

A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019)

Playing, playing...logics and meanings of future educators (2014-2019)

Manuela Ferreira

Professora doutora na Universidade do Porto. Porto, Portugal.
manuela@fpce.up.pt - <https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>

Catarina Tomás

Professora doutora na Escola Superior de Educação de Lisboa e investigadora no CICS-NOVA Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal.
ctomas@eselx.ipl.pt - <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

Recebido em 07 de setembro de 2020

Aprovado em 01 de outubro de 2020

Publicado em 18 de novembro de 2020

RESUMO

A trilogia brincar, desenvolvimento-aprendizagem e pedagogia, fundadora da Educação de Infância e tornada um lugar comum dentro e fora deste campo, precisa ser examinada criticamente sob pena de colocar em risco a infância e os seus direitos e de aprofundar a marginalização e o papel subsidiário e/ou instrumental do brincar. Importando que essa discussão se alargue a contributos multireferenciados da Sociologia da Infância e das Ciências da Educação, abordam-se distinções e interdependências de questões conceituais chave entre brincar, aprender ludicamente e ensinar através do brincar, e suas articulações com as noções de ludicidade, culturas infantis e práticas lúdico-pedagógicas, de modo a interrogar a dicotomia brincar-aprender. Parte-se daqui para, com base na pesquisa documental, analisar os 99 relatórios de fim de curso, da Prática de Ensino Supervisionada, dedicados ao brincar em contextos de creche e/ou jardim de infância, realizados em instituições de ensino superior públicas e privadas em Portugal (2014-2019), visando i) caracterizar o lugar do brincar; ii) identificar e problematizar as lógicas do brincar e os sentidos pedagógicos que futuras profissionais da pequena infância privilegiaram aquando dos mestrados profissionalizantes para a docência com crianças até 6 anos. As conclusões apontam para duas lógicas distintas e desiguais das futuras educadoras entenderem o brincar: privilegiando a relação educador/a e criança(s) e o brincar como um modo de ensinar e/ou em prol do desenvolvimento cognitivo infantil, o dominante, e privilegiando o ângulo das relações entre crianças para conhecer as suas preferências no brincar e informar a ação pedagógica, como o subalterno.

Palavras-chave: Brincar; Aprender; Educação de Infância; Lógicas e sentidos de futuras educadoras; Relatórios PES.

ABSTRACT

The trilogy to play, development-learning and Pedagogy, the founder of Childhood Education and made a common place inside and outside this field, needs to be critically examined under the risk of jeopardizing childhood and its rights and of deepening marginalization of play and its subsidiary and/or instrumental role. Importing that this discussion is extended to multi-referenced contributions from the Sociology of Childhood and Educational Sciences, distinctions and interdependencies of key conceptual issues are approached between playing, learning playfully and teaching through play, and in its articulations with the notions of playfulness, children's cultures and playful-pedagogical practices, in order to interrogate the play-learn dichotomy. From here, based on documentary research, will be analyse 99 end of course reports, the Supervised Teaching Practice, dedicated to play in crèche and/or kindergarten, carried out in public and private higher education institutions in Portugal (2014-2019), aiming i) to characterize the place of play; ii) to identify and problematize the logics of play and the pedagogical meanings that the future educators of the Early Childhood Education privileged during their professional master's degrees for teaching with children up to 6 years old. The conclusions point to two distinct and unequal logics of the future educators to understand playing: privileging the relationship between educator and the child(ren) and play as a way of teaching and/or in favour of the child's cognitive development, the dominant one; and privileging the relationships among children to know their play preferences to better inform the pedagogical action, as the subordinate.

Keywords: Play; Learning; Early Childhood Education; Logics and meanings of future educators; Supervised Teaching Practice Reports.

Introdução

Premissa fundacional da Educação de Infância (EI), práticas pedagógicas e processos de aprendizagem das crianças, o brincar é socialmente reconhecido como um dos traços distintivos da condição moderna da infância ocidental face à dos/as adultos/as. Para tal, em muito contribuiu a extensa documentação produzida pelo conhecimento médico-psicológico que, já desde os inícios do século XX, descobriu no brincar infantil um sem número de predicados motores, cognitivos, sociais e morais, alicerces do seu bem-estar, desenvolvimento integral e processos de aprendizagem. No entanto, coexistem diferentes modos de compreender o brincar, tendo-se acumulado um vasto reportório, extremamente rico e diverso, acerca da sua

problematização. Trata-se, assim, de um velho-novo fenómeno de análise: de um lado, renova-se o interesse acerca do brincar, que se expande em múltiplos debates no interior das Ciências da Educação, Antropologia, Sociologia, Teorias Pós-Coloniais e Feministas ou Neurociências (BROOKER; BLAISE; EDWARDS, 2014), indo além da visão dominante da Psicologia, ainda que também ela reiventada nas últimas décadas (CORSARO, 2020). Do outro, continua o debate do papel e funções do brincar na educação das crianças (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2018).

Com efeito, já Piaget e Vigotsky argumentavam que não só o brincar era um importante meio de autoaprendizagem como, através de brincadeiras não estruturadas, as crianças desenvolviam a sua autoregulação atendendo a uma variedade de necessidades de desenvolvimento (FLEER, 2009; FROMBERG, BERGEN, 2012; KANE, 2016). Também o campo da Sociologia da Infância tem chamado a atenção para o valor do brincar nos processos de auto/heteroconstituição das crianças como atores sociais e nos da socialização entre pares, enfatizando a apropriação e reinterpretação que fazem da realidade social através dele, assim produzindo culturas infantis e grupos de pares socialmente organizados (CORSARO, 1997, 2020; FERREIRA, 2004; SEYMOUR, HACKETT, PROCTER, 2015). Acresce o reconhecimento do brincar enquanto direito das crianças (cf. artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança, 1989), e meio de efetivarem direitos de associação e participação. Pode assim dizer-se que na diversidade de contributos teóricos e de conceções do brincar, nem sempre isentas de tensões e múltiplas interpretações, subsiste como linha de força a convergência na inquestionabilidade do brincar na infância e na educação integral das crianças.

Se as repercussões da apertada conexão infância, brincar, aprendizagem/desenvolvimento nos processos sociohistóricos da institucionalização da EI informaram a formulação de pedagogias assentes no brincar e em aprendizagens informais inerentes ao seu carácter social e lúdico, também acenderam um debate persistente em que está em causa o reconhecimento distintivo da dicotomia brincar-aprender (SUTTON-SMITH, 1997; BROUGÈRE, 1998; BROOKER; BLAISE; EDWARDS, 2014; FERREIRA; TOMÁS, 2018, 2019).

O extremar desta dicotomia, manifesto em estudos recentes sobre os quotidianos nas instituições de EI, sobretudo Jardins de Infância (JI), aponta mudanças tendentes à crescente presença de uma cultura da escolarificação. Esta deve ser compreendida no contexto social mais amplo da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), pautada pela elevada incerteza económica e oscilações no mercado de trabalho, em que as políticas neoliberais tiram partido da ansiedade das famílias e dos/as profissionais da educação canalizando-a para uma aposta educativa na prontidão escolar, literacia e numeracia, vistas como soluções promissoras para um futuro bem sucedido (GARNIER, 2009, 2016; KANE, 2016; FERREIRA; TOMÁS, 2018, 2019; NOWAK-LOJEWSKA et al, 2019).

