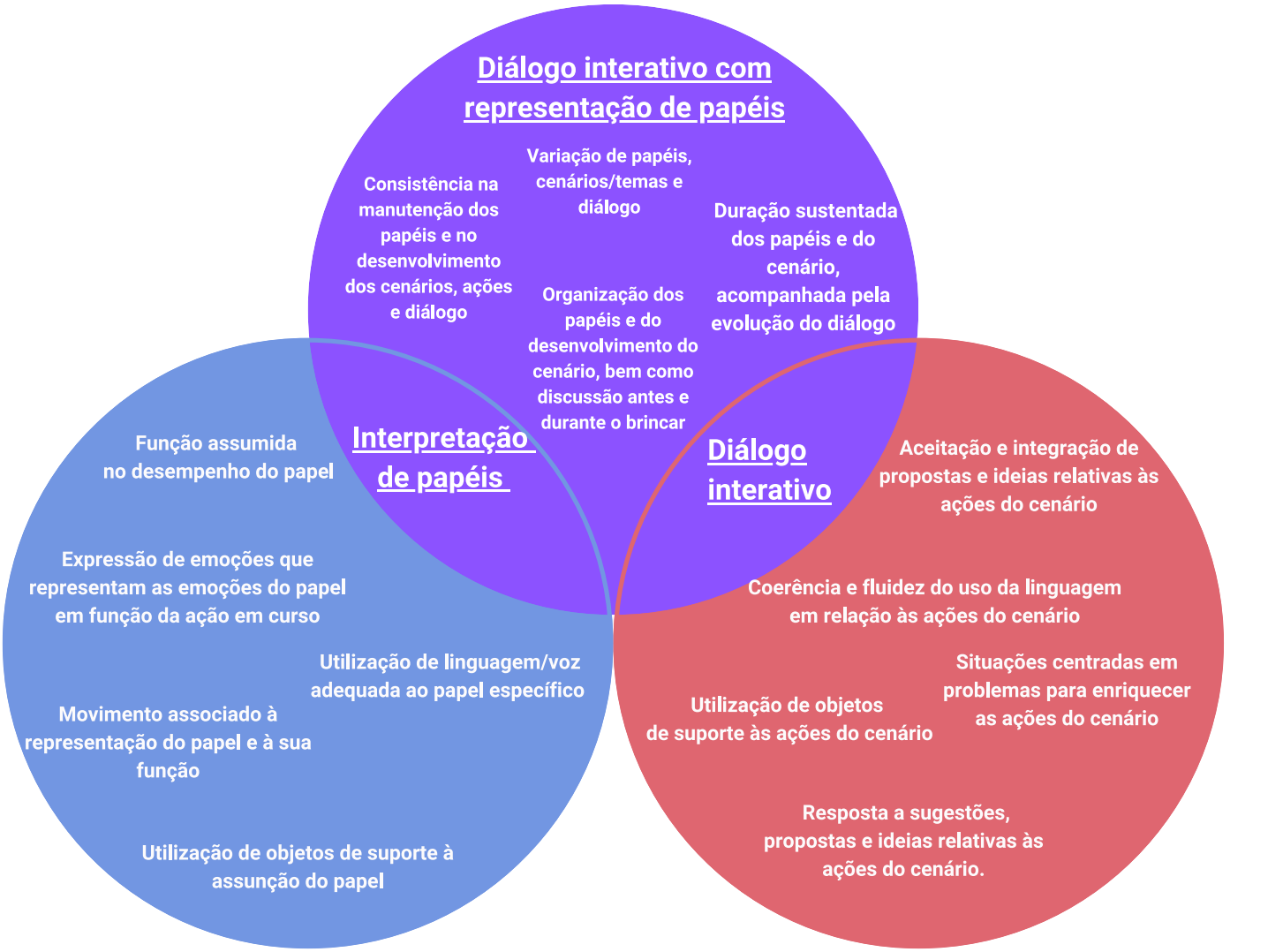


Figura 2: Competências dos educadores de infância na brincadeira sociodramática e imaginativa e a sua articulação

Fonte: Adaptado de Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). O desenvolvimento das competências de brincadeiras sociodramáticas e imaginativas dos educadores da educação de infância através de um programa de desenvolvimento profissional baseado no teatro. European Early Childhood Education Research Journal, 32(6), 994-1013.

Competências dos educadores de infância no brincar ao faz de conta

- **A representação de papéis** refere-se à capacidade que os educadores de infância necessitam de mobilizar para utilizar adequadamente a linguagem e a voz, os diferentes materiais/objetos, os movimentos e as expressões, de modo a representar de forma coerente o papel que assumem. Esta competência pode ser utilizada em qualquer situação de brincar ao faz de conta ou pode ser mobilizada pelo educador que pretende introduzir uma nova área de brincadeira criativa, proporcionando às crianças um contexto que favoreça o seu envolvimento no brincar.

Ação de representação de papéis durante a brincadeira criativa

Durante o brincar na área da loja de brinquedos, a educadora assume o papel de designer de brinquedos e explica aos "clientes" como planeia conceber o brinquedo que estes desejam.

- **O diálogo interativo** refere-se às sugestões e ideias que o educador utiliza para criar um cenário, aceitando e respondendo às ideias das crianças, recorrendo a dilemas para apoiar o desenvolvimento da brincadeira, quer estejam dentro ou fora do papel.

Ação de diálogo interativo durante a brincadeira sociodramática

A educadora observa as crianças a brincar na área da casa, assumindo o papel de mães a cuidar dos seus filhos. Fora do contexto de representação de papéis, intervém dizendo que há um incêndio na cozinha e que é necessário resolvê-lo.

- Durante o diálogo interativo com representação de papéis, o educador de infância, assumindo ou não um papel na brincadeira, apoia as ideias das crianças para o cenário e para o desenvolvimento da ação, contribuindo para a sua continuidade. Ao mesmo tempo, promove a coerência entre os papéis e a evolução da narrativa, respeitando a duração e a dinâmica do brincar.

O teatro e o desenvolvimento de competências de brincar em educadores de infância e crianças

O teatro e o brincar partilham muitos aspetos comuns ao nível das competências e das ações, sendo que as técnicas de teatro (TT) são fundamentais para o desenvolvimento das competências de brincar. As TT mais comuns podem ser utilizadas no desenvolvimento dessas competências, apoiando as crianças no enriquecimento, na ampliação e na diversificação das formas de brincar e permitindo aos educadores de infância envolverem-se de forma significativa no brincar das crianças.

Questões de reflexão

De que forma se articulam as competências de brincar das crianças com os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento?

Como pode aprender a brincar com as crianças?

Que tipos de brincar podem ser mais apoiados pela competência do diálogo interativo com encenação de papéis?

No seu quotidiano profissional, os educadores utilizam frequentemente técnicas de teatro (TT) para modelar movimentos, expressões faciais e corporais, linguagem e o uso de materiais quando **encenam papéis** em interação com as crianças.

A **improvisação** é uma técnica de teatro (TT) que envolve a ligação entre participantes através de um diálogo positivo e de apoio, bem como a aceitação de ideias de papel e de cenário; inclui ainda a expressão criativa do corpo e do rosto no desenvolvimento do papel e do cenário.

Além disso, as **conversas telefónicas** são uma TT que apoia crianças e educadores de infância no desenvolvimento do diálogo, na utilização de linguagem adequada e na resposta a ideias de papéis e de cenários durante interações de jogo de papéis entre duas pessoas.

Utilização de «Conversas Telefónicas« durante a brincadeira sociodramática

Durante o brincar na área da "esquadra da polícia", a educadora assume o papel de cidadã e, recorrendo a sons de telefone, liga para a polícia para denunciar a presença de um ladrão que encontrou em sua casa, solicitando ajuda imediata.

Esta TT permite o desenvolvimento do diálogo, a expansão do cenário sociodramático e a possível emergência de novos papéis no contexto do brincar.

Tipologias de envolvimento e papéis do educador

A literatura sobre o brincar identifica uma diversidade de abordagens através das quais os educadores de infância se envolvem no brincar das crianças. Estas incluem formas de envolvimento diretas e indiretas, dentro e fora do papel, bem como níveis de participação mais ou menos próximos da ação das crianças, em contextos de brincar orientados pelas crianças ou coconstruído com o educador de infância. O brincar livre e as oportunidades para as crianças explorarem o brincar nos seus próprios termos devem ser valorizados. Em simultâneo, o educador de infância assume um papel central neste processo, ao criar, em colaboração com as crianças, um ambiente que sustenta e valoriza o brincar. Através da observação sistemática, identifica interesses e necessidades das crianças, decidindo quando e como intervir, de forma direta e/ou indireta, para enriquecer o seu brincar. Assim, o envolvimento do educador de infância integra um conjunto alargado de ações, decisões e processos reflexivos, orientados pelas suas intencionalidades pedagógicas.

As **tipologias de envolvimento do educador no brincar das crianças** (ver Fig. 3) constituem um quadro abrangente que descreve as múltiplas formas, mentais, físicas e emocionais, através das quais este se posiciona nas experiências de brincar das crianças. Este quadro integra as diversas estratégias mobilizadas para apoiar e ampliar as competências de brincar das crianças, através de um envolvimento intencional, da observação sistemática e da prática reflexiva (ver Fig. 4), que, em articulação, potenciam experiências de aprendizagem e desenvolvimento mais ricas. Estas tipologias não devem ser entendidas como categorias estanques, mas sim como dimensões interligadas do posicionamento pedagógico. Por exemplo, durante a fase de implementação, este pode, em simultâneo, assumir uma posição no papel, envolver-se de forma indireta e responder ao brincar iniciado pela criança. O reconhecimento deste posicionamento dinâmico sustenta uma pedagogia do brincar intencional, flexível e responsiva.

Figura 3: Tipologias de envolvimento do educador na brincadeira

Convém notar que o envolvimento do educador de infância pode ocorrer em diferentes momentos: antes, durante e após o desenvolvimento do contexto de brincar; dentro e fora do papel; e através de envolvimento direto e indireto, abrangendo tanto abordagens iniciadas pelas crianças como orientadas pelo educador de infância.

1. Envolvimento antes, durante e após o desenvolvimento dos contextos de brincar

Existe um processo no qual crianças e adultos constroem em conjunto, em diferentes fases, uma experiência de brincar, seja numa área de brincar específica ou numa atividade lúdica. Neste processo, o educador de infância envolve-se de forma ativa, com o objetivo de apoiar o brincar das crianças. Assim, este envolvimento ocorre antes, durante e após o desenvolvimento dos contextos de brincar, conforme a seguir se descreve:

- **Envolvimento antes do desenvolvimento da área de brincar:** dependendo do objetivo associado ao tipo de brincar ou das competências de brincar que o educador de infância pretende apoiar, este pode decidir intervir antes do início do brincar propriamente dito. Por exemplo, uma visita a uma pastelaria pode servir de base para a organização da área de brincar «Loja de doces», contribuindo para que as crianças tenham contacto com diferentes papéis, ações e cenários possíveis associados a essa área de brincar.

- **Envolvimento durante o brincar na área de brincar:** após observar o brincar das crianças, o educador de infância pode considerar que o cenário se encontra pouco diversificado ou excessivamente estereotipado e decidir intervir no contexto do brincar, assumindo o papel de uma «cliente queixosa» que telefona (utilizando a técnica de teatro das conversas telefónicas) para pedir um bolo de aniversário mais original. Esta intervenção cria um elemento de tensão no cenário que pode sustentar e ampliar o desenvolvimento do brincar.

