

**REFLEXÕES EM TORNO  
DO BRINCAR EM  
CONTEXTOS DE  
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

REFLECTIONS AROUND THE PLAY  
IN CHILDHOOD EDUCATION  
CONTEXTS

REFLEXIONES SOBRE EL JUEGO  
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN  
INFANTIL

**Ana Sarmiento Coelho<sup>1</sup>**

**Vera Maria do Vale<sup>2, 3</sup>**

**RESUMO**

Aquilo que parecia ser um dado adquirido, “Direito de brincar”, tornou-se na sociedade atual uma necessidade emergente, enredados, que estamos, na visão das crianças como futuros adultos produtivos. Neste artigo procuramos refletir acerca do brincar em contextos de educação de infância, revisitando algumas linhas de pesquisa que têm sido desenvolvidas por diversos autores, colocando em contra ponto os discursos vigentes e o seu compromisso nas práticas, pelos educadores de infância. Devemos olhar a criança através da lente dos direitos, direitos que emanam das suas necessidades, sendo o brincar uma delas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; aprender; educação de infância.

<sup>1</sup> Doutorada em Ciências da Educação (Univesidade de Aveiro), Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Coimbra, investigadora do CEIS20-GRUPOEDE-UC. E-mail: [ana@esec.pt](mailto:ana@esec.pt).

<sup>2</sup> Doutorada em Ciências da Educação (FPCE-Universidade de Coimbra), Professora Adjunta na Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Coimbra, investigadora do CEIS20-GRUPOEDE-UC. E-mail: [vale@esec.pt](mailto:vale@esec.pt).

<sup>3</sup> Endereço de contato das autoras (por correio): Instituto Politécnico de Coimbra. CEIS20-GRUPOEDE-UC. R. Misericórdia Lagar dos Cortiços - S. Martinho do Bispo, 3045-093 Coimbra, Portugal.

### **ABSTRACT**

What seemed taken for granted "the right to play", became in today's society an emerging need. We see children as future productive adults. In this article we have tried to reflect about the play in childhood education contexts revisiting several research in the field of play and learning, and related this with the pre-school teachers practices. We must view children through the lens of their rights. This rights proceed from their needs, and playing is one of them.

**KEYWORDS:** Play; learn; childhood education.

### **RESUMEN**

El "Derecho a jugar" que solía ser visto como garantizado en el pasado, en la sociedad actual se convirtió en una necesidad emergente, atendiendo al echo de que vemos a los niños como futuros adultos productivos. En el presente artículo, intentamos reflexionar sobre el juego en contexto de educación infantil, basados en algunas líneas de investigación de distintos autores, contraponiendo y reflejando sus prácticas. Debemos mirar a los niños teniendo en línea de cuenta sus derechos y sabiendo que esos mismos derechos nacen de sus propias necesidades. Jugar es una de ellas.

**PALABRAS CLAVE:** Jugar; aprendizagem; educación infantil.

Recebido em: 07.08.2017. Aceito em: 12.09.2017. Publicado em: 01.10.2017.

## Introdução

A definição do que constitui o brincar tem sido reconhecida como problemática, dada a sua natureza complexa e multifacetada, o facto de essa definição englobar perspetivas, expectativas e experiências diversas e ainda ser um fenómeno intrinsecamente espontâneo e imprevisível (PELLEGRINI & BOYD, 2002; KERNAN, 2007; WHITEBREAD, BASILIO, KUVALJA & VERMA, 2012).

O esforço para definir o brincar tem-se cruzado com o debate acerca da natureza da própria infância e das finalidades da educação (CUTTER-MACKENZIE, EDWARDS, MOORE & BOYD, 2014), podendo afirmar-se que a emergência do sentimento da infância e da consciência das particularidades infantis (ARIÈS, 1962), se liga com a evolução das ideias acerca do brincar como elemento constituinte dessa infância. Como afirma Manuela Ferreira (2004), o brincar tornou-se a definição das definições da infância, e uma das descrições mais dominantes das suas ações sociais. Não há dúvida de que nas sociedades ocidentais o brincar tem sido assumido como uma atividade intrínseca da infância, uma forma natural de as crianças indagarem e agirem no e sobre o mundo, de aprenderem.

Profundamente imbuído nas raízes históricas da educação de infância o brincar tem sido também reconhecido como um aspeto dominante das pedagogias ocidentais e europeias. A importância atribuída ao brincar em contextos de educação de infância foi primeiro salientada por pedagogos e reformadores como Froebel, Pestalozzi ou Decroly, cujas ideias e imagens acerca da infância tiveram um impacto poderoso nos sistemas e práticas de educação de infância (CUTTER-MACKENZIE et al., 2014). A valorização do desenvolvimento espontâneo da criança e a imagem da criança como naturalmente boa conferiram estatuto educacional ao brincar, através da sua valorização nos contextos de educação de infância e nas próprias políticas,

estabelecendo um *play ethos* (KERNAN, 2007), que, influenciado também pelas ideias progressistas de autores como Dewey, colocou no centro do currículo a criança ativa, orientada para brincar e ter iniciativa, explorar o mundo à sua volta e fazer escolhas.

