

PRÁTICAS LÚDICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY-BASED PRACTICES IN SUPERVISED INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

¹Luana Ferreira de Jesus,
lfj2@aluno.ifnmg.edu.br.

²Lilian Gleisia Alves dos Santos,
lilian.santos@ifnmg.edu.br.

Resumo: Este artigo analisa as contribuições e os limites de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado para a participação e a aprendizagem de crianças da Educação Infantil. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, vivenciado no CEMEI Tia Calú, em Salinas, Minas Gerais, com uma turma de 18 crianças do 2º período. O percurso metodológico ancorou-se em observações participantes, registros em diário de campo e documentação pedagógica de três regências e do projeto integrador “Vivenciando o Trânsito”. Os resultados evidenciam que o uso de materiais atrativos não assegura, por si só, uma experiência emancipadora. Nas intervenções voltadas ao cuidado corporal e ao treino grafomotor da letra F, a condução adulta e a escolarização precoce restringiram a atuação infantil à execução de comandos prévios. Em contrapartida, as vivências que articularam a reconfiguração dos espaços, o pátio e o jogo simbólico oportunizaram movimento corporal, cooperação entre pares e pactuação autônoma de regras. Conclui-se que o estágio contribuiu para desmistificar o planejamento prescritivo e linear na primeira infância, demonstrando que a autêntica mediação docente exige disponibilidade ética para a escuta sensível, acolhimento do imprevisto e garantia do

brincar como eixo inegociável do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Primeira infância. Brincar. Mediação docente. Escuta pedagógica. Formação inicial de professores.

Abstract: This article analyzes the contributions and limitations of play-based pedagogical practices developed during supervised curricular training in promoting the participation and learning of children in Early Childhood Education. This is a qualitative, descriptive-reflective experience report conducted at CEMEI Tia Calú, in Salinas, Minas Gerais, with a class of 18 children in the second preschool year. The methodological approach was based on participant observation, field diary records, and pedagogical documentation of three teaching sessions and the integrative project “Experiencing Traffic”. The findings indicate that the use of attractive materials alone does not guarantee an emancipatory educational experience. In activities focused on body care and graphomotor practice of the letter F, adult-led instruction and premature schooling limited children's participation to following predetermined commands. In contrast, experiences involving the reconfiguration of spaces, outdoor activities, and symbolic play promoted bodily movement, peer cooperation, and the autonomous negotiation of rules. It is concluded that the supervised training contributed to challenging prescriptive and linear approaches to planning in early childhood, demonstrating that genuine teacher mediation requires an ethical willingness to listen attentively, embrace unexpected situations, and ensure play as an indispensable foundation of child development.

Keywords: Early childhood. Play. Teacher mediation. Pedagogical listening. Initial teacher education.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFNMG – Campus Salinas.

² Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, coordenadora e docente do curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Uesb, Vitória da Conquista – BA.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um espaço formativo em que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se constituem a

partir de experiências significativas vivenciadas nas interações cotidianas, na exploração dos espaços e no contato com diferentes linguagens (Brasil, 2018; Brasil, 2024). Sob a ótica das diretrizes curriculares nacionais, a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos que constrói conhecimentos ao participar ativamente do mundo social e físico, superando concepções pedagógicas que a reduzem à passividade ou à mera receptividade (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o brincar assume centralidade ética e pedagógica, não se restringindo a um mero recurso utilitário para tornar as atividades mais palatáveis ou para conduzir, de maneira velada, a conteúdos previamente fixados pelo adulto (Marchão; Carvalho, 2026). Trata-se, fundamentalmente, de uma atividade social, cultural e histórica por meio da qual a criança expressa sua leitura de mundo e consolida sua autonomia (Souto-Maior; Sarmento; Mendanha, 2025). Contudo, a prática docente na infância enfrenta com frequência o dilema da instrumentalização do lúdico: a presença isolada de jogos, brinquedos e materiais concretos não garante, por si só, uma experiência emancipadora se a condução permanecer exclusivamente centrada no controle do educador (Costa; Lima, 2024; Santos; Lopes; Conceição, 2025).

Essa tensão entre a intencionalidade do planejamento docente e a real abertura

para a escuta e o protagonismo infantil emerge de forma premente no estágio supervisionado. Longe de ser um momento de mera aplicação mecânica da teoria, o estágio constitui um campo fértil de investigação da docência, no qual o ato de planejar, observar, intervir e documentar provoca o futuro professor a confrontar suas escolhas com as respostas reais das crianças (Ostetto, 2025).