- **Envolvimento após o envolvimento ativo das crianças numa área de brincar:** depois de as crianças se envolverem ativamente numa área específica de brincar, e com base na observação e nas interações com as crianças, o educador de infância pode decidir introduzir novos materiais ou objetos, reorganizar o espaço ou integrar diferentes possibilidades de brincar nessa área. Pode ainda planear a introdução de novos papéis ou formas de participação em momentos subsequentes de brincar.

2.Envolvimento dentro e fora do papel

Outra forma de os educadores de infância participarem ativamente no brincar das crianças é através do envolvimento dentro e/ou fora do papel. O envolvimento no papel refere-se à situação em que o educador de infância assume um papel no cenário de brincar das crianças, com o objetivo de apoiar o seu desenvolvimento. O mesmo objetivo pode ser alcançado quando o educador de infância fornece sugestões e/ou propõe opções para o desenvolvimento do brincar, sem integrar o cenário nem assumir um papel específico no mesmo.

Educador no papel (como cojogador)

Assumir um papel durante a brincadeira imaginativa

As crianças estão a fingir ser "super-heróis". Fizeram capas de tecido e andam a correr pela sala de atividades, inventando missões. A educadora também veste uma capa e junta-se a elas como "a heroína ajudante". Ela não assume o controlo, mas fala de forma a enriquecer a brincadeira: — Uau, ouvi dizer que há um Dragão na nossa sala! Acham que posso ajudar-vos a derrotá-lo? **(entra na brincadeira)**
Quando uma criança diz: —Tens de voar por cima da torre!,

A educadora responde: — Está bem, vou abrir bem a minha capa e voar tal como me mostraste! **(segue as regras das crianças)**,

— Os super-heróis trabalham sempre juntos. Conseguem unir-se para derrotar o dragão? **(incentiva a colaboração)**

— Oh não, os meus poderes de super-herói estão a esgotar-se! O que posso comer ou beber para recuperar a minha energia?» **(acrescenta reviravoltas imaginativas)**

— Diz-me o que devo fazer a seguir para salvar a torre.» **(apoia a encenação de papéis)**

As crianças riem-se, dão-lhe instruções e inventam novos cenários.

Educadora fora do papel durante a brincadeira criativa

A educadora responde às sugestões das crianças e fornece-lhes caixas de comida vazias, colheres, tabuleiros de cozedura, aventais e plasticina para a sua «padaria».As crianças entram apressadas e entusiasmadas: «Estou a fazer um bolo!», «Vou abrir a loja!». Atribuem papéis, criam «bolos» e servem-se umas às outras. A educadora lembra às crianças a sua visita à padaria e as diferentes pessoas que lá conheceram **(apoiando o desenvolvimento potencial de cenários e papéis).**

3. Envolvimento direto e/ou indireto

Conforme descrito anteriormente, o envolvimento do educador pode ser direto ou indireto, dependendo das necessidades lúdicas que as crianças estão a enfrentar.

Envolvimento direto: A educadora de infância observa o brincar das crianças e identifica elementos-chave que beneficiam de uma explicação mais explícita, de modo a apoiar o desenvolvimento do brincar e a assegurar que as suas ações se tornam significativas no contexto da interação. Por exemplo, pode disponibilizar orientações passo a passo para a utilização dos materiais, ajudando as crianças a construir um objeto, ou recorrer a imagens como referência para apoiar a construção de um castelo.

Envolvimento direto da educadora durante a brincadeira com jogos de construção

Na sala de atividades, as crianças estão a construir uma «torre» com blocos. A torre continua a desmoronar-se e a frustração começa a manifestar-se. A educadora diz: «Vamos tentar colocar os blocos maiores na base. O que acham?». Ela demonstra, com as mãos, como estabilizar a estrutura, mas deixa que as crianças construam por si próprias. À medida que a torre cresce, as crianças exclamam: «Conseguimos!».

Envolvimento indireto: A educadora observa e entra na brincadeira das crianças quando convidada por elas ou quando identifica um momento para as apoiar. Por exemplo, pede-se-lhe que assuma um papel no qual ninguém está interessado, ou ela observa que algumas crianças precisam de um incentivo extra para experimentar novos materiais para brincar. Além disso, ela pode servir de modelo, ajudando as crianças, utilizando materiais, estabelecendo ligações e refletindo sobre os detalhes da brincadeira enquanto desempenha o seu papel.

Envolvimento indireto da educadora durante a brincadeira com os jogos de construção

As crianças estão a brincar na área de construção com blocos e caixas. Uma criança senta-se um pouco mais afastada, a observar, mas sem participar. A educadora aproxima-se, sorri e diz gentilmente: «Vejo que estás a olhar para a torre que os teus amigos estão a construir. Gostarias de adicionar uma peça também?». A criança hesita, mas a educadora continua: «Há alguns blocos grandes mesmo aqui. Podes escolher um e colocá-lo onde achares que encaixa.» A criança pega num bloco e coloca-o na torre. As outras crianças acolhem a ação com entusiasmo: «Ótimo, agora está mais alta!»

Todas as formas de envolvimento no brincar acima referidas situam-se num continuum, **que vai desde ações iniciadas pela criança até ações orientadas pelo educador de infância**, com múltiplas áreas de sobreposição entre si. Muitas destas abordagens dão prioridade à criança e às suas necessidades individuais, tendo simultaneamente em conta o seu nível de competências de brincar, bem como os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento global. Neste contexto, incluem-se situações de brincar livre e de brincar estruturado, nas quais o papel do educador de infância se centra na facilitação, no apoio e na orientação do processo de aprendizagem.

Papéis dos educadores na brincadeira das crianças

Em todos os tipos de brincar, é possível identificar diferentes formas de participação do educador de infância, que a investigação tem descrito como relevantes em diversos contextos. Assim, no âmbito das tipologias de envolvimento anteriormente apresentadas, emerge um conjunto de papéis que são frequentemente assumidos pelos educadores de infância, nomeadamente:

1. **Coparticipante (parceiro de brincadeira):** assumir um papel, seja seguindo a iniciativa das crianças ou juntando-se a elas quando surge uma oportunidade para orientar e apoiar a sua brincadeira.

2. **Líder da brincadeira:** Dar sugestões e orientações para apoiar o desenvolvimento de cenários, papéis e sequências de ação em todos os tipos de brincadeiras.

3. **Facilitador da brincadeira (que planeia):** oferecer orientações ou sugestões sobre o uso de materiais, brinquedos, espaço ou ações para apoiar e ampliar a brincadeira das crianças.

4. **Apoiante da brincadeira:** Presta ajuda conforme solicitado pelas crianças (por exemplo, cortar um fio, assumir um papel) ou de forma que o educador considere importante para apoiar a brincadeira. Estes papéis são também mobilizados durante o desenvolvimento da ação, momento em que o educador de infância se envolve ativamente no decorrer do brincar. Em função das competências que as crianças poderão desenvolver, o educador de infância assume diferentes papéis e níveis de envolvimento.

Questões de reflexão

Como pode participar num cenário de brincar respeitando as ideias das crianças?

Que tipo de apoio pode prestar durante o brincar criativo, de forma a promover o desenvolvimento das competências das crianças?

De que forma as suas perguntas abertas podem apoiar o pensamento das crianças e a continuidade do brincar?

O educador como líder

O educador a orientar a brincadeira durante a brincadeira imaginativa

Um grupo de crianças quer preparar um cenário sobre animais selvagens na floresta. O educador ajuda a organizar o cenário, distribui papéis, sugere ideias para o diálogo e apoia o processo:

«Vamos decidir juntos quem vai ser o veado, quem vai ser a raposa e quem vai ser a coruja?», «Pensem em como cada animal se move. Conseguem mostrar-me com o vosso corpo?» **(prepara o cenário)**

"O que é que a coruja diria se estivesse em perigo?", "Como é que o veado pediria ajuda à raposa?", "Vamos tentar dizer isso mais alto para que o público possa ouvir." **(orienta a criação do diálogo)**

«Agora, vamos parar por um momento. Todos nas suas posições! O que acontece a seguir na história?», «Que tal acrescentarmos um problema para os animais resolverem? Quem tem uma ideia?» **(orienta o desenrolar da brincadeira).**

Conforme descrito nesta secção, os educadores participam na brincadeira das crianças, utilizando uma variedade de estratégias de envolvimento e assumindo diferentes papéis para apoiar e enriquecer as experiências lúdicas. A seguir, apresentam-se estratégias práticas que os educadores podem utilizar para desempenhar estes papéis de forma eficaz.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

1. Use comentários específicos – «O teu castelo vai ter uma rainha?» (brincadeira imaginativa)
2. Use perguntas fechadas ou abertas – «Como podemos garantir que ganhamos da próxima vez?» (jogos com regras)
3. Forneça materiais e brinquedos – «Gostarias de usar estes blocos magnéticos?» (brincadeira com jogos de construção)
4. Reorganize o espaço – «talvez possas usar também a área da biblioteca para experimentares os teus passos de dança» (brincadeira criativa)
5. Planeie atividades específicas e estruturadas – «Este livro sobre a vida marinha vai dar-nos mais detalhes sobre como preparar o nosso aquário» (brincadeira experiencial)
6. Ofereça qualquer tipo de ajuda/apoio – «Gostarias que eu recortasse estes desenhos de capas?» (brincadeira criativa)
7. Planear visitas e experiências fora da escola – «A nossa visita à padaria vai ajudar-te a ver como os clientes se comportam» (brincadeira sociodramática)

Papéis e ações múltiplas do educador de infância no apoio à criação de uma área de brincar

No contexto de um projeto sobre "Viajar", o educador de infância ajuda a organizar uma área de brincar relacionada com viagens. Disponibiliza às crianças malas, mapas, bilhetes e cadeiras que podem ser utilizados como assentos de avião. As crianças apressam-se entusiasmadas, dizendo: «Eu vou ser o piloto!», «Eu vou ser a hospedeira!». O educador de infância assegura que os materiais estimulam a imaginação. As crianças organizam uma viagem, falam sobre destinos e imitam anúncios. O educador observa a forma como utilizam a linguagem e apoiam os papéis que escolhem, registando possíveis necessidades ao nível do espaço e dos materiais.

Na Tabela 1, sistematizam-se algumas das ações dos educadores de infância discutidas nas secções anteriores, evidenciando a relação com as competências de brincar das crianças e com as funções de desenvolvimento.

Ação do educador	Habilidade de Brincar Apoiada	Função de desenvolvimento
Educador no papel	Diferenciação de papéis, coerência narrativa	Pensamento simbólico, autorregulação
Perguntas abertas	Planeamento de cenários, resolução de problemas	Função executiva, linguagem
Reestruturação do ambiente	Envolvimento sustentado	Motivação, flexibilidade cognitiva

Tabela 1: Associação entre ações dos educadores de infância e competências de desenvolvimento das crianças.

Ações práticas de brincar

As ações de prática do brincar articulam as ações pedagógicas específicas que os educadores de infância desenvolvem para apoiar, de forma significativa, o desenvolvimento das competências de brincar das crianças.

O brincar, enquanto abordagem pedagógica, coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo e respondendo às suas capacidades, interesses e necessidades de desenvolvimento singulares. Constitui um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o envolvimento significativo no brincar promove o desenvolvimento em múltiplas dimensões — cognitiva, social, emocional e física. Esta abordagem enfatiza uma relação de reciprocidade: o brincar favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, mas o seu desenvolvimento e as competências construídas são igualmente fundamentais para uma participação significativa no brincar e para o envolvimento em formas de brincar mais complexas.