Contudo, esta visão ocidental acerca da importância do brincar, que tem sido também descrita como uma idealização romântica (PRAMLING SAMUELSON & SHERIDAN, 2010; FERREIRA, 2004, entre outros), para além de frequentemente ignorar uma visão socio-histórica (FLEER, 2010; RIDWAY, QUIÑONES & LI, 2015) não corresponde uma evolução isenta de tensões e contradições.

Na verdade, têm sido assinaladas mudanças e pressões, nas últimas décadas, dentro dos sistemas de educação de infância, visando o controlo do modo como o currículo é desenvolvido e dos resultados a obter, com exigência progressivamente maior para preparar as crianças para que venham a constituir uma força de trabalho no futuro (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 1999; DAHLBERG & MOSS, 2005). O foco nos resultados e a narrativa do brincar idealizado mas improdutivo ou trivial, têm como consequência que o brincar seja frequentemente reduzido às pausas entre tarefas educacionais destinadas a promover a precocidade e competências competitivas futuras.

Simultaneamente, é inequívoco que a vida moderna tende a limitar de diversos modos as oportunidades das crianças para o brincar livre (WHITEBREAD et al., 2012; FIGUEIREDO, 2015 entre outros). Ainda que literatura psicológica defina a criança como um agente ativo do seu desenvolvimento desde muito pequena, e se tenha instituído o brincar como um direito (cf. Direitos da Criança, promulgados pelas NU em 1989), esta conceção parece ser frequentemente mal traduzida nas práticas e atitudes culturais em relação à disponibilização de tempo, espaço, escolha de parceiros de brincadeira e

atividades lúdicas das crianças. As preocupações dos adultos com a segurança limitam o seu acesso a espaços abertos, onde o brincar ativo e com parceiros de diferentes idades seria possível, assim favorecendo atividades de brincar mais sedentárias e menos saudáveis. A indústria de brinquedos e desenvolvimentos tecnológicos respondem a estas condições através da oferta de uma crescente variedade de brinquedos sedentários, frequentemente individualizados e altamente estruturados (GOSSO & CARVALHO, 2013), que dão pouco espaço para a criatividade das crianças na exploração e construção coletivas de objetos e materiais para brincar.

Em consequência, em muitas sociedades ocidentais o brincar das crianças têm sido progressivamente marginalizado e segregado, por exemplo em áreas específicas das salas de educação de infância, *playgrounds* e parques temáticos, (BAUMER, 2013), segregação que se observa dentro do próprio espaço familiar, através da deslocação do brincar para os quartos das crianças, onde proliferam tecnologias que os transformam literalmente em *play virtual landscapes* (KERNAN, 2007), sem sensorialidade, interação e sentido autêntico de comunidade, mas que os adultos tendem a valorizar como seguros e uma alternativa às vivências no espaço exterior.

A reflexão acerca do brincar não pode, pois, ignorar estes constrangimentos. Indagar acerca do lugar do brincar nos centros de educação de infância, ou do que constitui o brincar pedagógico, para usar a expressão de Ridway, Quiñones e Li (2015), implica que se indaguem não apenas perspetivas que traduzem linhas diversas de pesquisa, mas que se reflita acerca de aspetos que têm progressivamente condicionado a infância como um direito (ELKIND, 2007).

### **Perspetivas acerca do Brincar**

Todas as crianças brincam, exceto as que estão malnutridas, em privação ou doentes. De acordo com Smith e Pellegrin (2013) entre 2% e 20% do tempo e da energia das crianças pequenas é tipicamente gasto a brincar, mais tempo ainda em ambientes ricos e estimulantes. Se as crianças são temporariamente privadas de oportunidades de brincar, elas tendem a brincar mais tempo e mais vigorosamente depois.

Na literatura o brincar é muitas vezes definido como uma atividade que “vale por si mesma”, caracterizada pelos meios mais do que pelos fins, flexibilidade e afeto positivo. Estes critérios diferenciam o brincar da exploração (investigação focalizada em que a criança se familiariza com um novo brinquedo ou ambiente a qual pode depois conduzir ao brincar), trabalho (que tem um objetivo definido) e jogo (atividade mais organizada em que existe algum objetivo, tipicamente ganhar o jogo) (SMITH & PELLEGRINI, 2013).

