



UC/FPCE_2017

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O Brincar e a Sobrevalorização das Competências Académicas no Ensino Pré-Escolar

Mariana Pedro Filipe (e-mail: mariana4229@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

O Brincar e a Sobrevalorização das Competências Acadêmicas no Ensino Pré-Escolar

Resumo

Pretendeu-se com esta dissertação de mestrado analisar criticamente a evolução do ensino pré-escolar, tanto em Portugal como noutros países. Após revisão bibliográfica, evidenciou-se que existe uma tendência internacional em formalizar os currículos académicos tão precocemente quanto o ensino pré-escolar., enquanto se dissipa o investimento no tempo de brincadeira livre.

Realizou-se entrevistas a um grupo de educadoras (N=5) no sentido de conhecer a realidade portuguesa, no que toca às tendências educativas na educação pré-escolar. Após análise dos resultados, constatou-se que a educação pré-escolar em Portugal tem privilegiado o ensino de domínios académicos em detrimento do tempo de brincadeira livre, muito à semelhança do que já acontece em países como os EUA e Inglaterra.

Vários estudos revelam que a introdução precoce a conteúdos académicos não se traduz necessariamente em melhores resultados académicos a longo prazo; para além disso, sublinham que deste tipo de modelo educativo poderá resultar tanto num conjunto de consequências negativas para o desenvolvimento das crianças assim como, noutra ângulo, numa pressão sobre as(os) educadoras(es), muito à semelhança do que já acontece no ensino básico e secundário. É, desta forma, necessário que se estude mais aprofundadamente esta temática e que a mesma seja motivo de análise e debate por diversas entidades.

Palavras chave: Educação pré-escolar, brincar livre, literacia emergente.

Play and the overvaluation of the academic domains in pre school education

Abstract

It is intended, with this dissertation, to critically analyse the evolution of the pre-school education, in Portugal and in other countries. After the literature review, there is evidence of an international tendency to formalize the curricula, as soon as the pre-school, while the investment in time for free play is lost.

To know the Portuguese reality in terms of the pre-school education, a group of pre-school teachers were interviewed (n=5). After the results analysis, it is verified that the pre-school in Portugal is beginning to privilege the academic domains to the detriment of time for free play, as already happens in countries like the USA and England.

Several studies show that the early introduction to academic contents does not translate, necessarily, in better academic results in long term; furthermore many stand out that this education model may result in negative consequences in the children development. It is necessary to study more thoroughly this thematic, and that an analyse and debate be held by different entities.

Key Words: Pre-school Education, free play, emergent literacy.

Agradecimentos

Este trabalho é dedicado:

Aos meus pais, por todo o amor e por apoiarem a realização deste projeto.

À minha irmã pelo exemplo, ao meu irmão pelas ajudas técnicas e aos meus sobrinhos pela inspiração.

Ao Vitor, que foi incansável, e para quem todos os agradecimentos não são demais.

À Mariana pelas revisões, às Anas, à Mónica, à Adriana e ao João, pela paciência, e por me fazerem rir!

À Celina e à Sónia, por toda a ajuda e por me mostrarem que a amizade surge quando menos se espera.

Ao Fábio, por me dar a mão durante estas aventuras. Por me ajudar a crescer, e por crescer comigo.

Ao Professor Joaquim Armando, pela orientação e pela liberdade que me deu para explorar um tema do meu interesse pessoal.

A todas as educadoras que tive o prazer de entrevistar, um grande obrigada por zelarem pelo interesse das crianças.

Índice

Introdução	1
I – Revisão da literatura	2
1.1. Brincar e aprender: Uma perspectiva histórica.....	2
1.2. O papel do brincar livre	5
1.2.1. Visões Teóricas	5
1.2.2. Caracterização do Brincar	7
1.2.3. Influência para o desenvolvimento.....	8
1.3. Brincar nos dias de Hoje.....	10
1.3.1. Ameaça à liberdade das crianças	10
1.3.2. Sobrevalorização das competências académicas	17
1.4. A realidade Portuguesa.....	23
II - Metodologia	25
2.3. Questões da investigação	25
2.1. Participantes	26
2.2. Método de recolha e análise de dados	26
Instrumentos: Entrevista semi-estruturada.....	26
Procedimento	27
III - Resultados.....	27
3.2. Orientações teóricas	30
3.3. Direção da instituição.....	31
3.4. Escola primária.....	31
3.5. Pais	33
3.6. Atividades extracurriculares.....	34
3.7. Atividades livres.....	35
3.8. Atividades estruturadas	36
IV - Discussão	37
V - Conclusões	41
Bibliografia	43

Introdução

Este trabalho é motivado pelo interesse em analisar as tendências de evolução da educação pré-escolar, no panorama global e, mais especificamente, em Portugal.

A educação pré-escolar é hoje entendida como a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida, destinando-se às crianças entre os três e a entrada na escolaridade obrigatória (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997b). A ideia da criança como ser vulnerável, que necessita do adulto para garantir a assistência às suas necessidades básicas, tal como defendida na Convenção dos Direitos da Criança em 1989, deve ser intercalada com a ideia de que a criança é também um ser competente e não apenas uma entidade passiva na sua educação (Craveiro & Ferreira, 2007). Como tal, o papel do educador, dos órgãos legislativos e da própria sociedade é fundamental na construção de uma educação pré-escolar justa e que tem como objetivo fundamental o ótimo desenvolvimento de todas as crianças.

Brincar é uma parte fundamental do desenvolvimento de qualquer criança, especialmente das crianças em idades compreendidas entre os três e a entrada na escola primária. Partindo desta premissa, procura-se provar, através da bibliografia sobre o assunto, que o brincar ocupa um lugar primordial na promoção de um desenvolvimento global adaptativo. Nesta dissertação, quando for utilizado o termo “brincar”, refere-se especificamente ao brincar livre, deixando o brincar estruturado de parte¹. As diferenças entre os dois tipos têm sido alvo de estudo, mas pela linha ideológica seguida neste trabalho optou-se pelo foco exclusivo no brincar livre.

Toda a educação deve ser uma ferramenta de empoderamento do indivíduo; no entanto, o sistema educativo encontra-se muitas vezes subordinado aos interesses de uma sociedade altamente competitiva,

¹ Brincar livre e brincar estruturado: A brincadeira livre é definida como o tipo de brincadeira escolhida, dirigida e organizada pela criança, em que o adulto tem pouca ou nenhuma intervenção. Por outro lado o brincar estruturado refere-se ao tipo de brincadeira em que o adulto tem maior grau de intervenção, seja a iniciar a brincadeira, gerir o curso que esta toma ou simplesmente intervindo e participando na brincadeira de forma explícita.

deturpando a sua principal função em nome de “bons resultados”. A observação de uma gradual tendência para a “escolarização” do ensino pré-escolar, levou ao interesse de investigar até que ponto esta é uma realidade, e, na possibilidade de o ser, quais as consequências que daí podem advir.

Assim, o principal objetivo desta dissertação é o de explorar as tendências estruturais da educação pré-escolar, pelo mundo ocidental, procurando fazer uma comparação com a realidade portuguesa. O segundo objetivo será o de enquadrar o brincar no desenvolvimento da criança, e analisar quais as consequências que podem surgir da substituição do tempo dedicado ao brincar, por tempos de atividades dirigidas por adultos.

Este trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte é desenvolvida uma contextualização teórica, que se desenrola desde uma breve perspetiva histórica da infância, passando pela importância do brincar no desenvolvimento da criança. Numa segunda parte a contextualização teórica desenvolve-se no sentido de analisar que ensino pré-escolar temos vindo a construir para as crianças, apoiando-nos em bibliografia sobre a temática, passando de seguida para uma análise crítica, com base em estudos realizados, acerca da sobrevalorização de conteúdos académicos nesta fase de ensino. Por fim, dedica-se parte da contextualização à realidade portuguesa no que diz respeito ao ensino pré-escolar. A segunda parte desta dissertação é explorar uma pequena investigação, que tem como objetivo conhecer a realidade portuguesa, do ponto de vista das(os) educadoras(es), procurando reunir material que nos permita projetar uma previsão das tendências do ensino pré-escolar, em Portugal.

I – Revisão da literatura

1.1. Brincar e aprender: Uma perspectiva histórica

Ao longo da história da humanidade, a infância tem sido conotada com diferentes significados consoante o contexto social na qual insere. É importante compreender que evolução se deu nas fases de desenvolvimento precoces do ser humano ao longo da história. Só assim se consegue entender a forma como se lida, atualmente, com as crianças, bem como o significado que atribuímos às suas brincadeiras.

Através de registos históricos podemos aferir, de forma simplista e aproximada, o modo como os adultos foram percecionando os papéis, liberdades e obrigações das crianças ao longo dos séculos. Se examinarmos a evolução da nossa espécie, percebemos que a maioria da nossa história evolutiva aconteceu durante o período em que as sociedades viviam da caça e da recolção, estando nós inseridos num complexo e longo contexto evolutivo. Só nesta ótica se conseguirá compreender alguns comportamentos e instintos que ainda hoje se manifestam.

No deserto africano *Kalahari* vive uma tribo, os *Ju/'hoansi*, o estudo da qual nos permite aferir como seria a vivência do ser humano no período em que este vivia exclusivamente da caça e da recolção. Os *Ju/'hoansi* consideram que, a partir dos quatro anos, as crianças já têm autocontrolo suficiente para não necessitarem de supervisão por parte de adultos e, por isso, a partir desta idade as crianças juntam-se em grupo e brincam, explorando livremente o ambiente que as rodeia. Não existindo escolas, fazem tudo isto por vontade própria, quando querem, ou seja “a sua orientação é o seu livre arbítrio.” (Gray, 2013, pp.21-22). O papel dos adultos na educação destas crianças parece ser o de atender aos seus desejos e despende o seu tempo para interagir com elas, servindo-lhes, exclusivamente como recursos, tal como todo o meio que as rodeia. Quando a criança ou adolescente já possui capacidades e maturidade, juntar-se-á aos adultos nas atividades de sustento da tribo (Gray, 2013, pp.26-30).

Com o estabelecimento da agricultura e com a sedentarização dos povos, desencadeou-se um conjunto de mudanças que alteraram não só o estilo de vida dos adultos mas também o das crianças. O aparecimento da agricultura, para além de aliviar a necessidade diária de procurar alimento, fez emergir a necessidade constante de cuidar das plantações e do gado, sendo grande parte do tempo das pessoas despendido em longas jornadas de trabalho no campo (Gray, 2013, p. 44). A vida das crianças acompanhou estas mudanças, no sentido em que muito do trabalho a ser desempenhado podia também ser executado por elas, vendo-se gradualmente privadas do tempo que dedicavam à brincadeira.

Novas alterações surgiriam com o feudalismo, onde a educação passou a servir o propósito de treinar para a obediência e respeito pela hierarquia social (Gray, 2013, p.52) mas, mais importante, foram as

alterações que se verificaram por volta do século XVI, quando ocorreram drásticas mudanças a nível económico e religioso. Foi no contexto da reforma protestante que ocorreu a promoção da educação universal, cultivando nas crianças um forte sentimento de dever (Gray, 2013, pp.55-57). Nas suas escolas, o currículo limitava-se à cópia, memorização e recitação de passagens da bíblia (Nourot, 2000). Por esta altura, a ideia de que as preferências das crianças e as suas capacidades intrínsecas tinham algum valor já se haviam perdido na história (Gray, 2013, p.58).