A motivação para este estudo partiu das vivências desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado I – Docência na Educação Infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFNMG – *Campus* Salinas, realizado em uma turma de 2º período da Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Tia Calú. Diante da necessidade de propor intervenções formativas que articulassem o cuidado, a linguagem e o conhecimento de mundo, observou-se que diferentes propostas lúdicas, desde atividades estruturadas sobre o corpo e a escrita até projetos investigativos sobre o trânsito, suscitaram níveis distintos de engajamento e de autonomia por parte do grupo.

Problematizar essas vivências justifica-se pela importância de superar a visão ingênua da ludicidade na formação inicial de professores, evidenciando como a mediação pedagógica e a flexibilidade do planejamento determinam a qualidade das interações

infantis. A partir desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições de práticas pedagógicas lúdicas desenvolvidas durante o estágio supervisionado para a participação e a aprendizagem de crianças da Educação Infantil, discutindo os limites e as possibilidades da condução docente frente ao protagonismo das crianças.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Caracterização da experiência

O estudo configura-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. Na esfera das discussões sobre a formação inicial docente, o relato de experiência transcende a simples cronologia de ações vividas, constituindo-se como um dispositivo de investigação e reflexão sobre a própria prática pedagógica (Ostetto, 2025). Essa abordagem viabiliza o confronto sistemático entre as proposições teóricas do curso de formação e as situações concretas da rotina escolar, permitindo examinar as dinâmicas de mediação, o papel do brincar e as respostas das crianças.

2.2 Campo de estudo, sujeitos e aspectos éticos

A experiência foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Tia Calú, instituição da rede pública municipal de Salinas, Minas Gerais, no âmbito

do Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFNMG – Campus Salinas. As vivências ocorreram entre 18 de março e 2 de junho de 2026, uma imersão em uma turma do 2º período da Educação Infantil (faixa etária de 5 a 6 anos), composta por 18 crianças, sob a supervisão da professora regente da sala e a orientação docente da Instituição de Ensino Superior (IES). No que tange aos aspectos éticos, a intervenção contou com anuência institucional da direção escolar; a identidade das crianças foi integralmente preservada por meio do anonimato, e os registros fotográficos utilizados para documentação pedagógica tiveram prévia autorização dos responsáveis legais para fins estritamente acadêmico-formativos.

2.3 Procedimentos de intervenção e análise dos dados

O percurso estruturou-se em três etapas articuladas: 1) *Observação participante e coparticipação*: nas semanas iniciais, acompanhou-se a rotina da turma (rodas de conversa, acolhimento, momentos de higiene, alimentação, contação de histórias e brincadeiras no pátio), subsidiando o diagnóstico dos interesses do grupo; 2) *Docência supervisionada (regências)*: desenvolvimento de três intervenções específicas nos dias 18, 19 e 20 de maio de 2026, abordando, respectivamente, proteção

corporal (“Semáforo do Toque”), educação para o trânsito e práticas de linguagem com a letra F; 3) *Projeto temático integrador*: planejamento e execução do projeto “Vivenciando o Trânsito” (26 a 28 de maio de 2026), articulando confecção de placas, circuito vivencial no pátio e registros expressivos por desenhos.

Para a produção dos dados, foram mobilizados como instrumentos: o diário de campo com anotações reflexivas das intervenções, registros fotográficos das interações e dos materiais pedagógicos, além das produções bidimensionais (desenhos) elaboradas pelas crianças. O material empírico foi submetido a uma análise qualitativa e interpretativa, orientada pela triangulação entre os registros documentais, as respostas observadas nas crianças e os referenciais teóricos sobre mediação pedagógica, diretividade adulta e o direito ao brincar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das vivências apoia-se na documentação pedagógica produzida durante as três regências de maio de 2026 e no desenvolvimento do projeto temático “Vivenciando o Trânsito”. Os episódios foram examinados sob a ótica da tensão formativa entre a intencionalidade do planejamento docente, o uso dos recursos e a efetiva abertura para a infância.

3.1 Mediação, recursos concretos e participação nas regências

Na primeira regência, realizada em 18 de maio, a temática da autoproteção e integridade física infantil foi abordada a partir da narrativa “Semáforo do Toque”, previamente introduzida pela professora regente da turma. A proposta consistiu em dialogar sobre as cores convencionais de alerta e orientar as crianças a colar círculos coloridos sobre representações corporais confeccionadas em EVA (Figura 1), delimitando áreas em que o toque seria permitido (verde), demandaria atenção (amarelo) ou configuraria violação (vermelho).