A investigação evidencia o papel central do educador de infância na facilitação da aprendizagem através do brincar, através da criação de um ambiente seguro, da disponibilização de experiências diversificadas e da seleção de materiais adequados que apoiem diferentes formas de brincar. Neste contexto, o educador de infância incentiva ativamente as crianças a explorar, colaborar e desenvolver competências e conhecimentos. Uma facilitação sustentada implica a assunção de múltiplos papéis dinâmicos, incluindo o **planeamento e a estruturação do processo de aprendizagem, a participação e o apoio ao brincar das crianças, a observação e avaliação das aprendizagens, bem como a reflexão crítica sobre a própria prática e o seu impacto profissional.**

Ao considerar a **comunicação entre adultos e crianças** durante o brincar, o **uso de perguntas** assume particular relevância. A educadora de infância observa e analisa o contexto, decidindo posteriormente quais as perguntas mais adequadas para promover o diálogo com as crianças durante o brincar. A atenção centra-se no tipo de brincar, no significado das ações e nas competências que se pretende apoiar. As perguntas são utilizadas para enriquecer o brincar e decorrem diretamente do seu contexto. A utilização de perguntas ajustadas ao momento contribui para sustentar o interesse da criança e promover o seu envolvimento no brincar.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

TIPOS DE PERGUNTAS

1. **Perguntas abertas:** Perguntas que têm múltiplas respostas e ajudam as crianças a demonstrar a sua capacidade de interpretar, sintetizar e avaliar informações.
   - Ênfase no pensamento crítico e criativo
2. **Fechadas:** Perguntas que têm uma resposta específica curta ou de uma palavra e testam o conhecimento e a memória das crianças.
   - Ênfase na recuperação de informações/conceitos

Todas as perguntas são úteis para todos os tipos de brincadeiras, dependendo do objetivo do educador naquele momento.

O educador utiliza perguntas para apoiar o desenvolvimento de papéis durante a brincadeira sociodramática

Na área de brincar «restaurante», encontram-se mesas e cadeiras organizadas, e as crianças utilizam alimentos de plástico no seu brincar. O educador de infância intervém através de perguntas que procuram apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento dos papéis no contexto do brincar:

«Quem vai assumir o papel de cozinheiro e quem vai ser o empregado de mesa?»
«Quem irá limpar as mesas quando os clientes terminarem?»
«O que poderão dizer quando chegar um cliente?»
«Como é que o cozinheiro e o empregado de mesa vão comunicar entre si?»
«E se começarem por ser clientes e deixarem o empregado de mesa e o cozinheiro desenvolverem o seu trabalho?»

Além disso, a tabela 2 descreve como diferentes tipos de perguntas afetam as competências lúdicas em vários tipos de brincadeiras.

	Brincar ao faz de conta	Brincar criativo	Jogos com regras
Perguntas abertas	O que podes fazer quando o teu navio afunda?	De que materiais vais precisar para criar as rodas do teu carro?	O que podemos fazer para garantir que ganhamos da próxima vez?
Desenvolvimento de competências de jogo	↓ Criação de dilemas no desenvolvimento de cenários	↓ Flexibilidade cognitiva	↓ Desenvolvimento de estratégias de jogo
Perguntas fechadas	↓ O que é que um médico usa para examinar um paciente?	↓ É preciso uma tesoura para cortar este material?	↓ Quantas cartas espera receber para continuar a jogar?
Desenvolvimento de competências de jogo	↓ Ações de desenvolvimento de papéis	↓ Habilidades motoras finas	↓ Explicação das regras

Tabela 2: Associação de perguntas ao desenvolvimento de competências lúdicas (Adaptado de Λοϊζου, Ε. 2025).

Dois tipos de atividades planeadas são considerados ações-chave no brincar, na medida em que apoiam o desenvolvimento das crianças antes e durante o processo de brincar. Estas atividades têm como finalidade apoiar o desenvolvimento de competências essenciais, a construção de conceitos e a aquisição de conhecimentos relacionados com o brincar, contribuindo simultaneamente para uma compreensão mais aprofundada do mundo através da experiência de brincar.

Através **de atividades preparatórias, planeadas e intencionais,** os educadores de infância proporcionam experiências fundamentais que permitem às crianças desenvolver competências de brincar necessárias para planear e sustentar o seu brincar, apoiando os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. (Antes do envolvimento no brincar)

Por exemplo:

- O educador de infância pode preparar uma visita a uma agência de viagens ou a um aeroporto, caso a área de brincar a ser criada se relacione com viagens no contexto do brincar sociodramático.
- O educador de infância pode ler uma história ou um livro sobre edifícios, de modo a estimular as ideias das crianças sobre construção no brincar com jogos de construção.

Através **de atividades planeadas e orientadas para o aprofundamento,** os educadores de infância proporcionam experiências de aprendizagem que permitem às crianças aprofundar a sua compreensão de conceitos relevantes para o desenvolvimento do brincar, apoiando a sua evolução para formas mais complexas de brincar. (Envolvimento durante o brincar)

Por exemplo:

- O educador de infância pode desenvolver atividades em grupo, como a transformação ou remodelação de t-shirts, com foco na flexibilidade, enquanto competência criativa necessária ao brincar criativo.
- O educador de infância pode desenvolver atividades matemáticas, como contagem ou sequenciação, que podem apoiar o brincar construtivo ou experimental.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

1. Organize as áreas de brincar em colaboração com as crianças (por exemplo, temas, materiais, regras e rotinas).
2. Planeie diariamente os materiais e brinquedos a utilizar.
3. Crie várias novas áreas de brincar com base nas sugestões das crianças.
4. Planeie atividades estruturadas para apoiar o desenvolvimento das competências das crianças (por exemplo, oficinas de teatro, visitas, entrevistas).
5. Estabeleça ligações com todos os meios de organização da aprendizagem (por exemplo, utilize uma atividade estruturada de matemática para desenvolver as competências lúdicas em áreas de brincar como o «Restaurante»).
6. Estudar a literatura contemporânea sobre brincar e as competências lúdicas das crianças em todos os tipos de brincadeiras.
7. Participe através do envolvimento direto para apoiar as experiências de brincar na educação de infância (por exemplo, escolhendo um papel para o cenário adequado).
8. Participe na brincadeira das crianças como coparticipante para apoiar e melhorar o seu cenário.
9. Observar sistematicamente as ações e competências lúdicas das crianças para decidir como intervir durante o brincar
10. Utilizar dados de observação para apoiar as crianças individualmente e/ou para planear novas experiências.
11. Refletir sobre as suas próprias ações e as das crianças, a fim de reconsiderar o contexto e as práticas de brincar.

Fonte: Adaptado de Κυριάκου, M. (2018)

Questões de reflexão

Como envolve as crianças no desenvolvimento de uma área de brincar?

Como é que as atividades estruturadas planeadas podem apoiar as competências lúdicas das crianças?

Como responde às necessidades de brincar das crianças durante a brincadeira?

Quando e de que forma pode participar no brincar das crianças de modo a apoiar e enriquecer as suas experiências?

Uma **prática cíclica** (Fig. 4) é essencial para permitir que os educadores de infância planeiem e facilitem o envolvimento das crianças em experiências de qualidade em diferentes tipos e contextos de brincar. Esta prática inicia-se com uma **fase de preparação**, na qual o educador de infância observa e analisa as interações das crianças, utilizando essas informações para orientar o planeamento. Segue-se a **fase de ação**, durante a qual o educador de infância, com base no planeamento e no feedback contínuo das crianças, cria espaços e oportunidades adequados ao seu desenvolvimento. Neste momento, assume diferentes papéis para apoiar e ampliar as experiências das crianças, promovendo a sua complexificação. A **fase final corresponde à reflexão**, na qual o educador analisa criticamente as suas práticas, ações e o seu contributo para o processo. A partir desta reflexão, revê o planeamento e reequaciona as suas abordagens, regressando à fase de preparação. Este processo em espiral é contínuo e cíclico, integrando ação e reflexão e sustentando decisões pedagógicas ajustadas ao contexto e às possibilidades emergentes.

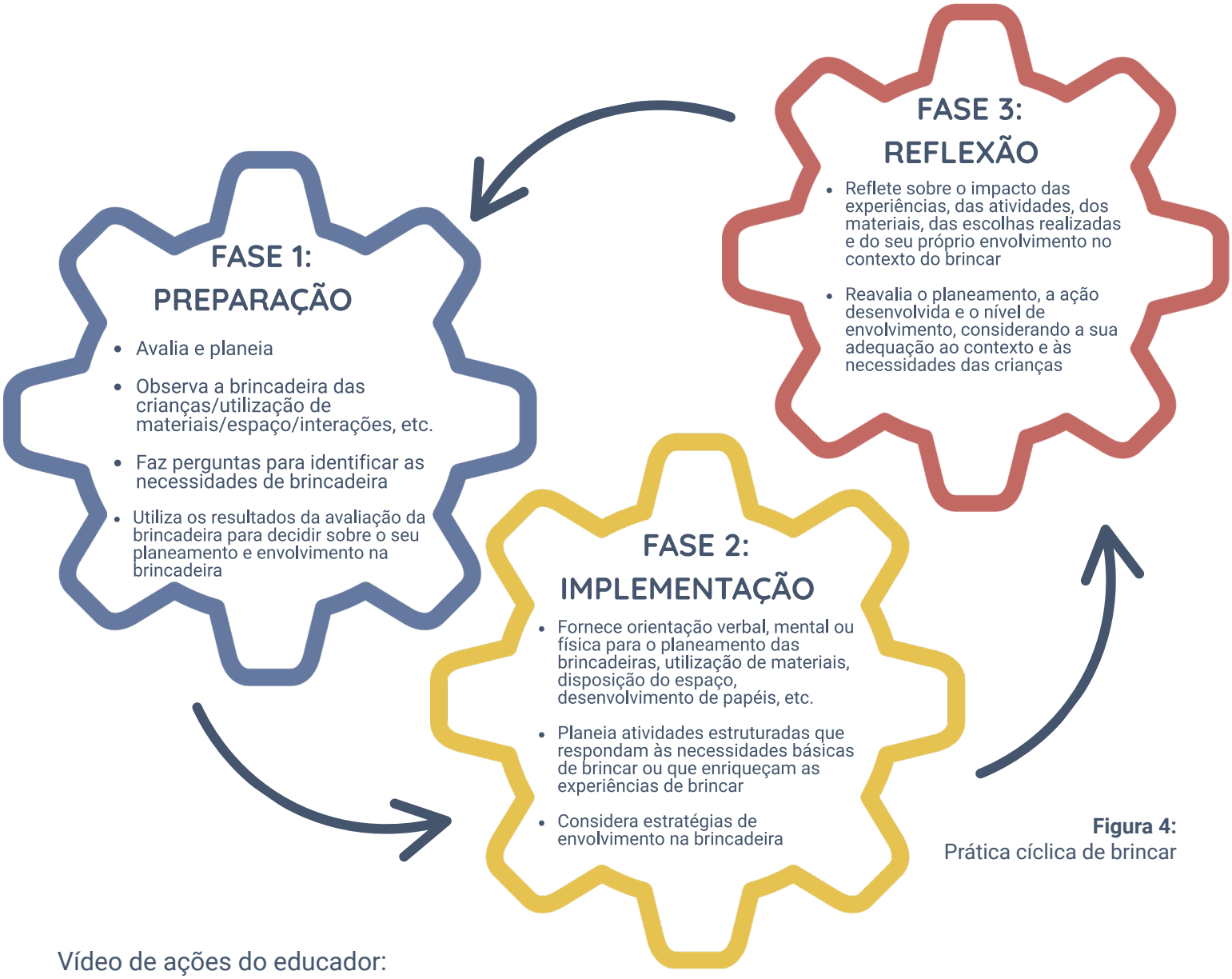


Figura 4:
Prática cíclica de brincar

Vídeo de ações do educador:

Observe o vídeo que se segue para analisar as práticas de brincar do educador de infância e o seu envolvimento no brincar das crianças: https://www.youtube.com/watch?v=xXqyum4YeEc

Síntese Principal:

Referências

Andrews, M. (2012). *Exploring Play for Early Childhood Studies.* Sage.