No início do século XIX, o braço da igreja estendido sobre o poder político começou a enfraquecer, tendo o governo gradualmente assumido a responsabilidade pela educação (Gray, 2013, p.60). Foi a Alemanha Imperial, a pioneira na promoção de um sistema de escolarização obrigatório controlado pelo estado, como meio de transformar os camponeses em cidadãos leais, levando-os a agir de acordo com os seus interesses. As leis da escolaridade obrigatória funcionaram tão bem que no final do ano de 1830, oitenta por cento das crianças prussianas estavam a ser educadas em escolas estatais (Kaplan, 2000 citado em Gray 2013, p. 61). Assim, a escolaridade obrigatória assumiu-se como substituto da igreja na manutenção da ordem social (p.63)

Foi apenas em meados do século XIX que os educadores começaram a reconhecer que a brincadeira tinha um papel importante na vida das crianças. No entanto, esta era vista como um propósito e não como uma finalidade em si mesma (Hughes, 2010, p.18). Por esta altura, nasceram as primeiras escolas para a infância, passando as escolas primárias a rejeitar alunos com idade inferior a cinco anos. Nos Estados Unidos da América (EUA), as escolas criadas para as crianças entre os 3 e os 5 anos eram vistas como uma ferramenta de reforma social. Já no final do século XIX proliferaram os berçários (do inglês, *day nurseries*), como forma de prestar um serviço aos adultos que trabalhavam longas horas e que não tinham meios económicos para inscrever os seus filhos numa escola. (Nourot, 2000, pp.7-8). Enquanto isto, na Alemanha, o educador suíço Freidrich Froebel (1782-1853) criou o primeiro jardim-de-infância, onde introduziu a brincadeira como parte curricular. Ao contrário dos berçários, os jardins-de-infância não tinha como objetivo prestar um serviço à classe das mães operárias, mas sim educar as crianças como ferramentas durante a reforma

social. Froebel via a infância como um período nobre e maleável, tendo os professores o papel de observar e guiar gentilmente o processo criativo infantil. Por oposição, nos EUA estes princípios foram severamente distorcidos, sendo os professores obrigados a cumprir um conjunto de normas mais rígidas, e sendo esperado das crianças o desenvolvimento de um conjunto de capacidades pré-definidas (Nourot, 2000, pp. 9-10).

Apesar dos diferentes movimentos que desde então despontaram um pouco por todo o mundo, e tal como de seguida abordado, podemos concordar que existiu uma tendência para a standardização progressiva, tanto dos seus conteúdos curriculares, como dos seus métodos de ensino. (Gray, 2013, p. 64): reduziu-se o espaço para brincar, para questionar e experimentar.

1.2. O papel do brincar livre

Provar que brincar desempenha um papel fundamental e central na vida de qualquer criança não parece difícil mas, definir e estudar um tema tão complexo pode tornar-se uma tarefa árdua. Tentar compreender algo tão natural e espontâneo através de visões e métodos rígidos e standardizados pode parecer paradoxal; no entanto, vários autores escreveram e investigaram o tema, procurando imprimir as suas próprias visões daquilo que é o brincar livre.

1.2.1. Visões Teóricas

As teorias de vários pensadores sobre o desenvolvimento da criança foram criando novas formas de compreender a infância. A ideia de que a criança vem ao mundo como uma tela em branco foi posta em causa por Froebel (1782- 1852) e Pestalozzi (1746-1827), que na altura defendiam que a criança é dotada de uma bondade natural que poderia ser trabalhada e fomentada através de educação apropriada, de cuidado, carinho e através da brincadeira (Wood, 2013).

As primeiras teorias sobre o brincar apareceram no final do século XIX e início do século XX. Os pioneiros da educação, apesar de conferirem valor à brincadeira, como forma de expressão dos medos, emoções e necessidades, nem sempre lhe atribuíram um valor educacional, pelo que

esta não era a atividade dominante nos seus currículos. Maria Montessori (1870-1952), por exemplo, não acreditava que as crianças precisassem de brincar, desvalorizando a brincadeira como força criativa (Wood, 2013). Via a brincadeira como algo inútil, exceto se fosse colocada ao serviço de propósitos mais práticos (Elkind, 2001). Nos seus currículos educacionais, materiais específicos deveriam ser utilizados segundo uma sequência particular, em ambientes cuidadosamente estruturados e por vezes com supervisão de um adulto (Wood, 2013).

Muitos dos teóricos clássicos (colocavam ênfase no carácter biogenético do brincar, pelo que viam a brincadeira como um mecanismo intrínseco que, ou promovia o desenvolvimento físico da criança, como Herber Spencer (1820-1903) e George T. W. Patrick (1857-1949), ou refletia o desenvolvimento evolutivo da espécie humana, como Karl Gross (1861-1946) (Hughes, 2010).

Entre as teorias contemporâneas podemos contar a teoria psicanalítica, que advoga a importância do brincar para um desenvolvimento emocional saudável. Segundo a mesma, as crianças têm oportunidade de, através da brincadeira, explorar os seus sentimentos negativos, longe da censura dos adultos (Hughes, 2010). Para Sigmund Freud (1856-1939), pai da psicanálise, brincar permite criar uma janela para o inconsciente, através da qual as crianças podem revelar os seus medos e ansiedades, o que seriam incapazes de fazer através de palavras (Elkind, 2001). Esta teoria refletiu-se também no trabalho de Erik Erikson (1902-1994), que defendia que brincar, para além de reduzir a ansiedade, desempenha um papel importante na construção do ego, já que facilita o desenvolvimento físico e social da criança, ajudando a aumentar a sua autoestima (Hughes, 2010).

As teorias cognitivistas veem a brincadeira como uma ferramenta facilitadora do desenvolvimento intelectual, defendendo que brincar permite à criança aprender a resolver problemas, num ambiente confortável e não agressivo. Jean Piaget (1896-1980) afirmava que a função de todos os organismos vivos é a de se adaptarem ao ambiente, o que envolve dois processos: a assimilação e a acomodação. A assimilação consiste no processo pela qual um novo material do exterior é absorvido numa estrutura já existente, enquanto que a acomodação é o processo pela qual a estrutura é ajustada para receber o novo material (Elkind, 2001; Hughes, 2010).

Geralmente ocorrem simultaneamente, mas, em certas circunstâncias, como na brincadeira, um domina claramente o outro. Segundo o mesmo há um domínio da assimilação sobre a acomodação, ou seja, brincar permite a incorporação de um novo material intelectual nas estruturas cognitivas existentes, sem que haja uma alteração nessas mesmas estruturas. Assim, brincar não é sinónimo de desenvolvimento, mas sim um facilitador do mesmo (Hughes, 2010).

As teorias contextuais, por sua vez, vêm defender que o desenvolvimento da criança não pode ser completamente compreendido fora do seu contexto histórico e sociocultural em que a mesma se insere. Lev Vygotsky (1896-1934) teorizou acerca da influência do contexto no desenvolvimento da criança. Para ele, a história do desenvolvimento humano é uma complexa combinação entre processos naturais, desenvolvimento biologicamente determinado e desenvolvimento cultural. A primeira infância é o período na qual se inicia a reestruturação das funções mentais ditas inferiores, através do primeiro contacto com ferramentas culturais, que *a posteriori* transformariam os seus processos cognitivos. Durante estes anos, é expectável que as crianças ultrapassem o seu comportamento impulsivo e reativo, tornando-se capazes de agir intencionalmente, sendo que esta é uma aquisição chave para o desenvolvimento das funções mentais ditas superiores. Assim, defende que brincar, quando inserido num contexto sociocultural, é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais de nível superior (Bodrova & Leong, 2015).

1.2.2. Caracterização do Brincar

Pela conjugação das definições de vários autores, torna-se possível obter uma visão global do conceito "brincar": é paradoxal em si mesmo, intrinsecamente motivado, imaginativo e não literal, sendo que os participantes estão ativamente envolvidos e é essencial para o desenvolvimento.

Uma das características que ressalta à vista daqueles que estudam o tema parece ser o facto do brincar ser paradoxal em si mesmo. É, ao mesmo tempo sério e não sério, real e irreal, aparentemente sem qualquer propósito mas ao mesmo tempo essencial para o desenvolvimento (Gray, 2013;

Hewes, 2015; Wood, 2013).

O ato de brincar é intrinsecamente motivado, sendo que é levado a cabo pelo prazer de o fazer e não devido a qualquer força externa, constituindo assim um fim em si mesmo. Esta característica não exclui o facto das brincadeiras terem objetivos; no entanto, estes objetivos fazem parte da brincadeira e não representam a única razão pela qual a pessoa se envolveu na atividade. Para além da escolha de brincar ser feita pelo próprio, também a direção da brincadeira está sob seu controlo. São os participantes que gerem e guiam a brincadeira segundo os seus próprios critérios, criando as regras à medida que a brincadeira se desenrola (Hughes 2010; Gray, 2013; Wood 2013; Hewes, 2015).

Brincar é um processo imaginativo, não-literal, que, apesar de ocorrer no mundo real, remete para um mundo imaginário e simbólico (Hughes 2010; Gray, 2013; Wood 2013; Hewes, 2015).

Para brincar, é necessária uma mente ativa e alerta, em que os participantes estão ativamente envolvidos e não agem como passivos espectadores (Hughes 2010; Gray, 2013; Wood 2013; Hewes, 2015). Este envolvimento não é, porém, acompanhado de *stress*, que muitas vezes advém do medo de falhar. (Gray, 2013).

1.2.3. Influência para o desenvolvimento

Cada vez mais a investigação mostra evidências de que brincar facilita a aquisição de uma grande variedade de competências linguísticas, motoras, cognitivas e sociais (Eberle, 2011; Lynch, 2015). Nesta linha de pensamento, Hewes (2015), no seu artigo para o *Canada Council on Learning*, evidencia que o brincar pode fomentar o desenvolvimento de competências físicas, sociais, emocionais, intelectuais e criativas na criança, tendo por isso valor intrínseco. No entanto, nem toda a aprendizagem adquirida através da brincadeira é óbvia e muito do valor educativo do brincar pode passar despercebida ao olho não treinado. Por isso, existe dificuldade em entender que muita da aprendizagem adquirida ocorre sem interferência de instrução direta (do inglês: *direct teaching*) (Hewes, 2015).

A relação entre o brincar e a aprendizagem é complexa, recíproca e multidimensional (Hewes, 2015), e não é difícil conceber que diferentes

tipos de brincadeira tendem a fomentar o desenvolvimento de diferentes processos cognitivos (Pellegrinni, 2011; Gleave & Cole-Hamilton, 2012). O brincar, quando trazido para a sala de aula, traz melhorias na aprendizagem de várias competências, independentemente do nível socioeconômico da criança (Lynch, 2015),

Para além das competências abordadas anteriormente, vários autores defendem que brincar contribui para a aquisição e desenvolvimento de vocabulário e de conceitos matemáticos, fomentando a compreensão de diferentes conceitos. Facilita o aumento da capacidade de resolução de problemas, o aumento da autoconfiança e motivação e ainda o desenvolvimento de consciência das necessidades do outro.

A brincadeira com construções (do inglês: *constructive play*) por exemplo, é caracterizada pela manipulação de objetos, com o propósito de construir ou criar algo ajudando as crianças no desenvolvimento de vários aspetos cognitivos, incluindo a aquisição de noções espaciais e algumas bases matemáticas. (Pellegrini, 2011, p.189) Já a brincadeira simbólica ou sócio-dramática, inclui elementos de “faz-de-conta” e a presença de comportamentos de descontextualização. Quando implementada de forma didática este tipo de brincadeira fomenta uma variedade de importantes competências cognitivas, linguísticas, emocionais (Pellegrini, 2011, p.189), permite exercitar vários modelos sociais (Gray, 2013) e possibilita ainda a aquisição de competências de comunicação, como a persuasão, negociação, compromisso e cooperação. São estes dois tipos de brincar que têm sido identificados como os mais importantes e influentes para o desenvolvimento cognitivo.

Brincar às lutas (do inglês: *rough & tumble play*) é um tipo de brincadeira muito comum entre os mais novos. Muitas vezes os pais² tendem a inibir este tipo de comportamento por o considerarem violento; no entanto, é um jogo de cooperação e competição existindo um propósito desenvolvimentista. (Pellegrinni & Smith, 2005, p.56; Pellegrinni, 2011, pp. 245-246). Outras hipóteses sugerem que este tipo de brincadeira fomenta o desenvolvimento de competências sociais (Pelleginni & Smith, 2005, p. 72)

² Nesta dissertação, é utilizado o termo “pais” para referir os adultos responsáveis pela educação e ensino das crianças, sendo correspondente ao termo “Encarregados de Educação”.

e a autorregulação emocional. Se não for permitido à criança assumir riscos, esta poderá sentir dificuldades em julgar potenciais situações perigosas no futuro, podendo acabar por se colocar em risco ou, por outro lado, pode vir a tornar-se um adulto excessivamente cauteloso (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). O risco faz parte da brincadeira e é também uma parte importante do processo de aprendizagem de qualquer criança.

