

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO JARDIM DE INFÂNCIA. ENTRE A PERIFERALIDADE E A CENTRALIDADE

L'EDUCATION ARTISTIQUE A L'ECOLE MATERNELLE. ENTRE PERIPHERALITE ET CENTRALITE

Carla Pires Antunes 1
Catarina Tomás 2

Resumo: Analisando o brincar ao “faz de conta” no jardim de infância, partindo de uma metodologia qualitativa, centrada na análise documental e na observação, focamos em duas dimensões de análise: uma de contexto de produção legislativa, caracterizando o trajeto legislativo da Educação Artística, com especial incidência nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997 e 2016); e outra, de contexto de práticas pedagógicas, analisando as concepções e as práticas de duas educadoras em relação ao brincar ao “faz de conta”, a partir do recurso a descrições etnográficas observadas em duas salas de um jardim de infância público situado em Portugal. O retrato contraposto, ao analisarem-se as duas práticas pedagógicas em função do lugar da Educação Artística e do brincar das crianças nessas mesmas práticas, ora de manifesta perifericidade, ora de manifesta centralidade, é convocado para discutir a necessidade de fazer um debate crítico sobre o brincar ao faz de conta na Educação de Infância.

Palavras-chave: Brincar ao “faz de conta”. Educação artística. Educação de infância. Jardim de infância.

Résumé: En analysant le jeu du «faire semblant» dans un jardin d'enfants, à partir d'une méthodologie qualitative, centrée sur l'analyse et l'observation de documents, nous nous concentrons sur deux dimensions de l'analyse: une de contexte de production législatif, caractérisant la voie législative de l'Education Artistique, avec une incidence particulière sur les lignes directrices pour le préscolaire (1997 et 2016); et une autre, dans le cadre des pratiques pédagogiques, analysant les conceptions et les pratiques de deux éducateurs par rapport au jeu de “faire semblant”, à partir de l'utilisation de descriptions ethnographiques observées dans deux salles d'un jardin d'enfants public portugais. Le portrait opposé, en analysant les deux pratiques pédagogiques en termes de place de l'Education Artistique et de fonction du jeu des enfants dans ces mêmes pratiques, parfois avec une périphérialité et parfois avec une centralité manifeste, est appelé à discuter la nécessité de faire un débat critique sur le jeu faire semblant dans la éducation de l'enfance.

Mots-clés: Jouer «faire semblant». Enseignement artistique. Éducation de l'enfance. École maternelle.

Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4557-6009>.
E-mail: cmfapa@ie.uminho.pt

Socióloga. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
Investigadora do CICS.NOVA FCSH NOVA.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>.
E-mail: ctomas@eselx.ipl.pt

Introdução

Brincar ao “faz de conta” é considerado, desde há muito e por diversos campos de saber, como uma atividade das crianças essencial em contextos de Educação de Infância (EI). Neste sentido, brincar ao “faz de conta” constitui um vasto campo de disputa teórica, conceptual e simbólica, e ainda que dominado pelas teorias psicológicas, encontramos visões e discussões diversas e intensas que vão desde as Ciências da Educação, à História, à Filosofia, à Medicina, à Biologia, à Antropologia, à Sociologia, à Neurociência, ao Direito e até às Teorias Pós-Coloniais e Feministas (cf. BROOKER; BLAISE; EDWARDS, 2014).

Neste artigo, centramos a análise no brincar ao “faz de conta” em contextos de EI, nomeadamente em jardim de infância (JI), e na assunção da sua dimensão de “lugar”, ou seja, como espaço concreto do quotidiano das crianças, que acontece tanto na relação entre pares como na relação com os/as educadores/as. Mais do que imitadoras, as crianças reproduzem interpretativamente os mundos sociais e culturais que habitam (CORSARO, 2002; FERREIRA, 2004; MOURITSEN; QVORTRUP, 2003) e o “faz de conta” revela e é revelador das culturas da infância, de processos socioculturais, de sociabilidade, de imaginação e de fantasia das crianças. É, igualmente, importante assinalar a relevância do papel do/a educador/a de infância no processo, seja como mediador/a, seja como cerceador/a do “faz de conta”, assim como do lugar que a Educação Artística (EA) assume na EI, seja de centralidade seja de perifericidade, como veremos mais adiante.

Pretende-se, assim, com este texto, analisar o brincar ao “faz de conta” e o lugar da EA na EI no contexto português. Adotando uma metodologia qualitativa, centrada na análise documental e na observação, serão assumidos os pressupostos epistemológicos e teóricos dos Estudos da Criança. Apresentaremos, assim, duas dimensões de análise: na primeira, a de contexto de produção legislativa, entre 1983 e 2016, pretende-se caracterizar o trajeto legislativo da EA, com especial incidência nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997 e 2016), com um olhar particular no *domínio da Expressão Dramática* (OCEPE, 1997) ou no *subdomínio do Jogo Dramático/Teatro* (OCEPE, 2016); e, na segunda, a de contexto das práticas pedagógicas, analisam-se as conceções e as práticas de duas educadoras em relação ao brincar ao “faz de conta” para, a partir daí, discutir o seu lugar na EI, com recurso a descrições etnográficas realizadas em duas salas de um JI público da cidade de Lisboa¹, no ano letivo de 2018/2019. Assumiu-se em toda a pesquisa um posicionamento ético com todos os sujeitos (ALDERSON; MORROW, 2011).

Educação de Infância e Educação Artística em Portugal

Contexto de produção legislativa: primeira dimensão de análise

É no século XX que assistimos à institucionalização da Educação de Infância (EI) e da Educação Artística (EA) em Portugal. Como defende Dias (2009, p. 5):

Ausente da esfera dos grandes debates educacionais, esporadicamente sinalizada nas reformas, ou ciclicamente convocada pela agenda de grandes fundações culturais ou organizações internacionais, a educação artística posicionou-se tangencialmente às problemáticas da agenda política nacional que em boa medida tem dirigido a investigação educacional.