Kernan (2007), num relatório em que apresenta uma síntese da pesquisa acerca do tema, e discute as suas implicações na conceptualização do que designa de “pedagogia do brincar”, destaca nove características como elementos constituintes do brincar, a saber: 1. A sua natureza voluntária (a criança tem controlo e decisão sobre o conteúdo e o tempo, incluindo a decisão sobre participar ou não); 2. A significância (o brincar reflete o que a criança conhece, sabe ou é capaz de fazer, ao mesmo tempo que constitui um contexto para a construção e expansão de novos conhecimentos e competências que fazem sentido para ela); 3. Baixo risco (a criança ao brincar pode experimentar e ser desafiada sem o risco de fracassar, e pode também explorar o risco, arriscar a fazer algo novo ou difícil); 4. Espontaneidade e abertura ao mundo envolvente (sentido condensado no termo *playfulness*, e associado à espontaneidade, curiosidade, flexibilidade e criatividade); 5. Simbólico (permite a transformação

da realidade em representações simbólicas, fazer experiências com as regras e os sentidos da vida real, testar ideias, sentimentos e relações); 6. Envolvimento profundo e concentração focalizada (fluxo de atenção que se associa à dominância dos meios sobre os fins, do processo sobre o produto, e intensa concentração que é frequentemente aparente quando a criança brinca); 7. Atividade (pode traduzir-se em envolvimento físico com o meio ou movimento exuberante e energia física, ou atividade mental, como no jogo imaginativo, sendo frequente a coexistência de ambas as formas de atividade); 8. Sociabilidade (satisfação associada ao brincar conjunto ou cooperativo com outras crianças ou com adultos, embora por vezes a criança possa preferir brincar sozinha); 9. Alegria, sentido de humor e excitação (o envolvimento no brincar é sobretudo determinado pelo prazer que essa atividade representa em si mesma, embora o brincar em certas circunstâncias possa não constituir uma experiência positiva e colocar a criança em risco, por exemplo, de ser excluída).

A pesquisa tem revelado que o brincar existe em todas as culturas. A este respeito Whitebread et al., (2012) destacam dois aspectos. Primeiro, que o brincar se observa em todos os seres humanos, tanto crianças como adultos, o que se aproxima da afirmação de Huizinga (1955) de que todos os seres humanos podem ser encarados como *playing individuals*. Em segundo lugar, que o brincar é um fenómeno multifacetado, com uma diversidade de tipos que, embora apareçam em todas as sociedades, apresentam variações que parecem surgir de diferentes atitudes relativas à natureza da infância e ao valor do brincar. Estudos antropológicos realizados não apenas numa grande variedade de culturas, mas também nas subculturas dentro das sociedades modernas, evidenciaram os cinco tipos de brincar em que as crianças se envolvem mais frequentemente (físico, com objetos, simbólico, socio dramático e com regras), embora com variações decorrentes de valores culturais sobre

infância, gênero e relação com o mundo natural, muitas vezes ligados a condições econômicas, crenças religiosas e estruturas sociais.

Reconhecendo que toda a atividade humana é pois permeada e afetada pela cultura e reciprocamente afeta a dinâmica e transformações históricas e culturais, as raízes socio-históricas do brincar e a sua relação com a cultura têm sido analisadas por diversos autores (CURTIS, 2006; PRAMLING SAMUELSON & FLEER, 2010; GOSSO & CARVALHO, 2013; EDWARDS, 2000; RIDWAY, QUIÑONES & LI, 2015, entre outros), ajudando a compreender os modos como a cultura é recriada pelo brincar em culturas diversas, através da assimilação criativa e também da reprodução interpretativa (CORSARO, 1993), de aspectos meso e macro culturais do meio social envolvente (rotinas, regras, valores), mas também pela construção de significados partilhados e rotinas, que constituem a microcultura dos grupos de pares (GOSSO & CARVALHO, 2013). A este respeito o estudo destes autores é especialmente ilustrativo do modo como a disponibilidade de tempo e espaço, de objetos e de parceiros, os modelos de papéis dos adultos e as atitudes em relação ao brincar são alguns dos fatores contextuais que afetam a frequência, duração e natureza do brincar das crianças.

Numa linha de pesquisa diferente o brincar tem também sido perspectivado em função dos seus benefícios desenvolvimentais, perspectiva que ganhou relevo a partir da crítica, na década de 80, de autores como P K. Smith e B. Sutton-Smith (in PELLEGRINI & BOYD, 2002), acerca da relevância dada ao brincar pelos profissionais do campo da educação de infância, e da prevalência de um *play ethos* com início há décadas, que teria exagerado os seus benefícios (SMITH & PELLEGRINI, 2013). Para estes autores, embora o brincar seja inequivocamente necessário às crianças pequenas, o papel exato do brincar para o desenvolvimento e para a aprendizagem está ainda em debate e carece

de melhor clarificação. Esses autores tendem a considerar que a demonstração acerca dos seus efeitos positivos não está estabelecida (PELLEGRINI & BOYD, 2002; SMITH & PELLEGRINI, 2013), já que os princípios relativos à equifinalidade e a epifenómenos deverão ser considerados, tendo em conta que o desenvolvimento pode ocorrer de diversos modos, e que existem outros fatores que interagem com o brincar, aspetos que deverão ser aprofundados por uma 'ciência do brincar' considerada como emergente (JOHNSON & PATTE, 2013).

