

Ana Pinheiro  
Diovergildio Chauque  
Brigite Silva  
Clara Craveiro  
Décimo Banze  
Paula Medeiros

# BRINCAR E TCHOVAR PELA INFÂNCIA

PARCEIROS



PAULA FRASSINETTI  
Escola Superior de Educação



FINANCIADOR



FUNDAÇÃO  
CALOUSTE  
GULBENKIAN

CO-FINANCIADOR



CAMÕES  
INSTITUTO  
DA COOPERAÇÃO  
E DA LÍNGUA  
PORTUGAL  
CONFEDERAÇÃO PORTUGUESA

# Ficha técnica

---

## Título:

**Brincar e tchovar pela infância**

## Organização:

**Ana Pinheiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

**Diovalgildo Chauque**

Universidade Pedagógica de Maputo

**Brigite Silva**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação  
e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia  
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

**Clara Craveiro**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação  
e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

**Décimo Banze**

Universidade Pedagógica de Maputo

**Paula Medeiros**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti  
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

## Revisão:

**Irene Cortesão**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas,  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

**Mónica Oliveira**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
I2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade  
da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto  
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano – Universidade Católica Portuguesa

## Design Gráfico e paginação:

**Daniela Costa**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

## Editor:

**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

## Local de Edição:

**Porto**

**Data:**

**2021**

**ISBN:**

**978-989-54506-7-1**

# Organizadores

---



**Ana Pinheiro** [acp@esepf.pt](mailto:acp@esepf.pt)

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto - Portugal  
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti  
INED - Centro de Investigação e Inovação em Educação  
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, iniciou o seu percurso profissional como Educadora de Infância e Coordenadora Pedagógica de Jardins de Infância durante 12 anos, altura em que integrou o Ensino Superior como docente. Completou o Mestrado em Tecnologia Educativa em 2005 na Universidade do Minho e o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Porto em 2012. Atualmente, é investigadora integrada no INED-Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, membro do Cipaf-Centro de Investigação Paula Frassinetti da ESEPF e do OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância.

**Diovalgildo Chauque** [diovalgildo@gmail.com](mailto:diovalgildo@gmail.com)

Universidade Pedagógica, Maputo - Moçambique

Docente na Universidade Pedagógica, Doutorando em Educação/ Currículo, Mestre em Desenho de Sistemas de Educação e Licenciado em Educação de Infância pela UP. Formado pelo Instituto do Magistério Primário (IMAP), como professor primário de Educação Musical. Iniciou a sua carreira Pedagógica como Professor Primário em 2007, depois como Educador de Infância no Jardim Infantil Mães de Mavalane. Actualmente coordena os núcleos de Educação de Infância e de Audiovisual no Centro de Tecnologias Educativas da UP. Para além de ser Pedagogo é Produtor de Audiovisual, Artista Plástico e Fotógrafo.



**Brigitte Silva** [bsc@esepf.pt](mailto:bsc@esepf.pt)

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto - Portugal  
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti  
CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia  
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Doutorada na área da Didática e Organização Escolar pela Universidad de Jaén, possui Diploma de Estudos Superiores Avançados pela Universidad de Jaén e Licenciatura em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Atualmente, é investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) da Universidade Lusófona e membro do Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF).

# Organizadores

---



**Clara Craveiro** [c.craveiro@esepf.pt](mailto:c.craveiro@esepf.pt)

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto - Portugal  
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti  
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. PhD em Estudos da Criança - especialidade em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Mestrado em Educação - área de especialização em Desenvolvimento Curricular, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Bacharelato em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. É investigadora do Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF) e investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

**Décimo Banze** [mequeias@gmail.com](mailto:mequeias@gmail.com)

Universidade Pedagógica, Maputo - Moçambique

Natural de Manjacaze, Província de Gaza, Bacharel e Licenciado em Educação de Infância, Mestre em Desenho dos Sistemas de Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), Diretor do Curso de Educação de Infância e docente na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Pedagógica de Moçambique, leciona cadeiras de Educação Familiar e Comunitária, e Didática de Educação de Infância, Presidente da Mesa da Assembleia da Rede do Desenvolvimento da Primeira Infância (R-DPI), membro da equipe multisectorial de elaboração e implementação da Estratégia do Desenvolvimento Integral da Primeira Infância e pesquisador da transição e socialização da criança da pré-escola para classes iniciais do ensino primário.



**Paula Medeiros** [pcm@esepf.pt](mailto:pcm@esepf.pt)

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto - Portugal  
CIPAF - Centro de Investigação Paula Frassinetti  
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia  
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

É Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Possui licenciatura, mestrado em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social e doutoramento em Sociologia. Foi investigadora e consultora de investigação na CNOTINFOR especializada no apoio à equipa de validação, testes e avaliação de software educativo inclusivo da marca Imagina. Participou também em diferentes projetos nacionais e internacionais integrados no Centro de Investigação de Paula Frassinetti (CIPAF) e na Cnotinfor. Atualmente, é investigadora integrada no INED - Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.



# Índice

---

- 6 Prefácio
- 9 Tchovar pela Educação de Infância
- 10 Da teoria à recolha
- 12 A Educação de Infância em Moçambique
- 15 Construção social do brincar
- 29 Sistemas de organização, gestão e pilotagem cooperada em educação de infância
- 50 Do lúdico ao brincar: uma abordagem às orientações curriculares em Portugal 1997-2016

# Índice de recursos

---

- |    |   |    |  |
|----|---|----|--|
| 21 | Já posso lavar a roupa à Máquina!         | 42 | Calendário (mensal)                    |
| 22 | Tamboran                                  | 44 | Calendário (anual)                     |
| 23 | Viola                                     | 46 | Assembleia semanal                     |
| 24 | Histórias através das pedras              | 47 | Agenda semanal                         |
| 25 | Dados que contam histórias                | 48 | Quadro de responsabilidades            |
| 26 | Vamos contar os dedos                     | 58 | Figuras geométricas                    |
| 27 | Reutilize! Crie um animal reciclado       | 59 | Flutua ou não flutua?                  |
| 28 | Bonecas                                   | 60 | Jogo de encaixe e correspondência      |
| 34 | Quadro de presenças                       | 61 | Copos de contagem                      |
| 36 | Quadro de tarefas ou de responsabilidades | 62 | Caixa de correspondência               |
| 37 | Quadro de atividades                      | 63 | Comboio/barquinho das cores            |
| 38 | Diário de grupo                           | 64 | Quadro de formas geométricas           |
| 39 | Quadro de Projeto                         | 65 | Correspondência de figuras geométricas |
| 40 | Quadro de regras                          |    |  |

# — prefácio

**Matilde Muocha**

Docente e Investigadora em História e em  
Indústrias Culturais e Criativas

O ser humano é, na essência, o produto de uma construção social através de um processo de socialização que se inicia na sua família, alargando-se para outros membros da sua comunidade consanguínea, ou não, e, quando aplicável, a outras instituições da sua vida tais como a escola, os ritos de passagem para vida adulta, e/ou os contextos sócio profissionais. Neste âmbito, o acto de brincar surge como um complemento do processo de socialização dos indivíduos e, querendo suportar-me na abordagem dos autores deste livro, como uma ferramenta de educação.

Entretanto, pensar em “brincar para tchovar a infância” coloca-se no meu imaginário como a possibilidade de documentar ou teoricamente discutir este processo como a negociação da inserção de narrativas locais (moçambicanas) sobre as brincadeiras construídas a partir das

realidades e dinâmicas dos seus principais actores. O meu depositário de memórias de infâncias, bem como o que já tive oportunidade de ver, não só nas comunidades de que faço parte, mas também pelo país adentro, é constituído por brincadeiras onde se pode encontrar a neca, a cheia/vazia, o jogo das escondidas, a matacuzana, o Ntxuva, só para citar alguns exemplos. Estas brincadeiras, por vezes constituídas em jogos, expressam a relação que as crianças possuem com os seus contextos, as dinâmicas que lhes são colocadas pelos seus pais, bem como os processos de aprendizagem. Estas brincadeiras essencializam todo um complexo código de legado cultural que, para além do acto de brincar *per si*, cria um sistema de regras de vida social, de respeito mútuo e de vida, bem como de construção de algum espírito de

competitividade do indivíduo auto superação. Reforço ainda a ideia de que durante os primeiros anos da criança as brincadeiras que são usadas para e com as crianças desempenham uma função que vai para além da conexão entre pais e filhos, passando a representar um sistema de transmissão de formas de ser, estar e comportar-se que são e devem ser específicas a uma determinada comunidade e como exercício de pertencimento. E penso que são estas perspectivas de uso das brincadeiras a partir dos contextos locais na criação de uma narrativa global, que o livro em mãos me trouxe à reflexão, entre presenças e ausências. As brincadeiras como um legado de cultura local em formas de sistemas de conhecimento e de saber. Samba Mboup, um teórico africano que, associando à Ron Karenga, Amílcar Cabral, Anta Diop e Adeniyi Ajayi, defende que cada

povo tem formas específicas para introduzir-se na história e no mundo, me parece fazer jus à esta minha direcção. Que a cultura é um processo, continuando em Mboup, que significa a restituição e aquisição de uma memória histórica e política, por um lado, e a reconquista e renovação da auto-estima e da auto confiança nas próprias capacidades para encarar os desafios contemporâneos num contexto de globalização e no espírito de renascença africana como uma alternativa e um projecto global da sociedade e da civilização. E é isto que esta obra deve representar, a possibilidade de produzir um conhecimento sobre brincadeiras e processos de educação a partir de uma multiplicidade de contextos e com a justa participação de todos actores.