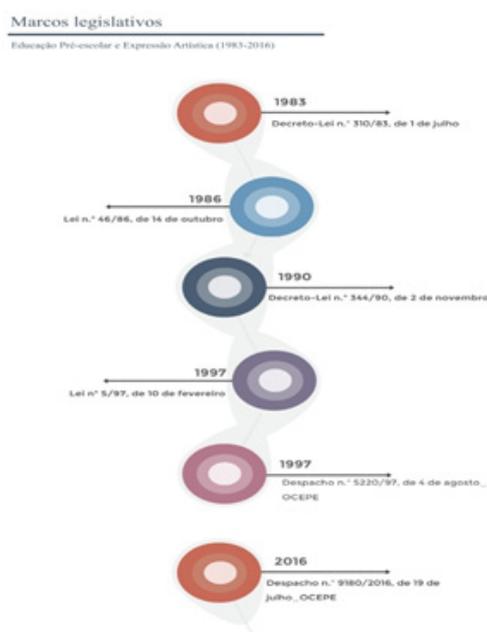
São vários os ciclos políticos e legislativos que impulsionaram, ainda que de forma heterogénea, híbrida e morosa, a Educação em Portugal. Não pretendemos fazer a história e a

1 O grupo da sala 1 era constituído por 25 de crianças, 16 meninos e 9 meninas, entre os 4 e os 6 anos. A educadora tinha 13 anos de serviço docente e a assistente operacional 9 anos de atividade profissional. O grupo da sala 2 era constituído por 25 de crianças, 15 meninos e 10 meninas, entre os 3 e os 6 anos. A educadora tinha 20 anos de serviço docente e a assistente operacional 16 anos de atividade profissional. As famílias caracterizavam-se, na sua maioria, por serem nucleares e por terem uma condição social média e média-baixa. Em ambas as salas havia uma estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar.

análise das políticas educativas em Portugal. Parece-nos, no entanto, fundamental proceder à contextualização e à análise das políticas educativas no que à relação entre a EI, designada oficialmente por Educação Pré-Escolar (EPE), quando se refere ao lugar educativo frequentado pelas crianças dos 3 aos 6 anos, e EA, *no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro*, tal como aparece designada nas OCEPE (2016), o foco de análise neste texto, para que, ainda que de forma sucinta, combater o “isolacionismo empírico-analítico”, como designa Ball (2006, p. 3), ou seja, quando “a educação é separada do campo mais amplo da mudança na política social” (*idem*).

Na pesquisa realizada, em 33 anos de legislação (de 1983 a 2016) encontramos seis diplomas que, de alguma forma, dão conta dessa relação (Figura 1).

Figura 1. Marcos legislativos da Educação da Infância e Educação Artística (1983-2016)



Vejam, em 1983 é promulgado o diploma que visava estruturar o ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema (Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho), assumindo como principal objetivo a formação daqueles/as profissionais. Três anos depois, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – e aí encontramos, nos artigos 4.º e 5.º, menção à EPE, sendo esta a primeira etapa da educação básica no sistema educativo português, aspeto que permanece inalterável até à 4.ª versão (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e a referência no artigo 5.º, n.º 1, alínea f, à EA: “f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”.

Nos anos 90 assistimos à promulgação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que “estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar” e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. É neste diploma que encontramos, no art.º 10.º, uma menção à EA: “São objetivos da educação pré-escolar: (...) e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 671-672). Não obstante, e como refere Dias, “apesar dos esforços empreendidos e da existência destes documentos, nunca chegou a existir uma real representatividade de integração e articulação de educação artística em Portugal” (2017, p. 24).

Teve de se esperar até ao final dos anos 90 para encontrarmos uma relação mais direta entre EI e EA, nomeadamente, com a publicação das OCEPE: Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. As OCEPE edificam marcos relevantes, pela formalização curricular, pedagógica e simbólica da educação pré-escolar em Portugal (cf. FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018; TOMÁS; FERREIRA, 2019), daí que a sua análise seja relevante.

Quando analisamos o lugar da EA através de um olhar sobre as OCEPE (1997 e 2016) (tabela 1), constatamos que houve uma mudança nas atuais OCEPE, de 2016, em relação às anteriores,

de 1997. E o nosso olhar incidirá, essencialmente, sobre as alterações ocorridas relativamente ao domínio *Expressão Dramática* (OCEPE, 1997) e *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro* (OCEPE, 2016), pela necessidade de estabelecer a relação entre as normas jurídicas e as práticas pedagógicas dos contextos que serão alvo da nossa reflexão.

Tabela 1 – O lugar da Educação Artística, do brincar ao “faz de conta”, do/a papel do/a educador e da criança nas OCEPE,1997 e 2016

	OCEPE 1997	OCEPE 2016
Áreas de Conteúdo e nomenclatura	Expressão e Comunicação - domínio da Expressão Dramática	Expressão e Comunicação -, Educação Artística – subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro
Definição	<ul style="list-style-type: none"> - Forma de linguagem (1997, p. 21; 2016, p. 6). - Área básica (1997, p. 21; 2016, p. 6). - Linguagem que possibilita a descoberta individual e a interação com os outros (1997, p. 57-59; 2016, p. 6). 	
Objetivo	Desenvolver a expressão e comunicação a partir de articulação de conteúdos e da articulação interdomínios (1997, p. 21 e 56; 2016, p. 47).	
	Apropriação gradual de instrumentos e técnicas e o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético (1997, p. 57; 2016, p. 47).	
		“Acesso à arte e à cultura artística, garantindo “o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (p. 47).
Ação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - “Diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (p. 57). - “as diferentes formas de expressão comportam uma dimensão educativa” (pp. 57-58). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais e ao desenvolvimento de estratégias (p. 48). - “Desenvolvimento da expressão dramática das crianças, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística.” (p. 51). - “Elencar do conjunto aprendizagens a promover e a observar” (p. 54) (exemplos)
	- “Favorecer o contacto com expressão dramática; proporcionar o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas descobertas e experiências, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.” (p. 56).	<ul style="list-style-type: none"> - “Incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a” (p. 47). - “Para além do apoio às iniciativas das crianças, o/a educador/a cria oportunidades” (p. 52).