No quotidiano da EI, a padronização do conhecimento e dos resultados da aprendizagem, a par da prestação de contas, têm significado a substituição das pedagogias do brincar, centradas nas crianças e baseados nas suas expressões e competências, por pedagogias transmissivas orientadas por objetivos, conteúdos académicos e metas de aprendizagens¹, com consequências visíveis na redução dos tempos do brincar livre e usos de materiais/objetos não estruturados a favor de tempos ocupados com o cumprimento de atividades e usos de materiais/objetos estruturados, intencionalmente planificados e dirigidos pelo/a educador/a e/ou em que o brincar é estrategicamente mobilizado como recurso pedagógico para mais facilmente ensinar conteúdos. O valor do brincar enquanto promotor de um desenvolvimento e conhecimento holístico e integrado das crianças perde assim a favor da sua reinterpretação como instrumento útil, eficiente e controlável para atingir resultados concretos de aprendizagens, privilegiadamente cognitivas; a aprendizagem das crianças converte-se em investimento racional para o mercado de trabalho do futuro (MOSS, 2016); o discurso do bem-estar das crianças, da criatividade e diversidade do significado sociocultural das suas ações cede à sua alunização precoce.

Considera-se então que uma tal instrumentalização da trilogia brincar, aprendizagem/desenvolvimento e pedagogia, fundadora da EI e tornada um lugar comum dentro e fora deste campo, precisa ser examinada criticamente sob pena de colocar em risco a infância e os seus direitos e de aprofundar a marginalização e papel subsidiário do brincar e da interação entre pares no JI. Nesse sentido, porque na EI

muitas das práticas pedagógicas de tipo transmissivo se têm vindo a mascarar em nome do brincar, importa analisar questões conceituais chave como brincar, aprender lúdico e ensinar através do brincar, por referência às noções de ludicidade, culturas de pares infantis e práticas pedagógicas, naquilo que são as suas distinções e interdependências, de modo a interrogar a dicotomia brincar-aprender e a noção de atividades lúdico-pedagógicas. Num contexto socioeducativo em que as relações infância, brincar e pedagogia geram tensões e ambiguidades várias, que interpretações e usos fizeram futuros/as profissionais da EI nas suas práticas pedagógicas?

Alargando a discussão e incluindo contributos multireferenciados da Sociologia da Infância e das Ciências da Educação, nas respostas a esta pergunta abordam-se aqueles conceitos, tomando-os, depois, como premissas para identificar e analisar os sentidos que futuras profissionais² da EI lhes imprimiram aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito dos mestrados profissionalizantes para a docência com crianças até 6 anos.

Avançamos depois nas reflexões que temos vindo a desenvolver acerca da reconsideração da importância do brincar e suas funções na EI e vidas das crianças, mas deslocando agora a atenção dos constrangimentos estruturais e culturais que se colocam na formação inicial das/os educadoras/es de infância para as conceções e práticas experimentadas durante o estágio pedagógico e acerca das quais refletem nos seus relatórios da PES. Apoiadas na pesquisa e análise documental dos 99 relatórios dedicados ao brincar em contextos de creche e/ou JI, apresentados em instituições de ensino superior públicas e privadas de Portugal, entre 2014 e 2019, visámos: i) caraterizar o lugar do brincar; ii) identificar e problematizar as lógicas do brincar e os sentidos pedagógicos que futuras profissionais da pequena infância privilegiaram nos relatórios.

Distinções e relações conceituais: brincar, aprender lúdico e ensinar através do brincar

Brincar, um conceito polissêmico, que pode ser perspectivado a partir de muitos pontos de vista teóricos e interpretado diferentemente, é uma atividade humana que não faz a economia de adultos/as nem a exclusividade das crianças. No entanto, apesar de crianças e adultos/as brincarem, ou poderem brincar, tal não é sinónimo de que o façam dos mesmos modos nem com as mesmas significações ou intenções, e isso torna-se particularmente visível quando o caso passa a ser o contexto específico da EI e o/a adulto/a desempenha o papel profissional de educador/a.

A observação do brincar iniciado por crianças evidencia-o como um processo performativo que conduz “sabe-se lá onde” (HUGHES, 2010) pois que, auto-motivado e auto/heterodeterminado, são elas próprias, entre si, que produzem as suas escolhas e decisões acerca do quê, quando, onde, com quem, como, com o quê... sem estarem dependentes, condicionadas ou presas de resultados a atingir definidos externamente, senão do prazer e fruição que lhes advém daquela vivência. Ao experimentarem o brincar como uma atividade lúdica, portanto, altamente significativa para si, as crianças inspiram-se na realidade adulta, mas filtram-na em função dos seus interesses e necessidades. Introduzem, com isso, processos de seletividade e de reinterpretação, imaginação, fantasia e ficção, criatividade e espírito crítico, exercendo plenos poderes para alterar, inverter, transgredir, os atributos, classificações, relações e regras habituais a pessoas, animais, objetos, ações, acontecimentos, papéis e funções, ideias, tempos e espaços. Em suma, fazendo de conta para recriarem realidades outras, alternativas à “ordem natural das coisas”. Na exacta medida em que as crianças ao brincarem pretextam e (usu)fruem de atividades frugais e prazerosas, elas brincam para continuarem a brincar. Os desígnios para tal enlaçam-se na diversão e autogratificação da própria dinâmica e conteúdo da ação que são construídos com interações e modos de comunicação, geradores de significados partilhados. Por conseguinte, o brincar, enquanto atividade coletiva expressiva, acaba por comportar traços normativos instituídos por uma ou algumas crianças que, depois, circulam e são reproduzidos no grupo de pares, criando rotinas

do brincar que tendem a tipificar-se e a tornar-se seus recursos e património cultural (CORSARO, 1997, FERREIRA, 2004). Nestes termos, pode dizer-se que quando as crianças brincam umas com as outras, e experimentam esta ação como significativa, estão a aprender uma série de conhecimentos ou “constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 152), informal e holisticamente, manifestos como competências genéricas. Eles provêm de fontes diversas, das culturas e contextos familiares às mediáticas, às de consumo e às globalizadas, sendo trocados, explorados e ampliados nos processos de socialização entre pares (FERREIRA, 2016). Isso significa que as aprendizagens adquiridas durante o brincar das crianças encontram-se, à partida, incertas e em aberto, escapando a objetivos definidos a priori e específicos, apenas sendo passíveis de ser objetivadas a posteriori, sustentadas no tempo e em contexto.

Não obstante, nos contextos da EI, este brincar, enquanto prática iniciada e gerida pelas crianças, nem sempre é valorizado em termos das aprendizagens que propicia: ele tende a ser visto como uma outra “coisa”, eventualmente necessária às crianças porque são crianças, mas pouco objetivo e fútil, muito diferente do que parece contar aos olhos adultos como “verdadeiras” aprendizagens, e úteis. Ou seja, “aprendizagens formais” e/ou abordagens escolares, ou quase, resultantes da intencionalidade e instrução direta dos/as educadores/as, adstritas à transmissão coletiva de saberes e práticas direcionados a conhecimento declarativo, procedimental e condicional (WOOD, 2010; NILSSON, FERHOLT, LECUSAY, 2017), cujo domínio e grau podem ser apreensíveis em provas verbais e materiais de demonstração da mestria.