Essa linha de pesquisa incluiu também a tendência para ligar os diferentes tipos de atividade lúdica com áreas distintas de desenvolvimento, criando-se tipologias do brincar de que são exemplo as tipologias de Parten (1932) ou de Hutt (1979 in MOYLES, 2006), tomadas durante muito tempo como referenciais no campo da educação de infância.

Numa reação à prevalência do foco nos "resultados" do brincar, estas abordagens têm sido criticadas por corresponderem a estudos guiados por uma perspectiva "futurística", procurando correlações entre atividades de brincar e resultados desenvolvimentais num futuro próximo ou remoto, radicando numa visão daquilo em que a criança "se há de tornar" e não tanto na indagação do que "ela é" (HYGUM, 2014), frequentemente não capturando a relevância do brincar durante a infância, até por corresponderem a estudos frequentemente realizados em condições controladas e laboratoriais, onde pode ser obscurecido o potencial do brincar livre para evidenciar e favorecer a criatividade e a agência das crianças (GOSSO & CARVALHO, 2013).

Também autores do âmbito da sociologia da infância, como por exemplo, Cannella (1997), têm rejeitado a visão monolítica da pesquisa desenvolvimental do brincar e dos seus benefícios, por a entenderem como normativa e um construto 'ideal' monolítico. Entendendo o brincar um artefacto cultural, e interessando-se pela diversidade das estruturas de valores, dos

conhecimentos e das perspectivas acerca do mundo, que são criadas pelos sujeitos nos seus diversos contextos, a sociologia da infância contribuiu para questionar as diretrizes educacionais de pendor universalista que decorreram sobretudo dos estudos desenvolvimentais (PINTO & SARMENTO, 1997, CANNELA, 1997; DAHLBERG et al., 1999, entre outros). Ao mesmo tempo, diversos trabalhos nesta área, reconhecendo a agência da criança, introduziram na discussão acerca do brincar temas como o estatuto e poder, nomeadamente relacionados com o modo como o brincar, sendo eminentemente uma atividade iniciada pela criança e improdutiva, desafia as relações de poder instituídas nos contextos educativos (por exemplo, BROWN & FREEMAN, 2011; LEAVITT, 1994; FERREIRA, 2004).

Apesar dessas críticas, investigação mais recente no âmbito da psicologia tem evidenciado com maior amplitude a relação entre o brincar e o desenvolvimento, em particular a investigação baseada na teoria de Vygostky e nos seus desenvolvimentos (cf. WHITEBREAD et al., 2012, CUTTER-MACKENZIE et al., 2014), que, assumindo o estudo do desenvolvimento como um processo cultural, têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento de competências metacognitivas e de autorregulação e dos processos socioculturais envolvidos no brincar. Estas abordagens têm apoiado a reconceptualização do brincar como fenómeno e como contexto intrinsecamente relacional e comunicacional, desafiando a repensar o papel dos adultos e simultaneamente valorizando a indagação das suas perspectivas, bem como das próprias crianças, na desconstrução dos discursos dominantes acerca do brincar (cf. por exemplo, NICHOLSON, KURNIK, JEVGJOVIKJ & UFOEGBUNE, 2015).

### **Brincar e Aprender em Educação de Infância**

O brincar tem sido assumido como o ofício da criança (CHAMBOREDON & PRÉVÔT, 1982) e como dimensão central das abordagens pedagógicas e do currículo, constituindo, como se afirmou, um elemento central da evolução das ideias e das práticas em educação de infância. A ideia de que a criança “aprende através do brincar”, e de que o brincar constitui uma experiência vital, através da qual a criança experimenta bem-estar e desenvolve competências, nomeadamente sociais e cognitivas, e uma compreensão acerca do mundo, fazem parte da narrativa profissional do campo da educação de infância.

Este discurso, que tem sido descrito como estando imbuído de uma idealização do brincar (o *play ethos* que alguns autores consideram excessivo e pouco sustentado), não exclui obviamente a diversidade de compreensões acerca do brincar, e do que conta como brincar, em contextos da educação de infância, que, Kernan (2007), por exemplo, relaciona com fatores como tradições históricas e culturais e valores, discursos políticos dominantes, localização desses contextos no setor educativo ou no setor social, grupos etários abrangidos pelos currículos ou orientações curriculares, bem como sistemas de regulação.