# Tchovar pela Educação de Infância

O Projeto Tchovar pela Educação de Infância é uma iniciativa da FEC – Fundação Fé e Cooperação e Associação Khandlelo e Mozarte – Centro Juvenil de Artesanato, conta com o apoio do financiador principal Fundação Calouste Gulbenkian e com o cofinanciador Camões – Instituto da Cooperação e da Língua I.P., tem como parceiros científicos a Universidade Pedagógica em Maputo–Moçambique e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto–Portugal.

O projecto decorre ao longo de 35 meses (2018–2021) e tem o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Concurso para apoio a iniciativas-piloto na educação pré-escolar. Implementado em 10 escolinhas de educação de infância nos bairros periféricos de Maputo, tem como objectivo **Melhorar (a equidade) o acesso a uma Educação Pré-Escolar de Qualidade** e assenta em atividades relacionadas com:

1) “Capacitação de agentes educativos (à semelhança do projeto Othukumana– Juntos no Niassa);

- 2) Melhoramento na implementação de práticas pedagógicas integradas e inclusivas nas escolinhas;
- 3) Comunidade e famílias mais consciencializadas e mobilizadas para a importância da idade pré-escolar;
- 4) Articulação com estado, privados, OSC e redes de pré-escolar para advocacia para a Educação Pré-escolar.”;
- 5) Aumento da qualidade da investigação pedagógica como base para revisão da política pública.” (Candidatura à Fundação Calouste Gulbenkian).

Este livro, elaborado a partir da parceria entre a Universidade Pedagógica e a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, apresenta-se como um contributo para a educação de infância de ambos os países. Com uma vertente prática muito incidente, envolve os estudantes das duas instituições dos cursos de habilitação para a docência em Educação de Infância.

# Da teoria à recolha

A organização deste livro decorre da necessidade de hoje, cada vez mais, se reconhecer o brincar e a participação da criança como atividades privilegiadas. Trata-se de valorizar a vivência muito mais do que as propostas unidirecionais de adultos e tendo como perspectiva uma aprendizagem mais escolarizada. A criança é por isso parte integrante da planificação e da construção dos seus próprios brinquedos. A incidência educativa está pois nos processos. Este trabalho em concreto iniciou com uma série de reflexões sobre o brincar nas suas diferentes vertentes. Quisemos problematizar teoricamente a construção social do brincar, perceber de que forma a criança pode organizar as suas próprias dinâmicas e rotinas através de instrumentos de organização social e ainda refletir sobre a importância que o

conceito “brincar” assumiu nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar portuguesas desde 1997 até ao novo documento orientador de 2016.<sup>1</sup>

Recolhemos propostas concretas de construção de recursos pedagógicos e dinâmicas de atividades para a educação pré-escolar que envolveram as crianças como elementos da equipa que decidiu e construiu. Este documento constitui-se por isso um instrumento de trabalho no próprio projeto Tchovar para os profissionais de Educação de Infância envolvidos no projeto.

A recolha dos recursos integrados neste livro transformou-se também numa oportunidade para a perceção sobre o papel que a criança assume nas dinâmicas desenvolvidas pelos estagiários, futuros educadores de infância.

<sup>1</sup> - Para consulta aceda às OCEPE de 1997 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf) e às OCEPE de 2016 em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>



Quisemos que este livro fosse uma oportunidade de interação e partilha de experiências entre estudantes.

O desafio foi proposto a alunos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em Portugal, e a estudantes da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica, em Moçambique. Ao



todo foram selecionados 19 recursos/dinâmicas de 16 autores-estudantes.

A seleção das propostas para publicação neste livro teve em conta a promoção do brincar e a valorização do papel da criança no seu processo de aprendizagem. Foi igualmente valorizada a utilização de materiais de desperdício. Esperamos que a partilha seja um contributo para a equidade na educação de infância.

# A Educação de Infância em Moçambique



**Páscoa Sumbana Ferrão**  
Diretora Nacional Adjunta da Criança do  
Ministério do Género, Criança e Acção  
Social de Moçambique

Em Moçambique a Educação Pré-escolar, que visa o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, sobretudo de suas capacidades intelectuais, morais, sociais e habilidades psicomotoras, realiza-se nos Centros Infantis Públicos e Privados e nas Escolinhas Comunitárias, para crianças de 0 a 5 anos<sup>2</sup>.

A população moçambicana é de 27.909.798 habitantes, sendo que 33,4% dela vive na zona urbana, enquanto 66,6% encontra-se na zona rural. Do total de habitantes, 15.413.374 têm idades compreendidas entre 0-18 anos e destes, 4.655.731 estão na faixa etária de 0-4 anos<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> – Centro Infantil – instituição de apoio a infância que integra Creche (criança de 0 a 2 anos) e Jardim Infantil (criança de 2 a 5 anos).

**Escolinhas Comunitárias** – instituição não formal, apoiada pela comunidade, Organizações Não Governamentais ou por Parceiros de Desenvolvimento Comunitário, que oferece cuidados às crianças de 3 a 5 anos.

<sup>3</sup> – Dados do INE, no Censo 2017.

Até Dezembro de 2019, foram atendidas no sistema de educação pré-escolar 106.630 crianças, o que correspondem a 2,3% do universo de crianças moçambicanas nesta idade.

Até Dezembro de 2019, foram atendidas no sistema de educação pré-escolar 106.630 crianças, o que correspondem a 2,3% do universo de crianças moçambicanas nesta idade. Existe 879 Escolinhas Comunitárias, 611 Centros infantis privados e 12 Centros infantis Públicos.

Estes dados demonstram que a maioria das crianças em idade pré-escolar não está inserida no sistema de Educação Pré-Escolar. Além disso, observa-se que as zonas rurais possuem menos infraestrutura disponível, o que dificulta ainda mais o acesso eficaz de sua população aos serviços sociais básicos.

Embora existam várias iniciativas, como é o caso do projecto Tchovar pela Infância, um maior número de crianças ainda não beneficia das acções formais de desenvolvimento da primeira infância, o que constitui preocupação do governo, e para garantir que as crianças tenham acesso a este tipo de educação, o Governo desenvolveu vários instrumentos que visam melhorar o nível de prestação de serviços a vários níveis, tendo a destacar:

- Resolução 8/98 de 9 de Junho, a Política Nacional da Acção Social;
- Diploma Ministerial 277/2010 de 31 de Dezembro, regulamento dos Centros Infantis;
- A Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-escolar (DICIPE) 2012-2021;
- Programa pedagógico para crianças do 1º a 5º ano e Manual das actividades nas escolinhas Comunitárias.

### **Instituições de Educação de Infância**

Segundo o Regulamento dos Centros Infantis, as instituições de Educação de Infância, quanto ao funcionamento e atendimento às crianças, podem ser entendidas da seguinte forma:

- **Educação Pré-escolar** – refere se a educação que é oferecida a criança antes do seu ingresso ao ensino Primário.
- **Centro Infantil** – é uma instituição de apoio a infância que integra creche e jardim infantil que se destina ao atendimento de crianças dos 0 aos 5 anos.
- **Creche** - Instituição de infância para crianças dos 0 aos 2 anos.
- **Jardim Infantil** - Instituição de apoio a infância para crianças dos 2 aos 5 anos.
- **Escolinhas Comunitárias** - alternativas comunitárias de atendimento a infância para crianças de 3 a 5 anos.