Figura 1 – Material utilizado na atividade “Semáforo do Toque”



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2026).

A articulação indissociável entre cuidar e educar na Educação Infantil pressupõe acolher a proteção e o conhecimento do corpo como dimensões constitutivas da ação pedagógica (Barbosa, 2006). A análise crítica da Figura 1 revela,

contudo, os limites de abordagens pedagógicas estandardizadas frente à complexidade da vida subjetiva das crianças. O recurso concreto em EVA estabeleceu um gabarito corporal pré-moldado, no qual as crianças deveriam corresponder a respostas unívocas. Embora a ferramenta visual tenha facilitado a memorização de regras, a mediação evidenciou contradições no momento em que as crianças tentaram correlacionar o esquema normativo às suas experiências afetivas concretas:

Estagiária: Onde a gente cola a bolinha vermelha no boneco?
Criança A: Aqui no peito... mas minha mãe me dá beijo e me abraça aqui todo dia. (Registro do diário de campo, 18 de maio de 2026).

A intervenção da Criança A explicita que o esquema cromático verde-amarelo-vermelho simplifica excessivamente as noções de intimidade e proteção, ignorando que os limites do corpo se constituem nas teias de afeto e confiança familiar. A partir dos pressupostos freireanos (Freire, 1996), compreende-se que o recurso didático não pode encerrar a problematização em um comportamento condicionado.

A autoproteção na infância não se consolida apenas pela adesão a categorias prévias, mas demanda a sustentação de espaços contínuos de diálogo, escuta atenta e legitimação dos sentimentos de desconforto manifestados pela criança, cabendo

primordialmente ao adulto a responsabilidade pela vigilância e garantia desse cuidado.

Na segunda regência, desenvolvida em 19 de maio, buscou-se romper com o estatuto passivo da sala de aula ao reconfigurar a disposição espacial do mobiliário para a atividade “Atenção pela Vida no Trânsito”. As carteiras foram reorganizadas para delimitar faixas de rolamento, e utilizou-se um semáforo tridimensional de papelão associado a um carrinho de brinquedo (Figura 2).

Figura 2 – Participação das crianças na simulação “Atenção pela Vida no Trânsito”



Fonte: Acervo do Estágio Curricular Supervisionado (2026).

A intervenção espacial rompeu com o confinamento sedentário e transformou a sala em território ativo de exploração simbólica, corroborando a tese de Horn (2004) de que o espaço atua como um terceiro educador quando sua arquitetura convida à ação e ao

movimento. Em vez de assistirem passivamente a uma preleção sobre trânsito, as crianças assumiram papéis sociais de condutores e pedestres, operando o jogo simbólico no sentido atribuído por Piaget (1990).

O envolvimento expressou-se corporalmente na vibração e nas falas coletivas durante o exercício representativo:

Criança B: Olha o sinal vermelho, para o carro senão bate! Dá ré, deixa eu passar na faixa!

Crianças (em uníssono ao final da aula): Tia, faz de novo? Deixa a gente brincar de pista outra vez!
(Registro do diário de campo, 19 de maio de 2026)

O pedido insistente de repetição atestou o engajamento afetivo e psicomotor da turma diante de uma proposta que acolheu sua necessidade de brincar e dramatizar. Entretanto, a análise retrospectiva revela que a dinâmica permaneceu atrelada a uma regulação estrita da estagiária, funcionando como um jogo de regras dirigido em vez de uma brincadeira de faz de conta livre. O entusiasmo observado, embora legítimo, não garantia por si só a apropriação conceitual das normas urbanas, mas demarcou um vetor metodológico fundamental: a urgência de acolher a movimentação do corpo e a dramaticidade como linguagens prioritárias da infância.

Em contraste com a vivência do trânsito, a terceira regência, executada em 20 de maio e voltada ao “reconhecimento da letra F”, evidenciou as tensões da escolarização precoce na Educação Infantil. A

intervenção iniciou-se com a exibição de um vídeo instrucional, seguida pela apresentação no quadro de palavras iniciadas pela referida consoante (“formiga”, “fogo”, “flor”) acompanhadas de ilustrações, culminando na distribuição de folhas mimeografadas para treino grafomotor e fixação.

