A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 5 ANOS)

MARILENE DA SILVA SANTOS

Resumo
Este artigo analisa a importância do brincar no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. Considera o brincar como linguagem, direito e prática pedagógica fundamental, presente nas diretrizes legais brasileiras e nas contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori, Pikler, Kishimoto, além de estudos recentes de Lima (2022) e Bomtempo (2023). Busca-se compreender como o brincar, especialmente o faz-de-conta, contribui para a aprendizagem, a socialização e a construção da subjetividade, bem como refletir sobre o papel do professor, os espaços e os tempos educativos. Trata-se de um estudo bibliográfico que articula fundamentos teóricos, legislação educacional e práticas pedagógicas. Conclui-se que o brincar deve ser assegurado como experiência central da infância, sendo elemento estruturante do currículo da Educação Infantil.
Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Faz-de-conta

1. Introdução

O brincar constitui-se como uma linguagem própria da infância, sendo meio de expressão, socialização e aprendizagem. Mais do que lazer, a brincadeira é uma necessidade essencial ao desenvolvimento humano, reconhecida por pesquisadores, educadores e legislações educacionais. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem no brincar um de seus eixos estruturantes (BRASIL, 2017).

A valorização do brincar não é recente: já no século XVII, John Locke (1632-1704) ressaltava que a criança aprende de forma mais eficaz por meio de atividades prazerosas, incluindo jogos e brincadeiras, que despertam a curiosidade e facilitam a aprendizagem. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em Emílio, defendeu a educação natural, em que a liberdade e a espontaneidade das crianças — especialmente no brincar — favorecem o desenvolvimento físico, moral e intelectual. No século XIX, Friedrich Fröebel (1782-1852), criador do kindergarten, destacou que o brincar era essencial para a formação integral, criando materiais pedagógicos que estimulavam a imaginação, a inteligência e o espírito criativo da criança.

No campo filosófico, o brincar foi associado à noção de formação humana. Rousseau, por exemplo, entendia que a brincadeira, ao respeitar a natureza da infância, possibilitava à criança um desenvolvimento autêntico e livre, enquanto Locke atribuía valor ao brincar como caminho para o exercício da razão e da experiência sensorial. Essas concepções filosóficas ajudaram a construir a visão de que o brincar é parte constitutiva do processo educativo e não apenas entretenimento.

No campo psicológico, diversos autores do século XX aprofundaram o tema. Jean Piaget compreendia a brincadeira como processo de assimilação e acomodação, permitindo à criança construir estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Lev Vygotsky destacou o brincar de faz-de-conta como espaço privilegiado para a internalização de regras sociais e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Henri Wallon sublinhou que o brincar promove a integração entre emoção, cognição e movimento, sendo essencial para a formação da personalidade e para a socialização. Já Maria Montessori via o brincar e as atividades práticas como instrumentos de autonomia e desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, as contribuições filosóficas e psicológicas ao longo da história evidenciam que o brincar não apenas diverte, mas constitui-se como fundamento para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral da criança, sendo reconhecido como prática educativa essencial.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil de 0 a 5 anos, considerando sua trajetória histórica, a criação de instituições e espaços educativos destinados à infância, o arcabouço legal que sustenta o direito ao brincar e as contribuições de diferentes teó-

ricos clássicos e contemporâneos.

2. A infância e o brincar ao longo da história

A concepção de infância sofreu profundas transformações ao longo da história. Na Idade Média, conforme aponta Philippe Ariès (1981), a criança era percebida como um "adulto em miniatura", sem direitos próprios e muitas vezes inserida precocemente no mundo do trabalho. Nesse período, a educação era rígida e voltada quase exclusivamente para a moralização e para a transmissão de valores religiosos, sem espaço para o brincar como linguagem ou forma de aprendizagem.