No cerne da discussão acerca do lugar do brincar nas práticas em contextos de educação de infância está naturalmente a relação entre o brincar e a aprendizagem. Essa relação tem sido, para Pramling Samuelsson e Pramling (2013), marcada duas grandes tradições dentro do quadro das tendências pedagógicas que dominaram na Europa. De um lado, a tradição que radica sobretudo em Froebel, e nas suas ideias acerca do desenvolvimento global da criança, na ideia da criança ativa, e do brincar como um meio através do qual a criança aprende. Esta é ainda hoje a perspetiva dominante nos países escandinavos, onde o brincar é visto como o meio através do qual as crianças

conhecem e dão sentido ao mundo, se sentem em controlo, expressam as suas perspetivas, analisam as experiências e resolvem problemas. De outro lado, o movimento das designadas *infant schools*, com origem na Grã-Bretanha, mais focado na aprendizagem de conteúdos através de lições curtas, sendo neste caso o brincar encarado sobretudo como uma forma de relaxar entre lições. Nos países em que domina o modelo de pré-escolarização ou prontidão para a escola, o brincar tende a ser associado à necessidade de se identificarem as finalidades ou funções específicas do brincar em termos de aprendizagem e de desenvolvimento, frequentemente articulados sob a forma de conteúdos académicos específicos.

Porém, para além dessas tradições, identifica-se na atualidade o que Whitebread et al., (2012) designam como “tensões dentro da arena educacional” (p.5), que se vão paulatinamente tornando transversais a todo o campo da educação de infância, ligadas nomeadamente com aspetos da vida contemporânea, como a aversão ao risco, o distanciamento em relação à natureza, e a ênfase na escolarização precoce condensada na ideia de que “mais cedo é melhor”. Esta ideia tem sido ligada com a pressão curricular “para baixo”, e com a disseminação de discursos e modelos de educação de infância que sustentam projetos educativos entendidos como tecnologias para a regulação social e sucesso económico, cujo foco é a preparação para competir e ter sucesso para fazer face às exigências de uma economia global crescentemente competitiva (DAHLBERG et al., 1999; DAHLBERG & MOSS, 2005). Esta tendência, que nas décadas mais recentes se tem acentuado, tem afetado o estatuto do brincar e da sua relação com a aprendizagem na educação de infância. A pressão no sentido da introdução precoce de abordagens com formatos mais “académicos” tem sido descrita a nível internacional, diminuindo não apenas as oportunidades para as crianças brincarem, mas mais genericamente as

oportunidades para tomarem iniciativas e conduzirem os seus próprios projetos de aprendizagem, explorarem a realidade, serem envolvidas em experiências de índole artística e, genericamente, serem reconhecidas na sua agência e competência. Embora, como Kernan (2007) relembra, a investigação sobre os efeitos de currículos tenha demonstrado que abordagens demasiado focadas em habilidades académicas criam com maior probabilidade oportunidades para a criança ter insucesso, promovendo percepções negativas acerca das suas próprias competências e de si como aprendiz, não há dúvida de que a introdução precoce de habilidades académicas tem vindo a ganhar terreno, o que é em parte também condicionado pelas expectativas parentais que tendem a ser contaminadas pela definição de sucesso na ordem neoliberal (ELKIND, 2007).

Neste contexto, não é de estranhar que frequentemente seja assinalada na literatura a ambiguidade que a relação do brincar com a aprendizagem assume no espaço da educação de infância. Correspondendo muitas vezes a uma retórica desfasada da realidade experiencial das crianças, essa ambiguidade é ora descrita como uma utopia nostálgica, sobre a qual frequentemente os adultos não parecem ter uma ideia clara (PRAMLING SAMUELSSON & FLEER, 2010; YELLAND, 2011), ora como um paradoxo, já que que embora o brincar seja afirmado como o “modo como as crianças aprendem”, se observa que ele é arredado em favor do “trabalho” ou usado como recompensa por um “bom” trabalho (KERNAN, 2007).

Estas ambiguidades têm nos últimos anos levado alguns autores a considerarem a necessidade de rever as ideias assumidas como verdades (*taken for granted*) em relação à posição central que o brincar assume na vida das crianças em contextos de educação de infância, em particular através da reconceptualização da dicotomia brincar/ trabalhar e brincar/aprender.

A este respeito o conceito de *playing-learning child* introduzido por Pramling Samuelsson e Carlsson (2008) parece-nos especialmente interessante, correspondendo à ideia de criança que não separa o brincar e o aprender, relaciona-se com o mundo de um modo lúdico, criando ideias, fantasiando, ao mesmo tempo que explora a realidade e constrói significados. Reconhecendo que em geral a distinção entre o brincar e a aprendizagem (ou o “trabalho”) radica em quem tem a iniciativa (o brincar como uma atividade da iniciativa da criança, e a aprendizagem como resultado das iniciativas do adulto), as autoras evidenciam que essas categorizações não estão presentes nas perspectivas das crianças pequenas, que não separam o brincar e o aprender na sua ação, embora o possam fazer no seu discurso, distinção que tende a ser mediada pela cultura escolar prevalecente. Esta reconceptualização permite também avançar sobre a ideia “utilitária” e instrumental do brincar para efeitos de aprendizagem e de desenvolvimento - o *learning through play* que Kernan (2007) justamente afirma predominar em educação de infância -, em direção a um entendimento de que brincar e aprender são processos contínuos, sendo o foco colocado na indagação das disposições e processos comuns ao brincar e à aprendizagem.

