

# Atividade lúdica como factor de intervenção pedagógica

**A n a M a r i a P e s s a n h a**

*Doutorada pela Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Especialidade Ciências da Motricidade; Diretora científica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação*

---

Almeida Garrett

anamariapessanha@gmail.com

Uma reflexão sobre a aplicação da Atividade Lúdica no âmbito o ensino pré-escolar e ensino básico.

## Contexto Internacional

A atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. A criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto o não a compreenda, continua a brincar porque é a coisa que lhe dá mais prazer (Sutton-Smith, 1983). Sendo verdadeiros estes pontos de vista será legítimo defender que, pelo menos nas primeiras fases do ensino, o papel da atividade lúdica deva ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências.

Vários autores referenciam que no processo educativo a prática da atividade lúdica favorece, muito particularmente, o desenvolvimento global da criança, nos aspetos de integração afetiva, social e cultural.

Alguns têm provado que, apesar de não constituir a única estratégia possível, a aplicação de programas de atividade lúdica num contexto escolar produzem progressos nas crianças envolvidas e apresentam a vantagem de proporcionarem experiências agradá-

*The current work shall consider the application of the play activity in the field of pre-school education and basic education, introducing legislation, concepts, and playful materials.*

*The advantages of the association of play with activities of a cognitive nature, in pedagogical contexts, are emphasized, predicting the occurrence of play situations and Dramatic play associated with literacy. Several authors believe in the advantages of this type of pedagogical experiences for the balanced development of the child and for his or her school integration. We value, therefore, the teaching that reconciles cognitive capabilities with expressive and playful abilities, offering to all these aspects autonomy and a harmonious coexistence. Even if the adult uses pedagogies of the more traditional and formal type, it is always possible to gradually introduce experiments with new materials.*

*We shall reflect on the contribution of certain pedagogues who contributed to the design of new spaces and play materials, presenting examples of educational games.*

*We shall also offer a brief analysis of the Curricular Guidelines, and we conclude that the recent regulations recognize greater value to playful activity.*

veis e positivas, tanto para as crianças como para os adultos intervenientes no processo educativo (Christie, 1985 e Pessanha, 1994).

Já em 1839 Froebel defendia a utilização do jogo na pedagogia. As suas experiências em educação infantil bem como os seus materiais ainda hoje subsistem e são considerados válidos. Mais adiante será realçada a qualidade da sua investigação.

Também Bühler (1928) e Van Wylick (1936) devem ser considerados como pioneiros neste contexto lúdico. Os seus trabalhos iniciam a investigação da atividade lúdica relacionada com o desenvolvimento da psicologia infantil.

Remontando aos anos trinta do século XX Dewey (1938), defensor de uma “filosofia de educação baseada numa filosofia de experiência”, praticou uma pedagogia onde “a liberdade de observação e de inteligência” se opõem ao “tradicionalismo e à restrição intelectual”, sendo os aspetos experimentais valorizados e praticados. A experiência era baseada em situações de descoberta no ensino. A criança tinha independência para manipular e descobrir materiais, jogos e brinquedos e era livre para realizar e concluir experiências.

Durante muito tempo, o valor da atividade lúdica na educação da criança esteve limitado a conceções teóricas sem aplicações práticas para o ensino. Na época em que vigoravam as teorias psicanalíticas os educadores acreditavam que a principal função da atividade lúdica seria a de resolver os conflitos internos da criança. Segundo este ponto de vista, os professores não deveriam tomar parte na atividade lúdica dos seus alunos. Acreditava-se que a intromissão do adulto iria perturbar e inibir as brincadeiras, reduzindo os seus benefícios.

No final dos anos sessenta do século XX, o ensino nos seus modelos tradicionais deixou de dar resposta eficaz aos problemas socioceducativos vigentes e um pouco por todo o mundo surgiram novos movimentos liderados por pais, educadores e alunos pressionando os responsáveis a reformular os programas, a refletir e a definir novos objetivos. Nasceram assim experiências e programas de investigação inovadores, abrangendo as várias fases do ensino, privilegiando o ensino pré-escolar. É neste contexto que, a partir de então, a atividade lúdica passa a representar um lugar relevante nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, sendo-lhe atribuído um papel importante no domínio cognitivo da criança.

No contexto educativo internacional a atividade lúdica incluíse na prática diária dos programas pré-escolares, relacionada com trabalhos de investigação e programas de formação de professores desenvolvidos em colaboração com universidades e centros de investigação.

Numerosos investigadores na área da educação infantil sentiram-se encorajados a continuarem a defender que a programação de atividades lúdicas e a participação adequada do adulto originam ganhos nas crianças envolvidas, tanto nas competências lúdicas, como também em vários domínios do desenvolvimento (Smilansky, 1968; Feitelson & Ross, 1973; Lovinger, 1974;

Rosen, 1974; Saltz, Dixon & Johnson, 1977; Smith & Syddall, 1978; Dansky, 1980; Christie, 1983a; Hartmann, 1988; Trageton, 1997; Pessanha, 2014).

A vantagem da integração da atividade lúdica em currículos, mesmo nos mais tradicionais, foi também de forma muito claramente enunciada por Christie (1987) quando este afirmou que os programas baseados em atividade lúdica conduzem a metodologias que viabilizam a reformulação, não só dos materiais escolares e dos programas, mas também da relação entre o professor e o aluno.

Este investigador defendeu ainda que a atividade lúdica tem uma função no desenvolvimento global da criança, muito mais importante do que muitos dos responsáveis pela educação reconhecem e que ainda se deve aprender muito acerca das relações entre a atividade lúdica e o desenvolvimento sócio intelectual da criança.

Apesar de a investigação provar que são evidentes as vantagens da atividade lúdica nos domínios do comportamento físico, social, emocional e cognitivo, as brincadeiras das crianças continuaram, na maior parte dos casos, a ser encaradas como forma de ocupação de tempos livres e de descontração, supérfluas e algumas circunstâncias até como deseducadoras.