Brincar em grupo afeta a forma como as crianças se relacionam entre si, influenciando a sua maneira de formar e interagir com os grupos (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Quando lhes é permitido brincar livremente com os seus pares, estas têm oportunidade de desenvolver a capacidade de ver através da perspetiva do outro, aprendendo a cooperar, ajudar e partilhar (Eberle, 2011; Gleave & Cole-Hamilton 2012; Gray, 2015). É importante que os adultos permitam que a criança se mova com independência na sua brincadeira. Os períodos de brincadeira autogerida devem ser fomentados, por muito que certas atividades possam parecer insignificantes e sem sentido para os adultos. Na verdade, permitir que a criança tenha tempo e espaço para gerir a sua atividade, brincado livremente, ajuda-a a desenvolver sentimentos de competência e de autoconfiança, para além de a ajudar a desenvolver a sua capacidade de concentração (Gleave & Cole-Hamilton, 2012; Hewes, 2015).

É importante lembrar que nenhum tipo de brincar é mutuamente exclusivo, sendo que algumas categorias podem acabar por se cruzar e ocorrer ao mesmo tempo tornando a brincadeira muito mais rica, criativa, dinâmica (Hewes, 2015).

1.3. Brincar nos dias de Hoje

1.3.1. Ameaça à liberdade das crianças

Apesar do crescente número de estudos apontar para a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, tem-se assistido, globalmente, e de uma forma paradoxal, à diminuição do tempo médio destinado à brincadeira, nomeadamente no ensino pré-escolar (Lynch, 2015). Cada vez em maior número e mais precocemente, os adultos parecem ter decidido que brincar não é a melhor forma para as crianças ocuparem o seu tempo. Pais e

professores tendem a interferir, amiúde, em todos estes aspetos da vida das crianças, inscrevendo-as em atividades estruturadas, organizando as suas brincadeiras, as suas agendas, estrangulando assim a maior parte da liberdade que deveria caracterizar este período de desenvolvimento.

Não deixa de ser irónica a forma como o brincar é constantemente desvalorizado, verificando-se que, hoje em dia, a oportunidade das crianças brincarem livremente, sem interferências nem interrupções, está fortemente ameaçada. O facto de cada vez mais as crianças se verem envolvidas em atividades, educacionais ou recreativas, estruturadas por adultos tem vindo a reduzir o espaço que antes era ocupado pela brincadeira espontânea, livre e autodirigida (Hewes, 2015). Hoje em dia, a prioridade, já no pré-escolar, parece cada vez mais ser a aquisição de competências académicas como a numeracia e a literacia. Este foco excessivo tem vindo a limitar todo o leque de aprendizagens que de outra forma ocorreriam naturalmente, através da brincadeira livre (Hewes, 2015; Lynch, 2015).

Embora existam algumas evidências que apontem para a possibilidade das atividades extracurriculares aumentarem os resultados escolares das crianças, alguma preocupação começa a surgir relativamente ao facto de a grande maioria do tempo livre que a criança dispõe, ser passado em atividades associadas à aquisição de algum tipo de competência formal (Gleave & Cole-Hamilton, 2012).

Um estudo realizado na Noruega por Oksnes (citado em Gleave & Cole Hamilton, 2012) mostra que as crianças tendem a não perceberem as atividades de tempos livres geridas pelos pais como tempo de lazer. O tempo de lazer é caracterizado por um sentimento de independência e liberdade em relação à supervisão de um adulto. Estes resultados mostram-nos que, embora as crianças possam gostar deste tipo de atividades organizadas, não tendem a percecioná-las como tempo de lazer.

Muitas vezes, adultos bem-intencionados podem não se aperceber de que a sua interferência excessiva pode ser nociva para as crianças. Os adultos não se devem esquecer de que é através do exercício da liberdade e autonomia que as crianças adquirem um vasto leque de competências sociais e emocionais fulcrais para o seu desenvolvimento e para a sua vida futura.

Segundo Gill (2011), estudos confirmam uma gradual diminuição da liberdade das crianças nos últimos trinta anos. Por exemplo, os tempos de

intervalo e a hora de almoço nas escolas têm vindo a diminuir nas últimas décadas, resultando assim em menos tempo para as crianças brincarem e socializarem com os pares. O mesmo poderá ser aferido para o ensino pré-escolar. Segundo Blatchford & Baines (2006) esta redução tem vindo a acontecer desde 1995, apesar dos alunos percecionarem o tempo de intervalo e a hora de almoço como um tempo muito positivo, onde têm oportunidade de utilizar a sua autonomia sem supervisão de um adulto, e onde têm oportunidade de desenvolver competências sociais e estabelecer relações interpessoais.

A comprovar esta ideia, Pellegrini (2008) aponta os vários benefícios do tempo de intervalo escolar, defendendo que este tem uma influência positiva nas competências sociais e académicas das crianças. O intervalo deveria ser um direito inegável a todos os que se dedicam a qualquer atividade, simplesmente pelo facto de, depois de um certo tempo a desempenhar uma tarefa, existir a necessidade de fazer uma pausa, nem que seja apenas para que haja um aumento da produtividade. Muitas vezes o que se passa no recreio não parece sério nem relevante, tal como o brincar. Talvez por este mesmo facto, algumas pessoas defendam que o tempo gasto no intervalo interfere com a missão educativa da escola.

Segundo Pelligrini (2008) existe um argumento principal que defende a redução do tempo de intervalo: o facto do intervalo ser um desperdício de tempo, sendo que este tempo poderia ser melhor aproveitado se fosse dedicado à instrução académica. Os atuais atores do meio da política e administração escolar insistem em utilizar este argumento para demonstrar que se preocupam com a eficiência das escolas. O tempo do intervalo é uma parte fundamental da escola, seja no pré-escolar, seja no secundário. Privar as crianças e os jovens do direito a esse tempo de pausa e de liberdade é apenas mais uma forma de os rotularmos como incapazes e irremediavelmente irresponsáveis.

Atendendo a esta questão, facilmente conseguimos discernir que a causa mais provável para a gradual redução do tempo de brincar das crianças é a progressiva substituição dos espaços e tempo de brincadeira livre e autogerida (do inglês: *self-directed*), por atividades estruturadas ou educacionais (Gleave & Cole-Hamilton, 2012).

Lynch (2015), aponta para a década de 60 como o início deste

fenómeno nos EUA, coincidindo com a implementação dos testes estandardizados em todas as escolas. Por volta de 1980, para aumentar os resultados académicos dos alunos americanos nos testes estandardizados ocorreu nova redução no tempo livre. Se bem que tudo isto se refere ao ensino básico e secundário, poderão aqui ter começado as influências sobre o modelo pré-escolar.

Uma década mais tarde, os decisores políticos e educadores começaram a demonstrar alguma preocupação relativamente à diferença entre os resultados académicos obtidos por crianças que viviam na cidade e aquelas que viviam nos subúrbios, bem como entre alunos da classe média caucasianos e alunos provenientes de grupos minoritários. Com isso em mente, foram criados programas como o “*No Child Left Behind Act*”, para incentivar a escola pública a obter melhores rendimentos académicos como forma de eliminar as diferenças de resultados entre os diferentes grupos. Este tipo de programas não se estendeu ao ensino pré-escolar; no entanto, estudos apontam para a possibilidade destas medidas influenciarem indireta, mas gradualmente, a forma como o pré-escolar foi sendo estruturado. O tempo que antes era dedicado à brincadeira foi-se transformando em tempo dedicado a preparar as crianças para terem bons resultados nos testes estandardizados a realizar no futuro. (Lynch, 2015).

Este fenómeno não se cinge apenas aos EUA; é tendência global. No Canadá, por exemplo, parece existir um grande movimento de pessoas que defende que os programas educativos para o pré-escolar se devem focar no desenvolvimento da literacia e numeracia, particularmente em casos em que o ambiente não favorece a aquisição dessas competências na criança (Hewes, 2015). Em Portugal, esta tendência também se fez sentir, embora talvez de uma forma mais controlada. Ainda assim, autores como Mata (2008), defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá muito precocemente no desenvolvimento da criança, e que a literacia precoce deve ser trabalhada o mais cedo possível, para promover o sucesso.

Elkind (2008) fala também sobre a desvalorização do brincar livre nos dias de hoje. Criticando as escolas, afirma que as mesmas têm vindo a rotular, cada vez mais, a brincadeira como supérflua. Afirma ainda que os diretores e professores, por vezes pressionados por pais e políticos, tendem a tomar o brincar como algo que apenas tem valor se estiver ao serviço de

algum tipo de atividade educativa.

Voltamos assim à instrumentalização do brincar, transposto agora para a escola. O brincar tem sido utilizado, desde há muito, como forma de facilitar aprendizagens mais formais. No entanto não devemos esquecer que brincar é um conceito mais amplo, e que existe na brincadeira um valor muito mais intrínseco e puro. Os adultos podem utilizar o brincar como forma de comunicar com as crianças, não devendo, no entanto, apropriar-se totalmente deste tempo.

As últimas gerações de pais, a mais letrada da história, parecem ter-se embrenhado de tal modo nos livros e teorias acerca do desenvolvimento dos seus filhos, que por vezes lhes falta bom senso para entender que muito do que as crianças precisam é apenas de algum espaço para respirar e brincar.

Rosenfeld & Wise (2001, citado em Gleave & Cole-Hamilton, 2012), utilizam o termo “hiper-parentalidade” (do inglês: *hyper-parenting*), para referir um fenómeno atual em que, segundo os autores, os pais procuram atingir a perfeição através dos seus filhos, encorajando as crianças a participar num cada vez maior número atividades extracurriculares, sem que verifiquem a vontade dos filhos. Talvez não seja difícil supor a pressão e *stress* a que estas crianças ficam sujeitas, uma vez que são elas o veículo das frustrações dos seus pais. Este tipo de “filhos troféu” parece ser um fenómeno cada vez mais recorrente na nossa sociedade.

Não deixa de ser curioso que estes pais., quando questionados, afirmam ter consciência de que os seus educandos têm menos liberdade do que eles próprios quando crianças. A maioria aponta o medo pela segurança como a causa para não permitirem que os seus educandos brinquem na rua, por exemplo (Gill, 2011).

Estes medos são, por vezes, a razão da falta de liberdade das crianças. Gray (2011) explora este tópico em profundidade, dedicando-lhe um capítulo do seu livro “*Free To Learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*”.

O autor começa por distinguir três tipos de estilos parentais. O primeiro, *directive-domineering*, surgiu pela altura do desenvolvimento da agricultura e atingiu o seu pico na época do feudalismo. Estes pais procuram

eliminar das crianças qualquer expressão das suas vontades próprias, substituindo-as pela disposição para obedecer à vontade de outrem. Existe uma indução de vergonha, culpa, ameaças de abandono e por vezes castigos físicos. Apesar de ser um estilo parental mais comum do passado, conseguimos ainda hoje encontrar alguns vestígios deste *modus faciendi* em certos pais (Gray, 2011).

O segundo estilo parental, *directive-protective*, é bastante comum na sociedade atual, surgindo na maioria das famílias. Estes pais tendem a limitar a liberdade dos seus filhos receando a sua segurança ou o seu futuro. Acreditam que apenas eles sabem o que é melhor para os seus filhos, e tendem a ver os mais novos como incompetentes e frágeis. Estes pais acreditam que a criança se desenvolve melhor se for delineado previamente um caminho a seguir (Gray, 2011).

O terceiro estilo parental, *trustful parenting*, é, na visão do autor, o que mais benefícios traz à criança a longo prazo. Estes pais confiam nas suas crianças e na sua capacidade de brincar e explorar por elas próprias. Confiam nelas para tomar decisões, correr riscos e aprender com os seus erros. É importante perceber que estes pais não são negligentes visto que, para além de providenciarem liberdade, também garantem aos seus filhos sustento, amor, respeito, exemplos morais e condições para um desenvolvimento saudável (Gray, 2011).

Com a distinção destes três tipos de parentalidade podemos agora questionar-nos acerca das razões que levam os pais de hoje em dia a terem tanta dificuldade em sentirem-se confiantes nas suas crianças, ao ponto de privá-las da sua liberdade para brincar. Gray (2011), sumariza um conjunto de razões que podem estar na base da falta de confiança dos pais dos dias de hoje.