Danniels, E., & Pyle, A. (2016). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development, 28(3)*, 274-289. https://doi.org/10.1080/10409289.2 016.1220771

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care,* 185 (11-12), 1801-1814, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care, 185(11–12),* 1801–1814. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393

Georgiou, A. (2022). *Implementing an Educational Drama Program to Foster Preschool Children's Play Skills in Socio-dramatic and Imaginative Play.* University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education

Hakkarainen, P., M. Brėdikytė, K. Jakkula, and H. Munter. (2013). Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *European Early Childhood Education Research Journal 21 (2), 213–225.*

Jones, E., & G. Reynolds. (2011). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play.* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Κυριάκου, Μ. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.

Leong, J. D., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children,* 28-34.

Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1st ed.). Routledge.

Loizou, E., & Olymbiou, M. (2024). Constructive play: Exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research, 22*(3), 329-342. https://doi.org/10.1177/1476718X231210642

Loizou, E. & Loizou, E. K. (2022) Creative play and the role of the teacher through the cultural historical activity theory framework, *International Journal of Early Years Education, 30* (3), 52 541

Loizou, E., Michaelides, A., and Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care 189* (4), 600-612

Loizou, E. (2017b). Towards Play Pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(5), 784-795

Loizou, E. (2016). Play Skills and Teacher's Involvement (socio-dramatic and imaginative play). Early Childhood Research Lab. [series: Informational Brochures in Early Childhood Education].

Loizou, E. & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by their early childhood teacher through drama. In Z. Kingdon (Ed.) *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner.* Routledge.

Loizou, E. (2021). Small Blocks and Building Materials. In D. Bergen, *The Ultimate Handbook of Developmentally Appropriate Toys.* (pp. 49-60). Rowman & Littlefield

Λοΐζου, Ε. Κ. (2023). *Η πρακτική εφαρμογή του δημιουργικού παιχνιδιού σε μια δημόσια προδημοτική τάξη*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. http://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65815.

Λοΐζου, Ε. (2025). *Πρακτικές Προτάσεις για το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία μέσα από την Έρευνα.* (Επιμέλεια: Λοΐζου, Ε.) Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

McCabe, U. (2020). The role of drama in role-play. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner* (p. 61-75). Routledge

Μιχαηλίδη, Ά. (2022). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής

Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal, 32(6)*, 994-1013.

Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. Studies in Educational Evaluation, 86, 101473. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473

Ryan, S., & K. Northey-Berg. (2014). Professional Preparation for a Pedagogy of Play. In *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood.* In L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards (eds.) (pp. 204–215). Sage

Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). Good-fit' Teacher–Child Play Interactions and the Subsequent Autonomous Play of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly 26 (1)*, 110–123.

Autores: Mesquita, C., Oliveira, V.; Barros Araújo, S; Araújo de Barros, S., Aresta, F. e Ribeiro, L.

4.5 Observação e avaliação do brincar em educação de infância

Objetivos

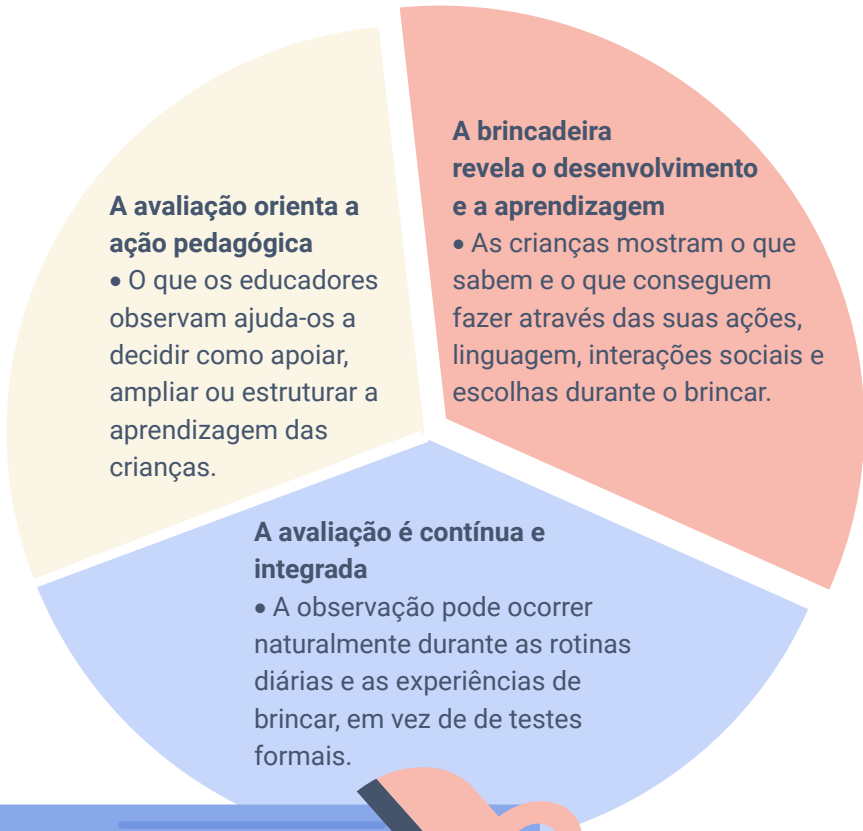
1. Utilizar instrumentos de observação pedagógica e estratégias de documentação para apoiar a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas.
2. Analisar os percursos de desenvolvimento das crianças a partir da observação de diferentes tipos e contextos de brincar.
3. Refletir sobre a prática pedagógica no âmbito da aprendizagem e da avaliação sustentadas no brincar.

Quadro conceptual da observação e avaliação do brincar

Na educação de infância, o brincar é reconhecido como um modo central de aprendizagem, natural e culturalmente situado, através do qual as crianças atribuem significado ao seu mundo e se desenvolvem nas dimensões cognitiva, social, emocional, simbólica e física. Numa perspetiva sociocultural, o brincar constitui uma atividade socialmente mediada, na qual as crianças interagem com ferramentas e significados culturalmente organizados, com o apoio de pares e adultos, coconstruindo compreensão através da interação. Esta perspetiva articula-se com teorias que destacam o papel do brincar na criação de zonas de desenvolvimento próximo, nas quais as capacidades das crianças podem ser ampliadas através de interações e experiências partilhadas.

Sendo o brincar dinâmico e contextual, a sua observação requer atenção não apenas às ações das crianças, mas também às condições culturais, sociais e institucionais que moldam o seu envolvimento. O brincar manifesta-se de formas diversas em diferentes contextos, sendo influenciado por normas culturais que determinam o que é entendido como brincar significativo e quais as oportunidades disponíveis para explorar, negociar papéis e experimentar ideias.

Neste enquadramento, a avaliação na educação de infância consiste em reconhecer, compreender e orientar os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A observação e a avaliação do brincar assentam em três ideias-chave:



SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

1. Utilize as observações do brincar das crianças para tomar decisões informadas sobre como ampliar, apoiar ou aprofundar a aprendizagem no momento e ao longo do tempo.
2. Durante o brincar, preste atenção às capacidades, interesses e potencialidades das crianças, identificando competências emergentes ainda em desenvolvimento, bem como desafios ou compreensões incompletas que podem constituir oportunidades de apoio.
3. Em vez de intervir precocemente ou liderar o brincar, procure oportunidades naturais para ampliar significativamente o pensamento das crianças.

Observar o brincar para informar a tomada de decisões pedagógicas

A observação é entendida como um processo sistemático e intencional através do qual os educadores prestam atenção a múltiplos elementos da brincadeira, incluindo a iniciativa e a autonomia das crianças, a natureza dos temas e narrativas da brincadeira, a participação social e a interação entre pares, o empenho e o envolvimento, a expressão emocional, as estratégias de resolução de problemas e a utilização do espaço, dos materiais e dos recursos simbólicos. A observação abrange também a forma como as crianças negociam regras, papéis e significados na brincadeira, bem como a sua evolução em diferentes contextos e situações. Estes elementos destacam que observar a brincadeira envolve mais do que registar comportamentos visíveis; requer uma interpretação fundamentada na compreensão pedagógica do desenvolvimento e sociocultural.

Elementos da observação do brincar com jogos de construção

Durante uma atividade de brincar com blocos, um pequeno grupo de crianças planeia e constrói uma estrutura de forma colaborativa. O educador observa como as crianças propõem ideias, negociam papéis, testam hipóteses e respondem a falhas estruturais, adaptando as suas estratégias. É dada atenção não só à construção final, mas também aos processos de colaboração, persistência, resolução de problemas e construção partilhada de significado que se desenrolam ao longo do episódio de brincar.

A observação da brincadeira pode ocorrer através de abordagens tanto estruturadas como não estruturadas, cada uma servindo diferentes propósitos pedagógicos. A observação não estruturada permite que os educadores permaneçam abertos à natureza emergente e imprevisível da brincadeira, apoiando uma postura responsiva que privilegia os significados e as intenções das crianças. A observação estruturada, por outro lado, pode envolver o uso de dimensões orientadoras ou quadros de observação que ajudam os educadores a concentrar a atenção em aspetos específicos da brincadeira, tais como a interação social, os níveis de envolvimento ou as possibilidades do ambiente. Em vez de serem mutuamente exclusivas, estas abordagens podem ser combinadas de forma flexível para apoiar a prática reflexiva e a tomada de decisões curriculares informadas.

Elementos de observação da brincadeira dramática

Num cenário de brincadeira dramática espontânea, as crianças criam uma «família» ou uma «loja», atribuindo papéis, desenvolvendo narrativas e negociando regras sociais. O educador observa como as crianças recorrem a referências culturais, expressam emoções, gerem conflitos e regulam a participação no grupo. Esta observação destaca as dimensões simbólicas, emocionais e sociais da brincadeira, bem como as formas como as crianças exploram relações e normas sociais através da imaginação partilhada.

Avaliar e observar a brincadeira requer uma abordagem multidimensional. Embora a frequência das experiências de brincadeira, como a duração, o número de episódios de brincadeira ou a recorrência de formas específicas de brincadeira, forneça informações valiosas sobre as oportunidades das crianças de se envolverem na brincadeira, isso é insuficiente por si só. Outras dimensões devem ser consideradas, incluindo a qualidade da brincadeira, a profundidade do envolvimento, a complexidade das narrativas da brincadeira e o grau de desafio simbólico, social e cognitivo envolvido. Os exemplos apresentados anteriormente ilustram como formas de brincar semelhantes podem variar significativamente em riqueza e potencial de desenvolvimento, dependendo do envolvimento das crianças, dos padrões de interação e das condições contextuais proporcionadas.