Em ambos os casos não parece estar em causa que o brincar é importante para as crianças e seu desenvolvimento, mas sim o tipo de desenvolvimento considerado relevante na EI – entenda-se o cognitivo. Daí que esse viés tenda a recair sobre as aprendizagens valorizadas na escola – conteúdos de tipo académico e escolar. Neste sentido, estando cientes de que o brincar das crianças tem vindo a ser ameaçado pela sua crescente escolarização e sabendo da adesão infantil à atividade lúdica, importa distinguir, no campo educativo, o brincar delas daquilo que são brincadeiras e jogos propostos e conduzidos pelos/as educadoras/es para elas, e

levar mais longe a reflexividade acerca da pedagogia do brincar.

Com efeito, a ideia de pedagogia do brincar presta-se a várias reinterpretações e práticas, não isentas de tensões dentro/entre elas. No caso das pedagogias do brincar caracterizadas pela valorização do brincar e das interações entre crianças para informarem a prática pedagógica; pela organização espaço-tempo coadjuvar a/o educadora/or e sua gestão curricular; por um posicionamento mais na retaguarda, inclusão da participação infantil e avaliação global do seu desenvolvimento, essa tensão reside no facto da intencionalidade de tais práticas pedagógicas serem bastante informais e invisíveis. Encobrem assim vários condicionamentos e limitações (BERNSTEIN, 1996). Apesar da centralidade das crianças e de, até poder haver mais tempo para brincarem e maior liberdade de ação, os modos indiretos da intervenção adulta no brincar delas pode converter-se em retórica se as suas propostas pedagógicas se mantiverem reféns de esquemas predefinidos e estereotipados, que uniformizam a diversidade de interesses infantis, rasuram pertenças culturais ou outras coexistentes, e se mantêm fixos e imutáveis no tempo. Com isso incorrem na negação do desigual poder entre adultos e crianças e de confundirem culturas pedagógicas com culturas infantis e culturas lúdicas infantis (FERREIRA, 2016; FERREIRA; TOMÁS, 2017; 2018).

Ora, a pedagogia do brincar é também reclamada por aquelas a que poderemos chamar de pedagogias orientadas para resultados de aprendizagem e de competências em função de um determinado perfil³, onde são centrais a formalização dos saberes, o uso de manuais e fichas de exercícios, a valorização de determinadas áreas de conteúdo; tudo isso em nome das crianças, do seu bem e do seu futuro: a transição para a etapa seguinte, sobretudo os/as “finalistas”, intensamente preparados/as para a escola. Aqui, o brincar das crianças, embora entendido como componente essencial da aprendizagem, tende a ser temporalmente cada vez mais restrito na rotina e/ou a ser usado para facilitar a transmissão de conteúdos relevantes e/ou para detectar, nas práticas das crianças, as ausências percebidas de critérios referenciados a um currículo externamente regulado (ROGERS; LAPPING, 2012). O carácter instrutório das propostas e processos pode ser mais ou menos direto, livre e apelativo para as crianças, mas a intervenção adulta tende a redirecionar o conteúdo

inicial da ação infantil para conteúdos formais e a driblar as suas dinâmicas para lógicas adultas. Isso torna-se visível quando propostas diretas e intencionais de brincadeiras e jogos iniciados pelos/as adultos/as se servem de ingredientes atraentes para cativarem a curiosidade das crianças, sejam tópicos de interesses percebidos, recursos expressivos – música, movimento, ... - que vão sendo introduzidos e geridos de forma controlada para transmitir e/ou conduzir à aprendizagem de dados conteúdos; seja quando, ao intervirem como “jogadores/as”, fazem comentários orientadores, identificam erros, corrigem, perguntam para avaliar, mostram ou sugerem os usos “corretos” de materiais/objetos.

Pode acontecer que, nestas circunstâncias, algumas crianças, ao perderem o controle da ação, se desinteressem do brincar em curso, o interrompam e/ou abandonem. Mas também pode acontecer aderirem e experimentarem as propostas adultas como significativas, sobretudo se estas “falarem” à sua criatividade e imaginação ou àquilo que os/as adultos/as sabem que elas gostam. Independentemente das boas intenções adultas acerca do brincar, ou mesmo da sua intervenção no brincar delas até poder envolver elementos das culturas infantis, o seu rumo e as dinâmicas lúdicas e relacionais em curso são significativamente alteradas pela interferência de lógicas adultas, pedagógicas e/ou curriculares. A transmissão de conhecimentos mediante pedagogias, supostamente, ou porventura, mais “amigas” das crianças, não deixam assim de tornar a aprendizagem baseada em brincadeiras numa espécie de pedagogia por objetivos não assumida. São estes processos que se enquadram naquilo que vulgarmente é designado por atividades lúdico-pedagógicas e/ou por pedagogia lúdica (MÉJIA, 2008).

Em suma, o brincar em contexto da EI, independentemente da sua iniciação ser iniciada pela criança ou pelo/a adulto/a, de recobrir várias facetas e de poder ser posicionado nas pedagogias do brincar “a meio caminho entre a instrução direta e a brincadeira livre” (WEISBERG et al., 2013, p. 104), como procurámos discutir, é sempre condicionado, em maior ou menor grau, pelos adultos/as. Não obstante, mesmo quando estes/as assumem o controle e transvestem o brincar em atividades sérias e produtivas, que se assemelham a “brócolos cobertos de chocolate” (BRUCKMAN, 1999, p. 75), aquelas não são iguais ao estilo de aprendizagem por

instrução direta. Assim, apesar da dicotomização brincar-aprender, o reconhecimento do brincar como necessário e facilitador do desenvolvimento e aprendizagem nas várias interpretações das pedagogias do brincar remete para a premência de consciencializar criticamente a sua interdependência e inserção num fluxo temporal pois os processos de aprendizagem não cessam quando as crianças terminam as atividades dirigidas ou guiadas pela/o adulta/o, saem da sala de atividades ou da jornada no JI.

Metodologia: fontes, opções e percurso⁴

O recurso à pesquisa e análise documental online focou-se i) no levantamento de Relatórios da PES produzidos por estudantes finalistas de mestrados profissionalizantes que habilitam para ser educador/a de infância⁵ em Portugal, e que elegeram o brincar em contextos de EI como tema central, entre 2014-2019; ii) identificação das conceções do brincar; iii) problematização dos sentidos pedagógicos que lhes atribuíram as futuras profissionais da infância.

A pesquisa documental incidiu no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)⁶, buscando os mestrados profissionalizantes para a docência em EI através de palavras de busca no título - 'brincar', 'brincadeiras', 'brinquedos', 'culturas infantis', 'jogo', 'lúdico', 'recreio', 'tempo livre', 'participação', 'creche', 'pré-escolar', 'jardim de infância', 'educação de infância' -, e ocorreu entre dezembro de 2018 e junho de 2020.