# Construção social do brincar



**Paula Medeiros**  
ESEPF | CIPAF | INED

**Ana Pinheiro**  
ESEPF | CIPAF | INED | OFEI

**Brigite Silva**  
ESEPF | CIPAF | CeIED | OFEI

**Clara Craveiro**  
ESEPF | CIPAF | CeIED

Para explorar a ideia de brincar, enquanto uma atividade social e culturalmente construída interessa recuperar algumas definições teóricas do ato de brincar, do jogo, brinquedo ou brincadeira mesmo que não se observe consensos sobre estes tópicos.

Uma primeira ideia que nos interessa salientar relaciona-se com a polissemia da noção de brincar. Ao revisitar teoricamente este conceito, Jardim (2003) dá conta, precisamente, das dificuldades em identificar uma noção unívoca do termo brincar, bem como a da necessidade de se remeter as formulações teóricas sobre o

ato de brincar para os contextos dos seus autores. Esta autora observa, com base nos argumentos de Wojskop (1996), que a “noção de brincar tem sido construída no uso quotidiano e sob influência de diversas teorias e práticas sociais” (Jardim, 2003, p.32).

Além disso, Cláudia Jardim salienta que o facto de se utilizarem diversas palavras para significar o ato de brincar, tais como jogar, brinquedo, jogo etc. dificulta a delimitação deste conceito. Por essa razão, o esquema analítico de Brougère, que propõe 3 níveis de significado da noção de brincar (Brougère, citado por Jardim, 2003, p. 34), ganha aqui outra pertinência. De acordo com este autor, o primeiro nível de significado do brincar tem em conta o carácter autónomo, livre e voluntário desta ação. Remetendo esta característica para o comportamento da criança enquanto brinca, esta “escolhe o tema com o qual brinca” e “se entrega com toda a emoção nesta atividade, escolhendo os papéis que irá desempenhar no interior de um determinado enredo” (Jardim, 2003, p. 34). No segundo nível de significação do ato de brincar, Brougère destaca um sistema de regras que envolve aqueles que brincam. No entanto, estas regras podem ser a qualquer momento negociadas e consensualizadas entre os participantes da brincadeira. O último nível remete para o termo brinquedo a que se associa a “uma forma de brincar infantil”. O brinquedo, segundo Brougère, é “(...) Um objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira pela imagem da realidade que ele representa ou transmite” (Brougère, citado por Jardim,

2003, p. 35). É a partir da noção de brinquedo que Brougère se aproxima da dimensão cultural do brincar. Para este autor, se o brinquedo é um objeto que veicula um conjunto diversificado de significados que remete para o real ou para o imaginário das crianças, ele é também um objeto cultural e, como tal, pode ajudar a compreender as formas de ser, estar, pensar e sentir de uma dada comunidade ou sociedade. Mas brincar não pode ser entendido apenas como um processo de tradução ou reprodução culturais. Tanto o brincar, como os brinquedos, devem ser perspectivados como formas ativas de produção ou construção culturais. Para abordar a questão de brincar enquanto processo cultural, há que ter em conta a complexidade do conceito de cultura, mesmo que queiramos apenas mobilizá-lo numa perspectiva analítica. Numa obra atual e profundamente crítica sobre a ideia de cultura, Terry Eagleton (Eagleton, 2003) identifica uma das principais dificuldades na operacionalização deste conceito: “É difícil resistir à conclusão de que a palavra «cultura» é simultaneamente demasiado ampla e demasiado restrita para ter grande utilidade” (Eagleton, 2003,p.49). Explicita mais adiante: “se durante algum tempo a cultura foi uma noção demasiado selecta, hoje possui a inconsistência de um termo que deixa muito pouco de fora” (Eagleton, 2003). Com efeito, a palavra cultura é frequentemente utilizada para designar um conjunto de práticas e experiências diferenciadas e, de acordo com Bauman, com o propósito de “responder a problemas diversos, enraizados em interesses convergentes” (Bauman, 2002, p.95).

Ao revisitar um conjunto de propostas teóricas que mobilizam o conceito de cultura, Eagleton reflete sobre a forma como alguns dos autores superaram a ambivalência inerente ao termo e destaca algumas definições que se mostram particularmente heurísticas tendo em conta a análise que pretendemos desenvolver. Assim, Eagleton resume a ideia de cultura “como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico” (2003, p.52). Esta definição parece situar-se numa posição intermédia, entre a proposta mais abrangente de Stuart Hall para quem cultura inclui “práticas vitais” ou “ideologias práticas que permitem a uma sociedade, um grupo ou a uma classe experimentar, definir ou interpretar e entender as suas condições de existência” (Stuart Hall, 1982, citado por Eagleton, 2003, p. 52) e a perspectiva mais concreta de John Frow que entende a cultura como “toda a gama de práticas e representações através das quais a realidade (ou realidades) de um grupo social são construídas e mantidas” (Frow, 1995, p. 3 citado por Eagleton, 2003, p. 53).

Se entendermos cultura, na linha de Geertz (1989), como um conjunto de significados construídos por grupos sociais que orientam e regulam as interações e comportamentos desses grupos, então não é difícil reconhecer que, as crianças, enquanto sujeitos, constroem significados culturais e também o fazem durante a brincadeira. Embora não seja o nosso objetivo tratar aqui esta questão, em profundidade, convém a este propósito observar que estamos perante os pressupostos que dão estabilida-

de ao conceito de culturas de infância que, de um modo global, remete, “tanto para os significados que historicamente foram construídos sobre a infância (perspetiva diacrónica), como para os que são construídos e partilhados pelas crianças na interpretação que estas elaboram sobre a realidade, os quais regulam suas interações no interior do grupo de pares (perspetiva sincrónica)” (Arenhart, 2017). No mesmo sentido, Corsaro (2011) utiliza o termo *reprodução interpretativa* para apoiar o argumento de que as crianças participam ativamente e criativamente na cultura e nas sociedades, ou nas palavras do autor, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com as suas próprias e exclusivas preocupações.” (Corsaro, 2011, p. 31).

Compreende-se, tendo em conta estas perspetivas, que o ato de brincar tenha sido associado, nos estudos sobre a infância, ao desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo que a brincadeira passou a ser garantida como um direito, ela foi interpretada como uma forma de significação do pensamento que define, ou ajuda a construir, as interações das crianças com os pares e com os adultos e produz conhecimentos. Nesta medida, ela só pode ser entendida como uma atividade que contribui, inequivocamente, para o desenvolvimento global da criança.

Recorde-se que no artigo 31 da Convenção Sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, pode ler-se no seu ponto 1 “1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos

tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (Unicef, 2004, p. 22). Mas será que o tempo disponível para brincar, hoje, é suficiente? O tempo de brincar rouba tempo à aprendizagem? A nossa perspectiva desenvolve-se na linha de argumentação de Rachel White (2012) que defende: “Through play, children learn to regulate their behavior, lay the foundations for later learning in science and mathematics, figure out the complex negotiations of social relationships, build a repertoire of creative problem solving skills, and so much more.” (2012, p. 5). No entanto, mesmo que a maioria dos estudiosos da infância reconheça a influência positiva do ato de brincar para o desenvolvimento da criança, as ideologias das sociedades atuais não parecem estar para essas brincadeiras. O tempo para brincar tem vindo a ser reduzido para dar lugar ao tempo para aprender, tempo para obter bons resultados académicos, para estudar para os exames, para se trabalhar com vista ao sucesso, académico, desportivo ou outro. Tudo isto é baseado num pressuposto que carece de fundamento, pois como refere White “Our society has created a false dichotomy between play and learning” (2012, p. 5).