Uma abordagem observacional multidimensional permite aos educadores considerar que:

- A brincadeira é um contexto primário de aprendizagem e não uma atividade suplementar.
- A observação é um ato pedagógico interpretativo, e não um processo de registo neutro.
- As tensões entre o brincar iniciado pela criança e as avaliações orientadas por adultos exigem um equilíbrio reflexivo.
- A diversidade e a frequência dos tipos de brincadeira, juntamente com a qualidade do envolvimento e a riqueza das narrativas de brincadeira, fornecem insights sobre a inclusão, a dinâmica relacional e o potencial educativo dos ambientes de aprendizagem.

Questões de reflexão

Como podem os educadores observar a brincadeira de forma a respeitar a autonomia das crianças, ao mesmo tempo que informam as decisões relativas ao currículo e à avaliação?

Que tensões surgem entre o brincar livre e a avaliação estruturada, e como podem estas ser abordadas na prática?

Recursos sugeridos:

UNICEF – Aprender através da brincadeira https://www.unicef.org/blog/towards-world-play-and-connection-every-child

Universidade de Cambridge – A Pedagogia da Brincadeira (vídeo) https://www.youtube.com/watch?v=_jK-jC2__Fw

Compreender o brincar das crianças através da observação

Compreender o desenvolvimento da brincadeira proporciona aos educadores estruturas que apoiam uma observação significativa e uma tomada de decisões pedagógicas sensíveis. A brincadeira desenrola-se em múltiplas dimensões: social, cognitiva, linguística, motora e simbólica, evoluindo à medida que as crianças interagem com o seu ambiente, com os seus pares e com os contextos culturais. A brincadeira das crianças reflete padrões fluidos de envolvimento que mostram como pensam, sentem e se relacionam com os outros. Compreender estas dimensões permite aos educadores interpretar as ações das crianças e conceber ambientes que apoiam a aprendizagem em vários domínios do desenvolvimento.

- **Desenvolvimento socioemocional:** As crianças envolvem-se em brincadeiras solitárias, de observação dos outros, paralelas e cooperativas, alternando entre elas, com base no contexto e nas relações. Estes padrões dinâmicos revelam como o brincar apoia a interação social e a negociação.

- **Desenvolvimento cognitivo:** As perspetivas cognitivas e simbólicas mostram como o brincar reflete o desenvolvimento do pensamento, desde a exploração sensorial no brincar funcional até ao planeamento no brincar construtivo e à negociação de papéis no brincar sociodramático. O desenvolvimento da linguagem enriquece o brincar, revelando a capacidade de resolução de problemas e de comunicação das crianças.

- **Desenvolvimento motor:** O desenvolvimento motor é fundamental, uma vez que a atividade física promove a coordenação, o equilíbrio e o controlo motor fino. O envolvimento motor durante o brincar revela as competências físicas das crianças e as suas abordagens ao planeamento e à resolução de problemas.

A brincadeira das crianças é moldada pelas práticas familiares, pelas normas comunitárias e pelos valores culturais. Por isso, os educadores devem ter em conta estes contextos ao interpretar a brincadeira. Por exemplo, certas brincadeiras podem predominar num determinado contexto cultural, enquanto a brincadeira imaginativa pode ser proeminente noutro. Reconhecer estas nuances culturais ajuda os educadores a criar ambientes inclusivos que respeitem a pertença das crianças.

Contextos culturais e de desenvolvimento na brincadeira

Num jardim de infância, os educadores observam que as crianças participam frequentemente em jogos ao ar livre que envolvem coordenação física e participação em grupo, refletindo práticas familiares e comunitárias que valorizam as atividades coletivas e o brincar ao ar livre. Em contraste, noutro ambiente, as crianças dedicam-se predominantemente a brincadeiras imaginativas prolongadas, criando narrativas complexas com materiais simbólicos, recorrendo a tradições culturais de contar histórias e de encenação. Em vez de interpretar estas diferenças como indicadores de atraso ou avanço no desenvolvimento, os educadores consideram-nas como expressões de experiências de brincar mediadas culturalmente. Ao refletir sobre a diversidade e frequência dos tipos de brincadeiras, e sobre a qualidade do envolvimento, os educadores ajustam os materiais, o espaço e as rotinas para ampliar a complexidade das brincadeiras, introduzindo novos adereços, reorganizando as áreas de brincar ou apoiando a interação entre pares, respeitando simultaneamente a pertença cultural e os percursos de desenvolvimento das crianças.

Compreender os percursos de desenvolvimento na brincadeira permite aos educadores interpretar as ações com sensibilidade e planear um apoio adequado. Em vez de assumirem uma progressão linear, os educadores podem encarar os padrões observados como indicadores de interesses, competências e envolvimento social, refletindo sobre como os materiais, o espaço e as rotinas podem apoiar interações mais complexas. Além disso, observar a diversidade e a frequência dos tipos de brincadeira pode orientar as decisões curriculares, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um repertório rico e equilibrado de experiências.

Questões de reflexão

O que revela a variação nas formas de brincar sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças?

Como podem os educadores apoiar brincadeiras cada vez mais complexas sem impor fases de desenvolvimento rígidas?

Tipo de brincadeira	Participação social	Estratégias cognitivas	Utilização da linguagem	Competências emergentes
Identifique o principal tipo de brincadeira em que a criança está envolvida. Observe se a brincadeira muda durante o período de observação ou se vários tipos ocorrem simultaneament.	Observe como a criança interage com os colegas e os adultos. Considere a qualidade das interações sociais (positiva/ negativa, colaborativa/ competitiva).	Observe as abordagens de resolução de problemas Registe como as crianças organizam as suas ações e tomam decisões durante a brincadeira.	Registe a forma como a criança comunica durante a brincadeira. Inclua a comunicação não verbal se esta transmitir significado (gestos, expressões faciais).	Identifique as competências e habilidades que a criança demonstra. Registe evidências de aprendizagem ou do desenvolvimento no contexto do episódio de brincadeira.

Tabela 1: Instrumento de observação/reflexão

Organização da observação e avaliação da brincadeira

A observação e a avaliação do brincar das crianças podem ser realizadas de forma intencional, seguindo uma abordagem clara e prática (ver Figura 1). Os educadores devem começar por decidir o que observar e ter clareza sobre o objetivo da observação, seja para compreender o progresso do desenvolvimento, planear atividades ou apoiar a participação inclusiva.

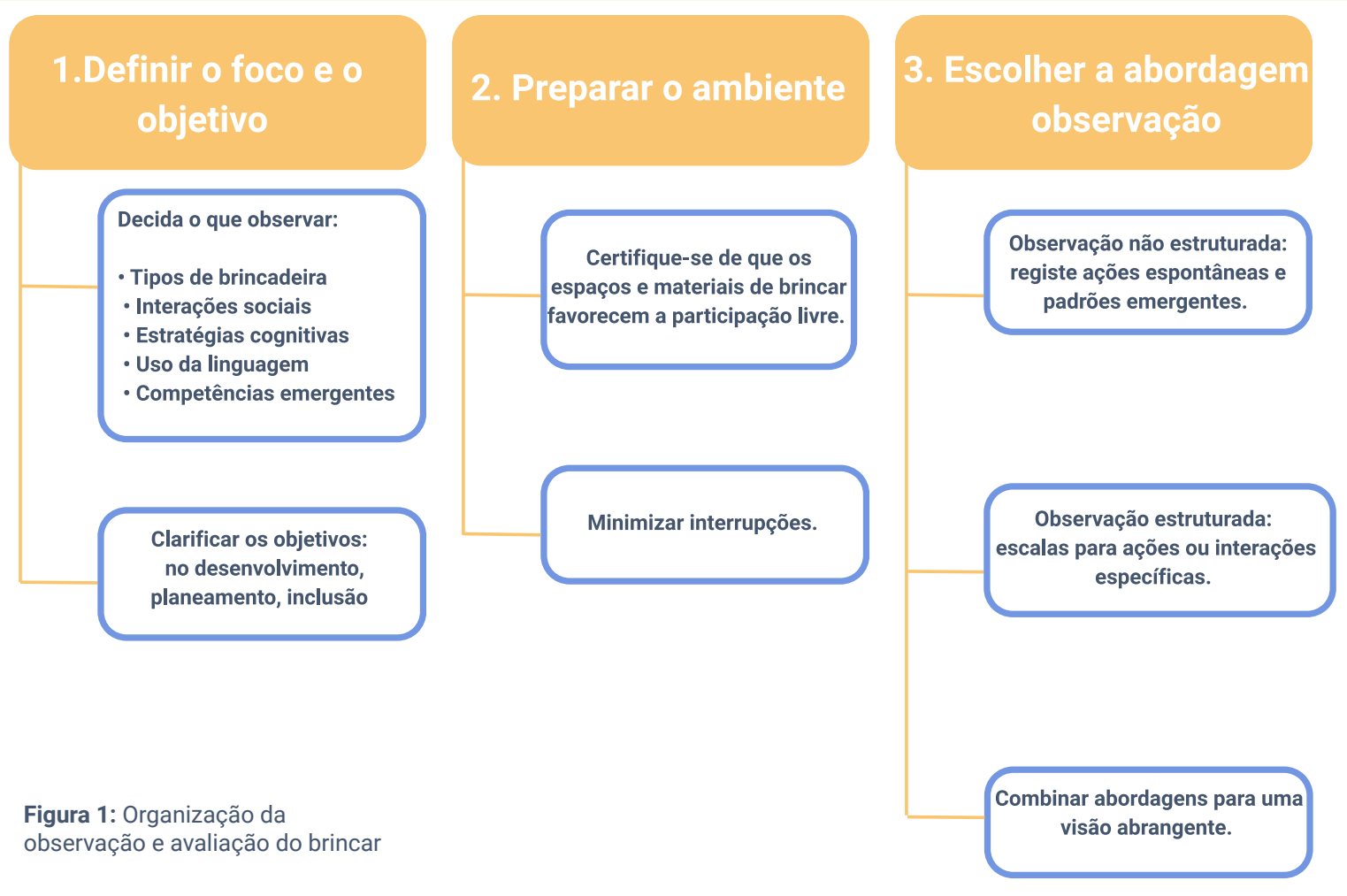


Figura 1: Organização da observação e avaliação do brincar

Em seguida, é necessário preparar o espaço, decidir como e quando observar, tomar notas ou tirar fotografias e refletir sobre o que se vê. Estas observações constituem a base para a utilização de instrumentos de avaliação estruturados e de escalas, apresentados na subsecção seguinte, para apoiar o registo e a interpretação sistemáticos das brincadeiras das crianças.

Observar e avaliar a brincar requerem consciência metodológica e sensibilidade ética. Como a brincadeira é dinâmica e depende do contexto, os educadores precisam de ferramentas que apoiem a observação sistemática sem a fragmentar ou impor interpretações rígidas.