As informações descritivas e substantivas dos 114 relatórios⁷ identificados foram organizadas numa base de dados e sujeitas a uma abordagem analítica mista (CRESWELL, 2014). A análise estatística dos descritores recolhidos usou o software IBM-SPSS Statistics versão 24 (Chicago, IL, EUA). A análise de conteúdo qualitativa (KUCKARTZ, 2014) visou identificar a tematização do brincar e analisar as respetivas lógicas e sentidos pedagógicos, mediante a categorização e codificação das unidades de registo contidas nos títulos, e inferências aferidas com base nas palavras-chave, resumos, metodologia e capítulos dedicados à análise/reflexão das práticas desenvolvidas. Para o presente texto selecionou-se um corpus específico de análise

aplicando critérios de inclusão aos contextos de EI: apenas contextos de creche e/ou JI, obtendo-se um total de 99 relatórios (78,95%) dos 114 identificados.

Iniciou-se a pesquisa em 2014 porque representa um marco na formação de educadores/as de infância e professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pela aprovação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que, entre outras alterações, aumenta a duração dos mestrados que formam estes/as profissionais; sobrevaloriza áreas de conhecimento como a matemática e português; reduz o número de horas PES na licenciatura e mestrado; obriga a realizar estágios em contexto profissional e a elaborar um relatório a defender em provas públicas (TOMÁS; GONÇALVES, 2018). São esses relatórios que se analisam de seguida.

A brincar, a brincar... na educação de infância: lógicas e sentidos de futuras educadoras nos relatórios PES

AS OCEPE (1997, 2016)

As pesquisas sobre os benefícios do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças influenciaram a formulação de políticas curriculares na EI. Isso significa que o enquadramento curricular da EI, representando a voz oficial da pedagogia, ao produzir e veicular uma gramática orientadora daquele processo, seleciona, ordena e posiciona, fornecendo mensagens especializadas. Tratando-se de uma ferramenta pedagógica importante, apresenta determinadas concepções de infância, aprendizagem, desenvolvimento e do brincar que assumem significados particulares num contexto em que as ideias de intencionalidade e qualidade marcam a agenda da EI.

Em Portugal, é apenas no período democrático que importantes mudanças no campo da EI ocorrem, adensando-se dos anos 90 em diante com a formalização curricular, pedagógica e simbólica, de que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são marco relevante. Estas mudanças acontecem num período intenso de mudanças sociais, e sob fortes influências internacionais, que implicaram transformação e metamorfoses na EI, como o desenvolvimento e expansão de uma rede nacional pública; a descoberta do campo da EI como objeto

de pesquisa e contexto de intervenção educativa, pela introdução de medições e avaliações, de padrões e diretrizes para 'boas práticas' com vista à regulação e controlo dos resultados e/ou à despistagem e prevenção bem-sucedida de problemas sociais futuros; a disputa discursiva entre igualdade de oportunidade, justiça social, direitos das crianças vs. liberdade individual e da escolha parental e/ou promoção da eficiência e/ou do empreendedorismo; a aprovação das OCEPE em 1997, atualizadas em 2016.

Estes dois últimos documentos, enquanto textos mediadores entre as concepções centralmente definidas de Educação Pré-Escolar, designação oficial para o lugar que as crianças dos 3-6 anos ocupam no sistema educativo português, e as práticas locais perspectivadas em consonância e como as desejáveis, explicitam uma série de conteúdos tanto ao nível dos pressupostos teórico-conceituais como das metodologias, avaliação e resultados esperados das aprendizagens. Neste sentido, apesar de se configurarem como desígnio orientador nas tomadas de decisão e nas ações das/os educadoras/es, e não um currículo, salvaguardando a sua autonomia pedagógica, as OCEPE, estão longe de traduzirem um conjunto de informações, concepções e valores sociais e pedagógicos incontroversos ou neutros. Ao invés, entre afirmações e exemplificações, formulações vagas ou omissões, subsistem diferentes significados e contradições entre dito e não dito, entre o que é manifesto e o que fica entrelinhas, tanto em termos formais como de substância, suscetíveis de gerarem diferentes efeitos na sua interpretação por profissionais diferentes (FERREIRA; TOMÁS, 2018; 2019).

Atualmente estamos perante uma nova fase da EI, contraditória, ambígua e tensa, em que se justapõem os discursos acerca das crianças e dos seus direitos e os de uma pedagogia em que as crianças assumem centralidade (VASCONCELOS, 2015), incluindo o brincar como expressão cultural e modo de participação, com os da intencionalização educativa e os de uma pedagogia da eficácia e eficiência onde o brincar parece estar cada vez mais proscrito ou é reconfigurado como atividade lúdico-pedagógica literal, prestativa programável, como a análise dos Relatórios PES dará conta.

O lugar do brincar nos Relatórios PES (2014-2019)

Os 99 relatórios PES realizados em contextos de EI, nos 6 anos que respeitam 2014-2019, encontram-se desigualmente distribuídos (cf. Tabela 1), destacando-se os anos de 2015 e de 2019 por registarem um maior interesse das futuras educadoras de infância pela temática do brincar:

Tabela 1 – Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014-2019): distribuição por ano e contexto de investigação

Ano do Relatório	Total n (%)	Contexto da investigação		
		Creche	Jl	Creche e Jl
2014	5 (5,1)	1 (20,0)	2 (40,0)	2 (40,0)
2015	24 (24,2)	3 (12,5)	11 (45,8)	10 (41,7)
2016	16 (16,2)	1 (6,3)	9 (56,3)	6 (37,5)
2017	15 (15,2)	2 (13,3)	12 (80,0)	1 (6,7)
2018	15 (15,2)	1 (6,7)	10 (66,7)	4 (26,7)
2019	24 (24,2)	0 (0,0)	18 (75,0)	6 (25,0)
TOTAL	99 (100)	8 (8,1)	62 (62,6)	29 (29,3)

Fonte: Relatórios PES na EI (2014 -2019)

Maioritariamente oriundos de instituições do ensino superior públicas (81,8%), os relatórios PES acerca do brincar realizaram-se, sobretudo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (83,8%) e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB (16,2%). Em cada um dos casos, destaca-se um maior volume de ocorrências no subsistema Politécnico (88,9%).