Ao cotejar essa proposta com as orientações curriculares contemporâneas, percebe-se um distanciamento em relação ao brincar como eixo estruturante (Brasil, 2018).

Santos, Lopes e Conceição (2025) advertem que o contato com a cultura escrita na infância ganha sentido nas práticas sociais autênticas, — como a leitura de histórias, a escrita de bilhetes reais ou a apreciação de poesias —, e não no isolamento artificial de fonemas e grafemas desprovidos de contexto. A tentativa de tornar o exercício visualmente atrativo com ilustrações não foi suficiente para revesti-lo de sentido lúdico:

Criança C (segurando o lápis sobre a folha): Tia, é para cobrir o pontilhado agora ou eu posso desenhar o fogo do meu jeito aqui do lado? (Registro do diário de campo, 20 de maio de 2026)

O questionamento da Criança C sintetiza o hiato entre o desejo criador infantil e a exigência institucional de padronização motora. Corroborando a crítica contundente de Marchão e Carvalho (2026), a utilização de figuras e vídeos operou aqui apenas como uma roupagem lúdica voltada a mascarar uma atividade tradicional de ensino frontal. Essa constatação formativa expõe o risco contínuo

de antecipação instrumental do Ensino Fundamental na primeira infância, subtraindo das crianças o direito de explorar a língua escrita a partir de suas próprias narrativas, oralidades e construções poéticas.

3.2 Do interesse das crianças ao projeto Vivenciando o Trânsito

A observação atenta das inquietações demonstradas nas conversas e o apelo das crianças por repetirem a vivência da via urbana motivaram a elaboração do projeto temático integrador “Vivenciando o Trânsito”, estruturado em três etapas sucessivas entre 26 e 28 de maio de 2026. A sequência compreendeu: roda de diálogo diagnóstica e confecção plástica de sinalizações verticais (dia 26); montagem de um circuito motor de trânsito no pátio descoberto com carrinhos e as placas produzidas (dia 27); e manifestação expressiva das vivências por meio do desenho autoral e compartilhamento coletivo (dia 28).

Figura 3 – Produção material, apropriação do pátio e reconstrução gráfica no projeto integrador



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2026).

A passagem do espaço interno da sala para a amplitude do pátio externo (Figura 3) reconfigurou substancialmente a ecologia das relações infantis. O pátio deixou de figurar como mero local de descarga de energia física no intervalo e converteu-se em laboratório de convivência cidadã, cooperação e negociação interativa. Conforme pontuam Costa e Lima (2024), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira de papéis sociais possibilita à criança apropriar-se dos sentidos culturais e das relações do mundo adulto. As placas deixaram de ser objetos inertes de instrução e transformaram-se em adereços vivos do enredo lúdico, negociados diretamente entre os pares:

Criança D (segurando a placa confeccionada): Ó, eu sou o guarda da faixa! Se o semáforo tá vermelho, você tem que esperar o pedestre passar, não buzina!

Criança E (conduzindo o carrinho): Tá bom, vou parar na linha amarela que a gente pinton! (Registro do diário de campo, 27 de maio de 2026)

O diálogo documental demonstra a emergência da autonomia e da autorregulação coletiva. Ao contrário das regências anteriores, em que a mediação adulta ditava o início e o fim de cada gesto, no circuito do projeto os próprios estudantes estabeleceram a pactuação das regras a partir dos signos culturais compartilhados.

Outro elemento de densidade pedagógica residiu na continuidade longitudinal da proposta. Ao articular a confecção material (26 de maio), a experimentação cinética (27 de maio) e a tradução gráfica por meio do desenho livre (28 de maio), garantiu-se a consolidação de múltiplos direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se (Brasil, 2018). Conforme elucidam Souto-Maior, Sarmiento e Mendanha (2025), o brincar qualificado na infância não se fragmenta em tarefas descartáveis de um único dia, mas enraíza-se no cotidiano quando as vivências são retomadas, ressignificadas e comunicadas pela criança sob diferentes modalidades expressivas.

3.3 Entre o planejamento do adulto e a ação da criança

O confronto comparativo entre os diferentes episódios empíricos do estágio desvela que o conceito de “participação

infantil” assumiu contornos heterogêneos e assimétricos na prática docente. Em propostas marcadas pela antecipação prescritiva, como na fixação grafocêntrica da letra F ou na etiquetagem anatômica no “Semáforo do Toque”, a participação restringiu-se à execução obediente de comandos externos, aproximando-se de uma dinâmica de adesão passiva. Em contrapartida, nas intervenções ancoradas no jogo simbólico e na materialidade espacial, a participação transbordou a diretividade, permitindo a coconstrução de sentidos entre as próprias crianças.