<p>“Brincar ao faz de conta”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo simbólico como atividade espontânea das crianças assumindo uma dimensão corpo/voz (p. 60). - Materiais e a possibilidade de “fazer de conta” (p. 60). - Jogo dramático decorre da intervenção do/a educador/a: fantoches e “sombras chinesas”. (p. 60). 	<ul style="list-style-type: none"> - “estabelecer uma progressão e continuidade entre o jogo dramático e o teatro” (p. 51). - Brincar ao “faz de conta” como sinónimo de jogo dramático (p. 51). - Intervenção do/a educador/a para ampliar o conhecimento das crianças: fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, teatro de sombras, teatro de papel (p. 52). - Recomendação para se desenvolver projetos de teatro versus produção de “espectáculos” (p. 53).
<p>Papel da criança</p>	<p>Reconhecimento das experiências e capacidades das crianças, inclusive anteriores à frequência do JI, para ampliar o conhecimento na área. (1997, p. 60; 2016, p. 47).</p>	

Fonte: OCEPE (1997; 2016).

Importa fazer uma análise das OCEPE (1997, 2016), no que diz respeito à EA e ao brincar ao “faz de conta”, uma vez que são o documento de referência, ainda que produzidos em contextos sociais, culturais, educativos e políticos distintos, das ações dos/as educadores/as de infância portuguesas/as. Este documento traduz determinadas concepções e valores. Como defendem Ferreira e Tomás (2017):

[...] entre afirmações e exemplificações, omissões ou formulações pautadas pela vacuidade, subsistem diferentes significados e contradições entre o dito e o não dito, entre o que é expresso e o que fica subentendido, tanto em termos formais como de substância, suscetíveis de gerarem diferentes efeitos na sua interpretação por diferentes leitores/as” (p. 26).

As OCEPE de 1997 são um documento que assume um caráter, essencialmente, orientador, *um ponto de apoio*, como refere Vasconcelos, aquando da sua apresentação.

Numa leitura mais detalhada sobre as alterações ocorridas relativamente ao *domínio Expressão Dramática* (OCEPE, 1997) e *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro* (OCEPE, 2016), encontramos em ambos os documentos a denominação de Área de Conteúdo da *Expressão e Comunicação*. Nas OCEPE de 1997 a Área de Conteúdo da *Expressão e Comunicação* engloba o *domínio das Expressões motora, dramática e musical*; e nas OCEPE de 2016, a Área de Conteúdo da *Expressão e Comunicação* integra, agora, o *domínio da Educação Artística*, que contempla quatro subdomínios: *Subdomínio das Artes Visuais*; *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro*; *Subdomínio da Música*; e *Subdomínio da Dança*.

Nas atuais OCEPE, parece preferir-se a nomenclatura social e profissional denominativa das artes de origem (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) e mais próxima do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (*Expressão Dramática/Teatro*). Ao assumir a finalidade – EA – para titular um domínio curricular, o documento reduz as especialidades que respondem pela EA a subdomínios. Uma natureza mais prescritiva e um maior grau de detalhe e orientação da ação dos/as profissionais, parecem ser, aliás, características das atuais OCEPE. A colaboração de especialistas de determinadas áreas, aquando da sua elaboração, como a EA (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) e Matemática, poderá ter contribuído para essa pormenorização.

No que diz respeito à sua definição, não parece haver diferenças nos dois documentos. Surge definida como uma forma de linguagem, uma área básica na ação pedagógica que considera a descoberta da criança de si mesma na relação com os outros. Em relação aos objetivos, manteve-se o sentido da apropriação gradual, pelas crianças, de conhecimentos específicos da área e a defesa da articulação entre áreas de conteúdos e domínios. A novidade surge, nas OCEPE de 2016, com a defesa do argumento que a arte e a cultura artística são direitos da criança.

Quando analisamos as categorias “ação pedagógica” e “o papel do/as educador/a”, mantém-se o sentido de necessidade dos/as educadores/as diversificarem as situações e experiências às crianças no campo artístico. Não obstante, nas OCEPE de 2016 sobressai, novamente, um maior grau de especificação, sobretudo pela indicação das aprendizagens a promover. De registrar, que as autoras das OCEPE fazem menção de que as indicações expressas são meramente exemplificativas, “não constituindo listas de verificação, nem esgotam as aprendizagens a realizar” (p. 32). Cabe ao/à educador/a um papel de mediador/a, facilitador/a, promotor/a de experiências, visão que era mais marcada nas OCEPE de 1996. Nas atuais, a dimensão mais próxima às aprendizagens de linguagem do campo artístico parece assumir uma maior tônica, assim como um enfoque mais tecnicista e didático.

Quando ao papel da criança no desenvolvimento da *Expressão Dramática* ou *Jogo Dramático/Teatro*, observa-se, nas duas versões, o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, das suas experiências e competências.