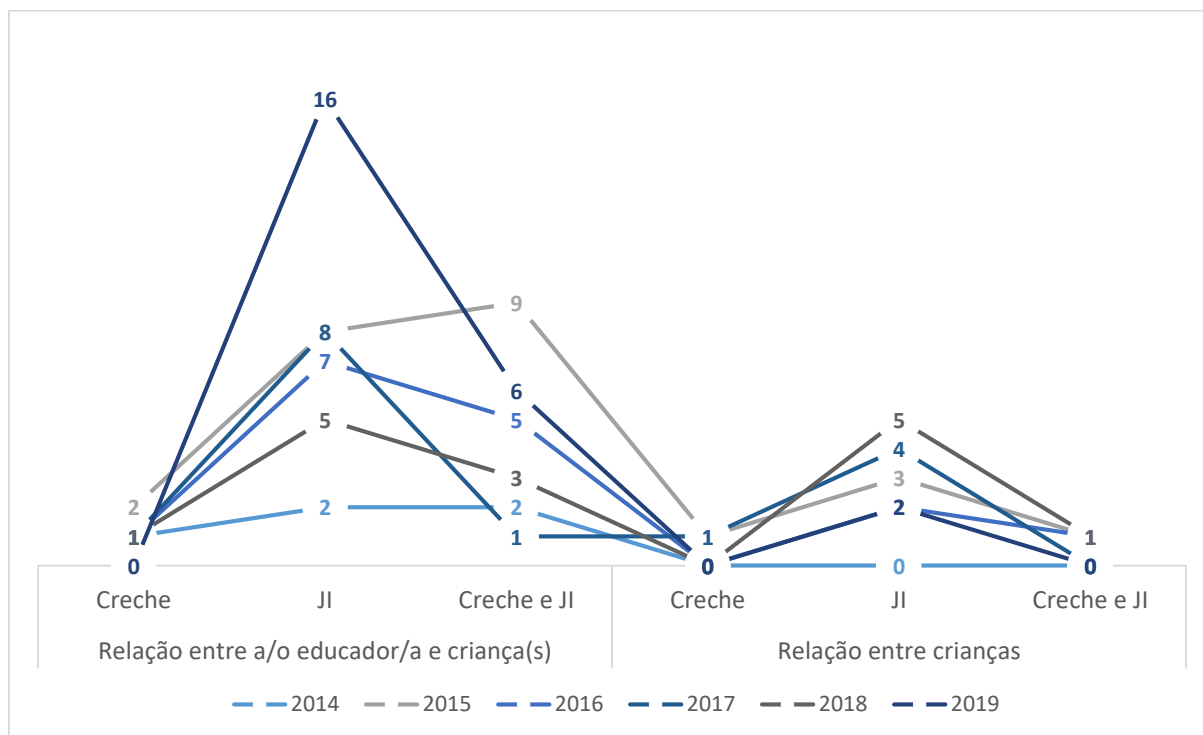
Os contextos socioeducativos a que se reportam os 99 relatórios PES tenderam a privilegiar a investigação realizada em Jl (62,6%), seguindo-se a que decorreu em ambos os contextos, creche e Jl (29,3%), em detrimento apenas da creche (8,1%).

Explicitado o lugar do brincar nos relatórios da PES – dimensões contextuais - , avançamos para a identificação das relações e das lógicas que informaram os olhares e posicionamento das futuras educadoras acerca dele.

Duas relações privilegiadas, duas lógicas do brincar

A análise dos títulos, palavras-chave, resumos e capítulos metodológico e de reflexão acerca das práticas desenvolvidas nos 99 relatórios acerca do brincar no período em análise, permite perceber que as futuras educadoras o apreenderam a partir de duas relações distintas e desiguais: maioritariamente optaram por perspectivar o brincar considerando a relação entre a/o educador/a e a(s) criança(s) (78 relatórios, 78,8%), sendo que apenas em 21 relatórios o brincar focou as relações entre as crianças (21,2%; cf. Figura 1). Em qualquer dos casos foi o contexto do JI que mais esteve sob a sua mira, ainda que creche e JI estejam presentes em 2015 em 9 relatórios PES.

Figura 1 – Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014-2019): distribuição por ano, contextos e relações privilegiadas



Fonte: Relatórios PES na EI (2014-2019)

Tomando estas duas relações como eixos estruturantes para aprofundar a análise sobre o brincar e surpreender as lógicas e os sentidos atribuídos pelas futuras educadoras aquando da sua prática pedagógica, foi possível identificar e/ou inferir as principais orientações que os apoiam e substanciam.

Assim, a perspectiva do brincar que assenta na relação o/a educador/a e criança(s), expressa-se segundo 4 sentidos que, embora diferenciáveis, o corroboram como facilitador da aprendizagem/desenvolvimento. Com efeito, para as futuras educadoras, o brincar parece ser visto como essencial para, através dele promoverem a aprendizagem de... (35R, sobretudo em 2018, 8R) e em 2019 (11R); para intervirem no brincar (21R) e para promoverem o desenvolvimento de... (20R, ambos com valores idênticos em 2016 - 7R - e 2015 - 8R; cf. Figura 1). Destoando destas intenções, identificou-se o sentido de conhecer o brincar na ação do/a educador/a e das famílias (2R, em 2015 e em 2019. cf. Figura 1).

Figura 2 – Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014-2019): relações educador/as-crianças e entre crianças e temáticas – síntese



Fonte: Relatórios PES na EI (2014 -2019)

Estes vários sentidos acerca do brincar denotam o forte enquadramento numa lógica de ação pedagógica vertical e cuja intencionalidade visa objetivos, fins e resultados educativos predeterminados, fundamentalmente referenciados às OCEPE e à sua interpretação mais escolarizante, como se verá. Por seu turno, nos 21 relatórios PES em que sobressai a perspectiva do brincar nas relações entre crianças

parece subsistir uma outra lógica que, igualmente intencionalizada pelas futuras educadoras, desloca a sua intervenção pedagógica para um outro ponto de partida - as próprias crianças -, para uma outra metodologia - o da sua observação para conhecer as intenções e ações delas - e para outras finalidades - com o conhecimento adquirido informar a sua ação de um modo contextualizado. Assistem-lhe três sentidos que convergem na intenção de melhor conhecer o brincar infantil: dois deles, preponderantes, focam-se nas suas subjetividades: um, nas concepções das crianças sobre o brincar (10R, sobretudo em 2018, 6R); o outro, dirigido às preferências das crianças sobre o brincar (9R, com um pico em 2018, 3R). Com pouca expressão quantitativa e mais focado nas relações sociais, um terceiro sentido, o de conhecer as práticas do brincar entre pares (2R) (cf. Tabela 1 e Figura 2).

Prosseguindo a análise, de seguida substanciamos os sentidos que as futuras educadoras imprimiram ao brincar nos seus relatórios PES, trazendo as suas vozes e reflexões acerca da sua ação pedagógica nas relações geracionais privilegiadas.

Sentidos do brincar na relação educador/a e criança(s)

A perspectiva do brincar com o sentido de promover a aprendizagem de... (35R) evidencia o seu entendimento como ferramenta ou estratégia pedagógica útil para a educadora ensinar e/ou motivar as crianças, dispondo-as para interiorizarem aprendizagens formais, sobretudo de conteúdos propedêuticos da escrita e matemática:

O brincar não serve apenas como meio de entretenimento mas também potencializa muitas aprendizagens (...) Para revelar essas aprendizagens, fruto da brincadeira, podem ser feitos registros fotográficos e de citações de momentos de brincadeira para serem expostos às famílias ou apresentados através de um livro, como se de outro trabalho se tratasse. (R39, 2016)

[na creche] desenvolvi a investigação em torno das brincadeiras e a sua relação com a geometria e os padrões. (R63, 2018)

os resultados deste estudo (...) possibilitaram a aprendizagem de diversos conceitos, competências e processos matemáticos (subtizing, contagem, comparação de conjuntos, adição e subtração, formas geométricas, comunicação, interpretação, resolução de problemas, atividades de classificação e visualização) e que as crianças jogaram de forma guiada. (R99, 2018)

A redução do caráter lúdico do brincar das crianças, que faculta aprendizagens informais e holísticas, a mero “entretenimento”, faz-se acompanhar da sua ressignificação com sentido de utilidade, préstimo e proveito, tornando-o, com esta atribuição intencional das finalidades de aprendizagem, um trabalho a cumprir. A ênfase nesse sentido é denotativa da alunização das crianças e da EI, da conflitualidade entre cultura pedagógica e culturas lúdicas infantis, e da extensão do “triumfo” da performatividade acadêmica precoce e da prestação de contas que o discurso da qualidade da EI e políticas neoliberais reclamam sobre outras alternativas da EI (MOSS, 2016; NOWAK-LOJEWSKA et al, 2019).

