

[C:E:I] CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Publicação quadrimestral n.º 112 Setembro/Dezembro 2017

Edição da APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

Preço 10€ (IVA incluído) ISSN 2182-8369

30
ANOS

EDIÇÃO ESPECIAL



Publicação quadrimestral
n.º 112

Tiragem: 3000 exemplares

Edição, Propriedade e Redação: Associação de
Profissionais de Educação de Infância
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0.
1070-023 LISBOA

Tel. 21 382 76 19/20 Fax. 21 382 76 21

E-mail. apei@apei.pt

Diretor: Luís Ribeiro
(Presidente da APEI)

Equipa editorial: Ana Maria Azevedo, Joana Freitas-Luís,
Luís Ribeiro, Maria de Fátima Godinho, Maria Luísa Tavares,
Maria Manuela Rosa, Maria Margarida Costa, Susana Alberto.

Colaboradores: Helena Faria, Rosário Leote, Sofia Esteves.

Revisão: António Simões do Paço **Design gráfico:** Metropolis Design
www.metropolis.pt

Impressão: Sersilto – Empresa Gráfica, Lda **Preço por número:** 10€

Assinaturas: 1 ano: 17,50€ (iva incluído), estrangeiro (1 ano) 19€

N.º de registo: Direção-Geral da Comunicação Social 112028

Depósito legal: 12929/86 **ISSN:** 2182-8369

Os artigos assinados não exprimem necessariamente o ponto de vista da Direção.



- 1** **Editorial** . *Luís Ribeiro*
- 3** **Artigo** . *Conceição Moita*
Em júbilo
- 4** **Artigo** . *Teresa Vasconcelos*
Cadernos de Educação de Infância – 30 anos de colaboração
- 14** **À conversa com...** . *Equipa de autoras das OCEPE*
A aprendizagem e a sua abordagem nas estratégias implementadas devem promover uma aprendizagem holística
- 19** **Artigo** . *Manuela Ferreira e Catarina Tomás*
Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal
- 34** **Artigo** . *Isabel Lopes da Silva*
Projectos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes
- 43** **Artigo** . *Maria do Céu Roldão*
Formar para a excelência profissional – pressupostos e roturas nos níveis iniciais da docência
- 53** **Artigo** . *Margarida Alves Martins*
Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. Macio escreve-se com um 8, com um M ou com um Y?
- 59** **Artigo** . *Cristina Mesquita*
A pedagogia holística em educação de infância
- 64** **Práticas** . *Eunice Salvador, Lourdes Robalo, Dulce Matos*
Projecto Amadeu de Sousa-Cardoso
- 71** **Práticas** . *Marta Cabral*
Oferecer, ouvir e responder: Explorações artísticas com crianças pequenas?
- 75** **Práticas** . *Cláudia Peças, Fátima Aresta, Jéssica Carneiro*
Uma casa para todos
- 82** **Artigo** . *Assunção Folque, Fátima Aresta e Isabel Melo*
Construir a sustentabilidade a partir da infância
- 92** **Artigo** . *Maria Filomena Gaspar*
Arquitetos de soft skills?
Os educadores de infância do século XXI
- 98** **Artigo** . *Ana Sarmento Coelho*
Brincar e pedagogia em educação de infância
- 104** **Artigo** . *Sara Barros Araújo*
Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática
- 113** **Artigo** . *Isabel Loureiro, Gisele Câmara, Ana Rita Goes*
A importância das primeiras experiências na vida: porque são uma oportunidade única
- 122** **Artigo** . *Ana Rita Goes*
Dormir bem para crescer melhor
- 128** **Colaborar com a revista CEI** . *Rosário Leote e Helena Faria*
- 129** **À descoberta** . *Rosário Leote de Carvalho*
Impressão digital
- 130** **Convergências** . *Sofia Esteves*
Errar é uma virtude
- 131** **Contos para acordar** . *Helena Faria*
Labaredas da nossa infância
- 133** **Nas bancas: Educação**
Brinquedos no Intervalo. Publicidade Infantil na Televisão Portuguesa
Formação Inicial de Professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha
Voltemos à escola
- 134** **Nas bancas: Infantil**
Quero Um Abraço
Um Salto de Gafanhoto
Vou Amar-te para Sempre
A Matilde está Careca
O Monstro das Cores. Um livro pop-up
Programa de Prevenção Primária de Abuso Sexual para crianças em Idade Pré-escolar - “Picos e Avelã à descoberta da floresta do tesouro!”