Finalmente, quando tentamos encontrar o lugar do brincar ao “faz de conta” nas OCEPE, em 1997 a expressão aparece como “faz de conta” (aliás a palavra brincar só aparece uma vez em todo o documento) associada à intervenção do/a educador/a, nomeadamente aos materiais que disponibiliza. Jogo simbólico é o conceito convocado e aparece mencionado seis vezes no corpo do texto, remetendo para as atividades espontâneas das crianças.

A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos de jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos (OCEPE, 1997, p. 60).

O documento de 1997 chama a atenção para o papel do/a educador/a como mediador da “emergência de outras situações de expressão e de comunicação, decorrentes do jogo simbólico da criança, que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências” (p. 60) do seu quotidiano, através do corpo e da voz. Ao recriar as experiências do seu quotidiano, a criança constrói situações imaginárias e usa os objetos livremente, atribuindo-lhes significados diversos.

O desenvolvimento do jogo simbólico ao jogo dramático ocorre à medida que a criança começa a desempenhar diferentes papéis na relação com os pares e/ou com os/as adultos/as, recreando situações do quotidiano através da experimentação e da representação de situações do universo das suas relações sociais. E neste sentido, as OCEPE de 1997 destacam, de novo, a intervenção do/a educador/a como mediador/a:

Também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal (*ibidem*).

São, ainda, propostos no domínio da *Expressão Dramática*, a utilização de mediadores cinético-dramáticos, nomeadamente, através do teatro de fantoches e sombras chinesas.

Nas OCEPE de 2016, aparece, pela primeira vez, a expressão brincar ao “faz de conta”, ainda que surja como sinónimo de jogo dramático (p. 51). Como já demos conta, anteriormente, percebe-se o recurso a uma linguagem mais específica e detalhada relativamente a determinados temas, de que são exemplo a referência aos mediadores cinético-dramáticos: fantoches de dedo, de luva ou marionetas de vara, teatros de sombras e teatro de papel (p. 52).

De igual modo, no documento de 2016, é destacada a importância da intervenção do educador/a no apoio às crianças:

Decorre, ainda, da intervenção do/a educador/a, o apoio às propostas das crianças que permitem a realização de uma representação dramática mais complexa, que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens. Nestas situações (representação de histórias conhecidas ou inventadas, recriação de situações e acontecimentos da vida quotidiana) as crianças têm oportunidade de escolher e desempenhar diferentes papéis (OCEPE, 2016, p. 53).

Por fim, de realçar a recomendação das autoras das OCEPE para que sejam desenvolvidos projetos mais complexos de representação dramática, numa aproximação à linguagem e processos teatrais, através das quais a criança se apropria da linguagem teatral, em detrimento da “produção de “espectáculos” em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades” (p. 53).

Brincar ao faz de conta no JI: entre a interdição e o reconhecimento

Contexto das práticas pedagógicas: segunda dimensão de análise

Brincar é uma atividade espontânea e livre que caracteriza os mundos infantis e a criança. É um ato voluntário, uma necessidade e um direito. É uma atividade do quotidiano, de comunicação e expressão, através da qual a criança pensa, reflete e se organiza, internamente e com os outros (BROUGÈRE, 1998; FERREIRA, 2004; FERREIRA; TOMÁS, 2017, 2018; NICOLOPOULOU *et al.*, 2009; SAMUELSSON; CARLSSON 2008). É, por isso, uma atividade exploratória que a ajuda a aprender a viver e um processo individual de ‘leitura’ e compreensão do mundo (FRANCESCHINI; SILVA; 2019). Como defende Brougère (1998, p. 3), “o que talvez, caracterize a brincadeira, em geral, é ser também um espaço, uma possibilidade de ação que a criança domine ou, pelo menos, exerça em função de sua própria iniciativa.” O ato de brincar não é, como muitas vezes se afirma, um mero ato superficial ou improdutivo (STOLP, 2011), mas uma atividade pautada por regras, negociações e tomadas de decisão em processos heterógenos, ora consensuais ora conflituais, entre pares e entre crianças e adultos/as.

As crianças quando brincam representam o mundo à sua volta, recriam situações do quotidiano, reinventam momentos que tenham vivenciado e constroem situações usando a sua imaginação e o seu corpo social. Salomão, Martini e Jordão (2007, p. 12) referem que “brincar funciona como um cenário” no qual as crianças para além de recriarem a vida, a transformam, também. Desse modo, através das brincadeiras, as crianças exercitam e estimulam a fantasia e a imaginação, adquirindo experiências que irão contribuir para o presente e para o futuro.

O ato de brincar implica a interação das crianças com espaços-tempos, materiais e pessoas (adultos/as e crianças) e, sendo uma atividade prazerosa e frugal (VASCONCELOS, 2014), promove o desenvolvimento holístico, “combatendo desta forma uma ideia dominante de que uma “boa” ação pedagógica dos/as educadores/as de infância nas brincadeiras das crianças é a que se orienta em prol das aprendizagens úteis e necessárias às etapas seguintes do percurso escolar e de vida” (TOMÁS; FERREIRA, 2019, p. 22). Este é um discurso muitas vezes assumido e defendido por algumas direções de organizações educativas e famílias, exercendo pressão sobre os/as profissionais de educação para promoverem, cada vez mais, tempos dedicados às aprendizagens formais (KANE, 2016; RAYNA; GARNIER, 2017) em detrimento de brincar.

Defendemos que brincar é eixo central das culturas da infância (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2004), um ato inerente à ludicidade, a aprendizagens diversas, onde se inclui a socialização, e a processos de reconfiguração cultural pela ação das crianças. É uma atividade que deve ser (re) conhecida pelos/as educadores/as que com elas trabalham de forma a contribuir para a reflexão e a reformulação da sua ação pedagógica. Não obstante, parece estarmos a assistir a uma alteração

da função e do papel do brincar no JI e a uma reconfiguração pedagógica por parte dos/as (futuros/as) educadores/as de infância, quando observamos o lugar periférico que o brincar ao “faz de conta” parece estar a assumir naquele contexto (ANTUNES; TOMÁS, s.d; TOMÁS; FERREIRA, 2019; FURMAN, 2000).