Recentemente um grupo de pediatras norte-americanos recomendou aos pais<sup>1</sup> que:

*As crianças precisam desenvolver uma diversidade de competências e capacidades para promover o seu desenvolvimento e controlar o stress. As investigações demonstram que o desenvolvimento de atividades lúdicas, adequadas ao desenvolvimento, com pais e outras crianças constitui uma oportunidade excepcional de promoção e desenvolvimento das competências socio-emocionais, cognitivas, domínio da linguagem e autocontrolo, capacidades essas que contribuem para as funções executivas e sociais do cérebro. Além disso, a atividade lúdica promove a formação de relações seguras, estáveis e sustentáveis com todos os adultos com os quais as crianças precisam de se relacionar para se desenvolverem. O brincar não é frívolo: aumenta a estrutura e as funções do cérebro e promove a função executiva (ou seja, privilegia o processo de aprendizagem, e não somente o teor [da matéria apreendida]), o que nos permite perseguir metas e eliminar distrações.<sup>2</sup> (nossa tradução).*

Este estudo também afirma que nos EUA de 1981 para 1997, o tempo de recreio das crianças diminuiu em 25%; crianças dos 3 aos 11 anos perderam 12 horas por semana de tempo livre e que 30% dos jardins de infância não têm recreio.

Situação paralela à que se tem passado em Portugal, como adiante se vai justificar.

### **Contexto Nacional iniciativas no âmbito do sistema educativo e legislação**

Merece ser considerado que no ensino pré-escolar, até 1974, era praticamente inexistente a reflexão no âmbito da Atividade Lúdica, que se limitava a reduzidas experiências no seio familiar, em colégios privados e instituições particulares.

Ainda em 1980 foi confirmado, por Salgado Sampaio, que o Ministério de Educação e Investigação Científica (MEIC) não chegava a abranger os 3% das crianças de idade pré-escolar (Sampaio; 1980). A maior parte das crianças ficava até ao início do ensino primário com as famílias, recebendo preparação heterogénea geralmente deficiente, que não contemplavam aspetos importantes da formação infantil, nomeadamente no domínio da criatividade e do lúdico.

Por essa razão em Portugal, somente alguns anos depois do 25 de abril, as salas na rede escolar para o pré-escolar vieram a aumentar e paralelamente os programas e conteúdos foram refundidos e modernizados por uma equipe que veio a aconselhar e definir as orientações pedagógicas.

As estratégias pedagógicas do ensino básico foram reformuladas. A educação pré-escolar foi assumida pelo Estado e foram definidos objetivos para esses níveis etários.

Novas conceções relacionadas com os benefícios das atividades lúdicas começaram a ser seriamente refletidas no âmbito da investigação educacional, sendo de salientar a dinâmica desenvolvida no seio do Sector da Atividade Lúdica do Instituto de Apoio à Criança (IAC), desde os anos 80 do século passado, aquando da criação do IAC.

Então o IAC investigou e aprofundou a reflexão no âmbito do papel da atividade lúdica no desenvolvimento global da criança e da promoção da defesa do direito de brincar, bem como a fomentar a criação de Ludotecas e Espaços Lúdicos.

Assim, em 1983, o IAC deu início a um projeto de pesquisa e divulgação relacionado com a valência das ludotecas, tendo realizado formação junto de animadores e investigadores no âmbito da Atividade Lúdica e para a animação deste tipo de espaços. É de referir que o IAC, no âmbito dos seus diversos grupos de intervenção, tem mantido, até agora, as suas atividades de divulgação, sensibilização, aconselhamento e apoio neste tipo de atividades lúdicas. O IAC publica boletins, uma *NewsLetter*, disponibiliza fontes de informação e publica a tradução de um livro sobre a Atividade Lúdica e a organização de ludotecas (Solé, M. B.; 1992). Este instituto realizou, em 1983 e 1984, um conjunto importante de Colóquios na Fundação Gulbenkian subordinados ao tema "As Ludotecas" e "O espetáculo, a criança e a Animação".

A organização pelo IAC do I Curso de Formação de Monitores de Ludotecas teve lugar no espaço do Centro Artístico Infantil da Fundação Gulbenkian, entre 1 e 10 de setembro de 1984.

No âmbito desse projeto realizou-se a montagem e o funcionamento de uma Ludoteca modelo, e ainda a construção de um Espaço de Aventura, que funcionaram durante todo o mês de setembro de 1984. Estes equipamentos a

partir de 20 de novembro desse mesmo ano começaram a ser itinerantes percorrendo e permanecendo em diversos pontos do país em estadias de cerca de 2 meses.

Na sequência deste trabalho surgiram a partir de 1985, um pouco por todo o país, ludotecas de várias origens. Neto (1992) afirma que “cerca de metade das ludotecas existentes tiveram início em movimentos de origem autárquica e refletem a necessidade sentida pelos responsáveis da comunidade em preencher adequadamente os tempos livres das crianças, especialmente das mais carenciadas” (Pessanha; 1995).

A origem das Ludotecas no nosso país remonta pois a meados da década de oitenta do século XX, por iniciativa das entidades sensibilizadas que pediam apoio ao Serviço de Educação da Fundação Gulbenkian. Sabe-se, contudo, que anteriormente, pelo menos duas ludotecas existiam já no nosso país. Uma no Centro de Paralisia Cerebral em Lisboa, apoiada inicialmente pela “*Spastic Society*” [de Londres], que lhe ofereceu uma quantidade significativa de jogos e equipamento em 1976, dando origem à mais antiga Ludoteca do país para crianças deficientes. Existia ainda outra em Évora, liderada pela Dra. Sílvia Soares, que realizou um projeto comunitário com empréstimo de jogos e brinquedos para as escolas eborenses.

Neste contexto, as Ludotecas criaram em todo o país uma corrente com uma expressão dinâmica forte e original. Neste tipo de espaços têm surgido experiências que, pela sua riqueza, devem ser objeto de reflexão. Foram muito utilizados por crianças carenciadas e/ou inadaptadas, tornando possível efetuar a observação do seu comportamento lúdico. Estas crianças, que na escola revelavam enormes dificuldades de adaptação e integração, evidenciavam aqui níveis muito ricos de persistência, concentração e organização. Estes comportamentos surpreenderam muitos educadores que observaram, em muitas destas crianças, capacidades latentes que estão omissas e não são evidenciadas no contexto escolar.