A sensação de vida em comunidade, como existia no passado, e principalmente nos grandes meios urbanos, é cada vez mais rara. As pessoas não se conhecem e não criam redes próximas nas comunidades em que se inserem, e, por conseguinte, têm uma menor sensação de segurança e confiança nesses espaços. Muitas vezes é a criança o maior alvo de restrição, devido a essa sensação de isolamento. Os meios de comunicação social (MDCS), a grande fonte de informação dos nossos dias, têm um efeito intimidante no que toca às questões de segurança na atualidade. Dito isto,

não se tem como objetivo alegar que não existem perigos, porque existem e é necessário ter consciência deles. No entanto, devemos entender que muitos desses medos são exacerbados por fontes de informação sensacionalistas. Uma grande parte da informação que os pais recebem dos MDCS, e que alimentam os seus medos mais profundos, não refletem, factualmente, a realidade (Gray, 2011).

O sistema social e económico dos nossos dias também tem um grande peso nesta questão. Vivemos num mundo onde a incerteza relativamente ao futuro é enorme. Os pais de hoje têm uma grande preocupação em garantir que as suas crianças possuam as capacidades necessárias para singrar na vida, o que resulta muitas vezes na visão da infância como uma “construção de currículo”, sendo este mesmo tipo de visão o que coloca em risco a liberdade dos mais novos. É importante notar, como diz o autor, que muitas das competências necessárias para ter sucesso, na atualidade, não são ensinadas na escola. Tome-se como exemplo a independência de pensamento, a autoiniciativa, a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de arriscar (Gray, 2011), competências estas trabalhadas através do brincar livre

Por fim, a escola continua a ser apontada, pelo autor, como uma das grandes razões das limitações da liberdade das crianças. A escola interfere cada vez mais na vida das famílias, sendo cada vez mais rígida, tornando-se difícil de conciliar a vida da escola e a vida de casa. Os pais são pressionados a assumir em casa o papel que os professores têm na escola (Gray, 2011).

Todas estas razões desempenham um papel significativo na redução da liberdade das crianças, tendo-lhes vindo a ser retirado tempo livre para brincar, e sendo gradualmente, substituído por outras atividades ditas “mais importantes” *i.e.*, que levem à aquisição de competências formais.

Quando se educa, não se deve esquecer que, para se criarem crianças responsáveis, tem de lhes ser conferida liberdade para tal. A nossa frequente subestimação dos mais novos resulta num ciclo vicioso, já que ao negar-lhes a liberdade estamos também a privá-los de oportunidades para aprenderem a controlar os seus comportamentos e emoções (Gray, 2011). Apenas confiando nas crianças, teremos crianças confiáveis. Apenas se lhes atribuirmos responsabilidades teremos pessoas responsáveis. Confiar nelas e

respeitar o seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento parecem ser alguns dos ingredientes para uma infância saudável e feliz.

1.3.2. Sobrevalorização das competências académicas

Como já referido no ponto anterior, uma das causas que aparenta estar por detrás da redução gradual mas significativa do tempo de brincar das crianças é a sobrevalorização das competências académicas. Esta mesma ideia parece ter-se expandido da escola para casa, da mesma forma que a pressão e o foco na aquisição de “competências académicas” também transitou do professor para os pais bem como para a sociedade em geral.

Atualmente, as crianças começam a ser expostas, cada vez mais precocemente, a todo um conjunto de estímulos académicos, mesmo não estando, por vezes, aptas, quer em termos de desenvolvimento cognitivo, quer em termos de desenvolvimento psicológico, para receber e assimilar esse tipo de informação. Muitos adultos acreditam e defendem que quanto mais cedo introduzirmos estes conteúdos, melhores vão ser os resultados académicos das crianças no futuro, e extrapolando esta ideia, melhores serão as suas vidas, no geral. No entanto, é importante refletir acerca das consequências desta estimulação precoce. Estarão todas as crianças em idade pré-escolar preparadas para ingressar na introdução a domínios mais formais? Existirão apenas benefícios nesta mudança de paradigma? Será que, ao reduzir o tempo de brincar, substituindo-o por atividades mais diretivas e académicas, estamos realmente a contribuir para que estas tenham um futuro melhor?

Neste subcapítulo procurar-se-á abordar, de forma crítica, esta crescente tendência para a sobrevalorização da aquisição de competências académicas, enquanto se desconsidera todo o tipo de atividades que parecem, à partida, não servir qualquer propósito óbvio para a formação dos mais novos.

Um estudo realizado por Bassok *et al.* (2016), comparou as diferenças estruturais em pré-escolas públicas, entre o ano de 1998 e 2010, nos EUA. Os resultados demonstram que os professores, em 2010, têm uma maior tendência para acreditar que a instrução formal deve ser introduzida a

priori da entrada no pré-escolar, e esperam também, com mais frequência, que os seus alunos saiam da sua sala a saber ler. Os autores observaram um aumento de conteúdos ligados à literacia e numeracia nas pré-escolas, acompanhado de uma redução substancial do tempo dedicado a atividades relacionadas com as artes, a música e as ciências da natureza. Foi também registado um aumento do uso de livros de exercícios e fichas, assim como a utilização de testes estandardizados. Já os espaços dedicados a atividades lúdicas parecem também ter sofrido um decréscimo, havendo menos áreas de exploração das artes, de brincadeira sócio dramática e menos áreas para brincar com areia e água. Estes resultados vêm apoiar a hipótese de que o aumento da importância de conteúdos mais académicos obrigou a cortes noutras áreas centrais do ensino pré-escolar.

Os resultados obtidos pelos autores sugerem que a estrutura da pré-escola se tem vindo a assemelhar com a estrutura típica de uma sala de aula do primeiro ano, nos anos 90. Sendo que, também as aulas do primeiro ano, em 2010, parecem ter mudado bastante, havendo menos foco em áreas como a arte, música e ciências da natureza, passando-se a centrar mais na avaliação de competências formais (Bassok *et al.* 2016).

Para Sugatte (2013) existem, na comunidade, um conjunto de argumentos usados para justificar a “necessidade” de acelerar o processo de ensino da leitura. Um dos argumentos é o de que, uma criança que comece em desvantagem vai continuar sempre em desvantagem, havendo a tendência da mesma a aumentar ao longo do tempo. Não obstante, o autor demonstra que as correlações e relações de causalidade que permitem fazer esta afirmação são bastante falaciosas, sendo que diferentes medidas intervêm neste processo, e, além disso, a correlação entre as competências de leitura precoces e a capacidade de leitura futura tende a enfraquecer com o tempo. Pela dificuldade de inferir causalidade das correlações dos dados, não se pode concluir que o desenvolvimento precoce da leitura leve, necessariamente, a melhores competências de leitura, mais tarde.

Também é utilizado o argumento de que os programas de intervenção precoce no âmbito da leitura ajudam as crianças a desenvolver melhores competências de leitura no futuro. Quanto a este argumento, o autor afirma que existem poucos estudos que avaliem estas intervenções no pré-escolar e que estes não são estudos longitudinais, não sendo possível

retirar conclusões acerca do sucesso deste tipo de programas a longo prazo.

Outro argumento desta doutrina afirma que ler é necessário para o desenvolvimento da linguagem. É certo que um leitor precoce pode ter um maior conhecimento a nível linguístico e vocabular quando comparado com um não-leitor. No entanto, o contrário pode também ser verdade, por exemplo, uma criança que passe muito tempo no interior a ler ou a fazer exercícios pode estar a perder importantes experiências, experiências essas que uma criança que brinca na rua com os pares tem acesso (Sugatte, 2013).

Devemos ter em conta que muitas crianças simplesmente não estão aptas para desenvolver este tipo de aprendizagem tão cedo. Estes estímulos por vezes não são compatíveis com o seu nível de desenvolvimento, e muitas vezes, os professores, devido à pressão que vão sofrendo por parte de entidades exteriores ao contexto sala de aula para que se atinjam certos objetivos, acabam por implementar métodos didáticos pouco apropriados, como a realização frequente de testes (Carlson-Paige, McLaughlin, & Almond, 2015). Este tipo de metodologias vem ainda agravar a dificuldade que a criança pode estar a sentir ao ser exposta a estas aprendizagens. Quando a criança é exposta a experiências educativas que não correspondem ao seu nível de desenvolvimento ou que não estejam em sintonia com as suas necessidades, esta pode vir a desenvolver, como consequência, quadros de ansiedade e sentimentos de desadequação (Carlson-Paige, McLaughlin, & Almond, 2015), uma vez que não conseguem corresponder às expectativas dos adultos, podendo esses sentimentos influenciar a sua noção futura de autoeficácia.

Cada criança possui uma trajetória de desenvolvimento única, e, ao acelerar o processo de aquisição de competências académicas, podemos estar a estabelecer objetivos irrealistas para elas, especialmente se não utilizarmos métodos adequados (Carlson-Paige, McLaughlin, & Almond, 2015).

Gray (2013) dedicou-se à reflexão sobre dos instintos educativos da criança, questionando de que forma a instituição da escola, fortalece ou inibe esses dinamismos inatos. Para o autor, todos os humanos têm um poderoso impulso autoeducativo. Tal como os recém-nascidos têm o instinto da alimentação, como forma de subsistência, vêm também com o impulso de aprender o necessário para se tornarem membros capazes no ambiente onde se inserem. Instintos como a curiosidade, o instinto para brincar (do inglês:

playfulness) e para partilhar informação através da socialização, são apenas algumas das características que nascem connosco e que garantem que possamos adquirir as aprendizagens necessárias para nos adaptarmos e sobrevivermos no meio onde nascemos. A escola deveria assumir o papel de fomentar o florescimento destas qualidades, não inibi-las.

Atualmente, as pré-escolas são pressionadas a oferecer instrução de competências académicas às crianças, especialmente quando inseridas em ambientes sócio-económico-culturais desfavorecidos (Marcon 2002; Bassok *et al.* 2016). Nos EUA, as *Common Core State Standards*, um conjunto de diretrizes que têm como objetivo guiar os profissionais do ensino na sua prática, sugerem que, no pré-escolar, as crianças devem ser capazes de ler textos de “leitor-emergente” com propósito e compreensão (Carlson-Paige, McLaughlin, & Almond, 2015). Porventura, esperar que uma criança com idade compreendida entre os quatro e os cinco anos, seja já capaz de ler textos simples e sem ajuda, seja exigir demasiado das suas capacidades.

Já nos anos 80, autores como Elkind (1931) e Zigler (1930) temiam que a introdução precoce de instrução académica pudesse trazer consequências negativas para a motivação e autoiniciativa das crianças a longo prazo, ainda que a curto prazo se verificassem resultados positivos no rendimento académico das mesmas. Investigações realizadas posteriormente vieram provar que os seus receios tinham fundamento (Marcon, 2002). Os estudos parecem vir corroborar a hipótese de que, acelerar o processo de aquisição da leitura, pode trazer várias consequências negativas.

O estudo longitudinal de Marcon (2002) acompanhou o percurso de diferentes grupos de crianças, inseridas em três modelos de pré-escolas (um modelo centrado na criança (do inglês: *child initiated*), um modelo focado nas competências académicas, e um modelo combinado), durante 6 anos. Os resultados demonstram que as crianças que tiveram uma experiência mais centrada na criança conseguiram mais facilmente realizar a transição da escola primária para a básica, tendo vindo a obter, a longo prazo, resultados académicos significativamente mais altos que as crianças de um modelo mais académico.

Outros estudos corroboram os resultados obtidos por Marcon. Segundo estudos empíricos que comparam amostras de crianças em pré-escolas orientadas para o brincar e outras em pré-escolas focadas numa

vertente mais acadêmica, não existe vantagem nas competências linguísticas dos leitores precoces (Suggate, 2013). Outro estudo indica que aos onze anos, as crianças que haviam começado a ler mais tarde tinham atingido o nível dos leitores mais precoces, demonstrando até uma pequena vantagem nas competências de compreensão escrita (Suggate, 2013). E, no geral, os estudos longitudinais demonstram que o ensino precoce da leitura resulta apenas em melhores resultados a curto-prazo, sendo que a longo-prazo está associado a resultados acadêmicos mais fracos e a uma maior dificuldade de adaptação na adolescência e vida adulta (Suggate, 2013). Podemos então deduzir que a iniciação precoce das crianças à literacia poderá não ser tão vantajosa como se pensa

Por outro lado, nos jardins-de-infância que se centram no brincar, existe uma intencionalidade diferente à volta do ensino. Os professores adotam estratégias didáticas de forma a expor a criança aos conteúdos, quer seja através do conto, de livro ilustrados, canções, poemas ou até desenhos (Carlson-Paige, McLaughlin, & Almond, 2015). Os estudos indicam que crianças que tiveram uma experiência de pré-escolar orientada para o brincar demonstraram maior domínio de competências básicas, no final da pré-escola, comparativamente com aquelas inseridas em programas centrados nos domínios académicos, onde os conteúdos são ensinados de forma mais diretiva (Marcon, 2002).