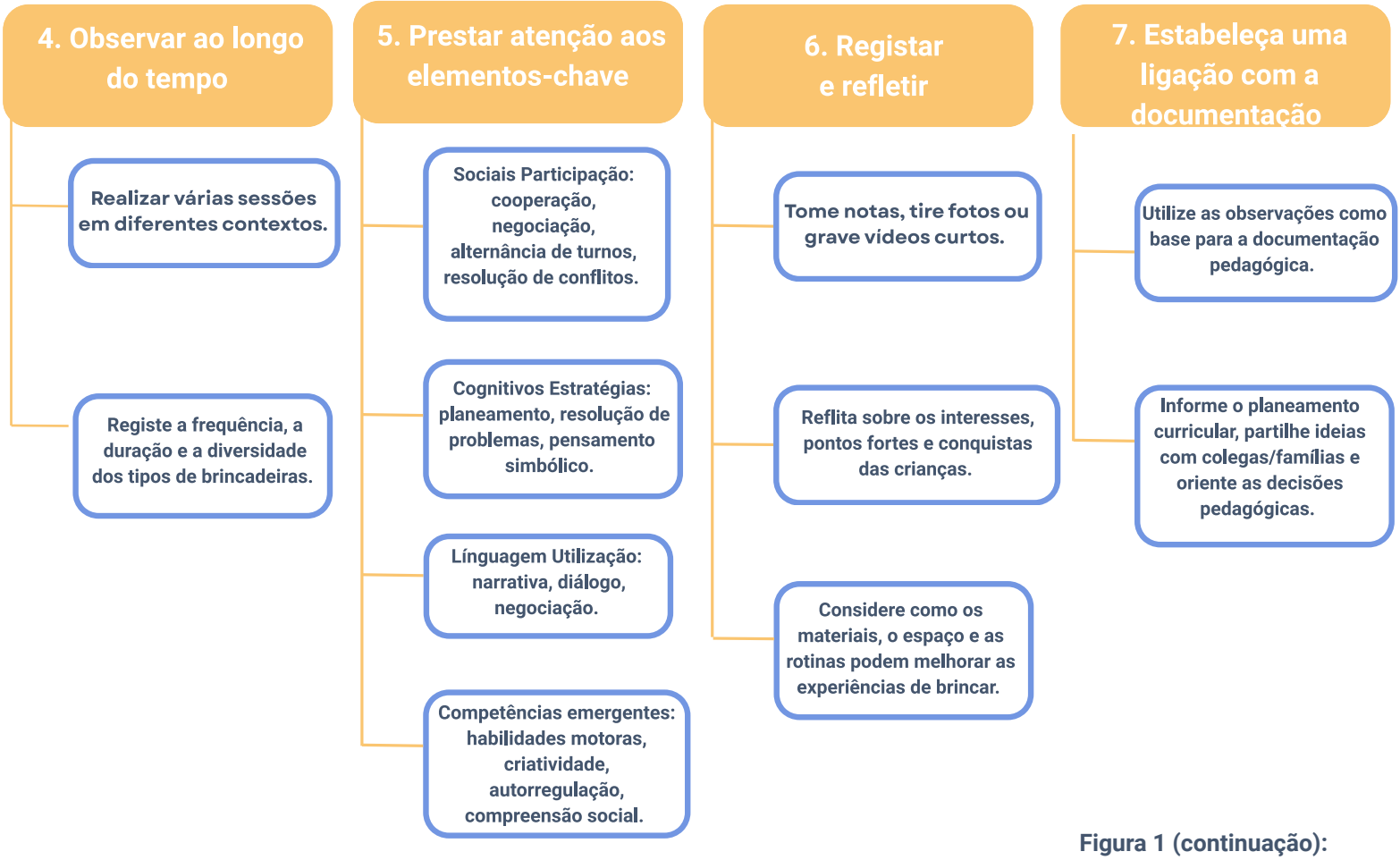


Figura 1 (continuação): Organização da observação e avaliação da brincadeira

As estratégias de observação envolvem tomar decisões práticas sobre quando, onde e como observar. Por exemplo, decidir se se deve observar uma criança durante o brincar livre ou durante uma atividade em grupo (tempo), se se deve concentrar numa criança, num pequeno grupo ou em todo o grupo (amostragem) e a que aspetos do brincar se deve prestar atenção, tais como a interação social, a resolução de problemas, o uso da linguagem (foco) ou as oportunidades no espaço.

A observação implica igualmente considerações éticas. Os educadores de infância devem assegurar que as crianças são respeitadas, se sentem seguras e não são expostas de forma injusta. Uma observação inclusiva pressupõe atender à participação de todas as crianças, incluindo aquelas com diferentes capacidades ou provenientes de contextos culturais diversos, bem como reconhecer de que modo a presença e a autoridade do adulto podem influenciar o brincar (sensibilidade às relações de poder).

Quando utilizados de forma reflexiva, os instrumentos de observação ajudam os educadores a perceber padrões no comportamento das crianças, a questionar pressupostos sobre a aprendizagem e a planear a ação educativa. Por exemplo, se uma criança opta repetidamente por brincar sozinha, um educador pode refletir se o ambiente incentiva a interação social ou se a criança precisa de apoio para se juntar aos colegas. Da mesma forma, observar como as crianças negociam papéis na dramatização pode orientar o educador na conceção de atividades que promovam a colaboração e as competências de comunicação.

Questões de reflexão

De que forma a organização da observação pode influenciar o que observa e valoriza durante o brincar das crianças?

Que considerações éticas emergem na observação das crianças e como as pode considerar na sua prática?

Recursos sugeridos

ERIC – Desenvolvimento de uma ferramenta de observação para apoiar o ensino baseado na brincadeira

https://eric.ed.gov/?id=EJ1478006

Seminários universitários sobre a observação da brincadeira (vídeos)

https://www.youtube.com/results?search_query=observing+play+early+childhood

Instrumentos de observação do brincar das crianças

A observação da brincadeira das crianças pode centrar-se em diferentes aspetos: as próprias crianças, o ambiente em que brincam ou o papel do educador. A seleção dos instrumentos adequados depende do foco e do objetivo específicos da observação: (i) se se pretende compreender as interações sociais das crianças, suas estratégias cognitivas, seu envolvimento ou seu bem-estar emocional; (ii) avaliar o ambiente de aprendizagem; ou (iii) refletir sobre o envolvimento ou sobre a forma como os adultos facilitam o brincar. As tabelas a seguir se apresentam, organizam as principais ferramentas de observação e avaliação de acordo com estes três focos, fornecendo aos educadores uma referência prática para escolher os instrumentos que melhor apoiam a observação sistemática e significativa do brincar.

Instrumento / Ferramenta	Foco principal / Dimensões	Alvo da observação	Notas / Utilização prática	Links
Escala de Observação do Brincar (POS) (Rubin, 2001)	Participação social, formas de brincadeira cognitiva	Interações entre pares, utilização de materiais, temas de brincadeira	Apoia a análise da inclusão/ exclusão e da diversidade das experiências lúdicas	https://pt.scribd.com/document/249151144/Rubin-play-Observ-Scale
Avaliação Transdisciplinar Baseada no Brincar – TPBA-2 (Linder, 2008)	Desenvolvimento cognitivo, socioemocional, comunicativo e sensório-motor	Brincadeiras espontanêas das crianças	Sistema holístico para avaliação individual e em grupo	https://www.amazon.com/Transdisciplinary-Play-Based-Assessment-TPBA2-Linder/dp/155766871X
Escalas de Bem-estar e Envolvimento de Leuven (Laevers, 2005)	Bem-estar emocional, profundidade de envolvimento	Qualidade da brincadeira	Interpretação do envolvimento das crianças com base nos pontos fortes	https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf
Lista de verificação "Brincar das crianças e Autorregulação" (CP&SR) (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023)	Complexidade da brincadeira de faz de conta, capacidades de autorregulação	Função executiva, comportamento intencional	Integra a teoria de El'konin, enfatiza a função executiva	https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10766374/pdf/fpsyg-14-1186512.pdf

Tabela 2: Ferramentas/Escalas para observar a brincadeira das crianças

Além disso, existem instrumentos de observação que se centram no educador, essenciais para compreender como as ações, o posicionamento e as interações dos adultos influenciam a brincadeira e a aprendizagem das crianças. Estas ferramentas ajudam os educadores a refletir sobre o seu papel como observadores, facilitadores ou coparticipantes, mostrando como diferentes abordagens podem apoiar ou limitar a autonomia, o envolvimento e a participação social das crianças. Ao analisar de forma sistemática o envolvimento dos adultos, é possível identificar pontos fortes, refletir sobre aspetos a desenvolver e tomar decisões fundamentadas que contribuam para a qualidade das experiências de brincar de todas as crianças.

Instrumento / Ferramenta	Foco principal / Dimensões	Alvo da observação	Notas / Utilização prática
Instrumento de observação de alta e baixa inferência do envolvimento do educador no brincar(Michaelidou, 2025)	Posição e ações do educador	Papel do adulto: observador, facilitador, coparticipante	Ajuda a refletir sobre como o envolvimento dos adultos afeta a autonomia e a aprendizagem das crianças
Competências lúdicas e papel do educador (brincar sociodramáticas e imaginativas)(Loizou, 2016)	Papéis, cenários, processos	Envolvimento direto e indireto do educador na brincadeira sociodramática e imaginativa	Relaciona a observação da brincadeira com o planeamento pedagógico e as práticas reflexivas
Guia do educador para o brincar com jogos de construção construtiva(Loizou, 2019)	Ações de construção	Envolvimento direto e indireto do educador no brincar com jogos de construção	Relaciona a observação com o desenvolvimento da brincadeira e o planeamento pedagógico

Tabela 3: Ferramentas de observação centradas no educador durante a brincadeira

Documentação pedagógica baseada no brincar

Em contextos baseados no brincar, a documentação dá prioridade aos processos em vez dos produtos, procurando captar a forma como as crianças interagem com os materiais, negociam significados, tomam decisões e constroem compreensões ao longo do tempo. Esta perspetiva posiciona a documentação como um ato interpretativo assente na observação cuidadosa e na interpretação profissional, em vez de um registo neutro de acontecimentos.