No século XVII, John Locke (1632-1704) trouxe contribuições significativas ao defender que a mente da criança era como uma tábula rasa, sendo moldada pelas experiências. Embora enfatizasse a disciplina, Locke já valorizava a importância das atividades prazerosas e dos jogos educativos como meios de estimular o raciocínio e os bons hábitos.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra Emílio, rompeu com a ideia de criança como adulto em miniatura ao propor que a infância era uma etapa singular do desenvolvimento humano. Para Rousseau, a criança deveria ser educada em contato com a natureza, de forma livre e espontânea, e o brincar tinha papel essencial nesse processo, pois possibilitava a aprendizagem natural, respeitando os tempos e ritmos da infância.

No século XIX, Friedrich Fröebel (1782-1852), criador do kindergarten (jardim de infância), consolidou a ideia de que a infância é uma fase específica da vida, devendo ser valorizada em sua totalidade. Ele via o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento integral, criando materiais pedagógicos — conhecidos como "dons de Fröebel" — que favoreciam a imaginação, a criatividade e a expressão infantil.

A partir do século XX, a Psicologia e a Pedagogia desempenharam papel decisivo na mudança de concepção sobre a infância e o brincar. Jean Piaget mostrou que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, sendo o brincar um meio de assimilação e acomodação das experiências. Lev Vygotsky destacou que a brincadeira de faz-de-conta favorece a internalização de papéis sociais e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Henri Wallon ressaltou a integração entre emoção, movimento e cognição, destacando a importância dos jogos e das atividades lúdicas para o desenvolvimento da personalidade.

No campo pedagógico, Maria Montessori defendeu a autonomia da criança e a utilização de materiais lúdicos que estimulam a aprendizagem ativa, enquanto Emmi Pikler destacou o valor do movimento espontâneo e do brincar livre para o desenvolvimento motor, psicológico e social. No Brasil, Tizuko Morchida Kishimoto reforça a ludicidade como eixo da educação infantil, não apenas como recurso pedagógico, mas como direito da criança.

Assim, ao longo da história, houve uma transição da visão da criança como adulto em miniatura para o reconhecimento da infância como uma fase específica, marcada por necessidades próprias, entre elas o direito de brincar. Essa mudança só foi possível graças à contribuição de pensadores da Filosofia, da Psicologia e da Pedagogia, que, em diferentes épocas, ampliaram a compreensão sobre a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança.

3. Histórico da criação de parques, creches e escolas de Educação Infantil

Os primeiros espaços destinados à infância surgiram de forma assistencial e caritativa. No final do século XVIII e início do XIX, em países europeus como França, Alemanha e Inglaterra, a urbanização e a industrialização levaram muitas mães a trabalharem fora de casa, o que impulsionou a criação das primeiras creches (crèches) e instituições de acolhimento para crianças pequenas. Esses espaços tinham como função principal oferecer cuidado, alimentação e higiene, visando à proteção das crianças durante a ausência dos pais (KUHLMANN JR., 1998).

Na Alemanha, Friedrich Fröebel (1782-1852) foi pioneiro ao criar o kindergarten (jardim de infância), em 1837. Diferente das creches assistencialistas, o jardim de infância tinha caráter educativo, fundamentado na ideia

de que a brincadeira, os jogos e a interação social eram essenciais para o desenvolvimento infantil. Fröebel introduziu os chamados "dons" (materiais pedagógicos manipulativos), que incentivavam a imaginação, a criatividade e a aprendizagem por meio do brincar.

Paralelamente, em países como a Inglaterra e a França, surgiram os primeiros parques infantis e espaços de lazer destinados às crianças, com o objetivo de garantir um local seguro para o brincar em meio ao crescimento das cidades industriais. Esses parques tinham também um caráter educativo e social, funcionando como espaços de convivência, higiene e práticas corporais.

No Brasil, os primeiros registros de creches datam do século XIX, geralmente vinculadas a instituições religiosas e associações filantrópicas. Essas instituições tinham caráter assistencialista e estavam voltadas para os filhos de mães pobres e trabalhadoras. Já as escolas maternais e jardins de infância começaram a surgir no final do século XIX e início do XX, inspirados em modelos europeus, mas ainda acessíveis a poucas famílias (KUHLMANN JR., 2000).