Para Marcon, (2002), estes resultados vêm mostrar que os modelos de pré-escolar académicos, tendem a focar-se demasiado na aquisição de competências formais, deixando de parte competências mais práticas e abrangentes, que são a base do sucesso escolar futuro. Competências como a compreensão escrita, a independência, a responsabilidade, motivação e autoiniciativa, que não costumam ser trabalhadas nos modelos mais académicos, tornam-se fundamentais para o sucesso escolar a longo prazo. É nos primeiros anos que se adquirem valiosas noções de independência e autoiniciativa, e muitas vezes, uma educação muito diretiva, e orientada pelo professor, pode atrofiar o desenvolvimento dessas competências, originando estudantes passivos, i.e., que esperam diretrizes para desenvolver as mais variadas atividades (Marcon 2002).

O sucesso académico das crianças, a longo prazo, parece ser fomentado por contextos de aprendizagem mais ativos e centrados na

criança. Por outro lado, este pode ser desacelerado por experiências demasiado académicas na pré-escola, quando introduzem experiências de aprendizagem demasiado formais. Projetar as crianças demasiado cedo para o mundo académico pode não ter o resultado esperado quando mais tarde lhes for pedido que pensem de forma independente ou que assumam uma maior responsabilidade (Marcon 2002).

Substituir o tempo dedicado ao brincar por atividades académicas, com o objetivo de aumentar a performance futura das crianças, parece simplesmente não fazer sentido. Não apenas porque, a longo prazo, esse aumento ao nível dos resultados académicos não se verifica, mas também porque pode trazer consequências negativas, a nível psicológico, para as crianças expostas a esses estímulos precoces. O foco deve estar na altura em que é ideal, para cada criança realizar essa aprendizagem, e não na altura em que esta consegue começar a fazê-la (Sugatte, 2013). É importante estar atento aos ritmos de desenvolvimento próprios de cada criança, e aprender a respeitá-los. Não devemos incorrer no erro de acelerar processos apenas para satisfazer metas ou currículos, devemos entender que todas as crianças, especialmente as mais novas, precisam de explorar e aprender ao seu ritmo, passando essa aprendizagem, muitas vezes, pelo brincar.

Os benefícios do brincar foram já bastante exaltados nas anteriores páginas, e são incontestavelmente insubstituíveis. No entanto, nunca é de mais refletir acerca das possíveis consequências da substancial redução desse tempo na vida das crianças.

Para Gray (2011), é possível que haja uma ligação entre a diminuição do brincar e o aumento de psicopatologia entre os jovens. Durante a mesma metade de século que assistiu à diminuição do tempo para brincar, deu-se também um aumento significativo de casos de ansiedade e depressão nos jovens que viveram essa redução. Os indivíduos parecem ter uma cada vez menor sensação de locus de controlo interno, predispondo-os a uma maior probabilidade de desenvolver padrões mentais patológicos. Tem-se observado, em paralelo, um aumento do traço de personalidade narcisista junto dos jovens, estando este também altamente relacionado com crescentes níveis de materialismo, depressão e ansiedade.

O autor reconhece que a correlação não implica causalidade, no entanto, baseando-se na lógica, sugere que as mudanças culturais que nos

levaram, ao longo do tempo, a desvalorizar o brincar, podem estar na causa do aumento da psicopatologia. A atitude que tem levado professores e pais a desejar que os seus filhos transfiram o tempo dispensado a brincar para tempo destinado a atividades mais formais, é a mesma atitude que os vai incentivar a focarem-se nos objetivos extrínsecos, ensinando-lhes, mesmo inconscientemente, que possuem pouco controlo sobre os acontecimentos da sua vida, e sobre o seu futuro.

Apesar de não existirem estudos que comprovem a ligação entre a diminuição do brincar e o aumento da psicopatologia, vários autores indicam que tal relação é possível e que merece, por si só, um estudo mais aprofundado e em larga escala.

1.4. A realidade Portuguesa

No que diz respeito ao ensino pré-escolar, Portugal vive uma realidade muito particular. Segundo Lopes & Fernandes (2009), as práticas de leitura e escrita na educação pré-escolar, no nosso país, são bastante infrequentes, ou pelo menos eram-no há aproximadamente dez anos atrás. Até essa altura, as investigações realizadas sugeriam que muitos educadores não estavam familiarizados com o conceito de literacia emergente³, e que existia, inclusivamente, alguma resistência a este tipo de atividades, sendo que os educadores não as viam como particularmente necessárias ou importantes (Lopes & Fernandes, 2009).

Paralelamente, os investigadores e autores da área da educação têm vindo a defender, consensualmente, a promoção da literacia emergente no ensino pré-escolar. Defendendo que este é o caminho a ser tomado, no sentido de garantir que as crianças desenvolvam as capacidades de linguagens escrita e oral adequadas para ingressarem com sucesso no ensino

³“Literacia emergente”: Conceito que surge por volta dos anos 80, influenciado pelo trabalho de autores como Piaget e Vygostsky, referindo-se à precocidade do processo de aprendizagem da literacia, tendo em conta que as crianças aprendem quando se encontram envolvidas em situações de exploração, associadas ao seu dia-a-dia (Mata, 2008). Surge então ideia de que, durante os anos de pré-escola, existem vários comportamentos promotores de literacia, sendo que esta deve ser trabalhada de forma intencional com as crianças (Lopes & Fernandes, 2009). Este conceito veio substituir a visão de reading readiness, que assentava no pressuposto de que a criança aprenderá a ler quando estiver preparada (Lopes & Fernandes, 2009).

formal (Dionísio & Pereira, 2006). Esta opinião é de tal modo vincada que, nos últimos anos, a maioria das investigações realizadas na área da educação pré-escolar se centram no conceito de literacia emergente (Lopes & Fernandes, 2009) e, embora alguns educadores possam não ver este tipo de aprendizagem como prioritário, a realidade é que os currículos têm-se vindo a centrar cada vez mais nele.

Em 2016 foi publicada a revisão às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento originalmente redigido em 1997, a qual, embora não venha alterar significativamente o tipo de conteúdos a abordar, reformula a estrutura do documento e procura atualizá-lo no tempo. O documento baseia-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela lei, assentando, ainda assim, numa perspetiva holística do desenvolvimento. As autoras desta revisão defendem que o brincar é uma atividade natural, rica e estimulante, que promove o desenvolvimento e aprendizagem, e referem de o educador criar ambientes estimulantes, que permitam à criança explorar os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas e correr riscos, tornando-se assim mais autónoma (Portugal, 1997b).

Quanto à aprendizagem de conteúdos, as autoras defendem que estas estão subjacentes ao brincar, e que a curiosidade natural das crianças para explorar deverá ser o ponto de partida para o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas (Portugal, 1997b). No entanto a quantidade de objetivos de conteúdos abordados no documento parece ser excessiva, quando levada à letra. Por vezes os educadores têm dificuldade em cumprir com todos os objetivos estabelecidos acabando por ser inevitável uma redução nos tempos dedicados ao brincar (Barbosa & Fortuna, 2015).

Pereira (2012) critica esta revisão às OCEPE alegando que estas estabelecem metas frágeis, restritivas e globalmente incoerentes. A autora refere que as novas metas se baseiam na ideia de que o ensino pré-escolar é uma etapa de preparação para a escola, levando a um ajuste das atividades no sentido de cumprir objetivos curriculares, em vez de se criar ambientes que permitam às crianças ser ativas na construção das suas aprendizagens.

“É possível assumir que se esteja perante o início da construção de um quadro de subordinação geral da educação pré-escolar ao ensino formal, fruto da pressão

política que (abertamente) atua em nome do sucesso das crianças nesse nível escolar futuro (embora veladamente em nome dos seus próprios interesses económicos, dado que assim cedo se começa a controlar a construção dos cidadãos que deseja ter), mas não em nome dos interesses e das experiências das próprias crianças.”
(Pereira, 2012, p. 227).

O estudo de caso realizado por Pinto *et al.* (2014) revelou que 65% dos educadores de infância utilizavam fichas de trabalho com as suas crianças. E que o tempo que passam em atividades livres, ou seja, em brincadeira, corresponde apenas a metade do tempo que passam em atividades estruturadas. Os autores concluem que a existência de tempos livres para a criança brincar é fulcral, visto que é durante este período que esta se encontra mais ativamente envolvida. No entanto este mesmo estudo, realizado com a finalidade de avaliar o sucesso da implementação das OCEPE, não refere nem avalia a implementação deste tipo de atividades tão importantes para o desenvolvimento das crianças, focando-se unicamente na avaliação de conteúdos curriculares formais.

Assim parece que se estabelecem consecutivamente objetivos ambíguos para o ensino pré-escolar. Se por um lado é defendida a relevância do brincar, por outro são definidos um conjunto de objetivos a cumprir que torna difícil, para os educadores, conciliar os dois tempos.

II - Metodologia

2.3. Questões da investigação

- Quais os principais atores envolvidos na educação pré-escolar em Portugal?

- Como funcionam as dinâmias de influência dentro e fora da sala do pré-escolar?

- De que forma vivem as crianças a sua passagem pelo pré-escolar, hoje em dia, em Portugal?

Esta investigação surge do interesse de enquadrar as questões desta dissertação no contexto português, e apesar de ser realizada do ponto de vista da educadora, tem sempre a criança como peça central.

2.1. Participantes

Para esta investigação procuraram-se participantes que tivessem formação superior em educação pré-escolar e que trabalhem, ou já tenham trabalhado como educadoras(es) do ensino pré-escolar em Portugal. Apesar de não se considerarem a idade ou género como fatores de exclusão, apenas foram entrevistadas educadoras do género feminino, simplesmente pelo facto de terem sido as únicas profissionais com as quais se conseguiu contactar. Ao todo foram contactadas seis educadoras, sendo que apenas cinco realizaram a entrevista.

Por questões de confidencialidade foram ocultados os nomes das participantes assim como qualquer referência ao nome da instituição onde trabalham

Na Tabela 1 está representado as características das participantes.

Tabela 1. Participantes

Participante	Idade	Distrito da Instituição	Tipo de instituição
E.1	24 anos	Leiria	IPSS
E.2	40 anos	Braga	IPSS
E.3	42 anos	Leiria	IPSS
E.4	58 anos	Porto	Público
E.5	33 anos	Lisboa	Privado

2.2. Método de recolha e análise de dados

Instrumentos: Entrevista semi-estruturada

A entrevista foi o método de recolha de dados utilizado nesta investigação, pois tinha-se como objetivo compreender de forma integrada a visão das educadoras relativamente ao sistema da qual fazem parte, através da análise dos seus discursos. As questões da entrevista foram previamente estruturadas, no entanto procurou-se desenvolver questões abertas que dessem espaço para as participantes abordarem o que para elas era mais relevante.

Procedimento

Cada participante recebeu e assinou uma declaração de consentimento informado, pelo que todas foram esclarecidas quanto aos objetivos da investigação, concordando em participar na mesma.

Todas as entrevistas foram gravadas em formato áudio, tendo sido posteriormente realizada a transcrição das mesmas. As entrevistas tiveram uma duração média de 45 minutos.