Figura 1 – Foto da Esquerda: Ludoteca do IAC do I Curso de Formação de Monitores no Centro Artístico Infantil da Fundação Gulbenkian. Direita: Ludoteca itinerante na Junta da Damaia

Também em meados dos anos oitenta do século XX, surgiram nas escolas públicas diversas Ludotecas Escolares. Estas eram organizadas num sector da escola onde os alunos brincavam e escolhiam os jogos e brinquedos, possuindo uma função pedagógica e socioeducativa. Foram criadas por iniciativa de grupos de certos professores integradas em projetos de investigação-ação, que contavam com o apoio, como referimos, da Fundação Gulbenkian. Foi o caso da Ludoteca da Escola Pedro de Santarém e da Marquesa da Alorna e da Escola Básica 2,3 de Telheiras entre outras. Contudo, numa fase subsequente, que será melhor referida mais adiante, com as alterações curriculares nas escolas, o funcionamento destes espaços revelou-se pouco aceite e não compatível com os programas e os horários escolares, onde os tempos disponíveis para tempos livres e para atividades lúdicas se tornaram quase inexistentes.

### **Estimulação em Atividade Lúdica e utilização de jogos diversificados**

Sendo o brincar considerado indispensável no desenvolvimento das crianças, é urgente criarem-se as condições que o tornem possível e que deverão ser da responsabilidade quer do governo, quer de entidades não-governamentais, as quais aliás, têm neste campo assumido um papel importante e digno de realce.

Todos os estudos, embora contemplando crianças de amostras numericamente muito diferentes, com estimulação lúdica de diversas naturezas e de duração variada, fazem criar expectativas em relação às vantagens deste tipo de programas em grupos de crianças com dificuldade de integração e comunicação no contexto escolar.

Na generalidade dos casos, a investigação conduzida por diversos autores tem continuado a demonstrar as vantagens que a estimulação em atividade lúdica proporciona nos diversos domínios do desenvolvimento global.

Estes, nas conclusões a que chegaram vários investigadores, reforçaram a noção de que as estimulações realizadas predominantemente no *Jogo de Imaginação* (também muitas vezes referido como *Jogo Dramático* ou *Jogo de Fantasia*) se encontram ligadas ao desenvolvimento, não só das competências cognitivas, sociais e linguísticas, mas também de criatividade, memória e cooperação em grupo. Alguns autores (Pellegrini & Galda; 1982, Pellegrini; 1984) realizaram trabalhos de pesquisa, que têm vindo a reforçar a vantagem da utilização deste tipo de jogo no desenvolvimento da criança e a ressaltar as suas contribuições pedagógicas no âmbito da leitura, aquisição da linguagem e da escrita.

Seguramente muitas crianças, com ambientes escolares e familiares desfavoráveis, raramente terão possibilidade de evidenciar situações de comunicação, sucesso, motivação intrínseca, exploração e criatividade. A atividade lúdica em geral (não apenas através do *Jogo de Imaginação*) é um meio que proporciona vivências e comportamentos positivos no seu quotidiano.

Já Smith, Dalgleish & Herzmark (1981) afirmaram que um número con-

siderável de estudos têm demonstrado que o *Jogo de Imaginação* é uma atividade válida para os educadores desenvolverem com crianças com desvantagens educacionais.

Nesta situação, o educador pode desempenhar simultaneamente um papel de companheiro e de observador. Assim, podem ser criadas condições de comunicação e reflexão privilegiadas. As crianças com ambientes escolares e familiares desfavoráveis poderão deixar de se sentir desintegradas, dado que o fator de desvantagem se tenderá a atenuar e reduzir.

Rubin, Fein & Vandenberg (1983), considerando a vantagem das experiências desenvolvidas em escolas ou salas de jogo recomendaram a existência de:

- um conjunto diversificado de brinquedos e materiais preferidos pelas crianças na sala de aulas;
- um acordo entre adultos e crianças de forma a que elas se sintam livres de escolher os brinquedos e as brincadeiras;
- participação não intrometida do adulto;
- ambiente amigável proporcionando à criança segurança e confiança.

### **Investigação da atividade lúdica associada à literacia**

Tendo em consideração as vantagens anteriormente enunciadas e tentando atualizar as metodologias aplicadas, um grupo de investigadores tem procurado privilegiar as atividades lúdicas dentro do contexto pedagógico. São de muita atualidade os trabalhos de pesquisa que têm vindo a reforçar a vantagem da utilização do Jogo Sociodramático e da prática frequente de leitura de contos no desenvolvimento da criança, realçando as suas contribuições tanto no domínio afetivo como no pedagógico, no âmbito da leitura, na aquisição da linguagem e da escrita (Pellegrini & Galda; 1982, Pellegrini; 1984, Pessanha; 2014).

O primeiro estudo relacionado com o *Jogo Sociodramático* valorizando a associação deste tipo de atividade lúdica com a aquisição precoce da literacia foi realizado por Hall, May, Moores, Shearer & Williams (1987), numa escola pré-escolar inglesa.

Iremos referir exemplos do *Jogo Sociodramático* em Portugal, o primeiro foi o projeto desenvolvido na Ludoteca da Damaia (1984)

O Serviço de Educação da Fundação Gulbenkian apoiou durante três anos uma experiência que teve lugar na zona da Damaia e que abrangeu grupos de crianças desde a fase pré-escolar até ao final do primeiro ciclo do ensino básico. Foram para o efeito convidados um grupo de educadores e professores que voluntariamente participaram neste estudo. Tratou-se de uma pesquisa de investigação com características essencialmente práticas, que teve como objetivo principal reformular as práticas e os contextos pedagógicos, modificar os processos e o equipamento existente nas salas, por forma a proporcionar maiores oportunidades de atividades lúdica e a permitir um maior número de ocasiões de literacia. Pretendeu-se nesta fase avaliar a sua viabilidade e a reação de crianças e adultos ao participarem neste tipo de atividades. Nestes



Figura 2 – Espaço Lúdico da Horta Nova, Área da cozinha e Ludoteca da Damaia, Área da mercearia

espaços, por via da criação da Área da Mercearia e de um Canto da Casa, foram disponibilizados materiais relacionados com a escrita: canetas, lápis, papel, blocos, telefone, listas de telefone, revistas, catálogos, envelopes, calendários, livros, etc. E foram fomentadas, situações lúdicas, com jogos dramáticos, onde se representavam cenas da vida real, como por exemplo: dar de comer, vestir, deitar e ler contos às bonecas; preparando idas a supermercados com a realização de listas de compras, fazer cozinhados para as refeições, ler livros de receitas, etc. (Pessanha, 2001).