Durante boa parte do século XX, as creches e pré-escolas brasileiras foram vistas como espaços de "guarda" e não de educação, destinadas a permitir que as mães pudessem trabalhar. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado (art. 208, inciso IV). Posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 reafirmou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com função não apenas de cuidar, mas também de educar.

Atualmente, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e os CEIs são de responsabilidade do poder público, constituindo um direito das famílias e das crianças. Esses espaços devem garantir condições adequadas de cuidado, educação e, sobretudo, oportunidades de brincar, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Assim, os espaços destinados às crianças evoluíram de instituições com caráter assistencialista e filantrópico para políticas públicas que reconhecem a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano e o brincar como direito inalienável.

4. O brincar na legislação brasileira e os documentos atuais da Prefeitura de São Paulo

O brincar é reconhecido na legislação brasileira como um direito da criança. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com prioridade absoluta, o direito à vida, saúde, educação, lazer e dignidade (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça esse entendimento ao garantir no artigo 16 o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, define no artigo 29 que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também coloca o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, destacando sua centralidade na aprendizagem e no desenvolvimento integral (BRASIL, 2017).

No âmbito municipal, a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, elaborou documentos que valorizam o brincar como prática pedagógica e direito da infância. Entre eles destacam-se:

- Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs (2006), que orienta a organização de tempos e espaços na Educação Infantil de modo a favorecer o brincar.
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), que valoriza o protagonismo infantil e reconhece o brincar como linguagem da infância.
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI (2016), que estabelecem parâmetros de qualidade, destacando a ludicidade.
- Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI 2018–2030), que assegura o brincar como parte das políticas de cuidado e educação.
- Brincar e Interagir na Educação In-

fantil: um olhar para os eixos estruturantes (2025), curso e documento orientador que reafirma a intencionalidade pedagógica do brincar e das interações no cotidiano escolar.

- Além disso, iniciativas como o Ruas de Brincar e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) ampliam o acesso da criança ao brincar no espaço urbano, consolidando a ludicidade como política pública da cidade.

Esses marcos federais e municipais demonstram que o brincar, além de linguagem essencial da infância, é um direito garantido, cabendo ao Estado, à escola e à sociedade assegurar sua efetivação.

5. Contribuições teóricas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil

Ao longo da história, diversos pensadores contribuíram para compreender o papel do brincar na infância.

- Jean Piaget via o brincar como assimilação da realidade, uma forma de equilibrar esquemas cognitivos. Para ele, o jogo simbólico favorece a construção de estruturas mentais e o desenvolvimento do raciocínio lógico.
- Lev Vygotsky considerava a brincadeira de faz-de-conta um espaço privilegiado de desenvolvimento, onde a criança internaliza regras sociais e avança em sua zona de desenvolvimento proximal.
- Henri Wallon integrava emoção, cognição e movimento, compreendendo o brincar como essencial para a construção da personalidade e para a socialização.
- Maria Montessori destacava a importância do brincar associado a materiais pedagógicos, defendendo a autonomia e a liberdade da criança em um ambiente preparado.
- Emmi Pikler valorizava o movimento livre e o brincar espontâneo, ressaltando sua importância para a segurança emocional e o desenvolvimento motor.
- Tizuko Morchida Kishimoto reforça a ludicidade como direito e eixo central das práticas pedagógicas, mostrando que o brincar não é apenas recurso didático, mas dimensão constitutiva da infância.

Pesquisas recentes também destacam a relevância do tema. Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022) enfatiza a brincadeira de faz-de-conta como promotora do desenvolvimento psicológico, cognitivo e social da criança. Já Tatiana da Silveira Bomtempo (2023) evidência como as novas abordagens educacionais e legislações atuais reforçam o brincar como direito e como prática pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral.

Assim, o brincar é compreendido como atividade que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, constituindo-se como eixo estruturante da educação infantil contemporânea.