O método de análise escolhido para esta investigação foi a análise temática. A análise temática é um método qualitativo de interpretação e análise de dados, e assenta na premissa de que não existe uma versão correta da realidade, mas sim várias versões da realidade. Este método é utilizado para identificar, analisar e descrever padrões e temas de um conjunto de dados, organizando os dados de uma forma estruturada, rica e detalhada (Braun & Clark, 2006, 2013)

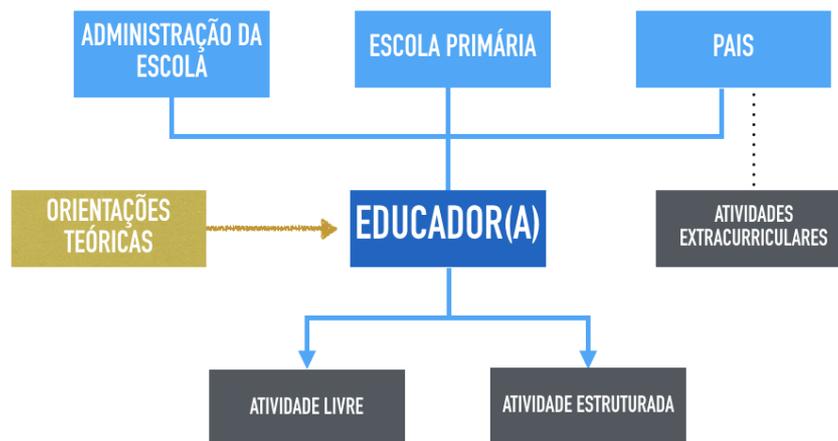
Nesta investigação foram seguidas as orientações de Braun & Clark (2006), procedendo-se às seis fases da análise que as autoras referem no seu trabalho. Primeiramente procedeu-se à familiarização com os dados, de seguida produziram-se os primeiros códigos, na fase seguinte pesquisaram-se os primeiros temas, posteriormente procedeu-se à revisão dos temas. Na quinta fase foi possível definir e nomear os temas, sendo que em paralelo foi sendo construído o mapa temático. Finalmente realizou-se a redação do relatório, permitindo organizar e redigir os resultados em formato escrito.

III - Resultados

Nesta secção é apresentada a análise dos dados obtidos através do processo de análise temática realizado nesta investigação. Do processo analítico foi possível identificar quatro temas e quatro subtemas que se relacionam entre si. O tema central, a educadora, encontra-se sobre a influência de três temas ou entidades distintas: a direção da instituição, a escola primária e os pais. O subtema orientações teóricas encontra-se numa relação mútua com o tema educadora, visto que é estabelecida uma relação recíproca. O tema educador(a), por sua vez divide-se em dois subtemas: a atividade livre e a atividade estruturada. O tema pais subdivide-se no subtema atividades extracurriculares.

A Figura 1 ilustra o processo analítico e as relações entre os temas e subtemas, constituindo o mapa temático da análise. Posteriormente são apresentadas todos os temas e subtemas, acompanhados de uma descrição e algumas análises de registo retiradas das entrevistas que servem de exemplos ilustrativos dos temas.

Figura 1: Mapa temático da análise



3.1. Educador(a)

A educadora aparece como o tema de centro desta investigação, seja pelo facto de todas as entrevistadas serem educadoras, seja porque são estas que, neste contexto, interagem diretamente com a criança.

A postura da educadora e os seus pontos de vista em relação à criança são decisivos na forma como o trabalho em sala se desenvolve. A educadora tem de corresponder a uma quantidade de metas e expectativas, seja por parte da administração da instituição, seja por parte dos pais, como iremos ver mais à frente, no entanto, são elas que têm a última palavra no que se refere à organização dos tempos e atividades dentro da sala do pré-escolar.

Durante as várias entrevistas observou-se uma narrativa muito coerente no que diz respeito ao papel da educadora nas atividades do pré-escolar, todas elas fizeram referências semelhantes acerca da necessidade de não intervir demasiado nas brincadeiras das crianças, sendo o seu papel o de

supervisionar, acompanhar, orientar e estimular as crianças durante as suas brincadeiras.

“É óbvio que nós estamos sempre a olhar por eles, ver o que estão a fazer, como é que estão a gerir, mas é um momento deles (...)” (E.1)

“É assim eles estão realmente há vontade e nós estamos numa de companheiros de brincadeira, ou seja se alguém nos abordar e nos direcionar para algum lugar nós vamos atrás. Mas sempre com a criança á frente, sempre com a criança a orientar.” (E.3)

Para além disso, existiu durante as entrevistas um discurso muito linear no que diz respeito à importância de dotar as crianças de um sentido de autonomia e responsabilidade. Esse pareceu ser um dos pontos centrais do trabalho das educadoras entrevistadas.

“E já muitos anos que adoto o método em que em cada dia há um que há o chefe de turma, eles entendem isso como um amigo que no fundo está mais atento a tudo e que me ajuda, e depois esse menino ou menina escolhe um ajudante para o dia, para registar as presenças... eles têm muita autonomia. Eles gostam muito” (E.4)

“Eles têm o livre arbítrio de escolher aquilo que é importante, aquilo que querem fazer, não podem estar a ser mandados o dia inteiro.” (E.5)

O respeito pela individualidade de cada criança foi também referido por várias das educadoras, parecendo ser algo que procuram ter em conta ao desenvolver o seu trabalho.

“Eu tenho uma intenção e sei que eles têm de desenvolver certas competências, eles têm de saber estar com os outros, têm de interiorizar muitas coisas, mas não estou preocupada se eles sabem a cor azul ou a amarela, eu quero é que eles se expressem da forma como quiserem. Cada um pinta como quiser, à sua maneira, agora se pinta o sol verde ou às riscas, para mim não tenho de lhe ensinar a cor de nada, tem de sair deles o que querem expressar. Cada um pinta á sua maneira como está a sentir.” (E.4)

“Até porque cada criança tem o seu ritmo e os interesses de um não são os interesses do outro, graças a deus somos todos diferentes!” (E.5)

3.2. Orientações teóricas

Uma parte fundamental do trabalho de cada educadora assenta nas bases teóricas que orientam o seu trabalho. Existem vários modelos teórico-pedagógicos para o pré-escolar, e cada educadora, ou cada instituição pode escolher trabalhar com um modelo específico. Mesmo quando a instituição não segue um modelo em particular as educadoras admitem que estes fornecem boas ferramentas de trabalho.

“Eu acho que todos os modelos têm coisas boas e coisas más e portanto tenho uma visão um bocado eclética e uso um bocadinho de cada um, uso o que eu acho que cada um tem de melhor. O que eu acho melhor em todos os modelos é realmente, as crianças aprendem a fazer, as crianças aprendem a mexer, as crianças aprendem a brincar e isso é uma coisa que o educador deve ter presente na sua atividade diária.” (E.5)

Para além disso, todas as entrevistadas referiram que utilizam as OCEPE como guia da sua prática. Todas veem a revisão como um ponto positivo, vindo melhorar as orientações já existentes. Apenas uma das educadoras referiu o facto de as orientações poderem ser demasiado exigentes, se levadas à letra, tal como foi referido por Pereira (2012).

“E.4: Temos sempre em conta as orientações curriculares. E acho que é um documento muito bonito. Estivemos a debater alguns textos, em reuniões de departamento. E eu acho que umas orientações não quer dizer que se tenha de fazer tudo aquilo que ali diz, é como esfolheares um manual e leres para te orientares, e porque gostas de ler coisas sobre a tua profissão. Eu vejo as orientações assim.

M: como um guia quase.

E.4: sim! Pronto é um bocado exigente, porque se formos a levar aquilo tudo certinho por ali, cada área do currículo, aquilo é uma montanha de conhecimento. Mas não podemos ver frase por frase. Nós damos um

conteúdo, e esse conteúdo está a ser trabalhado, quer a gente queira quer não.” (E.4)

3.3. Direção da instituição

Segundo as narrativas das educadoras, a direção da escola onde trabalham tem o papel de ditar um conjunto de metas a cumprir durante o ano. Algumas das entrevistadas entendem isso como fazendo parte integrante do sistema educativo onde se inserem, enquanto outras se sentem mais restringidas por essas obrigações, pois tal como Fortuna & Barbosa (2015) propuseram, por vezes pode ser difícil cumprir com todos os objetivos estabelecidos

“É assim há sempre direções que temos de seguir. Faz parte da educação. E mesmo no pré-escolar isso está vincado,” (E.1)

“O tempo em sala para fazer atividades fica muito reduzido e nós temos que apresentar resultados, porque estando numa escola privada os resultados têm que aparecer, portanto há dias em que eu sinto que eles não brincaram o suficiente.” (E.5)

Por outro lado todas as educadoras, de uma maneira ou de outra, admitem que lhes é dada bastante autonomia no trabalho que realizam dentro da sala, referindo que a direção não intervém muito nas atividades que são desenvolvidas, conferindo-lhes liberdade para gerir os tempos.

“(...)portanto está mesmo nas nossas mãos. Eles confiam no trabalho que nós estamos a fazer, tentam estar sempre presentes e saber o que é que fazemos e questionam muitas vezes o porquê de fazermos de determinada maneira e não de outra. Mas somos autónomas nesse sentido.” (E.3)

3.4. Escola primária

Como Pereira (2012) sugeriu, a pré-escola encontra-se de certa forma subordinada à escola primária, sendo apenas uma ponte de passagem de um nível para o seguinte. Nas entrevistas a escola primária aparece como

uma “personagem fantasma”, pois mesmo não exercendo uma pressão direta, a sua presença implícita influencia bastante a forma como a sala e as atividades do pré-escolar são estruturadas. Essa influência acaba por ocorrer no subconsciente de todos os intervenientes, mesmo no das crianças, que parecem começar também a ter consciência de que a entrada na “escola a sério” está a aproximar-se, assumindo também elas uma postura mais madura e responsável. As educadoras sentem também esta pressão da entrada na escola primária, venha ela da parte dos pais, da parte da direção, ou diretamente das escolas primárias.

“Nós até fazemos este trabalho no pré-escolar, mas depois chegam à escola e a visão que a escola dá é que os meninos da (...) não estão bem preparados para a escola. Que não sabem estar sentados durante 2 horas, sem se levantarem, sem falarem. E nós na instituição queremos que as crianças falem! Com ordem, com regras mas queremos que eles participem, mas depois vão para uma realidade que é completamente diferente. Também depende da escola. Nós levamos meninos para duas escolas diferentes e com uma temos sempre problemas e com outra não.” (E.2)

Esta pressão pode resultar na necessidade de acelerar processos de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças, como forma de corresponder às exigências da escola primária.

“Os miúdos são realmente inquietos. Então nós tentamos realmente fazer a coisa um bocadinho mais formal nesse ano antes da entrada para a escolaridade, não tanto pelos professores, mas mais pelas crianças. Porque eles depois é que sofrem. Porque eles passam de uma rotina de brincadeira todo o dia para terem de estar sentados numa secretária não sei quantas horas seguidas. E eles também sofrem muito. Portanto se a gente começar a introduzir no ano antes assim uma luzinha daquilo que os espera para eles se calhar é menos complicado.” (E.3)

No entanto, é importante recordar que por vezes as crianças podem não estar prontas para começar a desenvolver esse tipo de aprendizagens tão cedo, tal como sugerido por Carlson-Paige, McLaughlin & Almond (2015).

3.5. Pais

As educadoras trabalham de forma estreita com os pais. Segundo as entrevistadas existem pais com atitudes muito distintas perante a escola e o brincar. Se por um lado alguns mostram confiar no trabalho das educadoras e nas capacidades de desenvolvimento dos seus educandos, outros há que agem movidos pelo medo do insucesso futuro dos seus educandos. Gray (2011) havia já teorizado esta questão, referindo-se à forma de parentalidade “confiante” como a que melhores frutos traz no futuro.

Algumas educadoras referem-se à escolaridade dos pais como fator que influencia a atitude dos mesmos, segundo elas por vezes é mais difícil trabalhar com pais com elevado nível de escolaridade, sendo que estes têm também maiores expectativas em relação aos seus educandos.

“Talvez um pouco pela escola onde me encontro a trabalhar, em que os pais são de um nível de escolaridade elevado, têm profissões em cargos muito importantes, pilotos, médicos, dentistas, veterinários. Talvez daí quererem dar maior oferta aos filhos a fim de eles conseguirem no futuro escolher uma profissão de um nível superior ou mais exigentes, no fundo fazer deles uns meninos-prodígio.” (E.5)

Tal como referido por uma das entrevistadas, *“Vivemos numa sociedade competitiva” (E.3)*, daí que muitos pais procurem dotar os educandos de uma quantidade de competências para que estes possam vingar no futuro. Esta ideia descreve o mesmo fenómeno a que Rosenfeld & Wise (2001, citado em Gleave & Cole-Hamilton, 2012), deram o nome de “hiper-parentalidade”. Algumas educadoras afirmaram receber pedidos dos pais no sentido de acelerar a aprendizagem dos seus educandos.