Estes pontos de vista são novamente reforçados por Hall (1997), referindo que só no final do século XX, numa versão do "*British National Curriculum*", foi defendida claramente a ligação entre o domínio lúdico e a literacia. Acrescenta ainda que foi necessário muito tempo até que investigadores e professores comesçassem a ver até que ponto estes dois domínios podiam funcionar de uma forma integrada e integradora. Este autor defende e relaciona a adequação da exploração destes temas conforme a fase etária, relatando vários exemplos de temas explorados em aulas de crianças de diferentes idades. Exemplifica o que observou numa sala de alunos de seis anos, onde se desenvolveram áreas como a cozinha, a biblioteca, a lavandaria, a mercearia, a loja dos brinquedos, etc. Num outro contexto, numa sala de alunos de sete anos foi-lhe possível observar situações relacionadas com cenários imitando um escritório, uma secretaria de escola, uma agência de viagens e um veterinário. Recorda-se ainda de ter observado em aulas de crianças mais crescidas o funcionamento de uma agência espacial, de um estúdio de televisão e de uma estação de comboios. Acrescenta que nas suas observações verificou que em todas estas áreas, paralelamente com o *Jogo Dramático*, ocorrem experiências onde a escrita tem um papel fundamental.

No dia-a-dia da criança surgem várias situações naturais e espontâneas de aprendizagem quando as crianças brincam e realizam *Jogo Sociodramá-*

tico. Numa primeira fase estas situações de jogo têm pouca semelhança com as formas clássicas de leitura e de escrita. A história que uma criança lê à sua boneca para a adormecer, geralmente é sempre uma invenção e pode não ter nada a ver com a que está escrito no livro. As notas que a criança tira quando “faz de conta” que realiza uma lista de compras, podem ser simples gatafunhos ou garatujas e não uma escrita real. As receitas que lê são pura imaginação. Contudo estas formas iniciais e reveladoras de comportamentos de literacia, conduzem gradualmente a uma evolução e progresso na escrita e na leitura.

É certo que ao proporcionar à criança a possibilidade de crescer num meio onde este tipo de experiências ocorram, observando, lendo e tentando escrever ela irá desenvolver um enorme potencial de literacia e as aprendizagens não formais no domínio da leitura e da escrita, vão surgindo mesmo antes da entrada na escola primária e de se iniciar então um “*ensino tipo formal*”. Valoriza-se também o facto de o *Jogo Dramático* proporcionar oportunidades à criança para esta poder adquirir competências na descodificação da letra de imprensa usada nos textos do dia-a-dia.

Continua-se a atribuir especial importância às ligações entre a prática do *Jogo Sociodramático* associado com atividades que provoquem o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita (literacia). Estes trabalhos têm sido realizados por um grupo de investigadores na Inglaterra (Hall, 1987) e nos EUA (Jacob; 1984, Roskos; 1987, Neuman & Roskos; 1991, Christie; 1987 e 2012, que acreditam que em situações de *Jogo Sociodramático*, a atividade lúdica e a literacia aparecem mutuamente reforçadas. As situações de *Jogo Sociodramático* proporcionam um contexto no qual certo tipo de competências e pré-requisitos de literacia se podem manifestar, desenvolver e explorar.

### **Contributos de pedagogos para o Design de Jogos e Brinquedos Educativos**

É sabido que os Jogos e os brinquedos existem desde épocas remotas. No Museu de Conímbriga (Portugal) encontram-se miniaturas de louças em barro: um jarrinho e tigelinhas; em Colónia no Museu Romano, estão expostas bolas, bonecas e contas. Na idade Média as crianças brincavam com cavalos de pau, piões, bolas, xadrez e dados. Contudo neste trabalho propomos uma reflexão sobre o âmbito dos brinquedos educativos e da origem do *design* na produção de jogos.

Vamos selecionar os pedagogos Fröbel, Montessori e Decroly, entre a época do século XVIII ao XX, considerando as suas investigações e seus contributos para o nascimento de firmas de qualidade de Jogos e de Brinquedos.

Realçamos também o contributo dos artistas da escola Bauhaus fundada por Gropius a 25 de abril de 1919. A intenção inicial era fazer da Bauhaus uma escola de arquitetura, artesanato e uma academia de artes. Considerando estes pedagogos e artistas como modelos e inspiradores de uma indústria que surgiu depois da Primeira Guerra Mundial e que após a Segunda Guerra Mundial se tem expandido.



Figura 3 – O jardim-de-infância e as caixas de materiais de Fröebel.

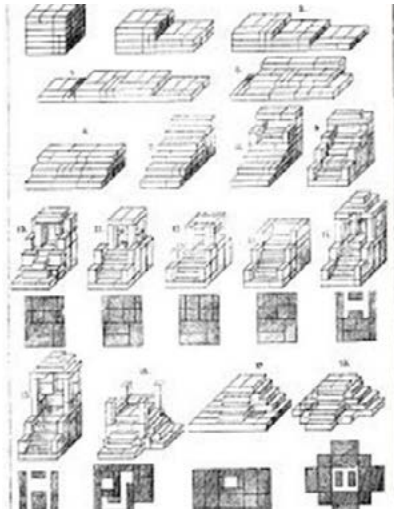


### Fröebel (1782-1852)

Fröebel acreditava nas potencialidades da educação espontânea, defendendo que a criança livre podia exprimir as suas capacidades e seguir seus interesses. Defendia a educação sem imposições porque, segundo a sua teoria, as crianças passam por diferentes fases de desenvolvimento e de aprendizagem, com características específicas. Fundou o primeiro jardim-de-infância na cidade Alemã de Bad Blankenburg, criando uma nova conceção de espaço, de materiais e de relação adulto-criança.

Fröebel descreve a infância e o desenvolvimento infantil, considerando que na primeira infância as

Figura 4 – Materiais de Fröebel, desenhos e formas volumétricas em madeira



brincadeiras seriam mais centradas na manipulação, na atividade, no movimento, no processo de comunicação e descoberta do meio.

Fröebel foi o primeiro educador a realçar a importância dos brinquedos (*Fröbelgaben*), e da prática da atividade lúdica e a reconhecer o contributo e o papel dos adultos e da família nas relações educativas.