Assim, não é de admirar que na concepção do brincar para promover a aprendizagem de..., apenas se reconheçam em dois relatórios aprendizagens inerentes ao próprio brincar como valor próprio: “Comportamentos de brincadeira observáveis em contexto de interior e exterior no jardim de infância.” (R40, 2016)

A exploração do brincar com fins de ensino-aprendizagem ganha contornos mais explícitos na concepção do brincar com o sentido de sublinhar a intervenção do/a educador/a na brincadeira... Aqui, o papel preponderante autoatribuído às/aos educadoras/es no brincar recobre o da sua ação intencional como sendo racional e orientada para fins objetivos que, quando importados para o brincar das crianças, trabalham para que este deixe de ser delas para passar a ser para elas: “(...) Brincar: como, quando, com o quê? Como tornar o brincar da criança a sua atividade mais séria.” (R28, 2015)

Esta inversão das relações geracionais no brincar das crianças expressa ainda a lógica adultocêntrica em que assenta, e o poder adulto para nele interferir em nome da sua suposta valorização, assim o distorcendo em função do que para si constitui a seriedade do brincar para elas. Este poder manifesta-se também sob a forma de reflexão em torno da sua intervenção indireta no brincar, na organização dos contextos promotores da brincadeira, ou seja, em termos de uma pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1996) e em que o espaço é uma espécie de “terceiro educador” (MALAGUZZI, 1997): “A organização do espaço, do tempo, dos materiais e do brincar na creche e no jardim de infância.” (R34, 2016).

Uma intervenção direta na transmissão e mediação das aprendizagens definidas para as crianças aquando do brincar, e envolvendo a participação adulta, implica a reflexão prévia acerca do seu papel e atitudes, com vista à racionalização e maior eficácia da sua ação: “Importância do tempo de recreio: Papel do educador(a)/professor(a) no tempo de brincar ao ar livre.” (R110, 2018)

Por seu turno, a conceção do brincar com o sentido de promover o desenvolvimento de... (20R), reitera a importância da intencionalidade pedagógica, mas agora em prol do desenvolvimento global das crianças. Pendendo sobretudo para objetivos direcionados para o seu desenvolvimento pessoal e social, segundo uma lógica desenvolvimentista e individualizada, oriunda dos clássicos da Psicologia do Desenvolvimento, disso são exemplos relatórios como:

Brincar faz-me feliz: a importância do brincar no desenvolvimento da criança. (R7, 2015)

Crescer com o Risco. Das representações às ações – Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar. (R88, 2019)

Também aqui, a valorização adulta do brincar, mas fazendo recair sobre si um papel preponderante naquela ação, seja na criação e disponibilização de espaços e materiais, seja, sobretudo, numa intervenção propositada tendo em vista o desenvolvimento e/ou aprofundamento de determinadas competências, ou a despistagem de eventuais problemas, reforça uma conceção do brincar na EI em que a lógica da sua utilidade presente ou futura se mantém na ótica das futuras educadoras. Esta conceção do brincar surge, ainda, frequentemente, a par da conceção romântica e mitificada de criança, inocente, despreocupada e feliz.

Pode então dizer-se que na importância incontestada do brincar das crianças na EI afirmada pelas futuras educadoras, elas veem-se como profissionais ativas e responsáveis, na vanguarda e com intencionalidade pedagógica na criação de condições e regulação e/ou controlo do brincar com vista a alcançar determinados objetivos educativos e resultados de aprendizagem. Sabemos como nos contextos da EI e nas pedagogias do brincar é importante as crianças disporem de um ambiente para brincarem, tal como sabemos que nem todas elas brincarão, necessariamente, de modo autodeterminado ou isentas das discriminações entre pares. Algumas

crianças precisam, de facto, do apoio adulto para brincarem e a intervenção adulta é crucial para salvaguardar esse direito.

Não estando em causa a dispensabilidade das/os educadores para o brincar na EI chama-se a atenção, no entanto, para a ausência de qualquer reflexão, ou escassa, acerca de como essa intervenção adulta afeta tudo o que se está a desenrolar no brincar das crianças e nas suas experiências, nos 78 relatórios que focaram as relações entre o/a educador/a e as crianças. Ou seja, nunca são discutidos os saberes e poderes adultos e a sua sobreposição aos das crianças, nem como, manobrando-os, pode, rapidamente, converter o brincar num instrumento de uma pedagogia do brincar sob sua direção, controlo e sanção. Neste sentido, o brincar das crianças nas relações adulto/a-crianças, valioso no seu próprio direito por ser uma atividade biosociocultural total e significativa por elas; irredutível, portanto, à sua relação com as aprendizagens formais, está ausente.

Vejamos então os sentidos do brincar trazidos pelas futuras educadoras quando privilegiam as relações entre as crianças.

Sentidos do brincar na relação entre crianças

Os 21 relatórios PES acerca do brincar nas relações entre as crianças dão conta, desde logo, da sua desvalorização educativa no contexto da EI e do seu lugar periférico na formação inicial e nas práticas pedagógicas em curso.

Na perspectiva do brincar com o sentido de conhecer as concepções das próprias crianças, tal como acontece no que se intitula “(Re)Tratar o brincar pela lente das crianças” (R71, 2018), a autora conclui que:

Torna-se fundamental que os(as) educadores(as)/professores(as) reflitam acerca das suas práticas e sobre a (não)integração que fazem do brincar, tenham conhecimento de diferentes teorias educativas que atribuem valor ao brincar, com o intuito de criarem as suas próprias concepções, para sustentarem as suas ações, tendo inerente uma intencionalidade educativa que respeite os direitos das crianças, tenha em conta os seus interesses e que favoreça a sua autonomia e criatividade. (p. 64)

Sublinha-se aqui uma inusitada visão crítica acerca da ação pedagógica relativa ao brincar e uma “agenda” de formação que apela à ampliação disciplinar do brincar e da EI, em que as/os profissionais, teoricamente informadas/os, se armem

para assumir posicionamentos coerentes, autônomos, contextualizados e originais. O mesmo acontece com a visão de uma EI em que o brincar como direito e modo de participação ultrapassa a sua instrumentalização.

Subscrevendo a mesma lógica – a de melhor conhecer as crianças para uma intervenção pedagógica e para uma EI ao serviço dos seus direitos -, encontra-se o foco no brincar com o sentido de conhecer as preferências das crianças (9R) em títulos como: “O brincar no recreio e a construção das relações sociais num contexto de educação de infância” (R82, 2018), cujas preocupações são:

análise das relações estabelecidas entre as crianças e as suas ações no espaço exterior possibilite reunir evidências e retirar algumas conclusões (...) possam contribuir para a compreensão da dimensão relacional como componente indissociável do brincar, sendo particularmente importante no espaço-tempo do recreio, e sugerir formas de atuação docente, numa busca pela consolidação de estratégias de apoio e suporte às culturas da infância. (p. 49)

Aqui, posicionada na retaguarda da ação e privilegiando a observação do brincar das crianças, advoga-se uma perspectiva da intencionalidade pedagógica não apriorística nem avulsa, mas sim informada e situada, a partir da qual se constroi uma intervenção pedagógica que dialoga com os interesses e culturas das crianças.