A este propósito, Chatêau (1975) introduz a ideia da ilusão como consequência do jogo de faz de conta. Salienta que se a criança faz de conta é porque está a agir no âmbito de uma atmosfera de jogo e, por essa razão, esse faz de conta é um jogo. Assim, para o autor, a ilusão é a consequência do jogo. Quando as crianças jogam, sabem que estão a jogar, mas fazem-no com tal seriedade que acreditam ser as personagens que criam. Chatêau (1975, p. 27) refere que há uma seriedade no jogo infantil que é “algo diferente da seriedade daquilo a que, por oposição ao jogo, denominamos de vida séria”. Mais, o/a profissional de educação quando observa e reconhece como importante “a ação das crianças na brincadeira como dimensão fundamental para informar a prática” (TOMÁS; FERREIRA, 2019, p. 23), deveria garantir o brincar como direito das crianças, como atividade fundamental da vida do JI, como eixo estruturante da Pedagogia da Infância (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016) e como *ethos* da sua ação educativa. No entanto, a realidade social e pedagógica, nesta e noutras matérias, é pautada por uma complexidade que nos possibilita encontrar situações muito díspares no entendimento que os/as educadores/as têm em relação ao tempo-lugar do brincar no JI e do lugar da EA nas suas práticas pedagógicas, fazendo inclusivamente leituras distintas das OCEPE.

De seguida, apresentamos um conjunto de episódios, ocorridos em duas salas de um JI – “porta com porta” -, que ilustram e problematizam o que se acabou de defender.

As crianças estão reunidas com a Ana Rita [educadora] e falam da ida ao Teatro Politeama².

- “Gostei do teatro, gostei, gostei. Sentaram as pessoas nas cadeiras. Depois, começou o teatro. Até tive de entregar o bilhete ao senhor. Foi o melhor dia da minha vida. A casa de banho de lá era enormeeeeeeee” – diz o Filipe.

- “Porquê?” – pergunta a Ana Rita [educadora].

- “Gostei. Foi bom. É como se estivesse noutra planeta”.

- “Só estava muito alto” – diz a Salomé.

A conversa *foi animada*. Todos queriam contar a sua experiência.

Ana Rita diz que chegou mais cedo ao JI para colocar “no faz de conta” um cavalo de pau que comprou e um colete que tinha em casa.

- “Eles só falam no teatro, na Rapunzel, na bruxa e no cavalo. Faltava o colete do Flynn [personagem da peça], não é?” – ri-se.

(...)

Miguel, Carolina, Rute e a Adriana estão *em grande pela algazarra* na zona do fantocheiro, que ocupa um espaço central

2 O Teatro Politeama é um teatro localizado em Lisboa, inaugurado em 1913.

da sala e é usado diariamente pelas crianças. Vasco diz que é o namorado da Rapunzel e ‘monta a cavalo’. Sai disparado, pela sala fora, a *cavalgar*. Rute e Salomé disputam o avental. Salomé coloca-o na cabeça e diz que são os cabelos “igual à Rapunzel, vês?”. Rute diz que também quer. A negociação demora alguns minutos até à chegada do Martim, que afirma:

- “Têm de se sentar. Tem de começar. Têm de desligar o telemóvel [celular]. Têm de desligar o telemóvel”.

Ali mesmo ao lado, Francisca e Filipe preparam uma refeição. Martim para e pergunta o que é o almoço.

- “Pizza. Podemos levar uma para o teatro?” – diz o Filipe.

- “Lá não se come” – afirma o Martim. Tira um prato e diz:
- “preciso de um escudo”, apesar do Filipe lhe pedir para devolver o prato.

Nos minutos seguintes, as crianças discutem quem é quem e o que fazer. Riem, discutem e retomam os planos iniciais de ‘fazer um teatro’. Ana Rita vai observando o que se vai passando, vai rindo, sempre numa discrição atenta ao que as crianças dizem e fazem.” (Sala 2 do JI, 26 de outubro, 2018).

Este episódio possibilita testemunhar o quão importante são as experiências e as vivências culturais proporcionadas às crianças na área do “faz de conta” da sala 2.

A ida ao teatro, muitas vezes a única oportunidade que algumas crianças têm em aceder a esta linguagem artística, não só amplia os seus repertórios sociais e culturais, mas também intensifica uma atitude de receptividade face à EA, imprimindo no brincar ao “faz de conta” um determinado grau de ritualização e poder simbólico que as crianças exprimem, tanto pela linguagem verbal como pela não verbal, como foi possível observar.

Miguel, Carolina, Rute e a Adriana criaram, a partir da ida ao Teatro Politeama e dos objetos por elas utilizados de forma plurívoca e conflitual (como aconteceu com o avental que assumiu a forma de cabeleira da *Rapunzel*), colocados pela educadora naquele espaço, a sua versão da história. A intencionalidade e o reconhecimento que Ana Rita, a educadora, assume em relação ao “faz de conta” é revelado em três dimensões: (i) espacialmente, ou seja, a área do “faz de conta”, ainda que não exclusivamente, ocupa de forma intencional uma área de destaque na sala; (ii) temporalmente, uma vez que dedica bastante tempo da rotina a esta atividade; e (iii) materialmente, pelo apertechamento constante que faz na área, como por exemplo, introduzindo novos objetos, de que foram exemplo o cavalo de pau e o colete.