Brincar e pedagogia em educação de infância

Ana Sarmiento Coelho. Professora coordenadora na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, investigadora do CEIS2o-GRUPOEDE-UC.

A valorização do brincar na infância é, sem dúvida, uma das características definidoras da profissionalidade dos/as educadores/as de infância, que tendem a assumir o brincar como uma condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender. Esta é uma dimensão central do pensamento e do discurso dos educadores de infância, nomeadamente dos portugueses, e também um aspeto dominante das pedagogias ocidentais. Alguns autores referem-se a um *ethos* do brincar que impregnou as pedagogias e as próprias políticas para a infância (Kernan, 2007), o qual foi influenciado por pedagogos e reformadores como Froebel ou Decroly, que conferiram estatuto educacional ao brincar, e posteriormente pelas ideias progressistas de autores como Dewey.

Na verdade, o brincar tem sido assumido como o ofício da criança (Chamboredon & Prévôt, 1982) e como dimensão central das

abordagens pedagógicas e do currículo, constituindo 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 desenvolve competências, nomeadamente sociais e cognitivas e uma compreensão do mundo, faz parte da narrativa profissional do campo da educação de infância. Todavia, a visão ocidental do brincar tem sido também descrita como uma idealização romântica (Pramling Samuelson & Sheridan, 2010; Ferreira, 2004, entre outros) e alguns consideram o *ethos* do brincar excessivo e pouco sustentado, argumentando que o seu valor desenvolvimental não está demonstrado (Smith & Pellegrini, 2013). Estes autores, embora reconheçam que o brincar é necessário às crianças pequenas, argumentam que o seu papel exato no desenvolvimento e na aprendizagem está ainda em

debate e necessita de ser clarificado, tendo em conta que o desenvolvimento pode ocorrer de diversos modos e que existem outros fatores que com ele interagem.

No centro da discussão acerca do lugar do brincar na pedagogia para a infância está, pois, a relação entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem, relação que analisámos noutra publicação (Coelho & Vale, 2017) de forma mais extensa. Essa relação tem sido, para Pramling Samuelsson e Pramling (2013), marcada por duas grandes tradições dentro do quadro das tendências pedagógicas que dominaram na Europa. De um lado, a tradição que se funda sobretudo nos pedagogos reformadores 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 perspectiva 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 *infant schools*, com origem na Grã-Bretanha, mais focado na aprendizagem de conteúdos, sendo neste caso o brincar encarado sobretudo como uma forma de relaxar entre atividades ou 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 suas finalidades ou funções específicas em termos de aprendizagem e de desenvolvimento, frequentemente articuladas sob a forma de conteúdos académicos específicos.

Porém, para além dessas tradições, identifica-se na atualidade a generalização do que Whitebread, Basilio, Kuvalja e Verma (2012, p. 5) designam como “tensões dentro da arena educacional”, que têm vindo a tornar-se 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 para o sucesso económico, cujo foco é a preparação para competir e ter sucesso para fazer face às exigências de uma economia global crescentemente competitiva (Dahlberg & Moss, 2005). Esta tendência, que se tem acentuado nas últimas décadas, tem afetado o estatuto do brincar e a sua relação com a aprendizagem na educação de infância. A pressão no sentido da introdução precoce de conteúdos e formatos académicos tem sido descrita a nível internacional como 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 a investigação sobre os efeitos dos currículos tenha demonstrado que abordagens demasiado focadas em habilitações académicas aumentam a probabilidade de a criança experienciar precocemente o insucesso, sobretudo em grupos com baixo estatuto socioeconómico, promovendo na criança percepções negativas acerca das suas competências e de si como aprendiz, a introdução precoce de habilitações académicas tem vindo a ganhar terreno. As mudanças e pressões 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 mundos académicos e profissionais competitivos e as próprias expectativas dos pais tendem a fazer que o brincar seja