6. As discussões contemporâneas sobre o brincar

Na contemporaneidade, as discussões sobre o brincar na Educação Infantil vêm ganhando centralidade nas pesquisas e nas políticas públicas. Diferente da concepção de infância como fase de preparação para a vida adulta, hoje prevalece a compreensão da criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e que se expressa por meio do brincar.

Entre os principais pensadores e pesquisadoras que refletem sobre a importância do brincar destacam-se:

- Tizuko Morchida Kishimoto, referência brasileira no estudo do jogo, brinquedo e brincadeira na educação, defende que o brincar é uma linguagem da infância e um recurso pedagógico essencial para o desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 2011).
- Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022), ao discutir a brincadeira de faz-de-conta, destaca que o brincar favorece a construção de significados e a elaboração de experiências, possibilitando que a criança recrie o mundo em sua dimensão simbólica.
- Tatiana da Silveira Bomtempo (2023) analisa o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e aponta a necessidade de políticas públicas que assegurem a ludicidade como direito em tempos de novas tecnologias e escolarização precoce.
- Walter Benjamin já havia refletido sobre a cultura lúdica e o valor do brincar para a formação da criança, e suas ideias são retomadas por pesquisadores atuais.
- Sônia Kramer contribui com o debate sobre infância e educação, apontando o

brincar como direito e como eixo para a prática pedagógica na Educação Infantil.

- Maria Carmen Silveira Barbosa enfatiza que as instituições de Educação Infantil devem organizar tempos e espaços de forma a garantir que o brincar não seja apenas tolerado, mas valorizado como central.
- Miguel Zabalza também reforça que a Educação Infantil deve ter um currículo que priorize a experiência, a ludicidade e a interação.
- No campo internacional, Howard Gardner contribui indiretamente ao relacionar o brincar às inteligências múltiplas, reconhecendo diferentes formas de aprendizagem. Já Peter Gray (2013) é um dos defensores contemporâneos da ideia de que o brincar livre é essencial para o desenvolvimento psicológico saudável e para a autonomia da criança.

Essas discussões convergem para a ideia de que o brincar é mais do que passatempo: é um direito humano, uma forma de expressão cultural e uma necessidade vital para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor da criança.

No Brasil, tais reflexões influenciaram diretamente a formulação de documentos como o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e a BNCC (2017), que consolidam o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

7. O faz-de-conta como núcleo do desenvolvimento e sua importância no brincar

O brincar de faz-de-conta, também chamado de jogo simbólico ou imaginário, ocupa lugar central no desenvolvimento infantil. É nesse tipo de brincadeira que a criança recria papéis sociais, experimenta situações do cotidiano e elabora, de forma simbólica, suas emoções, desejos e conflitos.

Segundo Jean Piaget (1975), o faz-de-conta caracteriza o estágio pré-operatório (2 a 7 anos), permitindo à criança representar mentalmente o mundo, desenvolver linguagem, memória e pensamento simbólico. Para Lev Vygotsky (1988), o jogo simbólico é ainda mais importante: é nele que a criança internaliza regras sociais, amplia sua capacidade de abstração e se projeta para além de sua realidade imediata, situando-se em sua "zona de desenvolvimento proximal".

Henri Wallon (1968) destacou que o faz-de-conta integra emoção, motricidade e cognição, favorecendo a expressão afetiva e a construção da identidade. Já Maria Montessori (1965) defendia que, embora a criança precise de experiências concretas, o jogo simbólico é uma etapa necessária para a formação de sua imaginação criadora.

Pesquisas contemporâneas, como as de Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022), ressaltam que o faz-de-conta possibilita que a criança reelabore experiências de vida e desenvolva sua autonomia e socialização. Tatiana da Silveira Bomtempo (2023) complementa que essa forma de brincar promove o desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais, e deve ser assegurada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

No Brasil, Tizuko Morchida Kishimoto enfatiza que o jogo simbólico não é apenas preparação para a vida adulta, mas linguagem da infância que precisa ser valorizada na escola. Da mesma forma, autores como Sônia Kramer e Maria Carmen Silveira Barbosa defendem que o faz-de-conta garante à criança a vivência da imaginação como forma de resistência a uma escolarização precoce e padronizada.