Com esses materiais Fröebel teve a possibilidade de refletir sobre importantes concepções a respeito do jogo. Assim, por exemplo: Fröebel observou e defendeu que o jogo funciona melhor se crianças conhecerem as regras; a continuação do jogo requer sempre a introdução de novos materiais (Figura 4 e 5).

### Maria Montessori (1870-1952)

Nasceu em Itália e tirou o curso de medicina. Enfrentou dificuldades várias para concluir o curso, dado que na época não se admitia que uma mulher examinasse e observasse o corpo de um homem. Após se ter graduado iniciou um trabalho com crianças com necessidades especiais na clínica da universidade. Mais tarde aplicou as suas metodologias da pedagogia Montessori em crianças sem problemas de desenvolvimento. A sua pedagogia hoje conhecida mundialmente foi criada após anos de observação e trabalho de experimentação com grupos de crianças.

Montessori elaborou diversos materiais tendo em vista desenvolver a exploração sen-



Figura 5 – Materiais de Fröebel originais e produzidos recentemente.



Figura 6 – O jardim-de-infância de Montessori e materiais organizados nas estantes desenhadas Jogos e materiais usados com as crianças



social das crianças, a estimulação e educação psicomotora, dos sentidos e da inteligência.

Montessori defendia que a manipulação de certos brinquedos e a descoberta de jogos e materiais podiam desenvolver na criança competências cognitivas, psicomotoras e sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento global, proporcionando uma melhor integração escolar.

Montessori desenvolveu diversos materiais pedagógicos e jogos de escrita, letras móveis, encaixes de figuras geométricas, blocos, placas de texturas placas de cores e tons. Estes Materiais têm sido produzidos até hoje.

Paralelamente com os estudos destes pedagogos surgem pequenas firmas fabricantes de brinquedos, no norte da Europa, que se inspiram nos seus métodos e se lançam a produzir jogos e brinquedos inovadores. Surgem também, por volta dos anos 30 do século passado, investigadores e grupos de pessoas que divulgaram estudos sobre os espaços apropriados para a prática da atividade lúdica tanto no interior de edifícios como no exterior, ao ar livre. Em resultado disso foi desenvolvido e melhorado o “design” do equipamento lúdico.

### Construção de Jogos e brinquedos por designers da Bauhaus

A Bauhaus é referida como associada à arquitetura, mas no seu currículo estavam incluídas disciplinas de modelação, tapeçaria e trabalho em madeiras.

Bauhaus Bauspiel são brinquedos de madeira originalmente desenhados por Alma Siedhoff-Buscher em 1923 na escola Bauhaus, na Alemanha. O pião “Bauhaus Optischer Farbmischer”, feito pela Næf, mostra o efeito da rotação nas misturas de cores. O pião vem com vários discos com esquemas de cores diferentes que podem ser trocados

Remontam também a essa altura as primeiras tentativas de legislar sobre estas matérias. Por exemplo, em Copenhague o “Building Act of 1930” determinou que em blocos de casas para

Figura 7– Jogos da Escola Bauhaus de Ludwig Hirschfeld-Mack, Josef Hartwing e Alma Siedhoff-Buscher 1923.



mais de oito famílias passaria a ser obrigatória a inclusão de espaços dedicados à atividade lúdica infantil. Os estudos sobre os espaços lúdicos obrigaram a uma reflexão sobre programas, áreas, materiais, jogos, tempos de atividade, etc. Paralelamente com os estudos dos pedagogos surgem pequenas firmas, localizadas sobretudo, no norte da Europa, que se inspiram nos seus métodos e lançam-se a produzir jogos e brinquedos para crianças.

### **Jogos pesquisados pela autora realizados por atuais designers Utilizados nos Cursos de Licenciatura e de Mestrados**

No ano letivo de 1976/77, o Departamento de Artes Plásticas e Design da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, na cadeira de Iniciação ao Design, da responsabilidade do Mestre Jorge Pinheiro, em colaboração com Direção Geral de Ensino Básico M.E., na pessoa da Professora Doutora Ana Maria Pessanha, realizou com os seus alunos da turma do 1.º ano turma B, um conjunto de projetos, protótipos e maquetes de Jogos simples destinado às crianças. Estes trabalhos concluíram-se numa exposição na Galeria da ESBAL.

A Faculdade de Motricidade Humana (FMH) tem, desde 1986, vindo a orientar doutoramentos e mestrados que incidem sobre a Atividade Lúdica.

Na formação dos Mestrados na Faculdade de Motricidade Humana e dos também, futuros docentes na ESE Almeida Garrett, tem sido realçada as vantagens da prática da atividade lúdica bem como a reflexão prática da utilização de jogos, a confeção e a sua seleção. A título de exemplo apresentamos alguns jogos que têm sido objeto da nossa pesquisa e estão patentes na figura 8

### **Formação, investigação, relações nacionais e internacionais com instituições de referência**

Foi no âmbito de um doutoramento em 1994, realizado na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, com um estudo relacionado com as vantagens da atividade lúdica



Figura 8 – Jogos selecionados pela autora: Jogos de memória Remenber;, Triónimo Ecolo; Placas de cores Colorando; Dominó dos bichos Fundação Gulbenkian; Folhas do Parque Fundação Serralves; Dominó e Jogos de Construção de James Paulius; Rosto ilustração de 33 artistas e Brinquedo em madeira de Rostos de Katsumi Komagata



na integração e sucesso escolar, que esta universidade estabeleceu contactos com presidente do ICCP (International Council for Children's Play).

Esta investigação foi intitulada "Comportamento lúdico de dois grupos de crianças de meios socioculturais diferentes". (Pessanha, 1995).

Destes contatos surgiram possibilidades investigativas relevantes como o da FMH ter presidido à comissão organizativa de dois dos Congressos internacionais desta organização em Lisboa na Fundação Gulbenkian.

Geraram-se intercâmbios com vários investigadores tendo estes contactos sedimentado futuros trabalhos científicos. Com a Associação Internacional para o Direito de Brincar intitulada IPA (International Play Association) esta universidade também passou a colaborar tendo presidido à comissão organizativa de um Congresso Internacional nas suas instalações na Cruz Quebrada.