Em termos pedagógicos tal implica privilegiar abordagens que enfatizam a comunicação e a interação e uma concepção do conhecimento como um processo de *meaning making*, ou seja, uma abordagem em que brincar e aprender são integrados numa pedagogia investigativa (PRAMLING SAMUELSSON & PRAMLING, 2013). Tal exige que os educadores encarem o conhecimento em termos dos significados que as crianças criam, considerem modo como elas dão sentido ao mundo à sua volta, tomem as perspectivas das crianças em consideração e as ampliem, já que na origem do brincar como da aprendizagem está a criação de significados (PRAMLING SAMUELSSON & JOHANSSON, 2009). Implica também que o adulto esteja atento aos objetos de

aprendizagem em que a criança se detém quando brinca, num processo que também pode ser definido como reciprocidade conceptual, que Ridgway, Quinones e Li (2015) descrevem como a situação em que o adulto traz para o brincar da criança conhecimento de conteúdo, valoriza a perspectiva da criança, cria intenções partilhadas, interage desafiando e “andaimando” o brincar e a aprendizagem, mas mantendo a dimensão comunicacional e criativa e a agência da criança, sem intrusão nem comprometer as qualidades e a intensidade do brincar, ou aquilo que Bruce (2006) descreveu como o fluxo livre do brincar.

Por último, julgamos fundamental enfatizar que o direito a brincar como direito à infância, se consubstancia também de forma explícita nos direitos de participação que são (ou não) assegurados às crianças em contextos de educação de infância. Assumindo com Júlia Oliveira Formosinho (2007) que as pedagogias participativas tornam necessária a escuta entendida como um processo que procura conhecimento sobre as crianças, “seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, mundo de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (p. 28), compreender o direito a brincar como direito de participação implica, pois, conhecer as suas perspectivas e dar-lhes voz, através do respeito pela suas iniciativas, produções e significados, incluindo o seu brincar.

Pramling Samuelsson (2010) relaciona também o brincar e a aprendizagem das crianças com a participação, e apresenta o modelo de Harry Shier (2001 in op. cit), descrito através de níveis que subentendem questões suscetíveis de orientar a reflexão sobre as oportunidades de participação e de envolvimento dadas às crianças nos processos de decisão: 1) as crianças são escutadas; 2) as crianças são apoiadas a expressar as suas perspectivas; 3) as perspectivas das crianças são tomadas em consideração; 4) as crianças estão envolvidas nos processos de tomada de decisão; 5) as crianças partilham o

poder e a responsabilidade pelas tomadas de decisão. Olhando para estes cinco níveis, afirma Pramling Samuelsson (2010), podemos questionar-nos acerca de como é que eles se relacionam com a vida diária das crianças e de como os educadores deixam as crianças participar, nomeadamente nas decisões que dizem respeito à sua atividade lúdica, num processo que contribui para dar voz e influência às crianças, e também para tornar o seu brincar visível. Num estudo realizado em seis jardins de infância com crianças de cinco anos, a autora verificou, aliás, ter sido em relação ao brincar que as crianças evidenciaram níveis maiores de iniciativa, influência e poder.

Na nossa perspetiva estes dados reforçam a ideia da centralidade do brincar na educação de infância, e a importância de os adultos aprofundarem pedagogias participativas que, sendo diversas, coloquem a comunicação, a interação e o cuidado ético no centro, e desse modo intencionalizem o brincar da criança, na sua potencialidade comunicativa, relacional, cognitiva e sociocultural. Essa forma de encarar o processo de intencionalização educativa do brincar parece-nos também poder contribuir para diminuir a sua marginalização e segregação. Diminuir o fosso entre o que significa a criança estar a brincar ou a aprender (ou estar a brincar ou a trabalhar), e pensar nas oportunidades que são (ou não) dadas para que o brincar se expanda em projetos partilhados de aprendizagem, pode igualmente ser pensado à luz da “pedagogia de fronteira” que Teresa Vasconcelos (2009) propõe para a educação de infância, num processo de redefinição que faça justiça ao potencial comunicador e expressivo, mas também transformador, cultural, heurístico e fenomenológico do brincar das crianças.

## Considerações Finais

“A infância é uma espécie de ponto de partida que sai do lugar para outros lugares dentro de si. Nela, têm-se pensamentos e fazem-se perguntas que não são do campo da racionalidade, mas do campo fenomenológico – ou seja, do campo que abre o pensamento” (CUNHA & GONÇALVES, 2015, p. 69). Encarando o brincar como um ato expressivo e espontâneo da criança, fundamental ao conhecimento de si e do mundo, os autores contrapõem este brincar, que é encarado como expressão mas também como realização (exploram, aliás, a dimensão estética do brincar e as suas afinidades com a obra de arte), ao “brincar didático”, denotador de “uma concepção hegemónica do brincar na literatura científica” (p. 23), que estreita a temática do brincar e do brinquedo a um olhar ‘uniforme’, ‘obediente’, ‘que espera resultados’.