frequentemente reduzido às pausas entre atividades educacionais ou entendido como recompensa pelo sucesso nessas atividades. Neste contexto, não é de estranhar que a relação do brincar com a aprendizagem no campo da educação de infância seja frequentemente assinalada na literatura como ambígua. Correspondendo muitas vezes a uma retórica desfasada da realidade experiencial das crianças, essa ambiguidade é ora descrita como uma utopia nostálgica, sobre a qual muitas vezes os adultos não têm uma ideia clara (Pramling Samuelsson & Fleer, 2010), ora como um paradoxo, já 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). Por outras palavras, ainda que a ideia de aprender através do brincar tenha raízes históricas e esteja bem estabelecida em educação de infância e haja um consenso acerca do valor e dos benefícios do brincar, constata-se simultaneamente dificuldades inerentes e generalizadas, tanto conceptuais como práticas, já que frequentemente essas ideias não se projetam nas práticas pedagógicas, podendo dizer-se que, no momento atual, o brincar tem um estatuto instável, ambíguo e precário em muitos contextos de educação de infância (Rogers, 2011).

Sue Rogers (2011), num interessante artigo com o título sugestivo “Brincar e Pedagogia: um conflito de interesses?”, interroga-se acerca da pedagogia do brincar, tão disse-

minada na literatura e no campo da educação de infância e do modo como as práticas pedagógicas moldam as experiências de brincar das crianças pequenas em contextos de educação de infância. Apesar da vasta literatura sobre o assunto, afirma a autora, a resposta é difícil e a ligação entre brincar e pedagogia é problemática por diversas razões. Primeiro, porque tradicionalmente o brincar tem sido posto em oposição ao trabalho, em geral mais valorizado, divisão que tende a impedir uma integração do brincar na prática pedagógica. Em segundo lugar, porque a teorização do “brincar como trabalho” pode obscurecer os modos através dos quais o brincar se torna uma técnica de controlo social e um meio de transmitir crenças e assunções acerca da natureza e do propósito da infância, como assinalado pelos sociólogos da infância. Por último, afirma a autora, porque a pedagogização do brincar observada em muitos países tem-se tornado, cada vez mais, um instrumento para a aprendizagem de competências futuras, enfatizando o realismo social mais do que as qualidades transformativas, miméticas e prazerosas do brincar.

Estas e outras ambiguidades têm levado a que, nos últimos anos, se considere necessário rever as ideias assumidas como verdades em relação à posição central que o brincar assume na vida das crianças em contextos de educação de infância, nomeadamente através da reconceptualização da dicotomia brincar/trabalhar e brincar/aprender. Pramling Samuelsson e Carlsson (2008) introduzem a este respeito o conceito de *playing-learning child*, que corresponde à ideia de criança que não separa o brincar do aprender, se relaciona 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 afirmam que as crianças 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 prevaiente. Esta reconceptualização permite também avançar sobre a ideia meramente utilitária e instrumental do brincar para efeitos de aprendizagem e de desenvolvimento – o aprender através do brincar que predomina em educação de infância –, em direção a um entendimento de que brincar e aprender são processos contínuos, sendo, pois, sobretudo interessante indagar as disposições e processos comuns ao brincar e à aprendizagem.

Também para Rogers (2011) uma possível alternativa para recontextualizar o brincar nos modelos pedagógicos consiste em repensar a nossa compreensão da pedagogia a partir e na relação com as suas características e benefícios. Tomadas separadamente, as palavras “brincar” e “pedagogia” têm significados distintos no discurso educacional, já que a primeira tende a ser compreendida como espontânea, dirigida pela criança e intrinsecamente motivada, enquanto a segunda se associa habitualmente ao papel do adulto na oferta de um ambiente e estratégias que apoiem os processos de ensino e de aprendizagem. Rogers (2011) sugere uma abordagem alternativa, propondo que o brincar seja visto a partir de dentro, propondo nomeadamente que os adultos indaguem e reflitam acerca das perspetivas das crianças sobre o brincar e o seu valor. Tal permitirá que o conteúdo, natureza e dinâmica do brincar suporte a pedagogia, de uma forma relacional e recíproca. Assim, vendo a pedagogia do brincar como emergente, coconstruída e relacional, a autora sugere que o brincar da criança influencie a pedagogia, em vez de, como é o caso em muitas salas de educação de infância e em certas abordagens pedagógicas, a pedagogia influenciar o brincar das crianças. Segundo Rogers, estamos perante o duplo propósito

de ter em conta os objetivos definidos pelos adultos para o brincar e, ao mesmo tempo, permitir que as crianças se envolvam em atividades lúdicas verdadeiramente significativas e intrinsecamente motivadas. Isto é pedagogicamente desafiador se queremos evitar a dicotomia brincar/trabalhar, que persiste em educação de infância, ou o risco de “pedagogizar” o brincar ao ponto de perdermos de vista as qualidades de afeto positivo e motivação intrínseca que lhe são inerentes.