A documentação pedagógica é um processo cíclico e reflexivo que integra observação, registo, interpretação e ação pedagógica, conforme apresentado na Figura 4)

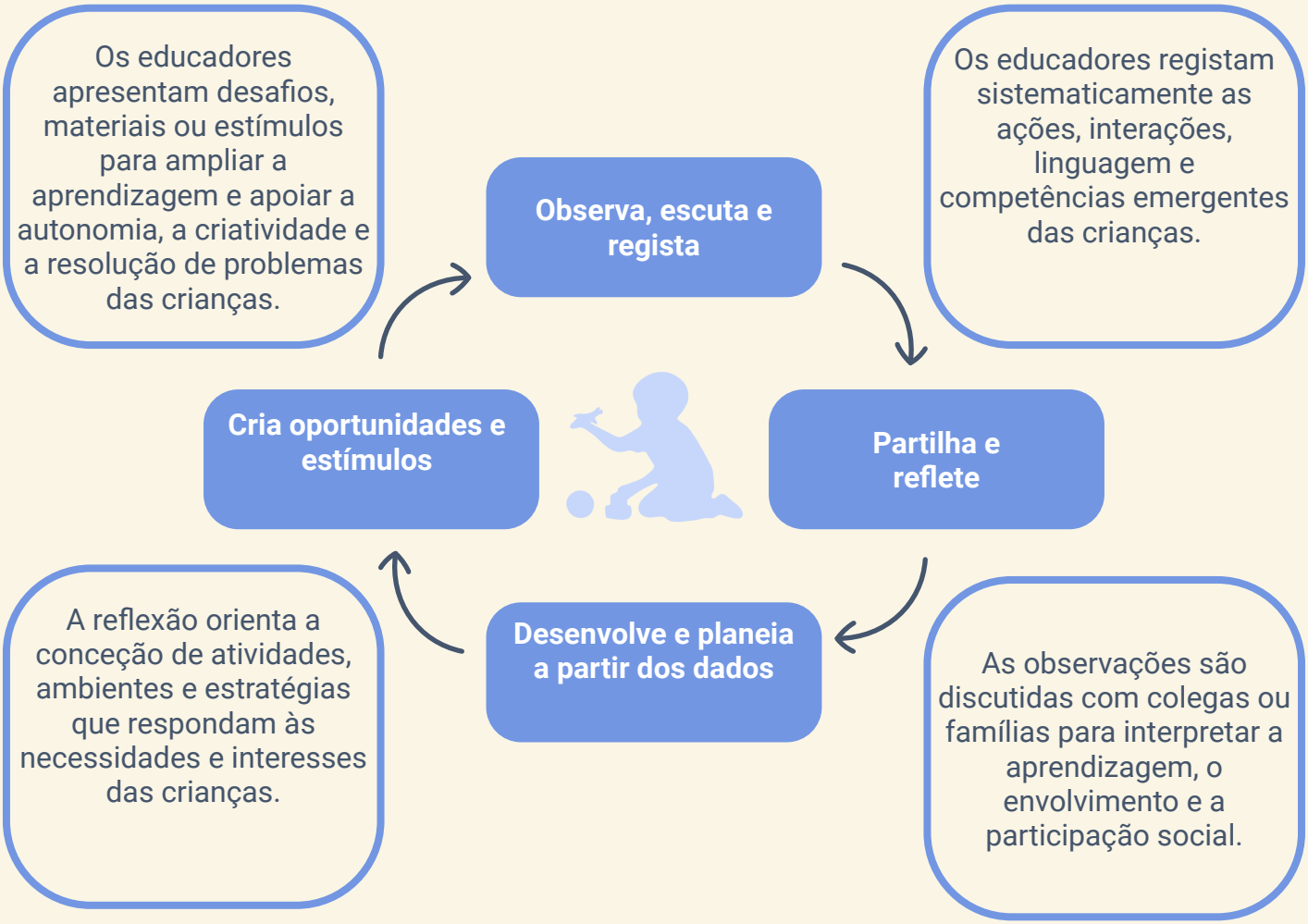


Figura 4 - Processo cíclico de documentação

Os educadores observam atentamente as brincadeiras das crianças, registam evidências de aprendizagem e refletem sobre o que essas evidências revelam sobre os interesses, as competências, as interações sociais e os desafios emergentes das crianças. Esta compreensão orienta o planeamento, a conceção do currículo e a organização do ambiente, permitindo aos educadores criar oportunidades de aprendizagem adaptadas. É importante referir que a documentação desloca a atenção de registar o que as crianças fazem para compreender como e por que razão a aprendizagem se desenrola, proporcionando assim insights sobre a autonomia, o envolvimento, as relações e a construção de significado das crianças no contexto da brincadeira.

A documentação também permite ouvir as perspetivas das crianças no local. As práticas de documentação ao ar livre podem revelar as interações únicas das crianças com o seu ambiente, apoiando uma pedagogia baseada nos direitos da criança.

A documentação centra-se nos processos de aprendizagem e a interpretação dá sentido às evidências. Podem ser utilizadas diversas estratégias para documentar de forma sistemática o brincar.

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

1. Estratégias narrativas — tais como registos anedóticos e histórias de aprendizagem — documentam o brincar no seu contexto e nas suas relações, oferecendo insights qualitativos ricos para a reflexão e o planeamento. Por exemplo, um educador pode registar uma criança a improvisar histórias com animais de brincar para observar a linguagem e a criatividade, ou documentar brincadeiras ao ar livre com água e areia para destacar a curiosidade, a resolução de problemas e a colaboração.

2. A documentação visual, incluindo fotografias e gravações de vídeo, capta gestos, disposições espaciais e interações que, de outra forma, poderiam passar despercebidos, tornando tangíveis os aspetos frequentemente invisíveis da aprendizagem e do envolvimento. Por exemplo, um vídeo de crianças a encenar uma história numa área de dramatização pode mostrar criatividade, comunicação e expressão emocional em tempo real.

Os artefactos das crianças, os resultados criativos e os portfólios digitais proporcionam perspetivas longitudinais, permitindo que educadores e famílias acompanhem o desenvolvimento, revisitem experiências passadas e reflitam sobre as mudanças na compreensão e na competência ao longo do tempo. Por exemplo, uma série de autorretratos de uma criança ao longo de vários meses pode ilustrar o crescimento da autoconsciência e da habilidade artística.

Questões de reflexão

De que forma a documentação apoia uma pedagogia reflexiva e responsiva?

Como podem as crianças participar ativamente nos processos de documentação?

Recursos sugeridos

Reggio Children – Documentação pedagógica
https://reggio-inspired.com/blog/reggio-inspired-documentation

O poder da documentação na sala de atividades de educação de infância
https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf

A documentação pedagógica explicada – Curso de formação
https://eydigifolio.ipb.pt/e-learning.php

Avaliação do ambiente educativo: espaço, materiais e contextos de brincar

A avaliação do ambiente educativo é importante para compreender como é que os espaços e os materiais apoiam a brincadeira das crianças e influenciam o envolvimento, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. A brincadeira é moldada por múltiplas dimensões do ambiente, incluindo aspetos físicos, psicológicos, sociais e materiais, e a sua qualidade depende da interação entre estes elementos.

Para avaliar a qualidade do ambiente educativo, é útil estabelecer princípios orientadores que traduzam conceitos teóricos em critérios observáveis (ver Tabela 5)

Princípio Orientador	Descrição	Como pode ser observado/ avaliado
Acessibilidade	Garante que todas as crianças possam interagir de forma independente com os espaços e os materiais, promovendo a livre escolha e a exploração autónoma.	As crianças movimentam-se livremente sem a ajuda de adultos, alcançam os materiais com facilidade e escolhem as atividades de forma independente.
Flexibilidade	Permite que os espaços suportem múltiplas configurações, adaptando-se às intenções das crianças e às atividades emergentes.	Mobiliário e materiais reorganizados pelas crianças ou pelos educadores, espaços utilizados para diferentes tipos de brincadeiras e aprendizagem.
Possibilidades	Oferece uma variedade de oportunidades de ação, incluindo movimento, manipulação, construção e representação simbólica.	As crianças envolvem-se em diversas atividades: trepar, construir, desenhar, encenar ou experimentar com materiais.
Riqueza sensorial	Abrange estímulos visuais, auditivos, táteis e propriocetivos, apoiando vários tipos de brincadeiras.	Presença de texturas, sons, cores e materiais variados; crianças a explorar estes elementos através do toque, do movimento e da brincadeira.
Sensibilidade cultural	Reconhece e valoriza as experiências e identidades das crianças, promovendo o sentimento de pertença e a expressão.	Materiais, exposições e atividades que refletem diversas culturas, línguas e tradições; as crianças partilham experiências pessoais.

Tabela 5: Princípios que garantem ambientes de alta qualidade

A organização do espaço é outro fator crítico na promoção da autonomia, da colaboração e do envolvimento sustentado. Espaços bem estruturados, com zonas funcionais claramente definidas para diferentes tipos de brincadeiras, tais como construção, dramatização, leitura ou atividades físicas, facilitam transições suaves e escolhas autónomas, reduzem conflitos por recursos e incentivam interações sociais espontâneas.

A circulação no espaço deve permitir que as crianças se desloquem livremente entre as áreas, sem restrições. Os ambientes exteriores oferecem oportunidades únicas para a exploração sensorial, a atividade motora global e a interação com elementos naturais. Nestes contextos, deve-se considerar a assunção de riscos, equilibrando a segurança com desafios que promovam a autorregulação, a confiança e a resiliência.

Os materiais são fundamentais para sustentar o brincar e promover experiências ricas e diversificadas. Os materiais de uso aberto, também designados como peças soltas, incluem blocos, tecidos, caixas, elementos naturais e materiais manipuláveis, oferecendo múltiplas possibilidades de uso que incentivam a criatividade, a resolução de problemas e a construção de narrativas simbólicas. A avaliação da qualidade dos materiais envolve observar se estes permitem múltiplos significados e utilizações, se sustentam brincadeiras prolongadas e colaborativas e se oferecem diversidade suficiente em termos de forma, tamanho, textura e peso para estimular diferentes tipos de experiências. A presença de brinquedos altamente estruturados e de função única deve ser equilibrada, de modo a não limitar a exploração autónoma.

Para realizar avaliações sistemáticas, foram desenvolvidos diversos instrumentos que permitem documentar a qualidade do ambiente e identificar oportunidades de melhoria.

- A PERS/CERS (Escala de Avaliação do Ambiente para o Brincar / Escala de Avaliação do Ambiente Criativo) avalia a qualidade dos ambientes em termos de organização, acessibilidade, diversidade de materiais e interações entre adultos e crianças (Shiyan, et. al, 2018).

- Ferramentas inspiradas em Reggio Emilia, como a Auditoria Ambiental 360° para a Educação de infância, oferecem uma avaliação holística da estética, funcionalidade, acessibilidade e aspetos relacionais do ambiente, incluindo a forma como o espaço estimula os sentidos e promove interações significativas (Irresistible Learning, 2018).

- Além disso, os inventários de affordances (possibilidades de ação) permitem analisar a variedade e a qualidade das oportunidades de ação disponíveis no ambiente, ajudando os educadores de infância a compreender de que forma os espaços e os materiais apoiam diferentes formas de brincar. (Kyttä, 2004).

Em complemento a estas ferramentas, podem ser utilizados métodos sistemáticos de observação direta, como registos estruturados de ações, mapeamento de atividades, análise dos fluxos de movimento, diários de observação, entrevistas com educadores de infância e crianças, bem como documentação fotográfica ou em vídeo, para identificar padrões emergentes e novas oportunidades de ação (affordances). A articulação entre estes princípios, a observação sistemática e os instrumentos validados internacionalmente permitem compreender a qualidade do ambiente educativo e apoiar a tomada de decisões pedagógicas que promovam a autonomia, a criatividade, o envolvimento e a inclusão, assegurando que os espaços e os materiais sustentam de forma significativa o brincar das crianças.

Questões de reflexão

De que forma o espaço e os materiais influenciam as experiências lúdicas das crianças?

Que possibilidades estão sub-representadas no seu ambiente?

O ambiente assume um papel de agente pedagógico ativo no processo educativo.
As possibilidades oferecidas pelo contexto influenciam e estruturam as oportunidades de brincar.
A acessibilidade dos espaços e materiais promove a participação e a inclusão de todas as crianças.