Retomando a relação entre brincar e a cultura, ou o ato de brincar como social e culturalmente condicionado, importa refletir, também, sobre o brinquedo ou o jogo como objeto cultural. Na realidade, o brinquedo e o jogo consubstanciam dimensões sociais e culturais concretas, podendo refletir, inclusivamente, modos de olhar para a criança e para a infância numa

dada sociedade, ou numa determinada altura histórica. A importância de se olhar para o brinquedo, para a criança e para a relação entre ambos, como fenómenos historicamente situados, é relembraada por Maaïke Lawaert quando reflete sobre as mudanças ocorridas ao longo dos séculos XIX, XX e XXI na visão dominante da infância. O autor recorda que o séc. XIX e os primeiros anos do séc. XX introduzem uma significativa transformação da imagem da criança e da infância. Sociedades mais preocupadas, agora, como o bem-estar, a saúde ou a educação da criança; a criança percebida enquanto um ser vulnerável que necessita de cuidados, ou como o reflexo da inocência, foram ideias que dominaram a época que veio a ser designada por Ellen Key como a “idade da criança”. (2009, p.22). Como seria de esperar, as lojas e objetos especializados para a infância vão refletir essa mudança de pensamento relativamente às crianças. Seja como for, a criança não foi entendida, historicamente, como um agente ativo na sociedade. Foram as transformações nas sociedades e dos olhares sobre a infância que, posteriormente, levaram a um interesse renovado na ideia de agenciamento da criança. Ela deixa de ser vista como um sujeito passivo, que “vai um dia tornar-se adulto” e, tanto ao nível da pesquisa, como em outros contextos, as crianças são reconhecidas como capazes de intervir ativamente no seu mundo social. Assim os brinquedos, enquanto objetos culturais, também passaram a ser concetualizados e construídos de um modo diferente. Isto torna-se evidente para alguns dos estudiosos dos jogos de computador para crianças.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, não é possível falar do brinquedo ou do jogo ignorando as tecnologias, designadamente os jogos de computadores. A este propósito, e contrariando a ideia saudosista daqueles que lamentam o facto de a criança, hoje, já não construir os seus próprios brinquedos, Maaïke Lawaert (2009) contrapõe o argumento de que com a tecnologização e digitalização dos brinquedos, na atualidade, também as crianças se tornam “co-designers” destes brinquedos. Isto é tanto mais assim quanto a maioria dos softwares de jogos de computador incorpora funções de partilha e publicação que, segundo o autor, incentivam a sua utilização social e de uma forma participativa (2009, p.8). Assim, ao se remeter o brinquedo para o seu contexto cultural, social e histórico evitam-se algumas comparações consideradas simplistas, como exemplifica Lawaert (2009, p.21):

When non-digital and digital toys are ‘compared’ from the more pessimistic point of view of computer game adversaries, this generally leads to an equally simplified comparison that applauds the first (‘real’ interaction, physical activity, tactile play) and condemns the latter (isolated, immobile and escapist play).

Por outro lado, parece ser impossível negar a influência dos fatores culturais e sociais nos brinquedos e das formas de brincar contemporâneos. Por exemplo, estudos sobre os chamados “videogames” ou jogos de computador na internet revelam a existência de elementos ou conceitos que não estavam presentes décadas atrás. Esta é uma ideia sustentada por Mehrdad Shahidi (2012) que argumenta: “Action,

power, speed, aggression, imagination, feminism, masculinism, and terror are just some of concepts embedded in new e-games” (p. 283). Todas estas análises parecem responder adequadamente às nossas interrogações sobre os brinquedos e o brincar das crianças nas sociedades ocidentais. No entanto, não são muitos os estudos que se sustentam na pesquisa com crianças de diferentes sociedades e culturas. Não sendo possível desenvolver aqui esta temática, queremos sublinhar que, a este nível, a geografia interessa. Recorremos às análises de Jean-Pierre Rossie (2013), um investigador que se dedicou à pesquisa sobre crianças e sobre as brincadeiras, jogos e brinquedos de crianças do Norte de África e do Sahara, para ilustrar algumas questões associadas às diferenças de contextos socioculturais e geográficos. Tomemos como exemplo uma das bonecas mais conhecidas no Ocidente – a Barbie. Para Rossie (2013) a Barbie significa um modelo ideal para as jovens raparigas, bem como para os rapazes de todas as classes sociais, um modelo de como uma mulher se deve parecer, de como se deve esforçar para ser, de como se deve comportar (Rossie, 2013, p.19). Numa pesquisa realizada em 1999, em Mildet, Marrocos, Rossie decide mostrar uma Barbie e registar as reações de mulheres e crianças a esta boneca. A maioria das mulheres nunca tinha visto uma boneca como aquela, que consideraram bonita, mas apenas para ser usada como objeto decorativo; acharam graça por a boneca ser tão magra e tão alta; e registaram-se comentários como este protagonizado por uma das mulheres questionadas: “não é um problema ela ser tão magra,

porque depois de casar ela vai ficar mais gorda”. As roupas da boneca também foram objeto de apreciação por parte destas mulheres que, de um modo geral, consideraram os seus trajes provocadores. A reação das crianças não foi muito diferente. Para elas a boneca era bonita, representava uma rapariga que devia ter uns 18 anos e, pela forma como estava vestida, não deveria ser casada. As duas adolescentes entrevistadas (uma de 14 e outra de 11 anos) confirmaram que os homens dali não escolheriam uma mulher como a Barbie para casar por ser demasiado magra. Contudo, uma delas afirmou que gostaria de brincar com ela, para pentear os seus cabelos ou mudar as suas roupas (Rossie, 2013). É claro que, hoje, as crianças de Marrocos, sobretudo as provenientes de famílias com mais recursos, têm Barbies, casas da Barbie, roupa da Barbie, o carro da Barbie etc. e a Barbie já destronou outras bonecas de origem local. Este exemplo serve apenas como chamada

de atenção para que se conclua com Rossie que: without situating the toys, games and play activities into a particular socio-cultural context it is impossible to describe and understand them, to see their significance and to feel their influence and importance. The examples also show that the introduction of toys, especially dolls, in cultures quite different from the one where these originated can be a distorting experience. (2013, p. 26).

## Bibliografia

- Arenhart, D. (2017). Culturas infantis e desigualdades sociais. Petrópolis: Editora Vozes, obtido em <https://www.livrebooks.com.br/livros/culturas-infantis-e-desigualdades-sociais-deise-arenhart-8fovdwaaqbaj/baixar-ebook>
- Bauman, Z. (2002). La cultura como praxis. Buenos Aires: Paidós.
- Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed.
- Eagleton, T. (2003). A Ideia de Cultura. Lisboa: Temas e Debates.
- Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Jardim, C. S. (2003). Brincar: um campo de subjetivação na infância. São Paulo: Annablume Editora. Obtido de <https://www.livrebooks.com.br/livros/brincar-um-campo-de-subjetivacao-claudia-santos-jardim-laowyesoeukc/baixar-ebook>
- Lawaert, M. (2009). The place of play: toys and digital culture. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Shahidi, M. (2012). Culture within play and play within culture. International Journal of Current Research (Vol.4). pp 282-286
- Rossie, J.P. (2013). Toys, play, culture and society: an anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara. Stockholm: Sitrec
- Unicef (2004). Convenção sobre os direitos da criança, obtido de [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf).

## Já posso lavar a roupa à Máquina!



**Autor: Joana Baião**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEPF)

**Idade: 4 anos**

### A desenvolver

- Conhecimento sobre os recursos tecnológicos do quotidiano;
- Recriação e invenção de cenários para representações dramáticas;
- Jogo dramático;
- Trabalho colaborativo;
- Capacidades expressivas e criativas.

### Material

Caixa de cartão, tintas, tampas de plástico e cartolina

### Descrição

Em grande grupo, converse com as crianças sobre a importância dos eletrodomésticos em casa. Questione sobre os que conhecem.

Observe com as crianças imagens de eletrodomésticos, frequentemente encontrados em ambientes domésticos.

Peça para refletirem sobre os brinquedos que têm na sala: Que eletrodomésticos de brincar temos na nossa sala? O que falta? O que podemos fazer? Como vamos fazer?

Reúna e registre com as crianças qual o material necessário. Peça-lhes para confirmarem se o têm na sala e/ou proponha trazerem de casa: caixote, tampas, tintas, colas, pincéis.

Com o grupo, comece a dar forma ao caixote que se vai transformar em máquina de lavar a roupa e motive as crianças a pintarem o electrodoméstico.

Depois de seco e pronto, questione as crianças sobre o local a colocar.

### Estratégias

Desde que exequível, aceite a opinião das crianças sobre a construção do brinquedo: forma, cores, botões, local onde vai ficar, etc.

Promova a tomada de decisão com as crianças em grande grupo.

Dê tempo às crianças para que reflitam e registem sobre como vão construir e o que precisam.

Incentive-as a participar na recolha de material para a construção da máquina.

Prossiga para a construção da máquina em pequenos grupos.

### Futuras intervenções

Promova novos momentos de reflexão sobre o que as crianças conhecem/veem em casa: Que electrodomésticos temos? O que a mãe/pai usam? Para que servem? Queremos ter um para brincar? Como funcionam estas máquinas?



## Tamboran



**Autor: Ana Brito**

(Estudante do Mestrado em Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico)

**Idade: 3, 4 e 5 anos**

### A desenvolver

- Conhecimento de instrumentos musicais;
- Reconhecimento de sons de instrumentos musicais;
- Exploração e criação de sons com objetos;
- Sensibilidade musical e auditiva;
- Capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas.