Num sentido idêntico, Pramling Samuelsson e Pramling (2013) referem-se a abordagens em que brincar e aprender são integrados numa pedagogia investigativa, que enfatiza a comunicação e a interação e uma conceção do conhecimento como processo de construção de significados, considerando essas abordagens úteis na reconceptualização da relação entre brincar, aprendizagem e pedagogia. Tais abordagens observam-se em educadores que encaram o conhecimento em termos dos significados que as crianças criam, consideram o modo como elas dão sentido ao mundo à sua volta, tomam as suas perspetivas em consideração e ampliam-nas, já que na origem tanto do brincar como da aprendizagem está a criação de significados (Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Estas abordagens implicam também que o adulto esteja atento aos objetos de aprendizagem em que a criança se detém quando brinca, num processo que Ridgway, Quinones e Li (2015) definiram como reciprocidade conceptual e que descreveram como a situação em que o adulto traz para o brincar da criança conhecimento de conteúdo, pois, como afirmam Pramling Samuelsson e Carlsson (2008), todo o brincar tem um conteúdo e quanto maior a aproximação entre esse conteúdo e os resultados de aprendizagem visados pelos educadores, mais integrada será a prática. A construção de conhecimento de conteúdo deve, contudo, valorizar a perspetiva da criança, criando oportunidades de intenções partilhadas, em que o adulto interage desafiando e “andaimando” o brincar e



a aprendizagem, mas mantendo a dimensão comunicacional e criativa e a agência da criança, sem intrusão nem comprometimento das qualidades e da intensidade do brincar, ou do que Bruce (2006) descreveu como o fluxo livre do brincar.

Por outro lado, entendemos que o direito a brincar como direito à infância se relaciona também com os direitos de participação que são assegurados às crianças em contextos de educação de infância. Júlia Oliveira Formosinho (2007) afirma 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 pelas 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 progressivamente crescentes de participação e de envolvimento das crianças nos processos de decisão: 1) as crianças são escutadas; 2) as crianças são encorajadas 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 como os e as educadoras deixam as crianças participar, nomeadamente nas decisões que dizem respeito à sua atividade lúdica, num processo que contribui para dar-lhes voz e influência e também para tornar o seu brincar visível. Utilizando este modelo num estudo realizado em seis jardins de infância com crianças de cinco anos, a autora verificou ter sido em relação ao brincar que as crianças evidenciaram níveis maiores de iniciativa, influência e poder. Julgamos que estes dados reforçam a ideia da centralidade do brincar na educação de infância e a importância de os adultos apro-

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 como os e as educadoras deixam as crianças participar, nomeadamente nas decisões que dizem respeito à sua atividade lúdica, num processo que contribui para dar-lhes voz e influência e também para tornar o seu brincar visível. Utilizando este modelo num estudo realizado em seis jardins de infância com crianças de cinco anos, a autora verificou ter sido em relação ao brincar que as crianças evidenciaram níveis maiores de iniciativa, influência e poder.

Julgamos que estes dados reforçam a ideia da centralidade do brincar na educação de infância e a importância de os adultos apro-

fundarem 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. Este último aspeto é especialmente importante, pois sabemos que nas sociedades ocidentais o brincar das crianças tem sido progressivamente marginalizado e segregado, por exemplo em áreas específicas das salas de educação de infância, recreios e parques temáticos (Baumer, 2013), segregação que se observa dentro do próprio espa-

ço familiar, através da deslocação do brincar para os quartos das crianças, onde proliferam tecnologias que os transformam literalmente em ambientes lúdicos virtuais (Kernan, 2007), sem sensorialidade, interação e sentido autêntico de comunidade, mas que os adultos tendem a valorizar como seguros e uma alternativa a vivências mais autênticas, nomeadamente no espaço exterior.

Como fizemos notar em publicação anterior (Coelho & Vale, 2017), diminuir o fosso entre o que significa a criança estar a brincar ou a aprender (e estar a brincar ou a trabalhar) e pensar nas oportunidades que são (ou não) dadas para que o brincar inspire a pedagogia e 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. Encarando o brincar como um ato expressivo e espontâneo da criança, fundamental ao conhecimento de si e do mundo, Cunha e Gonçalves (2015) afirmam: “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” (p. 69). Para os autores, 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), contrapõe-se ao “brincar didático”, denotador de “uma conceção 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”.