Pensar sobre os modos, as finalidades e o estatuto do brincar em contextos de educação de infância, avançando sobre a mera retórica e uma inconsequente idealização, obriga pois a centrar a discussão nos sentidos e não nos resultados, reinstituindo na discussão as dimensões comunicacionais, interativas e culturais que lhe são inerentes. Implica também que essa reflexão considere a natureza “policêntrica” dos centros para a infância, já que como Teresa Vasconcelos (2009) tão bem sugere “o discurso da criança como centro (*child centered curriculum and education*), típico do universo norte-americano com pretensões de exportação para todo o mundo” (p. 54), deve ser questionado, em favor de uma educação de infância policêntrica, que assume que no centro estão de facto as interações ou a natureza interativa de todas as relações, atividades (incluindo o brincar) e contextos, e a sua interdependência. Esta perspetiva é importante nomeadamente para contrariar a individualização do pensamento pedagógico que parece decorrer da ideia da criança como

centro, e que Lohmander e Pramling Samuelsson (2015) também verificaram quando, num estudo em que inquiriam educadoras suecas acerca das condições de trabalho, verificaram que elas apenas relacionavam o tamanho do grupo com a possibilidade de comunicarem, desafiarem e apoiarem cada criança individualmente. Parece, concluem os autores, “que a pedagogia pré-escolar se está a tornar individualizada e que a compreensão do pré-escolar como uma arena coletiva para a aprendizagem da criança se perdeu” (p.21).

Por último, pensamos ser também necessário que se reflita acerca das transformações que se têm vindo a acentuar na ação concreta e no modo como em contextos de educação de infância se procura, com demasiada frequência, condicionar o brincar à tipologia dos espaços organizados para as crianças (menos frequentemente pelas ou com a participação das crianças), como também à tipologia dos “tempos”/rotinas. Nestas categorizações retoma-se, em geral, a separação entre o brincar “improdutivo” (ainda que “livre” e reconhecido como essencial à saúde e bem-estar da criança) e o trabalho ou a atividade, estes últimos associados à aprendizagem. Em simultâneo, há ainda que refletir acerca da tendência desvitalizar o brincar das suas qualidades, confinando-o não apenas a espaços e tempos, mas também a modos (*aí não se brinca assim*), que lhe retiram agência e potencial criador, numa estereotipia de gestos, movimentos e interações, que valorizam sobretudo a obediência, e são tantas vezes tomados erradamente como autorregulação.

Esta reflexão não poderá, contudo, ser realizada sem o envolvimento ativo dos profissionais na discussão das condições em que vivem a profissão, na análise das suas crenças e conceções educativas e das suas práticas concretas. Se é certo que no caso português, os educadores beneficiam no momento atual de orientações curriculares (ME, 2016) que valorizam a complementaridade e continuidade entre o brincar e a aprendizagem, cabe-lhes contudo

esclarecerem e aprofundarem como entendem, refletem nas suas práticas e passam para as crianças as suas próprias categorizações relativas ao brincar.

### Referências

ARIÈS, P. **Centuries of Childhood: A social history of family life**. NewYork: Knoopf, 1962.

BAUMER, S. Play pedagogy and playworlds. In PK Smith, topic ed. **Encyclopedia on Early Childhood Development** [online]. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BaumerANGxp1.pdf>, 2013. Acedido em 20.07.2015

BROWN, MAC H., FREEMAN, N.K. "We don't play that way at preschool": The moral and ethical dimensions of controlling children's play. In S. Reifel and Mac H. Brown (eds), **Early education and care and reconceptualising play, Advances in early education and day care** (259 – 274). Oxford: Elsevier Science, 2001.

BRUCE, T. O brincar, o universo e tudo! In J. R. Moyles (org.), **A excelência do brincar** (pp. 217-227). Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHAMBOREDON, J.C., PRÉVOT, J. O Ofício de Criança. In R. Grácio; S. Stoer & S. Miranda (orgs.). **Sociologia da Educação II. Antologia - A Construção Social das Práticas Educativas** (pp. 51-77). Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

CORSARO, W. Interpretative reproduction in children's role play. **Childhood**, 3, 64-74, 1993.

Cunha; A., Gonçalves, S. **A criança e o brincar como arte: Analogias e sentidos**. Lisboa: Whitebooks, 2015.

CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In J. R. Moyles (org.), **A excelência do brincar** (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUTTER-MACKENZIE, A., EDWARDS, S., MOORE, D. & BOYD, W. **Young children's play and environmental education in early childhood education.** Dordrecht: Springer, 2014.