### Material

Tampas de metal ou caixas redondas de cartão, papel, tintas, fio de lã, missangas, tubo de eletrícista ou pequenos pedaços de pau de qualquer tipo, cola e fita cola.

### Descrição

Com a criança, cole as duas tampas viradas uma contra a outra. Numa folha branca, cada criança realiza uma pintura livre, utilizando tintas das cores que pretender. Peça à criança para recortar em dois círculos que serão colados nas faces das tampas ou caixas. Após esta fase, a criança escolhe um fio de lã e as missangas. Com a ajuda do adulto, faz um furo em cada uma das laterais das tampas ou da caixa, para que de seguida se passe o fio de lã. Em cada uma das pontas do fio de lã coloca uma missanga e dá um nó para que fique bem segura. Cola-se o tubo ou pau numa parte lateral da caixa. No final, com fita cola larga, reveste-se toda a parte lateral das tampas ou caixa para que fique tudo mais resistente.

### Estratégias

Antes de começar a construir o instrumento musical, permita que a criança explore e manuseie o instrumento verdadeiro ou observe imagens do mesmo. Promova entre as crianças a partilha de experiências pessoais com instrumentos musicais similares. Tenha todo o material organizado e disponível no local de produção do instrumento. Permita que as crianças façam as suas opções (relativas às cores da tinta, à cor do fio de lã, às missangas). Fará com que sintam maior entusiasmo porque sabem que o seu instrumento vai ser único e de acordo com as suas escolhas.

### Futuras intervenções

Observar imagens de instrumentos musicais da mesma família. Crie diálogos com as crianças sobre o assunto (no caso do tamboran, pertence à família da percussão). Cantar e tocar, misturando os instrumentos verdadeiros com os instrumentos produzidos pelas crianças.



## Viola



**Autor: Emília Eugénio Muchanga**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

Idade: 5 anos

### A desenvolver

- Conhecimento de instrumentos musicais;
- Percepção auditiva;
- Técnica (postura, sonoridade articulação);
- Conhecimento das formas geométricas;
- Capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas;
- Mobilização de elementos da linguagem plástica (cor).

### Material

Ripa de madeira (ou outro material resistente que tenha disponível), garrafa plástica, guaches de várias cores, cola, papelão e cordas.

### Descrição

Corte um quadrado num dos lados do garrafão. Peça à criança para introduzir uma ripa de madeira no gargalo do garrafão.

Num segundo momento, peça à criança para cortar um retângulo em cartão e recortar um círculo no seu centro. Encaixe este retângulo no buraco do garrafão previamente cortado. Numa extremidade do garrafão, faça 5 furos seguidos para que a criança possa enfiar e prender as cordas. Estas serão presas na outra extremidade da ripa de madeira com cola. Deixe a criança decorar a viola a seu gosto.

### Estratégias

Antes de começar a construir o instrumento musical, permita que as crianças explorem e manuseiem o instrumento verdadeiro e/ou observem imagens do mesmo.

Peça às crianças para fazer a viola consigo.

Incentive as crianças a tomarem decisões sobre a decoração da viola e definir que materiais querem usar.

Convide as crianças a explorar o instrumento musical construído. Reúna-as em grupo para tocar e fazer música. No final reflecta/reveja com as crianças os materiais que utilizaram e quais as etapas de construção da viola.

### Futuras intervenções

Com as crianças, pode procurar formas de recriar este brinquedo com materiais mais resistentes.

Peça às crianças para pensarem noutros instrumentos que queiram construir.



## Histórias através das pedras



**Autor: Marta Ramos Pinto**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEPF)

**Idade: 5 anos**

### A desenvolver

- Produção de histórias
- Construção de sequências

### Material

Pedras, tintas, pincéis.

### Descrição

Peça às crianças para trazerem de casa pedras (seixos). Na sala sugira a cada criança que faça um desenho na sua pedra: animal, pessoa, casa, carro, planta, etc.

Em pequenos grupos, as crianças vão ter de criar uma história com os desenhos das pedras. Cada criança, à vez, retira uma pedra. Dê liberdade à primeira criança para inventar o início da história a partir do desenho. Peça à seguinte para dar continuidade e assim sucessivamente.

### Estratégias

Reúna as crianças em pequeno grupo.

Dê tempo para que a criança consiga integrar o desenho na história.

Promova a entreajuda entre as crianças na criação da história.

Incentive e valorize a criação/imaginação da criança.

### Futuras intervenções

Aumente o número de pedras/desenhos;

Crie com as crianças um livro com todas as histórias criadas.



## Dados que contam histórias



**Autor: Íris Oliveira Mendes**  
(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEPF)

**Idade: 5 anos**

### A desenvolver

- Criação de histórias através de imagens;
- Imaginação na criação de histórias;
- Mobilização de ideias em ação;
- Pensamento crítico.

### Material

Cartolina, moldes dos dados, cola, canetas de filtro (ou outro material de pintura).

### Descrição

Com o molde do dado desenhado numa cartolina, pede-se a cada criança que faça o desenho de um objeto, uma personagem ou um cenário. Com o apoio do adulto, cada criança recorta o seu dado e monta-o, colando e dando-lhe forma.

Depois de os dados estarem montados, inicia-se a fase de criação de histórias. Assim, pode pedir-se a uma ou duas crianças, de cada vez, que lance os dados. As crianças observam as imagens que estão voltadas para cima e, a partir desse conjunto de imagens, as crianças criam uma história.

### Estratégias

A atividade deve conter mais do que um dado para que se consiga criar a história. O número de dados pode variar consoante a idade das crianças.

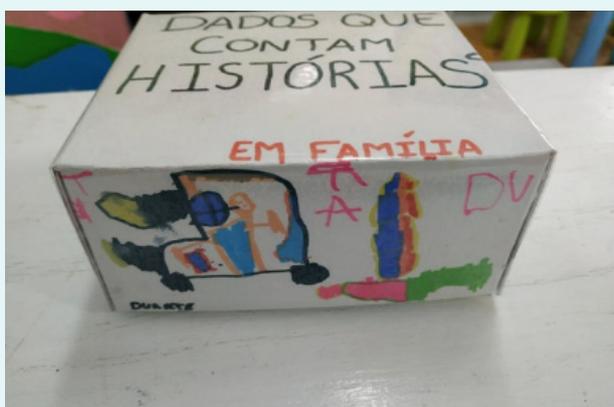
Numa primeira vez deixe que cada criança escolha as imagens a incluir na história – virando o dado manualmente. Quando se sentirem mais seguras, introduza o efeito surpresa, fazendo rodar os dados e sorteando as imagens.

À medida que as crianças criam as histórias, registre o que elas dizem para, posteriormente, elaborarem um livro.

### Futuras intervenções

Para manter o efeito surpresa na atividade, promova a criação de outros dados com outras imagens.

Promova a interação com as famílias, sugerindo às crianças que levem os dados para casa. Pode construir com elas uma mensagem que acompanha o dado e pede aos pais para jogarem e registarem as histórias dos seus filhos. Assim, poderá ser criado mais um livro de histórias com as famílias.



## Vamos contar os dedos



**Autor: Marta Ramos Pinto**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEPF)

**Idade: 5 anos**

### A desenvolver

- Sentido do número 1 a 12

### Material

4 luvas, 2 cartolinas ou cartão, 2 dados, Fita velcro.

### Descrição

Encha de ar duas luvas de plástico, simulando as mãos. Afixe-as numa parede. Cole um pequeno quadrado de velcro na ponta dos dedos e na palma da mão da luva. Peça às crianças para lançar um dado. As crianças terão de baixar o número de dedos correspondente ao número que saiu no dado. Ao longo do jogo pergunta-se às crianças quantos dedos ficaram levantados e quando ficaram para baixo.

### Estratégias

Reúna as crianças em grande grupo;  
Inicialmente deixe que as crianças façam o jogo apenas com o dado;  
Questione e dê tempo à criança para que ela pense e responda.

### Futuras intervenções

Use números no dado para que as crianças possam fazer a correspondência entre o valor e o número registado.



## Reutilize! Crie um animal reciclado



**Autor: Ana Miranda**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico)

**Idade: 5 anos**

### A desenvolver

- Exploração de modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, recorte, colagens, modelagem), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas);
- Representação e recriação de animais, através de diferentes materiais (tintas, pincéis, esponjas, material reciclado, etc.).

### Material

8 garrafões de plástico, 4 garrafas de plástico (1,5l), jornal, fita cola, fita cola de papel, tesoura, sacos de plástico, cartão, pincéis e tinta.