Avançar sobre a mera retórica e uma inconsequente idealização do brincar, refletindo sobre as suas finalidades e o estatuto que lhe é conferido em contextos de educação de infância, obriga, pois, a centrar a discussão nos significados e não nos resultados e a pensar as dimensões comunicacionais, interativas e também culturais que lhe são inerentes. Implica que, reconhecendo o brincar como um fenómeno universal, também se reconheça e respeite que é um fenómeno multifacetado, sob influência de diferentes atitudes relativas à natureza da infância e ao valor do brincar. Implica ainda que essa reflexão considere a natureza policêntrica dos centros para a infância, já que como Teresa Vasconcelos (2009) 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 assinalaram ao constatarem que a grande preocupação das educadoras que participaram no seu estudo era “terem tempo para apoiar individualmente cada criança”, levando os autores a afirmar que a pedagogia pré-escolar parece estar a tornar-se individualizada e que a compreensão do pré-escolar como uma arena coletiva para a aprendizagem da criança parece estar a ser perdida.

A reflexão acerca do brincar e do seu lugar nas práticas pedagógicas parece-nos também urgente à luz das transformações e dos constrangimentos que têm vindo a acentuar-se nas realidades concretas da educação de infância no nosso país. Esses constrangimentos, nomeadamente o foco, a que aludimos atrás, nos resultados e numa definição estreita de sucesso educativo, condiciona com demasiada frequência 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 do risco de desvitalizar o brincar das suas qualidades, ao confiná-lo não apenas a espaços e a tempos determinados, mas também eventualmente a modos que lhe retiram agência e potencial criador.

Esta reflexão terá, contudo, que ser realizada com o envolvimento ativo dos e das educadoras na discussão das condições em que vivem a profissão, incluindo os constrangimentos que os afetam, mas também das suas crenças e conceções educativas e das práticas concretas. O facto de as e os educadores portugueses disporem, no momento atual, de orientações curriculares (ME, 2016) que valorizam explicitamente o brincar na sua relação com a aprendizagem e com a pedagogia é seguramente uma vantagem. Contudo, cabe a cada educador/a, na análise da sua prática concreta e numa reflexão desajeitadamente ampliada com os seus pares, esclarecer e aprofundar como entende, reflete nas suas práticas e passa para as crianças as suas próprias representações e categorizações relativas ao brincar.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumer, S. (2013). 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>. Acedido em 20.07.2015
- Bruce, T. (2006). O brincar, o universo e tudo! In J. R. Moyles (org.), *A excelência do brincar* (pp. 217-227). Porto Alegre: Artmed.
- Chamboredon, J. C., Prévot, J. (1982). 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.
- Coelho, A., Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3 (6), 316-333.
- Cunha, A., Gonçalves, S. (2015). *A criança e o brincar como arte: Analogias e sentidos*. Lisboa: Whitebooks.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Afrontamento.
- Kernan, M. (2007). *Play as a Context for Early Learning and Development, Research paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. Available at www.ncca.ie/earlylearning. Acedido em 18.02.2011.
- Lohmander, M. K., Pramling Samuelson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of Art*, 8(2), 18-26, 2015.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curricula-*

res para a Educação-Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma prática 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.
- Pramling Samuelsson, I. & Fleer, M. (eds) (2010). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. New York: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013). Play and learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Pramling-SamuelssonANGxp1.pdf>. Acedido em 20.07.2015.
- Pramling Samuelsson, I. (2010) Participation and learning in the early childhood education context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 121-124.
- Pramling Samuelsson, I., Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2010). Play and learning in Swedish early childhood education. In I. Pramling-Samuelsson & M. Fleer (eds) *Play and learning in early childhood settings, International perspectives* (pp.135-154). Dordrecht: Springer.
- Ridway, A., Quiñones, G., & Li, L. (2015). *Early childhood pedagogical play*. Singapore: Springer.
- Rogers, S. (2011). Rethinking play and pedagogy in early childhood education. New York, Routledge.
- Smith, K., Pellegrini (2013). Learning through play. In PK Smith, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>. Acedido em 20.07.2015.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto.
- 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.