Apenas dois relatórios se dedicam a observar e a analisar as práticas do brincar entre as crianças, o que, mesmo associado aos que reconhecem as aprendizagens inerentes ao brincar como valor próprio, é manifestamente insuficiente: “A Importância do Brincar na Relação Inter-Pares” (R27, 2015) e “O Recreio Escolar como local de interação entre crianças” (R57, 2017). O primeiro, em contexto de creche, visou o conhecimento das relações entre as crianças. Mas mesmo aqui, sem perder de vista “até que ponto a brincadeira e a relação entre os seus pares, contribui para o desenvolvimento da criança.” (p. i), especialmente na sua personalidade e identidade. O segundo visou conhecer como as crianças se relacionam no recreio, atentando aos conflitos, questões de género e dimensão lúdica da ação coletiva quando brincam. A autora considera que

cabe aos educadores incentivar as crianças a obter aprendizagens para o seu desenvolvimento num espaço diferente que a sala de aula, podendo ser planeadas ou não. (...) A criança necessita de tempo para a brincadeira livre, sobretudo no Jardim de Infância, e, por vezes, o seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando à criança o seu direito de participante ativo na gestão do seu tempo (...) para que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos é necessária uma atitude favorável ao mesmo, bem como uma mudança no comportamento de cada interveniente no desenvolvimento da criança. Assim, o papel dos agentes educativos e da sociedade, de uma forma geral, deve centrar-se mais nas necessidades da criança e no seu bem-estar, em vez de no seu próprio proveito. Afinal, o brincar na infância é um assunto sério. (p. 46)

A abertura às potencialidades educativas dos espaços fora da sala de atividades ao acontecimento inesperado, à integração curricular e ao reconhecimento do valor do brincar na infância e na EI são aspetos de uma intencionalidade e cultura pedagógica que confere centralidade à criança e cria elos com os seus interesses e culturas, a natureza e a comunidade.

Considerações finais

A reflexão sobre a relação entre brincar e aprender presente nos relatórios PES elaborados pelas futuras educadoras, entre 2014-2019, permite desvelar algumas das suas ambiguidades e contradições e, com isso, contribuir para a gestão das tensões, mas também de articulações no campo da EI.

A primeira, de carácter epistemológico e teórico prende-se com a surpresa face ao baixo número de relatórios que se centram na investigação, reflexão e intervenção pedagógica sobre o brincar em creche e/ou JI, por relação com a estimativa do número total de estudantes finalistas dos cursos de formação inicial em EI⁸. Acresce uma segunda surpresa que se prende igualmente com a escassez de perspetivas acerca do brincar sob a lógica das relações entre crianças: apenas 21 do total de 99 relatórios identificados. Tais resultados chamam a atenção para a necessidade e importância de valorizar o brincar na EI, por todas as potencialidades que aporta às crianças, incluindo como um direito seu, e de tal conhecimento ser imperioso, desde logo, na formação inicial.

Esta chamada de atenção é tanto mais pertinente porquanto a lógica e os sentidos dominantes nos relatórios PES reafirmarem uma concepção hegemônica acerca do brincar em que sobressai a ênfase nas ações adultas sobre as das crianças (78R) para incentivar a sua aprendizagem/desenvolvimento, ou de tais finalidades serem alcançadas pela intervenção direta ou indireta da/o educador/a. O brincar tende assim a ser instrumentalizado e rentabilizado porque tornado um incentivo, um meio, um propósito e uma estratégia pedagógica no quadro de uma lógica de ação hierárquica, cuja intencionalidade visa objetivos, fins e resultados educativos predeterminados pela educadora, frequente e fundamentalmente referenciados às OCEPE e à sua interpretação mais escolarizante, como se observou e tem vindo a observar (FERREIRA; TOMÁS, 2018, 2019). A procura pela seriedade, utilidade e ordem parece ser bastante atraente para as futuras educadoras que prezam esta forma de racionalidade, em que a dimensão lúdica inerente ao brincar é anulada em detrimento de uma rotina reguladora da atividade, com tempos, espaços e materiais postos ao serviço de aquisição de conteúdos. A sua reflexão, atravessada por uma procura de sentido (quase) escolar, reitera a reconfiguração que o brincar das crianças tem sofrido na EI e as transformações socioeducativas e políticas que têm afetado a sua profissionalidade, e que se têm vindo a fazer sentir desde a viragem do século.

A segunda concepção, contra-hegemônica, expressa-se com os sentidos de conhecer o brincar entre as crianças de um modo situado. As estudantes valoram concepções, preferências e relações entre pares, querem saber mais acerca dos sujeitos com quem se relacionam para informarem a sua prática e reflexão pedagógica. Não obstante, mesmo em alguns destes relatórios surge alguma mestiçagem nas suas narrativas: as questões da aprendizagem e do desenvolvimento estão quase sempre presentes, mesmo que mencionadas ao de leve ou indiretamente. Esta preocupação é legítima para quem quer ser educadora. No entanto, tal como o educar não se reduz ao ensinar, o ensinar também não se converte necessariamente em aprendizagem significativa nem esta é objetivamente mensurável. A escassa presença desta concepção, embora importante é, manifestamente, insuficiente e preocupante. Assumi-la implica que as/os educadoras/es precisam estar cientes do que significa ludicidade, culturas infantis,

direitos das crianças e práticas pedagógicas. Implica também não dissociarem o brincar da ação coletiva improvisada nem da imaginação da realidade, sob pena do ensinar constranger e limitar o leque das aprendizagens possíveis.

A ausência de reflexões críticas acerca das relações entre brincar, ensinar e aprender, do poder dos/as adultos/as e do brincar como um direito social, cultural e político das crianças apela a uma reformulação da formação inicial e contínua das/os educadoras/es, mais multireferenciada pela reintrodução, por exemplo, de disciplinas das Ciências Sociais relevantes no currículo – Sociologia, Antropologia e História -, e de repensar a PES em outras modalidades, tempos e formas de interação com impacto profundo na relação entre teoria e prática. Apela ainda a pensar em gramáticas críticas na EI (TOMÁS, 2017), participativas, democráticas e inclusivas, em que as crianças são ouvidas e tomam parte na decisão de processos e conteúdos, e em que o brincar é um dos seus direitos básicos, mesmo que os seus resultados, por muito diversos e (in)visíveis, não sejam mensuráveis.