### Descrição

Com as crianças organize e recolha todo o material necessário. Construa o elefante em grupo. Sugerem-se as seguintes etapas:

Monte os garrafões e as garrafas como na imagem, para dar forma ao animal. Peça às crianças para amachucar jornal e encher vários sacos de plástico grandes. Dê volume ao animal, colocando os sacos à volta dos garrafões, presos com fita-cola. Cubra o plástico com folhas de jornal. Desenhe, em cartão, a forma das patas e cole-as por baixo das garrafas.

Desenhe também, em cartão, a forma das orelhas, proporcionais ao corpo, e revista-as com jornal e fita cola de papel e coloque no corpo do animal.

Preencha os membros inferiores (inclusive as patas) com jornal amachucado. Para prender o jornal utilize fita cola de papel. Para a tromba coloque uma garrafa para dar forma ou opte por fazer um rolo de papel ou cartão. Pinte o animal da cor que preferir e desenhe os olhos, a boca e as unhas.

### Estratégias

Ajude as crianças a encontrar soluções para a construção do elefante - Que materiais vamos usar? Por onde começamos? Quem faz o quê? (...).

Permita que ela faça opções na construção.

Envolva as famílias neste processo, pedindo algum material de desperdício.

### Futuras intervenções

Construa outros animais, utilizando a mesma técnica de trabalho.



## Bonecas



**Autor: Marta Ramos Pinto**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESEPF)

**Idade: 4 e 5 anos**

### A desenvolver

- Motricidade fina;
- Transformação de ideias em produtos;
- Pensamento criativo.

### Material

Pincéis, tecidos, fitas, paus, diversos materiais de desperdício, tesoura e cola.

### Descrição

Reunir todos os materiais de desperdício que tenha e deixar as crianças criarem as suas próprias bonecas.

### Estratégias

Fale com as crianças sobre qual a produção pretendida: tipo de boneca que pretende fazer e as suas características. Disponibilize às crianças imagens com diferentes bonecas. Apresente e reúna com a criança todo o material disponível. Peça à criança para falar sobre o que pensa fazer antes de começar a produção.

### Futuras intervenções

Peça à criança para, antes de passar à produção da boneca, fazer um esboço no papel sobre o que quer concretizar e com que materiais. Proponha às crianças produções mais complexas, por exemplo, elaborando as diferentes partes do corpo com maior pormenor.



# Sistemas de organização, gestão e pilotagem cooperada em educação de infância



**Clara Craveiro**  
ESEPF | CIPAF | CeIED

**Ana Pinheiro**  
ESEPF | CIPAF | INED | OFEI

**Brigite Silva**  
ESEPF | CIPAF | CeIED | OFEI

**Paula Medeiros**  
ESEPF | CIPAF | INED

## USAR INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E PILOTAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste artigo procuramos refletir sobre algumas das funções relevantes da utilização dos instrumentos de organização, gestão e pilotagem na educação de infância. Estes meios justificam-se pela necessidade de encontrar ferramentas de orientação que guiem, regulem e facilitem o funcionamento de um grupo social, no caso, composto por um conjunto de crianças.

É claro que um sistema de controlo desta natureza deve ser dinâmico, adaptando-se à

evolução e desenvolvimento das crianças ao longo do seu percurso enquanto grupo.

Por estas razões os sistemas de organização, de gestão e pilotagem não podem constituir um conjunto de instrumentos iguais e que se aplicam de modo similar a todos os grupos de crianças. Cabe por isso ao educador a reflexão sobre quais e como cada um se adapta à sua realidade, em cada momento do ano letivo. Neste sentido, conhecer muito bem o grupo, as suas características, necessidades, nível de desenvolvimento e a faixa etária constituem alguns dos fatores determinantes da construção desses instrumentos e da sua complexificação ao longo do tempo. Dito de outro modo, estes instrumentos devem procurar responder às características e necessidades identificadas de cada grupo.

Sem pretensão de classificarmos os instrumentos referidos, nem tão pouco de nos aprisionarmos por sugestões deste ou doutro modelo pedagógico, Folque (2018), Niza (1996), Vasconcelos (1997), Grave-Resendes e Soares (2002) constituem referências teóricas fundamentais na elaboração da reflexão que sustenta todo este trabalho. Não obstante, optamos por, com base na liberdade da nossa reflexão teórico-prática e na evidência da pluralidade de funções, que cada um dos instrumentos possui, os dispor conforme as suas funções predominantes, em:

– **Instrumentos de organização social do grupo** que permitem dar informações e explicitar a organização do trabalho, quer às crianças, quer aos adultos. Estes instrumen-

tos têm como finalidade clarificar como está organizado o trabalho e, conseqüentemente, desencadear na criança a execução de ações, segundo as condições combinadas e fixadas.

– **Instrumentos de gestão do grupo** que possibilitam, com base na informação registada, fazer a gestão do grupo e das suas atividades de modo democrático, justo e equitativo, originando oportunidades iguais para todas as crianças. Deste modo, constituem uma evidência de um conjunto de ações que fundamentam a tomada de decisão do educador, dando respostas adequadas às crianças e às suas solicitações em cada um dos momentos.

– **Instrumentos de pilotagem** que proporcionam o controle das atividades realizadas ou a realizar e que implicam a responsabilização das crianças e a supervisão dos adultos. Apesar da palavra controle, geralmente, ter uma conotação negativa pela ligação ao ato de fiscalizar, no caso destes sistemas, usados na educação de infância, a sua finalidade é facultar informação às crianças e aos adultos sobre o que está feito; sobre o que falta fazer; identificar quem ainda não participou em determinada atividade ou tarefa, entre outros aspetos, permitindo que estes intervenientes possam ter a informação conveniente para tomarem as decisões necessárias.

## **INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E PILOTAGEM - EXPLICITAÇÃO DE ALGUNS PRESSUPOSTOS**

No quadro dos instrumentos de organização, gestão e pilotagem alguns pressupostos subjazem à sua elaboração, funcionamento e razão de ser. Estes meios devem garantir desígnios fundamentais que reconhecem as crianças como sujeitos competentes para intervir na organização e gestão de tempos, espaços, atividades e projetos, bem como para serem protagonistas da sua própria aprendizagem. Assim, explicitando e detalhando alguns desses pressupostos, pode afirmar-se que o uso desses instrumentos numa sala de educação de infância se justifica por:

– **Uma questão de socialização** uma vez que estes meios favorecem o conhecimento e a ligação entre as crianças e, conseqüentemente, o sentimento de pertença a um grupo. As crianças através da presença na mesma sala e da progressiva identificação dos seus pares dão-se conta da existência dessa realidade coletiva, que envolve tratar das relações, interações, afetos, conflitos, entre outras ações que implicam o entendimento de que são participantes de uma instância coletiva.

– **Uma questão de cooperação** dado que estes instrumentos apelam à aprendizagem de uma atuação em conjunto e de modo a atingir interesses ou objetivos comuns, acima dos individuais. Neste contexto, implicam entreaajuda, apoio mútuo, partilhas e decisões conjuntas tendo em vista um fim comum. Permite também atender às diferenças e melhorar o senti-

mento de inclusão de todos, quando as crianças experimentam o sentimento de superação e de eficácia do trabalho colaborativo e em cooperação.

– **Uma questão de comunicação** dado que as utilizações destes recursos implicam que haja diálogo entre crianças e entre crianças e adultos. Deste modo, vai crescendo uma relação de confiança e de entendimento que, numa situação de desacordo, pode servir para motivar as crianças a comunicarem e a encontrarem soluções, transpondo os obstáculos que surgem.

– **Uma questão de participação das crianças** pois a sua participação na escolha e elaboração destes instrumentos, assim como na discussão sobre a forma como estes devem ser utilizados, é fundamental. Este processo determina muito do que irá ser ou não o papel ativo e protagonista da criança nas decisões que lhe dizem respeito.

– **Uma questão de responsabilização** uma vez que os instrumentos explicitam as responsabilidades assumidas pelas crianças como atores e protagonistas, no contexto da atividade, da manutenção e do bom funcionamento da sala onde o grupo se situa.

– **Uma questão de autonomia**, que se desenvolve na medida em que a criança não depende do adulto nem das outras crianças para decidir ou empreender determinadas ações. A consulta destes instrumentos possibilita uma ação independente e descentralizada do educador e, conseqüentemente, contribui para uma progressiva autonomia da criança.

– **Uma questão de autocontrole**, pois os instrumentos permitem um registo de evidências que, sendo observadas e refletidas com a criança, conduzem a uma aprendizagem de contenção que favorece as competências de autocontrole da criança. De cada vez que um instrumento desta natureza é consultado, a criança verifica quando é a vez de cada um; quando tem de esperar; quando tem de dar a vez e porquê.