O grupo da Atividade Lúdica tem vindo a continuar a sua ação e como é referido na Newsletter do IAC -INFOCEDI Ludotecas, n.º 13, o IAC colabora em cooperação com várias estruturas a nível nacional, nomeadamente Universidades, Escolas Superiores de Educação, Hospitais, Autarquias, Escolas, Jardins de Infância, IPSS, etc., e tendo tido ligações institucionais com organizações internacionais das quais salientamos: A ITLA (International Toy Library Association) que foi criada em 1990, em Turim, durante a 5.ª Conferência Internacional de Ludotecas. Foi fundada para fornecer uma estrutura permanente e internacional para Ludotecas. A decisão de formar o ITLA foi tomada em 28 de maio de 1987, na 4.ª Conferência Internacional de Ludotecas em Toronto. O IAC promoveu a 9.ª Conferência Internacional de Ludotecas, em Maio de 2002, em Lisboa.

O IAC estabeleceu contatos pessoais e representação em Portugal com a IPA designada no nosso contexto por "Associação Internacional para o Direito de Brincar", sendo uma organização não-governamental fundada em 1961, cuja missão é promover a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Zela pelo cumprimento do artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança, sobre o Direito de Brincar. Elaborou a Declaração do IPA sobre a Criança e o Direito de Brincar, ratificada em Viena em 1982.

A Universidade do Minho no âmbito da informação produzida pelo Instituto de Apoio à Criança e pela investigação realizada pela Faculdade de Motricidade Humana tem estabelecido relações com instituições Inglesas e com o investigador Professor Doutor Peter Smith nomeadamente no âmbito da prevenção do Bullying nas Escolas recorrendo à promoção de atividades lúdicas.

A Faculdade de Psicologia da Universidade Católica, em julho de 2014, organizou o 7.º Congresso Mundial da ITRA (International Toy Research Association) que é uma associação criada em 1993, com o objetivo de promover o conhecimento de jogos, estimular a investigação sobre materiais e atividades lúdicas.

## **Trabalhos de investigação em instituições de Ensino Superior Português**

Igualmente se reconhece que, nalgumas Escolas Superiores de Educação e Universidades do nosso país, já se realizaram trabalhos de investigação que procuram, de forma pioneira, aprofundar estas perspectivas lúdicas e educativas, investigando em defesas de tese de Doutoramentos e de Mestrado (Pereira & Neto; 1994, Pessanha; 1994, Gloria; 2013, Rilho; 2014, Pereira, J; 2013). E também que, no nosso país, há mais de três dezenas de anos, grupos de pessoas individualmente ou organizadas em associações particulares e em autarquias, que têm procurado, revelando grande empenhamento, intervir no domínio da educação infantil valorizando o Brincar.

Estas investigações pretendem avaliar os efeitos que os programas de atividade lúdica espontânea podem proporcionar a grupos de crianças, nomeadamente, as que pertencem a meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Procuram, em particular, estudar o impacto que estes programas têm no comportamento lúdico, estabelecendo relações com as atitudes escolares e verificando em que medida podem contribuir para o sucesso escolar.

São estudos experimentais que observam o comportamento lúdico de crianças, algumas das quais pertencentes a um meio familiar muito desfavorecido. Já Pessanha (1995), realizou um programa de estimulação lúdica com dois grupos de crianças pertencentes a dois meios socioculturais diferentes e verificou que as crianças de meios mais carenciados evidenciaram maiores ganhos na qualidade da atividade lúdica. Verificou ainda que os dois grupos de crianças, de meios socioculturais diferentes, que estavam envolvidas na experiência de estimulação obtiveram níveis mais altos de sucesso escolar. Estas conclusões seriam, pois, suscetíveis de interessar os responsáveis da política de educação em Portugal.

Esses estudos e investigações dedicam-se a promover e a programar o desenvolvimento e introdução de programas de atividades lúdicas e expressivas em diferentes áreas de intervenção: programando ações comunitárias, criando e explorando novos espaços de aventura, proporcionando espaços lúdicos em instituições hospitalares, nas escolas ou na comunidade e contribuindo para novas conceções e decisões da política educativa.

## **Programas, orientações e legislação nacional promovendo integração e comunicação no contexto escolar**

É de salientar, que a partir dos anos 90 do século XX, apesar de limitações de ordem económica, se começou a assistir em Portugal a uma tomada de consciência e abertura por parte de diversos mentores e responsáveis da política educativa, para considerar novas metodologias que contemplam aspetos lúdicos e criativos em zonas de intervenção prioritária. Na reforma educativa do final dos anos 80 do século passado, ficou consignada de forma explícita a importância atribuída à atividade lúdica, nomeadamente, prosseguindo as orientações de um grupo de trabalho da DGEB -ME anteriormente constituí-

do como um dos objetivos da educação pré-escolar. Na reforma educativa de 1986 está consignada de forma explícita a importância atribuída à atividade lúdica, nomeadamente quando se afirma como um dos objetivos da educação pré-escolar “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança assim como a sua imaginação criativa e estimular a atividade lúdica” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, Capítulo II, secção I, Artigo 5º, número 1, parágrafo f).

Apesar do enorme esforço, era difícil recuperar rapidamente do passado e segundo Grácio (1991), a frequência de crianças no pré-escolar era de apenas 30%, o que estava ainda longe de alcançar os padrões dos outros países da CEE, onde a percentagem de frequência no mesmo nível de ensino era, à época, de 80% a 90%. E em Portugal mesmo até recentemente o ensino só era consagrado como obrigatório para as crianças a partir dos 5 anos<sup>3</sup>.