Assim, o brincar de faz-de-conta revela-se um núcleo do desenvolvimento infantil, pois permite à criança aprender a se colocar no lugar do outro, construir significados sociais, desenvolver a criatividade e fortalecer aspectos emocionais e psicológicos. Cabe, portanto, à Educação Infantil assegurar espaços, tempos e materiais que favoreçam essa prática, reconhecendo-a como atividade essencial e direito da criança.

8. Conclusão

A análise histórica, teórica e legal realizada neste artigo evidencia que o brincar não pode ser reduzido a um simples passatempo, mas constitui-se como atividade fundante do desenvolvimento infantil e como um direito da criança assegurado em legislações e documentos pedagógicos. A trajetória dos pensadores e estudiosos citados contribuiu significativamente para transformar a visão de infância e o papel do brincar na educação.

Autores clássicos, como Piaget, Vygotsky e Wallon, fundamentaram as primeiras com-

preensões psicológicas e pedagógicas sobre a importância do brincar como meio de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Montessori e Emmi Pikler trouxeram metodologias que respeitam a autonomia e a singularidade das crianças, reconhecendo o brincar como caminho de aprendizagem ativa e de cuidado respeitoso. No campo histórico e filosófico, Ariès e Benjamin ajudaram a compreender como a concepção de infância se transformou ao longo dos séculos, abrindo espaço para novas práticas educativas.

No cenário brasileiro, as contribuições de Tizuko Morchida Kishimoto, Sônia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Moysés Kuhlmann Jr. foram decisivas para consolidar o brincar como linguagem da infância e como eixo estruturante da Educação Infantil. Pesquisadoras recentes, como Nadir Maria da Fonseca de Lima (2022) e Tatiana da Silveira Bomtempo (2023), atualizam o debate, apontando como o faz-de-conta e as novas abordagens do brincar fortalecem a construção de significados, o desenvolvimento integral e a formulação de políticas públicas que garantam o direito à ludicidade.

Internacionalmente, autores como Howard Gardner e Peter Gray reforçam a centralidade do brincar no desenvolvimento intelectual, múltiplo e autônomo das crianças, fortalecendo a defesa do brincar livre como elemento essencial para a saúde psicológica e emocional.

Essas contribuições convergem para uma transformação na educação: a infância deixou de ser vista apenas como uma preparação para a vida adulta, passando a ser reconhecida como fase com valor em si mesma, na qual o brincar se configura como linguagem, cultura e direito. A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal, da LDB, do ECA e da BNCC, bem como documentos como o Currículo Integrador da Infância Paulistana, incorpora esses avanços teóricos e políticos, reafirmando que o brincar deve estar no centro da prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que a reflexão sobre o brincar permanece essencial e atual. Mais do que um campo de estudo acadêmico, trata-se de uma pauta social, pedagógica e política, cuja defesa envolve assegurar às crianças o direito de brincar como caminho para seu desenvolvimento integral, sua saúde emocional e sua formação como sujeitos plenos de direitos.

Referências

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BOMTEMPO, Tatiana da Silveira. O brincar e o desenvolvimento integral na educação infantil: novas perspectivas e legislações. Revista Brasileira de Educação Infantil, Curitiba, v. 29, p. 1-20, 2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- FRÖEBEL, Friedrich. A educação do homem. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GRAY, Peter. Free to learn. New York: Basic Books, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2017.
- KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, Nadir Maria da Fonseca de. O desenvolvimento a partir do brincar na educação infantil: a importância da brincadeira de faz-de-conta. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. 1-15, 2022.
- MONTESSORI, Maria. A mente absorbente da criança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo

na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME, 2015.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Indique EI. São Paulo: SME, 2016.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Plano Municipal pela Primeira Infância (2018–2030). São Paulo: SME, 2018.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs. São Paulo: SME, 2006.
• PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Brincar e Interagir na Educação Infantil: um olhar para os eixos estruturantes. São Paulo: SME, 2025.
• VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
• WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1968.
• ZABALZA, Miguel. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.