– **Uma questão de equidade**. No dia a dia da prática com grupos, sempre grandes, de crianças numa sala e decisões imediatas a tomar, o educador não deve confiar apenas na sua memória para tomar certas determinações e resolver situações da prática. Frases das crianças como: “agora é a minha vez”; “eu ainda não fui para os jogos e quero ir”; “não quero ir pôr as mesas hoje” são questões que se decidem com as crianças, consultando os registos dos respetivos quadros de organização do grupo. Evita que alguma criança mais abusiva, ou um educador com menos memória, cometa o erro de, inconscientemente, ser injusto, não dando as mesmas oportunidades a todas as crianças ou involuntariamente favorecendo outras.

– **Uma questão de orientação**. Estes instrumentos são guias de ação das crianças relativamente a ações, tarefas e responsabilidades. Orientam de forma simples e eficaz a condução do grupo em cada momento de ação e decisão.

– **Uma questão de definição de limites da autoridade**. Estes instrumentos ajudam à distribuição de poder entre adultos e crianças e, de algum modo, a evitar algum excesso de controlo do adulto sobre a

criança, pois a sua autoridade para decidir sozinho fica condicionada pela consulta do registo e das informações proporcionadas pelos instrumentos usados na sala das crianças. A descentração das decisões do adulto para a criança é um fator determinante para a definição de alguns limites da autoridade do adulto.

— **Uma questão de convergência de interesses**, pois estes instrumentos usados por todas as crianças favorecem a disposição das mesmas para se comprometerem com as atividades e o trabalho da sala, tendo em vista que todos beneficiam de forma equitativa das mesmas regras, tarefas e oportunidades. Neste contexto, a criança progressivamente aprende a afastar-se dos seus interesses pessoais para reunir os seus esforços num modo altruísta de convivência com os seus pares, percebendo que interessa a todos respeitar as regras que as consultas dos dados dos instrumentos revelam sobre todas as crianças do grupo.

– **Uma questão de avaliação** porque estes instrumentos favorecem um sistema de registo que torna, sobretudo, possível a avaliação formativa. A dinâmica, que se desenvolve ao longo de todo o processo educativo, pela utilização de instrumentos, que têm como função registar, guiar, pilotar e regular, de forma sustentada, o desenvolvimento do trabalho e das aprendizagens, suscitadas pelas atividades e pelos projetos vividos, com a participação direta das crianças e do educador, permitem uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens.

### **INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E PILOTAGEM - CONCRETIZAÇÃO**

Os instrumentos que temos vindo a referir possuem características diversas, conforme o fim principal a que se destinam, mas geralmente tomam a forma de pequenos quadros que se espalham pela sala do grupo de crianças. Estes quadros servindo para leitura, registo ou apenas consulta da criança e adultos, pressupõe-se que estejam afixados nos locais adequados e à altura das crianças.

## Quadro de presenças

### Descrição

Pode iniciar-se com um formato mais simples e, posteriormente, à medida que as crianças se desenvolvem, ir assumindo estruturas mais complexas. Assim, numa 1ª fase o quadro pode ter apenas duas colunas, uma com as fotografias das crianças presentes e outra com as fotografias das crianças ausentes.

Como modo de funcionamento basta que as crianças marquem a presença, colocando a respetiva fotografia na coluna das presenças. O adulto ou uma criança, responsável pela tarefa de verificar o preenchimento deste quadro, coloca as fotografias das crianças ausentes na outra coluna.

Mais tarde, numa 2ª fase, este quadro pode evoluir para uma tabela semanal de dupla entrada. No eixo horizontal tem os dias da semana e no eixo vertical as fotografias das crianças com o respetivo nome. Diariamente, as crianças registam na respetiva coluna, se está presente, por exemplo desenhando uma cruz preta ou fazendo o seu nome ou a inicial do nome (esta sinalética deve ser combinada entre o adulto e as crianças. O adulto ou a criança responsável pela tarefa de apoio e preenchimento do quadro pode terminar, colocando por exemplo uma cruz de cor diferente ou deixando sem nome as colunas das crianças que estão ausentes.

Posteriormente, numa 3ª fase, a tabela de dupla entrada semanal pode passar a mensal, sendo que o eixo horizontal será preenchido com os dias das quatro semanas do mês e o eixo vertical poderá, quando todas as crianças dominam o registo e identificação do seu nome, incluir apenas os nomes e retirar as fotografias. Este quadro mensal irá permitir que cada criança, no final de cada mês, conte as suas presenças e ausências e efetue um registo dessa atividade através da elaboração de um gráfico mensal.

A reflexão que o educador for fazendo diariamente com as crianças sobre as presenças e ausências das variadas crianças é também uma componente importante para a consecução da finalidade deste instrumento denominado Quadro de Presenças.

### Finalidades

- Desenvolve o sentimento de pertença a um grupo;
- Promove o sentido de responsabilidade;
- Estimula a consciência de presença e ausência.

NOMES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ALEXANDRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ANTONIO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
BILBO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
BRUNO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CARLOS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CONSTANÇA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DARIO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
FRANCESCA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
GABRIEL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
GUILHERME	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LARA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LUCAS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MARCELO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MARIANA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MATEUS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NARA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
RAFAEL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ZILVANA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TOTAL DE PRESENCAS	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
TOTAL DE FALTAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

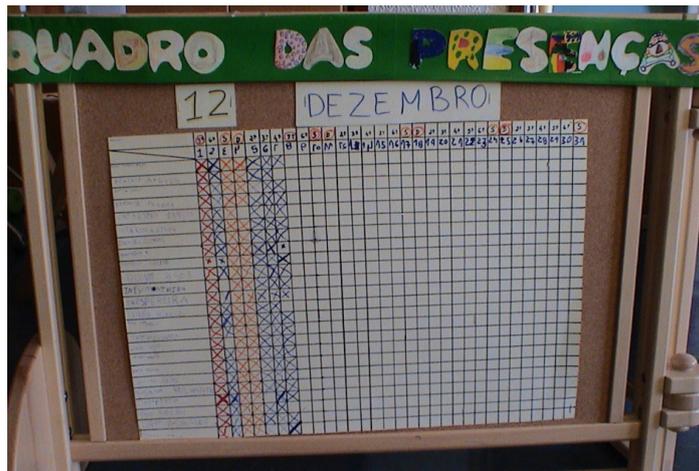
Agrupamento de Escola Garcia da Horta  
 - EB S. Miguel de Nevogilde  
 - Educadora Glória Sousa - Grupo misto



Agrupamento de Escola Garcia da Horta  
 - EB S. Miguel de Nevogilde  
 - Educadora Orquídea Neves

NOME	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.	SÁBADO	DOMINGO
GONCALO	GONCALO	GONCALO	GONCALO	GONCALO	GONCALO		
LEONOR	LEONOR	LEONOR	LEONOR	LEONOR	LEONOR		
GUILHERME	GUILHERME	GUILHERME	GUILHERME	GUILHERME	GUILHERME		
ZOLI	ZOLI	ZOLI	ZOLI	ZOLI	ZOLI		
MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL	MIGUEL		
SOFIA	SOFIA	SOFIA	SOFIA	SOFIA	SOFIA		
JÚLIA	JÚLIA	JÚLIA	JÚLIA	JÚLIA	JÚLIA		
DUARTE	DUARTE	DUARTE	DUARTE	DUARTE	DUARTE		
MARIA LEONOR							
LÚISA	LÚISA	LÚISA	LÚISA	LÚISA	LÚISA		
SEBASTIÃO	SEBASTIÃO	SEBASTIÃO	SEBASTIÃO	SEBASTIÃO	SEBASTIÃO		
OLÍVIA	OLÍVIA	OLÍVIA	OLÍVIA	OLÍVIA	OLÍVIA		
BENEDITA	BENEDITA	BENEDITA	BENEDITA	BENEDITA	BENEDITA		

Associação de Pais e Amigos do Infantário e Jardim de Infância  
Dr. Leonardo Coimbra Filho – Educadora Madalena Marques



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
– Educadora Mariana Oliveira