Havendo dimensões do brincar na aprendizagem e da aprendizagem no brincar, a aprendizagem acontece durante o próprio brincar das crianças de múltiplos modos e elas podem beneficiar do apoio adulto em termos de uma atenta e cuidada (re)organização dos espaços, tempos, materiais para elaborarem as suas ações de brincar. O adulto/a-educadora(or) coadjuva o brincar quando cria condições para as crianças o cogerirem sem a sua interferência direta; quando participa com elas respeitando as lógicas delas brincarem; quando apoia o pensamento e ações lúdicas delas, ponderando sobre intervenções pedagógicas capazes de prevenir o adultocentrismo e de assegurarem o máximo de liberdade, condições e oportunidades para elas explorarem ativamente a construção dos seus mundos do brincar a seus modos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BROOKER, Liz; BLAISE, Mind; EDWARDS, Susan. Contexts for Play and Learning – Part III. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; EDWARDS, Susan (Eds). **The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood**. London: Sage, 2014, p. 277-282.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, , p. 103-116, jul/dez.1998.

BRUCKMAN, Amy. Can educational be fun? In: Paper presented at the **Game Developers Conference '99**, 1999, March 17, San Jose, CA.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William. Big Ideas from Little People: What research with children contributes to Social Psychology? **Social Psychology Quarterly**, vol. 83, n. 1, 5-25, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0190272520906412>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CRESWELL, John. **Research Design. Qualitative, Quantitative, and the Mixed Methods**. Los Angeles: Sage, 2014.

FERREIRA, Manuela. **'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!' Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela. “- Um por todos, todos por um!” - a recontextualização local da cultura mediática para a infância pelas crianças no jardim de infância. In ROCHA, Nara; COSTA, Marcelle; COSTA, Maria de Fátima; PINHEIRO, Pablo (orgs), **Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente** . Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará , 2016, p. 22-54.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. "O pré-escolar faz a diferença?": Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 68-84, dez. 2018. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p. e14109. 2019. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

FLEER, Marilyn. A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity accros cultural communities. In: Pramling-Samuelsson, Ingrid; Fleeer, Marilyn (Eds). **Play and learning in early childhood settings**. Dordrecht: Springer; 2009, p. 1–17.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644454739>

FROMBERG, Doris Pronin; BERGEN, Doris. **Play from Birth to Twelve. Contexts, Perspectives, and Meanings.** New York: Routledge, 2012.

GARNIER, Pascale. Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. **Revue Française de Pédagogie**, n. 169, p. 22-36. oct-déc. 2009. Disponível em <https://journals.openedition.org/rfp/1278>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GARNIER, Pascale. **Sociologie de l'école maternelle.** Paris: PUF, 2016.

HUGHES, Fergus. **Children, play, and development** (4th ed.). Los Angeles: Sage, 2010.

KANE, Nazneen. The play-learning binary: U.S. parent's perceptions on preschool play in a neoliberal age. **Children & Society**, n. 30, p. 290-301. jul. 2016. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/chso.12140>. Acesso em: 30 jul. 2020.

KUCKARTZ, Udo. **Qualitative Text Analysis.** London: Sage. 2014.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-141.

MÉJIA, Héctor. **Hermenéutica de la Lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica.** Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.

MOSS, Peter. Why can't we get beyond quality? **Contemporary Issues in Early Childhood**, Vol. 17, n. 1, p. 8-15. 2016. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949115627895>. Acesso em: 30 jul. 2020.

NILSSON, Monica, FERHOLT, Beth, LECUSAY, Robert. 'The playing-exploring child: reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, vol. 19, n. 3, p. 231-245, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>. Acesso em: 30 jul. 2020.

NOWAK-LOJEWSKA, Agnieszka; O'TOOLE, Leah; REGAN, Claire; FERREIRA, Manuela. "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. **Kwartalnik Pedagogiczny**, v. 64, n.1, p. 151-162, 2019. Disponível em: <https://kwartalnikipedagogiczny.pl/resources/html/article/details?id=188827&language=en>. Acesso em: 03 ago. 2020. doi:10.5604/01.3001.0013.1856

PORTUGAL. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Despacho 5220/97, de 04 de Agosto. Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. **GSEEI.** Lisboa, 1997. Disponível em: <https://tinyurl.com/y67ktyzk>. Acesso em: 05 agosto. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644454739>

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 79/2014, de 22 de Maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **ME**. Lisboa, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxlttmyv>. Acesso em: 05 agosto. 2020.

PORTUGAL. Gabinete do Secretario de Estado da Educação. Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. **GSEE**. Lisboa, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2zkppet>. Acesso em: 05 agosto. 2020.

ROGERS, Sue; LAPPING, Claudia. Recontextualising 'Play' in Early Years Pedagogy: Competence, Performance and Excess in Policy and Practice. **British Journal of Educational Studies**, vol. 60, n.3, p. 243-260, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.712094>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

SEYMOUR, Julie, HACKETT, Abigail, PROCTER, Lisa (Eds.). **Children's Spatialities: Embodiment, Emotion and Agency**. London: Palgrave, 2015

STIRRUP, Julie; EVANS, John; DAVIES, Brian. Early years learning, play pedagogy and social class. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 38, n. 6, p. 1-12, Jun. 2017.

SUTTON-SMITH, Brian. **The Ambiguity of Play**. Harvard: Harvard University Press, 1997.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7045/1/279-1384-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

TOMÁS, Catarina; GONÇALVES, Carolina. A prática de ensino supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 30, p. 111-134, out. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4363>. Acesso em: 03 ago. 2020. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4363>

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade. **Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, v. II, n.4, p. 25- 42, 2015.

WEISBERG, Deena et al. Guided Play: Principles and Practices. **Current Directions in Psychological Science**, 25, n. 3, p. 177-182, jun.2016. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721416645512>. Acesso em: 30 jul. 2020.

WOOD, Elizabeth. Developing Integrated Pedagogical Approaches to Play and Learning. In: Broadhead, Pat; Howard, Justine; WOOD, Elizabeth (Eds). **Play and Learning in the Early Years. From Research to Practice**. Thousand Oaks, CA: Sage 2010, p. 27-38.

Correspondência

Manuela Ferreira - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) - Rua Alfredo Allen - 4200-135 Porto - Portugal.

Catarina Tomás - Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) - Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ As Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar, estabelecidas pelo Ministério de Educação, nunca foram homologadas. Não obstante, foram, e ainda são, utilizadas em muitos contextos. Para saber mais cf. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html>.

² Todos os relatórios em análise foram elaborados por futuras educadoras, razão pela qual, a partir de agora se usará essa designação genderizada

³ Para saber mais sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cf. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

⁴ Agradecemos a colaboração das estudantes de iniciação à pesquisa Thaina Callile Caze Camargo (Universidade do Porto) e Cristiana Silvestre (Escola Superior de Educação de Lisboa).

⁵ Em Portugal há dois mestrados que habilitam para ser educador/a de infância: Mestrado Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

⁶ O portal RCAAP é um ponto único de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de carácter científico e académico (artigos de revistas científicas, comunicações a conferências, teses e dissertações), distribuídos por inúmeros repositórios portugueses. Cf: <https://www.rcaap.pt/about.jsp>.

⁷ Do total de 114 relatórios encontrados, 99 realizaram-se em contextos de EI e 27 no 1.º CEB. Não foi possível aceder a 18 relatórios.

⁸ Não é possível indicar o número de estudantes que terminam os cursos que habilitam para a docência na EI. Não obstante, o número de cursos acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e o número de vagas anuais (que podem ir das 20 às 60), permitem-nos estimar que o número de relatórios da PES sobre o brincar é escasso.