A valorização da EA por parte da educadora propicia às crianças a possibilidade de exteriorizarem o seu pensamento, de se experimentarem, de se testarem, de criarem vínculos relacionais, de reproduzirem convenções sociais (“*Têm de se sentar. Tem de começar. Têm de desligar o telemóvel [celular]*”) e de afirmarem a sua personalidade, de forma lúdica, livre e espontânea. Estas experiências possibilitam à educadora compreender e adentrar pelos mundos das crianças, como veremos de seguida.

Fred, Nuno e Vasco brincam na *casa* enquanto “salvam a Inês e a Matilde dos maus”. Fred ora diz que é pirata ora polícia e *incha* o peito e coloca o bastão no ar, rodopiando-o. Nuno afirma, contundentemente, que é “o verdadeiro homem de ferro”, olhando para o Fred.

- “Eu também posso ser”? – pergunta o Fábio.

- “Polícia? Não. És castanho. Pirata podes. És o pirata” – responde-lhe o Nuno.

(...)

Matilde vai-se levantando e tenta, várias vezes, sair da ‘prisão’, mas sem sucesso. Os meninos não deixam. “*Quero ser polícia*”, diz e coloca o chapéu na cabeça.

Gera-se uma discussão entre a Matilde e o Nuno que culmina em confronto físico e choro. Ana Rita [educadora] que observava a cena, levanta-se e senta-se numa das cadeiras que se encontra na área da casa e *tenta acalmar* os ânimos.

(...)

Mais tarde, em conversa com a estagiária, reflete sobre a importância de observar as brincadeiras das crianças e como estas são fundamentais na sua prática [pedagógica].

- “Neste caso, Inês [estagiária] há questões que têm de ser discutidas com o grupo, como as profissões e o sexo, a questão de alguns [meninos] não acharem bem que as meninas possam ser isto ou aquilo, etc. e tal, ou a cor da [pele], o racismo, não é?” – diz a educadora.

- “Não achava que fosse possível, isso” - diz a Inês, visivelmente surpreendida.

- “É mesmo importante que observes muito e não há como a área da casa, o teatro... *é mesmo fundamental que vejas e brinques com eles. Brinças pouco com eles, Inês. Mais do que planeares atividades no abstrato tens de conhecer muito bem o grupo e valorizar o que observaste. O faz de conta é mesmo, mesmo importante*” – diz a educadora (Sala 2 do JI, 21 janeiro, 2019).

Nesta situação, a educadora, atenta à brincadeira das crianças, escutou os comentários excludentes assentes em marcadores biossociais, a cor da pele e o sexo, revelando, desta forma, a existência de uma hierarquia no seio do grupo de crianças, ou seja, um sistema de classificação e de estereótipos por parte do Nuno em relação à cor da pele do Fábio e em relação à Matilde pelo facto de ser menina.

A educadora valorizando a importância do brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, ou só o fazendo quando elas aumentaram o tom de voz ou passaram para o confronto físico, compreende que é desse modo que elas melhor se dão a conhecer e revelam os seus interesses, valores e pensamentos, abdicando, desta forma, de práticas pedagógicas soberanas, adultocêntricas, rígidas, assentes numa intencionalidade pedagógica vertical e numa conceção instrumental do brincar.

Neste sentido, é fundamental que a intervenção pedagógica seja contextualizada, atenta e crítica, no sentido de promover o reconhecimento da diferença, com as crianças, a partir do que dizem e fazem, para de seguida encontrar estratégias para fazer compreender a importância

da inclusão, do sentimento de pertença, de querer conhecer melhor *o outro*, alertando para os malefícios da discriminação e da exclusão, tal como veiculado nas OCEPE (2016):

O/A educador/a deverá estar atento à representação de estereótipos culturais (étnicos, de gênero, etc.), debatendo posteriormente com as crianças o sentido desses comportamentos e possibilidades de solução, tendo em conta a igualdade de direitos (OCEPE, 2016, p. 53).

Mas no mesmo JI, “porta com porta”, deparamo-nos com uma ação pedagógica radicalmente diferente.

São 14h30 e as crianças *deambulam* pela sala de atividades. João, Afonso e Filipa combinam algo que não se consegue entender e começam a dirigir-se para a área da casa. Entretanto, Mafalda [educadora] vê-os e diz-lhes:

- “Já sabem que à tarde a casinha está fechada. À tarde é para pensar”.

- “Mas porquê? Não podemos ir para a casinha agora?” - pergunta o João.

- “À tarde a casinha e os jogos de chão estão fechados. Já sabem como é. Vá, andor”.

Passados 10 minutos Afonso e Filipa saem da biblioteca e devagar começam a ir para a casa. João pega no ‘urso’ da cesta das marionetas de luva e começa a brincar. Mafalda pega no vestido vermelho com bolas brancas, veste-o e começa a cantar baixinho “quem quer casar com a Carocinha?”

Sílvia [auxiliar] olha para os dois e reprende-os.

- “Não há cá teatrinhos. Acabou! Sabem as regras da sala: à tarde é para pensar e não é para brincar”.

(...).

Kátia está na área da biblioteca e chama a Ana [estagiária]:

- “Não quero estar aqui. Quero brincar”.

- “Mas sabes que a Mafalda não deixa. Chama as tuas amigas para aqui” – diz-lhe a Ana.

- “Elas não brincam comigo porque dizem que eu sou diferente, que não sou daqui [brasileira] e que sou gorda e o vestido [de princesa, que está no cabide na área da casa] não serve”.

Ana dirige-se à educadora que lhe diz para não valorizar o assunto, que são ‘coisas de criança’.” (Sala 1 do JI, 16 de outubro, 2018).