Essa oscilação elucida os desafios apontados por Marchão e Carvalho (2026) acerca do real lugar reservado às decisões das crianças no contexto da escolarização inicial. O planejamento docente, embora indispensável para assegurar a intencionalidade pedagógica, corre constantemente o risco de asfixiar o imprevisto quando concebido como um roteiro infalível e blindado à agência do grupo. A mediação crítica não reside na renúncia ao papel condutor do educador, mas na capacidade de instituir aquilo que Freire (1996) define como disponibilidade para a escuta e para a inconclusão:

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo e exige escuta. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os donos da verdade, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (Freire, 1996, p. 113).

A docência supervisionada configurou-se, desse modo, como um campo privilegiado de desestabilização das certezas metodológicas prévias. O estágio revelou que acolher as pistas deixadas pela infância — o pedido de repetir uma simulação, a pergunta imprevista que desafia uma regra mecânica ou o desejo de desenhar fora dos contornos de uma folha pronta — demanda do professor a coragem de refazer o planejamento em pleno ato educativo. Conforme postula Ostetto (2025), a formação para a docência na Educação Infantil não se consoma no domínio técnico de materiais didáticos coloridos, mas no cultivo de uma postura investigativa, sensível e eticamente comprometida em reconhecer a criança não como destinatária passiva de lições, mas como coautora viva de suas próprias experiências formativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado I permitiram problematizar a complexidade do fazer pedagógico na Educação Infantil, desconstruindo a visão ingênua de que a utilização isolada de recursos visuais e materiais concretos assegura, de forma automática, a ludicidade e a autonomia infantil.

A análise crítica dos episódios

empíricos revelou que a qualidade da participação das crianças oscilou conforme a abertura conferida pela mediação adulta: propostas com contornos excessivamente instrucionais restringiram a atuação dos estudantes à execução de comandos prévios, ao passo que as experiências ancoradas no jogo simbólico e na reorganização dos espaços convocaram a imaginação, a corporeidade e a autoria coletiva.

Para o campo da formação docente, a imersão no cotidiano escolar desmistificou o planejamento enquanto roteiro linear e inflexível de conteúdos a serem transmitidos. A experiência demonstrou que a intencionalidade pedagógica precisa articular-se, de modo indissociável, à escuta atenta das manifestações e dos interesses do grupo. Aprender a docência na infância exigiu a disposição ética de acolher o imprevisto, reposicionar o lugar da condução adulta e reorganizar os percursos formativos a partir das pistas fornecidas pelas próprias crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Cumprir assinalar que, por se tratar de um relato de experiência circunscrito a um grupo específico e a um recorte temporal delimitado, as reflexões aqui apresentadas não pretendem estabelecer generalizações universais acerca da aprendizagem. Não obstante, o estudo contribui para os debates sobre a formação inicial de professores ao

evidenciar a urgência de superar práticas de escolarização precoce e grafocêntricas na primeira infância, reafirmando o brincar, a mediação dialógica e a garantia dos direitos de aprendizagem como eixos inegociáveis do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2024.

COSTA, Selma Aparecida Ferreira da; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Fundamentos teórico-didáticos para o trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos: princípios da Teoria Histórico-Cultural. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 770–794, 2024. DOI: 10.5007/1980-4512.2024.e98203.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHÃO, Amélia; CARVALHO, Luísa Maria Serrano de. O tempo e o lugar do brincar na educação pré-escolar: identificação de significados e direitos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 28, p. 1–27, 2026. DOI: 10.5007/1980-4512.2026.e108379.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Inventários, coleções, narrativas como dispositivos de formação no estágio de docência para a Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, e41, p. 1–24, 2025. DOI: 10.5902/1984644488045.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SANTOS, Maisa Evangelista; LOPES, Aldaci Santos; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O papel da mediação e da formação docente nos processos de ler, escrever e brincar na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1–27, 2025. DOI: 10.5007/1980-4512.2025.e99564.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte; SARMENTO, Teresa; MENDANHA, Elsa. O brincar como atividade promotora de qualidade na Educação de Infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 27, p. 1–22, 2025. DOI: 10.5007/1980-4512.2025.e105386.