Prosseguia-se o grande esforço de apoio, orientação e o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar. Surgindo, no final do século XX, tendo como referencial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância, que determina metodologias para aplicação das orientações curriculares, realçando as atividades educativas e as atividades de apoio à família. Contudo, não foram evidenciadas de forma explícita nessas orientações, a implementação das atividades lúdicas. No articulado dos seus objetivos, somente se preconiza vagamente “adotar uma prática onde se pratiquem atividades significativas sem menosprezar o carácter lúdico”. Foi, contudo, nesta ocasião que se implementa o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, dando origem a uma evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de jardins de infância por todo o país,

Cerca de quinze anos depois, na transição da primeira para a segunda década do século XXI, surge inexplicavelmente um retrocesso na legislação e, no âmbito da organização curricular ocorrida em 2013. Foi determinada que caberia às escolas firmar o tempo livre das crianças, defendendo-se a aplicação de atividades de reforço educativo, fixando-se metas de competências curriculares a serem alcançadas pelas crianças, subestimando a importância do tempo livre e escolarizando o tempo lúdico das crianças. Assim, a partir de 2013, através dos Despachos Normativos n.º 7/2013, de 11 de Junho, e n.º 7-A/2013, de 10 de Junho, relativos à organização do ano letivo, o Governo/MEC atribuiu aos órgãos de administração e gestão de cada escola a capacidade da gestão do conjunto de horas de trabalho docente, letivo e não letivo, dando grande realce e prevendo o reforço das medidas de Apoio ao Estudo no 1.º ciclo. Tal instituiu a possibilidade de os tempos livres e intervalos serem minimizados, e a escola passou assim a escolarizar os tempos de lazer da criança. Como aconteceu na generalidade das escolas, que optaram por reduzir o tempo livre das crianças, ainda que tal tenha ocorrido casuisticamente

e sem uma opção de fundo. A promoção de atividades lúdicas espontâneas e a existência de tempos livres ocupados livremente passou a não constar no articulado destes despachos.

Por todas estas decisões ambíguas, e de certo modo contraditórias, as experiências relacionadas com a atividade lúdica e o brincar só raramente passaram a ser praticadas nas escolas e, sobretudo a partir do ensino básico, é ainda frequente continuar a ouvir, o adulto ou o professor comentar: *"na aula trabalha-se, brincar é lá para fora..."*. Não tem sido fácil para os educadores que acreditam nos benefícios da relação das atividades lúdicas com as de aprendizagem, defender as suas verdadeiras vantagens e prosseguir as investigações nestes contextos.

Mais recentemente, num artigo, produzido no âmbito de um grupo de investigação do Conselho Nacional de Educação e publicado em 2017, intitulado "Organização escolar: o tempo", sob a responsabilidade de David Justino menciona que *"na publicação Education at a Glance 2016 (OCDE, 2016, p. 385) é referido que a investigação indica que passar algum tempo fora do contexto de sala de aula durante o dia letivo em atividades que não sejam de ensino pode ajudar a melhorar o desempenho escolar dos alunos na sala de aula. Na educação primária, as pausas letivas permitem aos alunos brincar, descansar e interagir livremente com os seus pares e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais"*. Esta investigação também sugere que os alunos podem aplicar essas habilidades, em contexto de sala de aula, melhorando assim a sua aprendizagem. Estes pontos de vista vêm, pois, reforçar as nossas convicções relacionadas com os benefícios dos tempos livres e do brincar.

É com satisfação, que se verifica que, em 2016, nas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Despacho n.º 9180/2016, de 19 de Junho, se determina, no âmbito do Enquadramento Geral (Secção 2.1, ponto 4, *Construção articulada do saber*), que a articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que *"brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que melhor revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento"* e ainda, referindo o papel do adulto como promotor da atividade lúdica, este deva *"Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças os alarguem e aprofundem"*.

## Considerações e recomendações recentes

É do conhecimento geral que:

- Nos espaços escolares e comunitários, as atividades lúdicas raramente dispõem de projetos com recursos apropriados ao seu desenvolvimento;
- A atividade lúdica não é praticada por muitas crianças, porque dificilmente a ela têm acesso. Muitas crianças não dispõem no seu ambiente familiar, de estímulos, espaços e materiais que as convidem de forma espontânea à prática da atividade lúdica;
- A atividade lúdica não é praticada por muitas crianças por limitações de vária ordem, raramente dispondo de tempo e de espaço no seu dia.

Como educadores estamos especialmente preocupados em saber que:

- Quando se planeiam as atividades lúdicas, raramente se estabelecem ligações entre os domínios lúdicos, sociais e cognitivos;
- Os responsáveis pela política educativa e as instituições escolares minimizam a importância da prática da atividade lúdica;
- Na maior parte das escolas o material lúdico é inexistente;
- Os espaços pedagógicos raramente preveem a exploração de atividades lúdicas e aí o brincar está praticamente ausente;
- As crianças nos contextos escolares raramente brincam livremente, não tendo a possibilidade de decidir com o quê, como e com quem querem brincar;
- Famílias não consideram da mesma forma a importância da atividade lúdica. Nem todas a valorizam e a consideram útil ao desenvolvimento global das suas crianças.

## Conclusões:

Os estudos internacionais, a partir dos anos 70 do século XX, e o já referido, muito recente, artigo *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*, publicado em 2018, estão em consonância com o trabalho de investigadores portugueses a partir de meados de 1980 do século passado. Várias pessoas, individualmente ou em grupos, têm lutado para provar as vantagens da aplicação da Atividade Lúdica no desenvolvimento global e integração escolar das crianças. Acredita-se que o trabalho persistente realizado pelos grupos já referidos tem, recentemente, dado frutos e os decisores e programadores do sistema educativo, nomeadamente em Portugal, têm vindo a tomar consciência de que o desconhecimento e desprezo por estas atividades lúdicas subestimavam o contributo que elas poderiam dar na satisfação das necessidades educativas, favorecendo o desenvolvimento e a integração da criança.

Por esta razão, as escolas devem associar as atividades lúdicas e expressivas com as de cariz cognitivo, tornando deste modo, mais atrativas as atividades escolares. Salienta-se que, é com esperança e expectativa positiva, que verificamos nas já acima referidas recentes, Orientações Curriculares para a Ensino Pré-Escolar (2016) a afirmação que *"Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade*

*e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades". Espera-se que tal venha a acontecer progressivamente e que os diversos intervenientes da política educativa assumam o valor e as vantagens que a Atividade Lúdica proporcionam na educação da criança.*