Constatamos, em primeiro lugar, um ato de negligência, por parte da educadora, ao não valorizar a discriminação de que a Kátia revela ter sido alvo, por parte de outras crianças, em relação à sua nacionalidade e ao seu peso. E em segundo lugar, o desvalorizar do faz de conta, *per si*, ficou evidente pelo impedimento das crianças brincarem nas áreas com os adereços e com os fantoches, por parte das adultas, apelando ao desenvolvimento de conteúdos pré-escolarizantes, de que é exemplo o seguinte episódio.

O grupo de crianças foi ao Teatro Politeama ver o espetáculo *Rapunzel – O Musical*. O António *emocionou-se* em várias partes do espetáculo e o Luís S., ao longo da peça, ia tecendo comentários. Foi repreendido várias vezes pela Sílvia [auxiliar], quando se levantava e comentava, em alto e em bom som, que a bruxa era mesmo má e que o cavalo era muito engraçado. Estava *muito excitado*. Era a primeira vez que entrava *numa sala daquelas*.

No dia seguinte, a educadora perguntou às crianças, na manta, no momento do acolhimento, se gostaram de ir ao teatro. Todas as crianças disseram que sim. De seguida, pediu para elas se dirigirem para as mesas porque iriam fazer “uma ficha sobre o teatro”: na parte de cima, no retângulo, deviam desenhar as personagens e na parte de baixo, elas [educadora, auxiliar ou estagiária] escreveriam o comentário de cada uma sobre o que mais tinham gostado e teriam, ainda, de copiar as palavras ‘teatro’ e ‘Rapunzel’ nas linhas finais da ficha (Sala 1 do JI, 24 e 25 de outubro, 2018).

Este episódio revela, também, o desvalorizar de uma oportunidade de partilha entre as crianças, descurando os seus contributos a partir do seu olhar sobre a ida ao teatro e o assistir a um espetáculo teatral. Tratam-se de momentos relevantes, nem sempre possíveis nos contextos familiares e/ou educativos, pelas inúmeras possibilidades que fomenta, como por exemplo, a da formação de públicos e da capacidade crítica. Por outro lado, ao invés de um registo gráfico, um desenho, sobre a ida ao teatro e a escrita das palavras propostas, o incentivo a um diálogo em grande grupo permitiria, à educadora, perceber as variantes das formas de receção ocorridas pelas crianças, como se apropriaram do que viram e ouviram, como interpretaram e como filtraram.

O espectador infantil goza a história apresentada e a modalidade de representação, não se limitando a atribuir um sentido àquilo que está oculto na cena - como faz o espectador adulto - mas está atento àquilo que se *faz* na cena, isto é, ao aqui e agora da representação, que é o real artístico. Nesse sentido, se o fruidor é etimologicamente *aquele que desfruta de um direito ou de um bem*, a fruição de uma obra de arte (em particular da obra de arte teatral) comporta um *gozo* no qual pode estar incluída a aquisição de um bem, prazer ou divertimento (GAGLIARDI, 2000, p. 74-75).

A ida ao teatro é, por si só, um acontecimento que começa antes mesmo do espetáculo ter início e que perdura para lá dele acabar. Constitui uma ocasião especial em que se sai da rotina do contexto educativo. Grande parte dos significados são revelados pelas crianças pela sua linguagem corporal (GOFFMAN, 1993) antes, pela emoção da saída do JI e da expectativa de ir ao teatro; durante, pelo modo como as crianças reagem, influenciados pelo grupo e pelo público da sala,

em geral, rindo, aplaudindo, comentando, como fez o Luís S., reagindo às interações dos atores; e depois, pelo modo como verbalizam toda a emoção, como aconteceu com o António, prazer e divertimento que possam ter sentido ao assistir a um espetáculo teatral. Não obstante, todos estes indicadores foram cerceados pela educadora e pela auxiliar.

Conclusão

A primeira dimensão de análise, de contexto de produção legislativa, revelou um trajeto legislativo da Educação Artística na sua relação com a Educação de Infância, lento e pouco robustecido. É sobretudo com a publicação das OCEPE, em 1997, e a sua revisão, em 2016, onde essa relação se torna clara. Da análise do lugar da EA nas OCEPE em 2016, sobressaem um conjunto de alterações, das quais destacamos uma tendência para acentuar o desenvolvimento de competências nas crianças de uma linguagem artística com um enfoque mais tecnicista e didático.

A segunda dimensão, de contexto de práticas pedagógicas, analisou a ação de duas educadoras em relação ao brincar ao “faz de conta”. A escala das duas salas analisadas dificilmente pode caracterizar a diversidade da realidade da EA em contexto de JI ou das práticas pedagógicas dos/as educadores/as em Portugal. No entanto, a diferença radical entre duas práticas pedagógicas, desenvolvidas num mesmo JI, ainda que em salas diferentes, alertam-nos não só para essa diversidade, mas também para a necessidade de refletir sobre ela. Serão muitas e diversas as *nuances* entre a centralidade e a periferalidade, que mereceriam muito mais atenção do que aquela que têm recebido por parte da investigação. Neste texto, contudo, a nossa análise recaiu nestas duas práticas dicotómicas.

Se na sala 2, a EA e o brincar eram reconhecidos pela educadora, revelando uma prática contextualizada em função das crianças e das suas experiências, que resultava numa reflexividade densa com consequências na redefinição da ação pedagógica; na sala 1, pelo contrário, a educadora relegava para as margens da ação pedagógica a EA, o brincar e as vozes das crianças.