Recursos sugeridos

OCDE – Ambientes de aprendizagem na educação de infância https://www.oecd.org/en/topics/learning-environment.html

Building Brains For the Future: A Look at Playful Learning in Preschool and Kindergarten (video) (vídeo) https://www.youtube.com/watch?v=y20-G6AnIV0

A utilização de ferramentas pedagógicas de observação e de documentação pedagógica no âmbito de uma pedagogia baseada no brincar tem implicações significativas para a prática docente. Estas ferramentas transformam o papel do educador, passando de mero observador ou avaliador para facilitador ativo da aprendizagem das crianças, permitindo uma compreensão mais matizada das competências, interesses e trajetórias de aprendizagem de cada criança. Ao integrar a documentação na prática diária, os educadores podem revisitar e analisar experiências, coconstruir significado com as crianças e utilizar esses insights para planear atividades futuras, garantindo continuidade e progressão na aprendizagem. Além disso, a combinação de grelhas de avaliação e documentação promove a inclusão e a equidade. Os educadores de infância podem identificar crianças com menos oportunidades de participação em determinados tipos de brincadeira ou com necessidade de apoio específico, ajustando o ambiente de aprendizagem de acordo com suas necessidades. Este processo está em consonância com os princípios de uma pedagogia centrada na criança, que valoriza e promove a autonomia, a voz e o envolvimento ativo das crianças no brincar. Além disso, estas práticas promovem a colaboração profissional, uma vez que a documentação e a observação sistemática proporcionam uma linguagem comum para que educadores e famílias discutam o desenvolvimento das crianças, reforçando, assim, a coerência das estratégias pedagógicas em todos os contextos.

A Tabela 5 apresenta um exemplo de grelha de observação e reflexão que pode orientar a ação dos educadores de infância no desenvolvimento de práticas reflexivas.

Padrão observado	Necessidade identificada	Ação do educador	Ajustes ambientais	Acompanhamento
Descreva o que a criança ou as crianças estão a fazer, por exemplo, evitar uma atividade em grupo, repetir um comportamento e , demonstrar curiosidade	Que necessidade este comportamento revela? Por exemplo, interação social, autorregulação, confiança, envolvimento	O que fará para apoiar esta necessidade? Por exemplo: dar o exemplo, orientação, sugestões, incentivo	Como irá adaptar o ambiente ou os materiais para apoiar a aprendizagem ou o envolvimento?	Como irá verificar a ação em desenvolvimento ou fazer o acompanhamento? Por exemplo, observar na próxima sessão, registar novas ações, planear apoio adicional

Tabela 5: Grelha de observação/reflexão

Questões de reflexão

De que forma a observação sistemática influencia a tomada de decisões na prática pedagógica quotidiana?

De que modo a avaliação e a documentação podem promover a inclusão e a equidade?

Recursos sugeridos

O poder da aprendizagem lúdica no contexto da educação de infância

https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning

Prática reflexiva na educação de infância (vídeos)

https://www.youtube.com/watch?v=SplxysYNP10

https://www.youtube.com/watch?v=UqjEY-kJFjo

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA

Com base na grelha de observação/ reflexão

1. Mantenha as observações factuais e evite interpretações na primeira coluna.
2. Relacione a necessidade identificada com o padrão específico que observou.
3. Planeie ações práticas que respondam aos interesses e às necessidades das crianças.
4. Adapte o ambiente para facilitar a participação ou torná-la mais motivadora.
5. Use o acompanhamento para monitorizar o desenvolvimento das crianças e planear os próximos passos.

Síntese principal:

1. Os processos de aprendizagem das crianças, as interações sociais e as competências emergentes são compreendidos de forma integrada
2. Os instrumentos de avaliação e a documentação pedagógica promovem a equidade e a inclusão ao permitirem identificar necessidades diversas e mobilizar o apoio adequado, quando necessário
3. A compreensão das dimensões do desenvolvimento e das fases do brincar permite interpretar as ações das crianças com sensibilidade e planear oportunidades de aprendizagem significativas
4. A articulação entre observação, documentação e prática reflexiva reforça a colaboração profissional e relaciona o brincar com objetivos curriculares mais amplos

Referências

Association of Play Industries. (2025). Outdoor Play and Learning Provision Audit Checklist. https://www.api-play.org/wp content/uploads/sites/4/2025/08/11212_outdoor-play-and-learning-provision audit-checklist.pdf

Barcenilla, M., & Levratto, V. (2019). Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: Un análise comparativo entre instrumentos. *Educación y Pesquisa*, 45, e203634. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice, 4*(1). https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html

Brėdikytė, M., & Brandisauskienė, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology,* 14, 1186512. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512

de Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in Participation. *European Early Childhood Education Research Journal, 30(2)*, 184 199. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046833

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation.* (3rd ed.). Praeger.

Farran, D. C. (2014). Child observation in preschools (COP) manual [Manual]. Peabody Research Institute, Vanderbilt University.

Fleer, M. (2021). *Play in the early years.* Cambridge University Press.

Fjørtoft, I. (2000). Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. Norwegian University of Sport and Physical Education.

Graue, B., Chang, F., Ramberg, E., & Kim, Y. J. (2025). Developing an Observational Tool to Support Play-Based Teaching. *American Journal of Play, 17,* 161–193.

Irresistible Learning. (2018). *Early Years 360° Environment Audit.* https://irresistible learning.co.uk/resource/early-years-360-environment-audit/

Knox, S. (1974). A Play Scale. In M. Reilly (Ed.), Play as Exploratory Learning (pp. 247 266). Beverly Hills: Sage Publications.

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology 24,* 179–98. 10.1016/S0272-4944(03)00073-2

Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings.* A Process-oriented Self-evaluation Instrument: SICS (ZiKo) manual. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Linder, T. W. (2008). Transdisciplinary play-based assessment (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139(1)*, 1–34. https://doi.org/10.1037/a0029321

Loizou, E. (2019). *Constructive Play. Children's Play skills and Teacher's Involvement.* Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available on https://www.researchgate.net/publication/334762736_Series_Informationa l_Brochures_on_Early_Childhood_Education_CHILDREN'S_PLAY_SKILLS_A ND_TEACHER_INVOLVEMENT_Constructive_Play. DOI: 10.13140/RG.2.2.33863.44960

Loizou, E. (2016). *Play skills and Teacher's role (socio-dramatic and imaginative play).* Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available https://www.researchgate.net/publication/303495511_Teacher_PLAY_Guide

McWilliam, R. A. (1991). *Children's engagement questionnaire* [Measurement instrument]. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M., & Matsui, G. (2023). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years, 43(4–5)*, 794–810. https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017407

Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education, 26(3)*, 259 277. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525

Mesquita, C. (2022). Substantiation of the invisible: Pedagogical documentation as professional development support. *European Early Childhood Education Research Journal, 30(2)*, 239–250. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046835

Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation, 86,* 101473. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473

Palaiologou, I. (2017). Observing young children's play: Limitations of standardised assessment contexts and the need for holistic approaches. Early Years, 37(2), 123 135. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1072497

Passe, A., & Zosh, J. (2015). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS).* Kaplan Early Learning Company.

Portsmouth Christian Academy. (s.d.). Preschool Skills Assessment. [Documento PDF]. Recuperado de https://www.pcaschool.org/ Pramling, I.,

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2019). *Child perspectives and pedagogy in early years education.* Springer.

Rubin, K. H. (2001). The Play Observation Scale (POS). University of Maryland. https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=53204

Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. Child Studies, 1, 15–26. https://doi.org/10.21814/childstudies.4124 Little, H. (2023). Risky Play in Early Childhood Education. In H.

Little, H. (2023). Risky play in early childhood education. In H. Little (Ed.), *Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0307

Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology, 69*, 101430. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430

Shiyan, I., Iakshina, A., Le-van, T., Vorobeva, I., Belolutskaya, A., Kholodova, O., & Loginova, L. (2018). *Play environment rating scale (PERS)*. Teachers College, Columbia University

Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences, 5(4)*, 345–362. https://doi.org/10.3390/educsci5040345

University of North Carolina at Chapel Hill. (2011). *Structured assessment of play (exploratory to symbolic)* [Assessment instrument]. Department of Pediatrics, University of North Carolina at Chapel Hill.

Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., & Veraksa, A. (2025). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. Frontiers in Psychology, 16, Artigo 1614161. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161

Capítulo 5.
Conclusão e reflexão

O brincar é amplamente reconhecido como a atividade central do desenvolvimento na educação de infância, constituindo, simultaneamente, uma expressão natural da criança e um contexto privilegiado para a aprendizagem. Enquanto processo dinâmico e relacional, o brincar reflete o nível de desenvolvimento atual das crianças e, ao mesmo tempo, potencia a sua aprendizagem em todas as áreas do desenvolvimento. Ao brincar, as crianças evidenciam capacidades cognitivas, competências linguísticas, compreensão social, regulação emocional, criatividade e competências motoras. Em paralelo, o brincar desafia e expande estas capacidades, ao introduzir novos papéis, regras, contextos e problemas que promovem formas mais complexas de pensamento e ação.

As crianças envolvem-se em diferentes tipos de brincar, cada um com contributos específicos para o desenvolvimento. O brincar com objetos favorece a exploração sensorial, a coordenação motora fina e competências cognitivas iniciais, como a classificação e o raciocínio de causa e efeito. O brincar sociodramático e imaginativo promove o desenvolvimento da linguagem, a tomada de perspetiva, a autorregulação e a competência social, à medida que as crianças negoceiam papéis, seguem regras implícitas e constroem narrativas partilhadas. O brincar com os jogos de construção e criativo desenvolve competências de planeamento, consciência espacial e pensamento divergente. O brincar ao ar livre e físico contribui para o desenvolvimento motor global, a avaliação do risco, a resiliência e o bem-estar. Através destas experiências, as crianças integram conhecimentos e competências de forma articulada e significativa.

Nestes contextos, o brincar constitui um espaço privilegiado de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal. Frequentemente, as crianças mobilizam competências que ultrapassam o seu nível real, sobretudo em situações de faz de conta, nas quais usam linguagem mais elaborada, seguem regras mais complexas e demonstram níveis superiores de autorregulação. Com o apoio sensível de adultos ou de pares mais experientes, estas competências são progressivamente desenvolvidas e passam a ser mobilizadas de forma autónoma.

O educador de infância desempenha um papel fundamental na criação de condições que sustentam e enriquecem o brincar. Organiza ambientes que promovem a exploração e a investigação, assegura a acessibilidade de materiais abertos e culturalmente significativos e observa atentamente os interesses e as competências emergentes das crianças. O seu envolvimento situa-se num continuum de participação, podendo assumir diferentes papéis: observador, coparticipante, facilitador, mediador ou orientador. Em determinados momentos, afasta-se para proteger o brincar iniciado pelas crianças; noutros, intervém para ampliar o pensamento, aprofundar o envolvimento ou apoiar a inclusão. No brincar iniciado pelas crianças, privilegia-se a autonomia e a apropriação do contexto; em experiências mais orientadas pelo educador, podem ser introduzidos, intencionalmente, conceitos, vocabulário ou estratégias que expandem o pensamento e a aprendizagem.

A observação e a avaliação constituem dimensões estruturantes de uma prática pedagógica baseada no brincar. A avaliação autêntica implica documentar interações, linguagem, estratégias de resolução de problemas e expressões emocionais, permitindo compreender os pontos fortes, interesses e necessidades de cada criança. Estes processos informam o planeamento, a organização dos contextos e a criação de novos desafios, assegurando respostas pedagógicas ajustadas e contextualizadas. Assim, a avaliação integra-se no próprio processo de brincar, contribuindo para uma prática contínua de reflexão e ajustamento.

Em síntese, a prática pedagógica baseada no brincar configura uma abordagem intencional e dinâmica, que reconhece as crianças como participantes ativos na construção da sua aprendizagem. Simultaneamente, valoriza a responsabilidade profissional do educador de infância na criação de ambientes ricos, na sustentação de interações significativas e na promoção da participação equitativa. Ao compreender o brincar como um processo transformador, criam-se condições para o desenvolvimento global das crianças e para a construção de bases sólidas para a aprendizagem ao longo da vida.