## **Bibliografia**

- Bühler, C. (1928). „Kindheit und Jugend“. Leipzig: Hirzel.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: The Kappa, Delta Pi, Macmillan Publishing Co, Inc.
- Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1983). The role of play in socialintellectual development. Review of Educational Research, 53, pp. 93115.
- Christie, J. F. (1987). The Role of the Adult in Children's Play. In: James F. Christie (Ed.), Play and Early Childhood Development, Glenview, Illinois, London: Scott, Foresman and Company.
- Christie, J. F. (1991). Psychological Research on Play: Connections with Early Literacy Development. In: James F. Christie (Ed.), Play and Early Literacy Development. State University of New York Press, Albany.
- Christie, J., & Roskos, K. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D.Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth (pp. 57-73). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Christie, J. F. & Roskos, K (2012). How Does Play Contribute to Literacy? James F. Christie Arizona State University K. Roskos John Carroll University
- Dansky, J. L. (1980a). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20, pp. 4758.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: The Kappa, Delta Pi, Macmillan Publishing Co, Inc.
- Feitelson, D., & Ross, G. S. (1973). The neglected factorplay. Human Development, Vol. 16, pp. 202223.
- Glória, A. (2013). "A atividade lúdica como mediador de aprendizagem no processo de transição do pré-escolar para a escolaridade básica". Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Santarém. Disponível na web.
- Grácio, R. (1991). Relance sobre a educação escolar dezasseis anos depois. Vértice 38, Maio 1991, II série.
- Hall, N. (1987). The emergence of literacy: Young children's developing understanding of reading and writing. Exeter, NH, Heinemann Educational Books.
- Hall, N., May, E., Moores, J., Shearer, J. & Williams, S. (1987). The literate homecorner. In: P. Smith (Ed.) Parents and teachers together. London: Macmillan.
- Hall, N. (1991). Play and Emergence of Literacy. In: J, F. Christie(Ed.). Play and Early Literacy Development. State University of New York Press, Albany.
- Hall, N. & Robison. A. (1997). Exploring Writing and Play in the Early Years. David Fulton Publishers. London.
- Hartmann, W., Neugebauer, R. & Rieb, A. (1988). Spiel und elementares Lernen. Wien: Osterreichischer Bundesverlag.

- Jacob, E. (1984). Learning literacy through play, Puerto Rican kindergarten children. In: H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Lovinger, S. L. (1974). Sociodramatic play and language development in preschool disadvantaged children. *Psychology in the Schools*, 11, pp. 313-320.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1991). The influence of literacy-enriched play centers on preschoolers' conceptions of the functions of print. In: J. Christie (Ed), *Play and early literacy development*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar- Direção Geral do Ensino Básico(1997)
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Direção Geral de Educação (2016).
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The effects of thematicfantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, pp. 443-452.
- Pellegrini, A. D. (1984). The effects of classroom ecology on preschoolers' functional uses of language. In: A. D. Pellegrini, & T. D Yawkey. (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*, pp. 129-141, Norwood, New York: Ablex, Publishing Corporation.
- Pereira, B. O. & Neto, C. (1994). *O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas*. Ludens, Lisboa, Portugal, 1, pp. 35-42.
- Pereira, J (2013). *Brincar para falar. Falar para ler*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho Instituto de Educação
- Pessanha, A. (1992). Comparative study of the play behaviour of children coming from different sociocultural environment. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Ludens, Vol. 12, No 3/4, pp. 7782.
- Pessanha, A. (1994). *Comportamento lúdico de dois grupos de crianças de meios sócio-culturais diferentes*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pessanha, A.(2001) - *Atividade lúdica associada à Literacia*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Pessanha, A. (2014). *Comunicação intitulada: Play materials, toys and literacy in school and family*". VII Congresso Internacional do ITRA WORLD CONFERENCE.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, Vol. 45, pp. 920-927.
- Roskos, K. (1987). The nature of literacy behaviour in the pretend play episodes of fourand fiveyearold children. Tese de doutoramento não publicada. Kent State University.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In: H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. Vol. 4, 4th Ed, pp. 693-774. New York: Wiley.
- Saltz, E., Dixon, D., & Johnson, J. E., (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, Vol. 48, pp. 367-380.
- Silvern, S. B., Taylor, Willianson, Surbeck, & Keeley (1986). Young children's story recall as a product of play story familiarity and adult intervention. *MerrillPalmer Quarterly*, 32, pp. 7386.
- Trageton, A. (1997). Play in Lower Primary School in Norway. Artigo apresentado na 20.º Conferência do International Council for Children's Play em Lisboa - Portugal.
- Sampaio, J. S. (1978). A lei de bases do sistema educativo. In: *Seara Nova*, Agosto/Setembro, N.º 1594/1595.
- Sampaio, J. S. (1980). Portugal. A educação em números. Lisboa: Livros Horizonte n.º 49.
- Smillansky S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: John Wiley & Sons.

Silvern, S. B., Taylor, Williamson, Surbeck, & Keeley (1986). Young children's story recall as a product of play story familiarity and adult intervention. *MerrillPalmer Quarterly*, 32, pp. 7386.

Smith, P. K., & Syddall, S. (1978). Play and nonplay tutoring in preschool children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 315325.

Smith, P. K., Daghli, M., & Herzmark, G. (1981). A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioural Development*, 4, pp. 421441.

SuttonSmith, B. (1981). *The Folk Stories of Children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Solé, M. B. (1992). *O Jogo Infantil Organização de Ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

SuttonSmith, B. (1979). *Play and learning*. New York: Gardner Press.

Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, Vol.35, No 1, pp. 135170.

Rilhó (2014); *Jogo, aprendizagens e interações entre os alunos*. Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico Escola Superior de Educação de Setúbal.

Webgrafia: <http://blogdebrinquedo.com.br/wp-content/uploads/2008/07/>

<https://br.pinterest.com/pin/495466396499225123/>

<https://www.vam.ac.uk/moc/collections/bauhaus-bauspiel-construction-set/>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Montessori](https://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori)

## Notas

<sup>1</sup> Yogman M, Garner A, Hutchinson J, et al; AAP COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*. In *Pediatrics*. 2018;142(3):e20182058.

<sup>2</sup> No original:

“Children need to develop a variety of skill sets to optimize their development and manage toxic stress. Research demonstrates that developmentally appropriate play with parents and peers is a singular opportunity to promote the social-emotional, cognitive, language, and self-regulation skills that build executive function and a prosocial brain. Furthermore, play supports the formation of the safe, stable, and nurturing relationships with all caregivers that children need to thrive. Play is not frivolous: it enhances brain structure and function and promotes executive function (ie, the process of learning, rather than

the content), which allow us to pursue goals and ignore distractions”.

<sup>3</sup> Situação só alterada em 2009, pela aprovação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.