“Não há tempo para brincar. Não somos apologistas disso, mas muitos pais nos perguntam: “ e quando é que vai ensinar as letras? E quando é que vai ensinar os números? E têm manuais?” Ou seja eles querem que antes de os miúdos irem para a escola já vão a saber ler, a saber escrever, essas coisas todas.” (E.3)

Uma questão também bastante referida sobre este tema foi o facto de os pais terem pouco tempo para passar com as crianças, devido aos longos

horários de trabalho. Como consequência as educadoras referem que as crianças passam um período muito alargado de tempo na escola ou em atividades, faltando tempo de qualidade com estas figuras adultas.

“Mas aquilo que atualmente se vê é que os pais têm muito pouco tempo para ter esse tempo de qualidade com as crianças. Porque passam a maior parte do seu tempo na escola e quando chegam a casa é tudo muito à base de rotinas, é banho, jantar...” (E.3)

3.6. Atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares fazem parte da vida da maioria das crianças em idade pré-escolar. Estas atividades, embora possam ser proporcionadas pelas escolas, são na sua maioria escolhidas pelos pais. Algumas educadoras são da opinião que pode haver uma sobrecarga das crianças devido ao excesso de atividades extracurriculares, outras dizem não sentir que haja um exagero, e que muitas das crianças querem participar nelas.

“É assim eu acho que há tempo para tudo, de facto eles precisam de oportunidades mas não é preciso exagerar. Acho que fazem bem em andar na natação, em andar na música, mas não é preciso uma atividade para cada dia da semana. Eles precisam também de períodos para descansar para brincar com o que eles quiserem, para se sentarem à televisão a verem os bonecos. Na minha opinião é tudo com conta peso e medida. Acho que é um bocadinho exagerada a sobrecarga de atividades que eles têm.” (E.5)

Foi referido por duas educadoras a importância que os pais dão a este tipo de atividades, sendo que, segundo elas, é deles que parte a vontade de inscrever as crianças neste tipo de atividades. As mesmas educadoras afirmaram sentir que estas atividades interferem com o seu trabalho na sala, seja porque lhes falta tempo para as atividades livres, seja porque a participação nas atividades extracurriculares deixa as crianças cansadas, comprometendo o seu estado de espírito e aproveitamento durante o dia.

3.7. Atividades livres

A atividade livre, ou brincar livre, na sala de pré-escolar, é entendida, por todas as educadoras entrevistadas como uma parte fundamental do trabalho que desenvolvem. Todas reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, tanto ao nível cognitivo, das relações interpessoais, assim como o desenvolvimento da autonomia. O brincar foi ainda referido como uma forma de conhecer a criança, sendo este o “espelho” de tudo o que ela é e vive.

“A brincadeira livre, a seguir à rotina, é um dos momentos mais importante que eles têm para as aprendizagens, porque desenvolvem uma série de coisas, regras, começam a conhecer-se a si próprios e aos outros. Depois começam a desenvolver o faz de conta, as relações que eles estabelecem entre eles e os objetos é muito importante.” (E.1)

Relativamente ao tempo que existe para as crianças brincarem no pré-escolar, as opiniões dividem-se. Algumas educadoras afirmam que o tempo de que dispõem é suficiente, embora as crianças possam não ser da mesma opinião. Outras admitem sentir que o tempo dedicado a estas atividades livres deveria ser maior, refletindo sobre as consequências da sua escassez.

“Eles têm bastante tempo para brincar, às vezes eles querem mais, não gostam muito de largar o que estão a fazer para fazer outra coisa mas isso também faz parte, é mais no pré-escolar, nos mais velinhos.” (E.2)

“M: Ok! Então no fim de contas, acha que o tempo para brincar é suficiente, tanto na escola como em casa?”

E.3: Hum, talvez não!(...), há cada vez mais oferta de atividades, é a tal coisa, que não deixa tempo para essa parte do brincar só por brincar, e do estar, porque eu acho que as crianças agora nem sabem estar sem fazer nada. Nós antigamente se nos deixassem na rua agente com qualquer coisa inventava uma brincadeira, e agora não, eles estão sempre á espera que se dê alguma coisa porque estão de tal forma habituadas a ser orientados, que já não sabem estar sem alguém lhes dizer vai por aqui ou toma lá isto e faz desta maneira. E realmente a falta de tempo livre para brincar, porque as

crianças quando estão sozinhas e têm tempo para estar sozinhas acabam por ter necessidade de descobrir essas ferramentas, se estão sempre a ser orientadas acabam por não desenvolver essa competência. E quando estão sozinhas não gostam porque não sabem estar.” (E.3)

3.8. Atividades estruturadas

As atividades estruturadas tomam uma forma mais académica quando as crianças chegam ao pré-escolar, devido à aproximação da entrada na escola primária. No entanto todas as educadoras afirmaram procurar desenvolver estas atividades de uma forma lúdica, não demasiado séria ou demasiado rígida. Também foi referido que procuram não impor nenhuma aprendizagem, procurando em vez disso incitar a curiosidade da criança, para que esta tenha vontade de aprender.

“Nós acabamos por fazer esse trabalho através de jogos informais, através de brincadeiras. Por exemplo, eu todos os meses eu tenho uma história e gosto de me dedicar a essa história. Este mês, por exemplo, estou a trabalhar uma história que é da ‘lagartinha muito comilona’ que dá para trabalhar muitas áreas. Dá para trabalhar os números, dá para trabalhar a seriação, a classificação, ou seja, nós de uma forma informal e através de uma história estamos a trabalhar todos esses conteúdos, de uma forma informal.” (E.3)

“M: Achas que faz sentido introduzires esses conteúdos mais formais no ensino pré-escolar?”

E.5: acho que não devemos ir muito fundo, por exemplo, eu tenho colegas que ensinam ditongos e essas coisas, e não, não é o meu objetivo que eles saiam de lá a escrever, de todo, se eles saírem de lá a escrever o nome deles para mim é o suficiente.” (E.5)

Houve um consenso na ideia de que se deve respeitar o ritmo das crianças, e que não se deve exigir demasiado, ou forçá-las no sentido de assimilar um conteúdo mais formal, apenas porque os pais ou a direção o pedem. Por outro lado foi referido várias vezes que as crianças mostram

gosto em aprender estes conteúdos, quando levadas da forma correta, pelo facto de “se sentirem crescidas”.

Muitas educadoras abordaram a questão das fichas e dos livros de exercícios. A maioria admite não gostar de os utilizar na sala do pré-escolar, no entanto algumas referem o facto de estes acabarem por estar presentes na sua sala, devido à pressão dos pais ou da instituição.

“É assim no último ano, na última sala, muitas vezes a pedido dos pais sim. Temos um manual que a criança faz quando quer. Ou seja não há uma obrigatoriedade “hoje vais ter de fazer esta ficha”, o manual está na sala porque os pais acham bem, para eles começarem a habituar-se. (...) Mas nós não temos um tempo de fazer o manual. A criança quando lhe apetece diz “quero fazer uma ficha” e nós damos o apoio e acompanhamento.” (E.3)

“E.4: olha eu não gosto muito de usar livros de fichas, prefiro que sejam eles a fazer.

M: e porquê?

E.4: porque eu não gosto de impor uma aprendizagem, nunca fiz isso.” (E.4)

Algumas educadoras admitiram que muitas vezes a obrigatoriedade de trabalhar certos conteúdos lhes rouba tempo de sala, que poderia ser aproveitado de forma mais útil, em atividade livre, por exemplo.

IV - Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo explorar as tendências atuais na educação pré-escolar. Mais precisamente as visões das educadoras sobre o brincar e a forma como estas organizam o tempo para brincar e aprender na sua sala. Quais os principais atores influentes neste sistema e de que forma interagem na construção do currículo do pré-escolar.

Este estudo enquadra-se numa visão mais ampla dentro desta dissertação, que explora a evolução do pré-escolar, desde o passado,

procurando projetar uma visão futura com base nos modelos que começam a surgir e a ser aplicados um pouco por todo o mundo ocidental.

Para a realização desta dissertação começou-se por fazer um levantamento da bibliografia, a nível internacional, mostrando que existem vários investigadores e teóricos preocupados com a evolução da educação pré-escolar, questionando-se sobre as práticas que atualmente começam a ganhar terreno. Foi feita uma análise crítica a estes documentos, procurando questionar as possíveis consequências de uma educação pré-escolar focada nos domínios académicos, que coloca o brincar e a atividade livre em segundo plano. Numa segunda fase foi realizada uma pequena investigação com o objetivo de contextualizar a realidade portuguesa, num esforço de comparar e prever possíveis tendências futuras da educação pré-escolar no nosso país. Foram entrevistadas cinco educadoras do pré-escolar, as suas entrevistas foram posteriormente submetidas a uma análise temática que permitiu distinguir diferentes temas e subtemas que se relacionam entre si. Assim foi possível identificar quatro entidades que influenciam a prática na educação pré-escolar, são eles a educadora, a direção da escola, a escola primária e os pais. Cada uma destas entidades tem um papel específico e uma influência particular sobre o que acontece dentro da sala. Uma quinta entidade serão as orientações teóricas e políticas, como os modelos teóricos e as OCEPE, que intervém igualmente neste processo embora de forma indireta. Como resultado destas interações obtivemos três tipos distintos de atividades que fazem parte da vida das crianças em idade pré-escolar, sendo elas as atividades livres, estruturadas e extracurriculares. A organização do tempo a dedicar a cada uma delas e a importância que lhes é diferencialmente atribuída vão ditar o tipo de educação que as crianças recebem neste nível de ensino.

Com base nos discursos das entrevistas foi possível identificar várias tendências que parecem ser transversais a todos os casos estudados. As educadoras mostraram ter bastante presente na sua prática a necessidade de deixar as crianças brincar livremente. Afirmaram procurar dar-lhes o máximo de tempo possível para se envolverem neste tipo de atividades, defendendo o benefício que estas trazem para o desenvolvimento bem-sucedido das crianças. No entanto foi bastante discutido a pressão que existe vinda de outros órgãos para que outro tipo de atividades seja desenvolvida.

Em particular foi reportada várias vezes a influência vinda da parte dos pais para que as crianças comecem desde cedo a adquirir competências mais formais. Pelos discursos é fácil antever uma pressão social tanto sobre os pais como sobre a própria escola e as educadoras, no sentido de acelerar o processo de aquisição de noções simples de leitura e escrita. As educadoras de uma forma geral demonstram ir contrariando a tendência de formalizar o ensino pré-escolar, desenvolvendo estas atividades de forma lúdica. Muitas delas procuram fugir à aplicação de fichas e livros de exercícios, no entanto foi reportado a utilização das mesmas devido a ordens expressas da instituição ou por pressão dos pais.

Quando questionadas acerca da resposta das crianças à introdução dos conteúdos formais, a maioria defende que muitas das crianças gosta de os aprender, embora seja expresso que “não são todas” e que muitos preferiam continuar a brincar. No entanto fica clara a ideia de que também as crianças interiorizaram a importância da aprendizagem destes conteúdos, sentindo que também elas são crescidas e se estão a aproximar das figuras adultas que admiram. Não devemos esquecer que todas as educadoras defenderam a ideia de que não se deve impor uma aprendizagem, os conteúdos devem ser apresentados de forma apelativa para incitar a curiosidade da criança, no entanto esta não deve ser obrigada, contra sua vontade, a participar em qualquer atividade.

É assente na premissa do respeito pela individualidade que trabalham as educadoras entrevistadas, podendo refletir a visão de outras educadoras em Portugal. Mas é importante não esquecer que as mesmas admitem ser pressionadas muitas vezes para desenvolver o seu trabalho de forma diferente. As direções das instituições parecem conferir bastante independência às educadoras no trabalho que desenvolvem na sala, no entanto existem metas e objetivos que têm de ser cumpridos, muitas vezes criando uma disparidade entre a forma como as educadoras gostariam realmente de trabalhar e o tempo que dispõem para o fazer.