DAHLBERG, G. & MOSS, P. **Ethics and politics in early childhood education.** New York: RoutledgeFalmer, 2005.

DAHLBERG, G., MOSS, P., & PENCE, A. **Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.** London: Falmer Press, 1999.

EDWARDS, C. Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the six cultures study. **Cross-Cultural Research**, 34, 318–338, 2000.

ELKIND, D. **The hurried child: growing up too fast too soon, 25th Anniversary edition.** New York: Da Capo Lifelong Learning, 2007.

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

FIGUEIREDO, A. **Interação criança-espço exterior em Jardim-de-Infância** (não publicado). Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.

FLEER, M. A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. In I. Pramling Samuelsson & M. Fleer (eds) **Play and learning in early childhood settings, International perspectives** (pp.1-17). Dordrecht: Springer, 2010.

GOSSO, Y., CARVALHO, A. Play and cultural context. In PK Smith, topic ed. **Encyclopedia on Early Childhood Development** [online], 2013. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Gosso-CarvalhoANGxp1.pdf>. Acedido em 20.07.2015.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture.** Boston: Beacon Press, 1955.

HYGUM, E. To be or not to be – the child as a human being. In E. Hygum & P. Pedersen (org.). **Early childhood education: values and practices in Denmark** (pp.11-19). Aarhus: ViaSysteme, 2014.

JOHNSON, J.E., PATTE, M. Play: Commenting on Smith & Pellegrini, Christie & Roskos, Samuelsson & Pramling, Baumer, Hart & Tannock, Gosso & Carvalho, Clark, and Jenvey. In PK Smith, topic ed. **Encyclopedia on Early Childhood Development** [online], 2014. Available at [http://www.child-encyclopedia.com/documents/Johnson-Patte\\_ANGxp1.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/Johnson-Patte_ANGxp1.pdf). Acedido em 20.07.2015.

KERNAN, M. **Play as a Context for Early Learning and Development, Research paper**. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, 2007. Available at [www.ncca.ie/earlylearning](http://www.ncca.ie/earlylearning). Acedido em 18.02.2011.

LEAVITT, R. L. **Power and emotion in infant-toddler day care**. Albany: State University of New York Press, 1994.

LOHMANDER, M. K., PRAMLING SAMUELSON, I. Play and learning in early childhood education in Sweden. **Psychology in Russia: State of Art**, 8(2), 18-26, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação-Pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2016.

MOYLES, J. R. (org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

NICHOLSON, J., KURNIK, J., JEVGJOVIKJ, M., UFOEGBUNE, V. Deconstructing adults' and children's discourse on children play: Listening to children's voices to destabilize deficit narratives. **Early Child Development and Care**, 185(10), 1569-1586, 2015. Available at <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1011149>. Acedido em 20.05.2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M Kishimoto, M. A Pinazza (orgs). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro** (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed, 2007.

PELLEGRINI, A.D. & BOYD, B. O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. In B. Spodek, **Manual de investigação em educação de infância** (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PRAMLING SAMUELSSON, I. & FLEER, M. (eds). **Play and learning in early childhood settings: International perspectives**. New York: Springer, 2010.

PRAMLING SAMUELSSON, I. & PRAMLING, N. **Play and learning**. Encyclopedia on Early Childhood Development [online], 2013. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-SamuelssonANGxp1.pdf>. Acedido em 20.07.2015.

PRAMLING SAMUELSSON, I. Participation and learning in the early childhood education context. **European Early Childhood Education Research Journal**, 18(2), 121-124, 2010.

PRAMLING SAMUELSSON, I., CARLSSON, M. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 52(6), 623-641, 2008.

PRAMLING SAMUELSSON, I., JOHANSSON, E. Why do children involve teachers in their play and learning? **European Early Childhood Education Research Journal**, 17(1), 77-94, 2009.

PRAMLING SAMUELSSON, I., SHERIDAN, S. Play and learning in Swedish early childhood education. In I. Pramling-Samuelsson & M. Fler (eds) **Play and learning in early childhood settings, International perspectives** (pp.135-154). Dordrecht: Springer, 2010.

RIDWAY, A., QUIÑONES, G., & LI, L. **Early childhood pedagogical play**. Singapore: Springer, 2015.

SMITH, K., PELLEGRINI. Learning through play. In In PK Smith, topic ed. **Encyclopedia on Early Childhood Development** [online], 2013. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>. Acedido em 20.07.2015.

VASCONCELOS, T. **A educação de infância no cruzamento de fronteiras**. Lisboa: Texto, 2009.

WHITEBREAD, D., BASILIO, M., KUVALJA, M. & VERMA, M. (2012). **The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations**. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe, 2012.

YELLAND, N. Reconceptualising Play and Learning in the Lives of Young Children. **Australasian Journal of Early Childhood**, 36(2), 4-12, 2011.