A razão para um débil interesse e reconhecimento pelas áreas da EA e do brincar das crianças no JI pode passar, entre outros factores, pelo facto de, na formação inicial e contínua de muitos/as educadores/as:

I) A teorização sobre o brincar na sua relação com a Pedagogia da Infância ser pouco robustecida;

II) O reconhecimento das áreas da EA como domínio de saber nem sempre ser feito;

III) A valorização de experiências e de aprendizagens de dimensão educativa, formativa e informativa, pela expressão da criança através do corpo e da voz, na exploração de espaços, objetos, roupas/figurinos, fontes sonoras e musicais, numa perspetiva de desenvolvimento holístico, nem sempre acontecer;

IV) A estratégia de animação de datas festivas do extenso e pré-determinado plano anual de atividades, ‘animando’ as ‘festas’ de final de ano letivo, como corolário de apresentação às famílias, onde as crianças não participam, mas executam, continuar a ser uma prática habitual;

V) A vigência de imagens dominantes de infância e de crianças, ora como seres abstratos e imaturos, ora como pré-alunos, a ser uma realidade;

VI) A reconfiguração do papel dos/as educadores/as de infância como pré-professores/as, apostados/as na valorização de determinadas áreas de conteúdo e saberes e na cartilha do binómio brincar versus aprender, parecer estar a densificar-se.

Referências

ALDERSON, P.; MORROW, V. **The ethics of research with children and young people: a practical handbook**. London: Sage, 2011.

ANTUNES, C.; TOMÁS, C. “Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar”. Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância. In: **E-book Educação Artística**. Lisboa: ESELx, no prelo.

AUGUSTO, A. I. **A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas** (2017). Tese (Mestrado em Educação Artística) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2017.

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico – Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2, p. 10-32, jul-dez, 2006. Disponibilidade em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BROKER, E.; BLAISE, M.; EDWARDS, S. (Eds.). **Handbook of Play and Learning in Early Childhood**. London: Sage, 2014.

BROUGÈRE, G. A Criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

CHATÊAU, J. **A criança e o jogo**. Coimbra: Atlântida Editora, 1975.

CORSARO, W. A Reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação. Sociedades & Culturas**, n.º 17, p. 113- 134, 2002. Disponibilidade em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina17.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

COSTA, I. **O Desejo do Teatro – O Instinto do Jogo Teatral Como Dado Antropológico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

COSTA, I.; GUIMARÃES, A. **Eu era a mãe**. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico, 1986.

DIAS, M.A. F. **Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX**. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

FERREIRA, M. **‘A gente gosta é de brincar com os outros meninos!’ Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2014.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 112, p. 19-33, 2017.

FERREIRA, M., TOMÁS, C. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 31, n.º 2, p. 68-84, 2018. Disponibilidade em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FURMAN, L. Support of Drama in Early Childhood Education, Again. **Early Childhood Education Journal. Arts and Young Children**, vol. 27, n.º 3, p. 173-178, 2000. Disponibilidade em: https://www.academia.edu/2281113/In_support_of_drama_in_early_childhood_education_again. Acesso em: 26 jun. 2020.

GAGLIARDI, M. Recepção Infantil da obra teatral. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.º 17,

p. 74-77, jan./abr. 2000. Disponibilidade em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36901/39623>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GOFFMAN, E. **A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias**. Lisboa: Relógio d'Água, 1993.

KANE, N. The Play-Learning Binary: U.S. Parents' Perceptions on Preschool Play in a Neoliberal Age. **Children & Society**, vol. 30, p. 290–301, 2016. Disponibilidade em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/chso.12140>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (eds). **Childhood and Children's Culture**. Odense: University Press of Southern Denmark, 2003.

NICOLOPOULOU, A., SÁ, A., ILGAZ, H. & BROCKMEYER, C. Using the Transformative Power of Play to Educate Hearts and Minds: from Vigotsky to Vivian Paley and Beyond. In: **Journal Mind, Culture and Activity**, vol. 17, p. 42-58, 2009.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho. **Diário da República n.º 149/1983, Série I**, Lisboa, 1983.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. **Diário da República n.º 253/1990, Série I**, Lisboa, 1990.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86. **Diário da República n.º 237/1986, Série I**, Lisboa, 1986.

PORTUGAL. Despacho n.º 5/97, de 10 de fevereiro. **Diário da República n.º 34/1997, Série I**, Lisboa, 1997.

PORTUGAL. Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. **Diário da República n.º 178/1997, Série I**, Lisboa, 1997.

PORTUGAL. Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. **Diário da República n.º 137/2016, Série I**, Lisboa, 2016.

RAYNA, S. ; GARNIER, P. (dir.). **Transitions dans la petite enfance**. Bruxelles: Peter Lang, 2017.

ROCHA, E.; LESSA, J.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, vol. 6, n.º 1, 31 – 49, 2016. mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2020.

SALOMÃO, H.; MARTINI, M.; JORDÃO, A. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direccionado. **Psicologia.com - O portal dos psicólogos**, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SAMUELSSON, I.; CARLSSON, M. The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 52, p. 623-641, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmento; A. B. Cerisara (Orgs.), **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004, p. 9 – 34.

SILVA, I. L. (Coord.); MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: **Ministério da Educação**, Direção-Geral da Educação, 2016.

SILVA, M.; FRANCESCHINI, L. **Apenas brincando?** Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: o que dizem as educadoras? *Dialogia*, São Paulo, n. 33, p. 218-232, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9fyw6o9>. Acesso em: 26 jun. 2020.

STOLP, M. Children's art: Work or play? Preschoolers considering the economic questions of their theatre performance. *Childhood*, vol. 19, n.º 2, pp 251–265, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568211415556>. Acesso em: 26 jun. 2020.

TOMÁS, C.; FERREIRA, M. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *EccoS – Revista Científica*, vol. 0, n.º 50, p. e14109, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14109>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VASCONCELOS, T. **Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (última lição)**. Odivelas: Media XXI, 2014.

Recebido em 27 de junho de 2020.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.