A quantidade de atividades extracurriculares em que as crianças estão envolvidas, foi referida várias vezes como “exagerada”, assim como o alargado número de horas que as crianças passam na escola, devido ao facto de os pais não terem disponibilidade para os ir buscar mais cedo. Esta realidade acaba por forçar as crianças a um ritmo de vida acelerado e quase

totalmente preenchido de atividades, muitas vezes criando crianças cansadas ou sobrecarregadas de informação e estímulos.

Os resultados desta investigação não vão totalmente ao encontro da realidade descrita na bibliografia de outros países. Porém tal pode dever-se às visões e resistência de alguns profissionais da área. É notório que começam a existir várias fontes de pressão no sentido de acelerar aprendizagens. No entanto as educadoras mantêm um discurso de respeito pelo tempo de cada criança, procurando atender aos objetivos estabelecidos sem por em causa as características naturais da infância, defendendo que as crianças nesta idade ainda são pequenas, e precisam de tempo para brincar.

Quando existe pressão dos órgãos oficiais no sentido de atingir metas curriculares rígidas, as próprias escolas e educadores acabaram por ceder, ajustando as suas práticas ao cumprimento dos objetivos exigidos.

Por vezes os educadores deparam-se com dilemas quanto a organizar o seu tempo de brincar com as crianças, seja pela falta de pessoal responsável, seja pela pressão por parte dos órgãos superiores para cumprir com atividades planeadas. Muitas vezes o brincar livre é visto como pouco desejável dentro e fora da sala, existindo uma separação entre o brincar e a educação infantil, uma vez que o brincar se mantém à margem das atividades pedagógicas. Não incentivar o brincar espontâneo, especialmente devido à obrigação de cumprir com metas definidas pelos órgãos superiores, acaba por reforçar um cenário de desrespeito pela infância (Barbosa & Fortuna, 2015).

O ensino pré-escolar tem, hoje, como principal objetivo preparar a criança para a entrada no ensino formal (Dionísio & Pereira, 2006); no entanto, e como refere Silva (1986), conferir valor ao ensino pré-escolar apenas em referência à escola formal, pode ser bastante redutor, privando-o da sua própria especificidade. Esta tendência poderia ser contrariada se se iniciasse um movimento pedagógico inverso, apostando numa nova relação entre o pré-escolar e a escola, pensando os objetivos curriculares para preparar os futuros cidadãos para uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida (Pereira, 2012).

Como já foi discutido anteriormente, brincar é uma parte indissociável e fundamental de toda a infância, mas mais o será quando mais pequena for a criança. Existem muitas pressões na nossa sociedade para

acelerar os processos de aprendizagem, e as consequências que daí podem advir são diversas. Diferentes teóricos têm vindo a demonstrar preocupação com esta tendência já há várias décadas (Marcon, 2002), no entanto tal não evitou que a educação no geral, e o pré-escolar em particular, tomassem um caminho cada vez mais formal. Em Portugal, é possível contrariar esta tendência. Existem bons profissionais dotados de sentido ético, que procuram desenvolver com as suas crianças um trabalho de ensino responsável, que lhes permita crescer ao seu ritmo, sem uma carga desnecessária de *stress*. Pois como já foi visto, introduzir as crianças precocemente ao ensino da leitura, não oferece a longo prazo, quaisquer benefícios académicos (Marcon, 2002).

Para além disso, e tal como defendeu Gray (2011, 2013), privar as crianças de tempo para brincar pode não só inibir o desenvolvimento de algumas características como a independência, responsabilidade, autoiniciativa e empatia, como também ajudar a desenvolver outros traços de personalidade ligados à psicopatologia como a ansiedade, depressão.

Existe um trabalho que tem de ser feito no sentido de consciencializar a nossa sociedade para a importância de brincar. Mostrando provas de que todas as crianças aprendem, com ritmos e de formas diferentes, sendo que essa individualidade deve ser respeitada, sem nunca lhes negar o apoio a que têm direito.

É importante ressaltar que tal como defendemos que as crianças não devem ser forçadas a adquirir uma aprendizagem, defendemos também que se esta mostrar interesse em aprendê-la, tal deve ser atendido. Todos somos diferentes, e no que toca a educação essa individualidade devia poder ser tida em conta. Se standardizámos praticamente todo o sistema educativo a partir do primeiro ano, será benéfico fazê-lo também no pré-escolar? Devemos repensar a educação que queremos, pois é ela que vai definir a sociedade de amanhã.

V - Conclusões

O brincar livre é não só uma parte importante da vida de uma criança como também uma atividade valiosa para o seu desenvolvimento multifatorial. A não compreensão deste conceito levou-nos a projetar formas

“corretas” e “incorretas” de brincar, dependendo do facto destas contribuírem ou não para o desenvolvimento académico, físico e/ou social da criança.

Vivemos numa sociedade que instrumentalizou o brincar, encontrando-se a brincadeira ao serviço da escola, dos pais e dos educadores, e cada vez menos ao dispor da criança. Assumir que a aprendizagem é o propósito da brincadeira é errado. Apesar desta ser inerente ao processo de brincar, é apenas um subproduto da atividade.

Com base na bibliografia referenciada e nos resultados obtidos da investigação, conclui-se que o ensino pré-escolar em Portugal, embora ainda detenha muitas características promissoras, incorre no risco de seguir os passos de outros países como os EUA ou a Inglaterra. Tendemos a acreditar que é benéfico acelerar o processo de aquisição de competências académicas, em detrimento de permitir às crianças brincar livremente, pois o primeiro traz mais benefícios para o desenvolvimento. Esta dissertação demonstra que esta premissa é falaciosa, e que a receita para um desenvolvimento optimal assenta no respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, permitindo-lhes explorar o mundo da brincadeira, pois é neste mundo rico que elas adquirem um conjunto de competências fundamentais para a sua vida.

Como limitações a este estudo ressalta a amostra reduzida. Sendo que deve ser realizado um estudo mais alargado em Portugal junto das(os) educadoras(es) no sentido de compreender as suas visões sobre o tema e que fontes de pressão existem no exercício da sua profissão.

Seria interessante realizar também um estudo junto dos pais de crianças em idade pré-escolar, para estudar as suas crenças relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos, e expectativas que têm em relação ao ensino pré-escolar.

As crianças poderiam também ser objeto de estudo, no sentido de compreender a sua visão sobre as questões do brincar e do aprender, sendo elas, na verdade, os elementos que mais devem ser escutados.

Devemos questionar-nos sobre o ensino que vamos construindo na nossa sociedade. Pois a qualidade do ensino que proporcionamos às crianças vai definir a sociedade em que vamos viver amanhã. Devemos lembrar-nos que as crianças são “máquinas de aprender”, permitir-lhes que explorem o

mundo segundo a sua intuição e curiosidade pode ser muito mais útil, a longo prazo, que confiná-las à aprendizagem limitada que a escola oferece. É importante ter em mente que cada ser humano aprende e se desenvolve de forma única, não existindo uma fórmula aplicável universalmente. Por isso, é fundamental defender a liberdade de cada um no momento de aprender, e trabalhar no sentido de possuir ferramentas que nos permitam chegar a todos.

Muitas vezes acreditamos que é através das competências acadêmicas que é possível formar melhores pessoas. Embora seja sem dúvida fundamental o desenvolvimento dessas competências, não devemos esquecer-nos que as melhores pessoas se criam na ligação com o outro, no desenvolvimento da empatia, na experiência da natureza e do mundo real e não apenas na sala de aula.

Bibliografia

- Barbosa, C., & Fortuna, T. (2015). O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*, pp. 13-40. Obtido de http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5487/pdf_40
- Bassok, D. L. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? . *Sage Journals*, 2(1), pp. 1-31. Obtido em 29 de Abril de 2017, de <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858415616358>
- Blatchford, P., & Baines, E. (2006). *Report to Nuffield Foundation*. Obtido em 17 de Março de 2017, de http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Breaktimes_Final%20report_Blatchford.pdf
- Bodrova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7(3), pp. 371-388. Obtido em 17 de Março de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. Obtido de <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

- Braun, V., & Clarke, V. (2016). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage. Obtido de <http://eprints.uwe.ac.uk/21156>
- Craveiro, M., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Porto: ESE de Paula Frassinetti, n°6*, pp. p.15-21.
- Dionísio, M., & Pereira, I. (Jul./Dez. de 2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva, 24(2)*, pp. 597-622. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%CC%A7a%CC%83o%20pre%CC%81-escolar%20em%20Portugal.pdf>
- Eberle, S. (2011). Playing with the Multiple Intelligences: How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play, 4(1)*, pp. 19-51. Obtido em 17 de Março de 2016, de <https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/EJ985547.pdf>.
- Elkind, D. (2001). Thinking about children's play. *Child Care Information Exchange, 5*, pp. 1-27. Obtido em 17 de 12 de 2016, de <http://www.issa.nl/members/articles/pdf/5013927.pdf>
- Elkind, D. (2008). The power of play: Learning what comes naturally. *American Journal of Play, 1(1)*, pp. 1-6. Obtido em 17 de 12 de 2016, de <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-elkind-the-power-of-play.pdf>
- Gill, T. (2011). *Free Range Kids: Why children need simple pleasures and everyday freedom, and what we can do about it*. Obtido em 17 de Março de 2017, de <https://timrgill.files.wordpress.com/2011/07/dairylea-simple-fun-report-final.pdf>
- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A World Without Play: A literature review*. Obtido em 12 de 12 de 2016, de <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf>
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play, 3(4)*, 443-464. Retrieved 12 4, 2016, from <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-4-article-gray-decline-of-play.pdf>
- Gray, P. (2013). *Free to learn: why unleashing the instinct to play will make*

our children happier, more self-reliant, and better students for life.
N.Y.: Basic Books.

- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How play interventions affects the vocabulary learnings of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1), pp. 82-105. Obtido em 16 de 12 de 2016, de <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-1-article-does-play-make-a-difference.pdf>
- Hewes, J. (2015). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Obtido em 4 de 12 de 2016, de http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/docs/suggestions/let-the-children-play_jane-hewes.pdf
- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play and Development* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Katz, L. (2015). *Lively Minds: Distinctions between academic versus intellectual goals for young children*. Obtido em 4 de 12 de 2016, de <https://deyproject.files.wordpress.com/2015/04/dey-lively-minds-4-8-15.pdf>
- Lopes, A., & Fernandes, P. (2009). *Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts*. Artigo, Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/11938>
- Lynch, M. (2015). More play Please: The perspective of kindergarten teachers on play in classroom. 7(3), pp. 247-370. Obtido em 16 de 12 de 2016, de <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/7-3-article-more-play-please.pdf>
- Marcon, R. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Obtido em 17 de Março de 2017, de <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 22 de Maio de 2017, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf
- Nourot, P. (2000). Historical Perspectives on Early Childhood Education. Em *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 3-30). NJ:

Prentice Hall.

- Paige, N., McLaughlin, G., & Almon, J. (2015). *Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain Much to Lose*. Obtido em 4 de 12 de 2016, de https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. NY: Oxford University Press, Inc.
- Pellegrini, A. D. (2008). The Recess Debate: A Disjuncture between Educational Policy and Scientific Research. *American Journal of Play*, pp. 181-191. Obtido em 17 de Março de 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069008.pdf>
- Pellegrini, A., & Smith, P. (2005). *The Nature of Play: great apes and humans*. NY: The Guilford Press.
- Pereira, I. (Jul./Dez. de 2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação. *REvista da educação PUC - Campinas*, pp. 217-228. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/20732>
- Pinto, A., Grande, C., Pinto, I., Cadima, J., Lourdes Mata, M., & Marinho, S. (2014). *Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar*. Estudo de Caso - Relatório Final, Direção Geral da Educação. Obtido de http://www.poaftse.qren.pt/upload/docs/2015/Estudos/DGE_Relatorio_Final_664.pdf
- Portugal. Ministério da Educação. (1997b). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministerio da Educação.~
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4). Obtido em 21 de Abril de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ10>
- Silva, M. (1986). Algumas reflexões sobre educação pré-escolar. *Intervenção Social*, 4. Obtido de <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/article/view/1281/1391>
- Suggate, S. (2013). Does early reading instruction help reading in the long-term? A review of empirical evidence. *RoSE - Research on Steiner Education*, 4(1), pp. 123-131. Obtido em 17 de Março de 2017, de <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/143/1>

Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3° ed.).
LA: Sage.