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
– Educadora Andreia Xavier

## Quadro de tarefas ou de responsabilidades

### Descrição

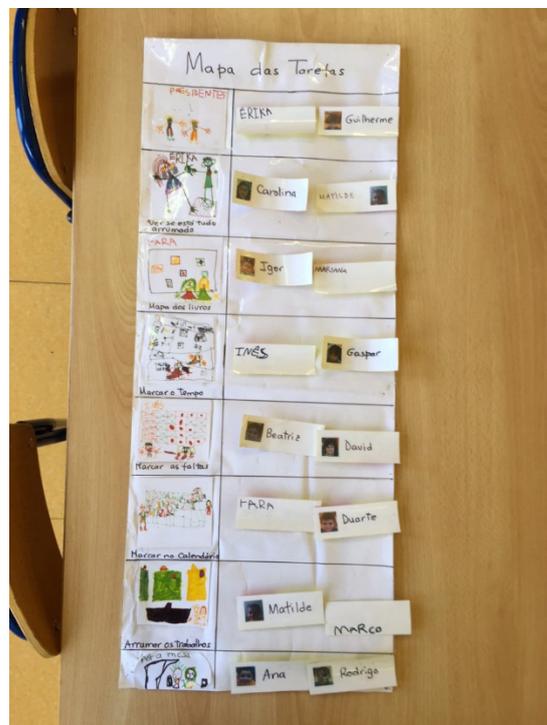
É um quadro de colunas. Cada coluna é encabeçada pelo nome e a fotografia de cada tarefa ou responsabilidade, como por exemplo: regar as plantas, dar comida ao periquito da sala, orientar o preenchimento do quadro de presenças, etc. Será mais interessante, devido à entreaajuda e cooperação, que as crianças se encarreguem das várias responsabilidades aos pares. As crianças afixam uma etiqueta com o seu nome na coluna correspondente à tarefa pela qual fica responsável. É interessante que as diferentes tarefas ou responsabilidades sejam rotativamente assumidas pelas crianças do grupo.

### Finalidades

- Organiza o quotidiano das tarefas e o trabalho da sala;
- Incentiva a responsabilidade da criança;
- Promove o sentido de compromisso;
- Favorece o sentido de cooperação.



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
- Educadora Mariana Oliveira



Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3  
- Educadora Luísa Gonçalves - Grupo misto

## Quadro de atividades

### Descrição

É um quadro de dupla entrada. No eixo vertical, à esquerda, inscrevem-se os nomes das crianças e no eixo horizontal possui o nome das áreas/atividades e a fotografia ou o registo da mesma feito pelas crianças. As crianças marcam nas respetivas casas das colunas, as áreas que escolhem, por exemplo, durante um mês. No final desse tempo, é possível ver quais são as áreas mais e menos escolhidas pelas crianças, contribuindo para o adulto refletir sobre o que deve ou não alterar nesses espaços. Permite ao longo desse período, por exemplo, que as crianças verifiquem a frequência nas diversas áreas, dialoguem sobre se devem experimentar uma área que ainda não frequentaram e negociem sobre se devem dar a sua vez a outra criança. No final de cada mês é muito interessante que as crianças façam um gráfico individual com o registo do número de vezes que frequentaram cada área e que analise isso com o adulto e até com o grupo de crianças. Este registo pode ser guardado no portfólio individual da criança.

### Finalidades

- Organiza a frequência de cada área e a atividade do trabalho da sala;
- Apoia a reflexão sobre a frequência ou a ausência das crianças nas áreas;
- Estimula o diálogo e a negociação entre as crianças;
- Apoia a dinâmica da sala através das interações e decisões democráticas entre as crianças;
- Facilita o desenvolvimento da compreensão do que os outros sentem, desejam e do que cada um tem direito;
- Confere a oportunidade de exercício e divisão do poder da criança com o adulto.

Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
– Educadora Mariana Oliveira

## Diário de grupo

### Descrição

É um quadro com quatro colunas encimadas pelos seguintes títulos: Gostamos; Não gostamos; Fizemos; Queremos. Diariamente, as crianças refletem sobre estes aspetos, comentando o que gostaram ou não de fazer, apreciando o que fizeram e planificando o que querem fazer. A educadora regista o que as crianças dizem nas respetivas colunas.

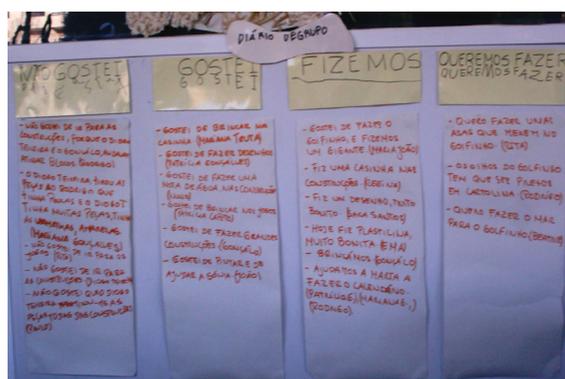
No final da semana, em reunião de grupo/assembleia, as crianças dialogam sobre as apreciações registadas no quadro e atualizam-no com novas sugestões, num verdadeiro processo de dar vez e voz às palavras das crianças. Neste cenário, o adulto orienta o diálogo e regista, no quadro, o que a criança exprime.

As duas primeiras colunas (gostamos e não gostamos) fomentam o desenvolvimento socio moral das crianças, pois possibilitam uma reflexão das crianças sobre diferentes situações da vida e do trabalho do grupo e viabilizam a tomada de decisão sobre o que deve ser alterado, quer no grupo, quer individualmente. Neste contexto, as crianças têm oportunidade de dar a sua opinião, resolver problemas do quotidiano, apresentar soluções para dilemas que surgem, deliberar sobre questões de interação e de comportamento, tomar decisões cooperativamente. Daqui podem sair contributos para enriquecerem as regras da sala, para mudarem rotinas (por exemplo: aumentar o tempo para brincar no recreio), para alterarem os espaços ou os materiais (por exemplo: desativar ou criar uma área ou substituir um recurso pedagógico), entre outros aspetos possíveis. As duas últimas colunas (fizemos e queremos) fomentam a atividade de avaliação e de planificação. Neste contexto, as crianças têm voz para opinar sobre o trabalho desenvolvido, para apreciar as aprendizagens realizadas e sobre como dar continuidade a estes aspetos. Envolve as crianças num verdadeiro processo de avaliação e de planificação participada e democrática.

Este quadro apresenta, por vezes, pequenas variações pela necessidade de se adaptar às características do grupo ou ao tipo de modelo ou prática pedagógica da educadora (justificação dada pelas próprias profissionais de educação de infância). Assim, é possível encontrar Diários de grupo cujas colunas podem ser encimadas por designações alternativas, às antes apresentadas, ou que funcionam, durante algum tempo, apenas com uma das partes do quadro e que conduzem a outro tipo de ação e de reflexão e a outras intencionalidades pedagógicas.

### Finalidades

- Promove a participação ativa das crianças;
- Fomenta o espírito crítico;
- Incentiva a negociação, cooperação e convivência democrática;
- Incrementa a tomada de decisões;
- Propicia uma componente de desenvolvimento sociomoral;
- Favorece a capacidade de avaliar e planificar;
- Ocasiona a participação da criança no seu itinerário de aprendizagem;
- Confere a oportunidade de exercício e divisão do poder da criança com o adulto.



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas

## Quadro de Projeto

### Descrição

Na sequência do vínhamos dizendo sobre o quadro anteriormente apresentado, poderá existir um Quadro de Projeto especificamente para planificação e documentação de algum projeto. Este quadro poderá ser constituído pelas seguintes colunas, encimadas pelas seguintes ações: o que sabemos; o que queremos saber; quem faz; como vamos saber/fazer e o que aprendemos. A educadora regista o que as crianças dizem nas respetivas colunas. As duas primeiras colunas permitem definir o tema, o tópico ou o problema a trabalhar e a elucidar sobre o que é que as crianças já sabem sobre o tema (teorias das crianças) e o que querem vir a saber, colocando perguntas ou hipóteses. A coluna seguinte permite planificar o trabalho, dividir as tarefas e decidir as ações a levar a cabo. A última coluna possibilita que as crianças reúnam o conjunto de saberes que descobriram, os conhecimentos novos que adquiriram e que permitiram responder a todas as perguntas feitas, inicialmente, ou outras que surgiram, entretanto. Nesta sequência, as crianças podem apreciar as novas aprendizagens e comparar o que já sabiam com o que sabem no presente, alterando algumas das suas percepções, concepções e teorias inicialmente expostas.

### Finalidades

- Situa as crianças num tema, tópico ou problema que pretendam investigar ou encontrar respostas;
- Permite planificar o trabalho a desenvolver e a prepará-lo organizadamente;
- Possibilita ter uma panorâmica do que têm de realizar ou do que já está realizado;
- Gera momentos diários de diálogo e de discussão;
- Gera momentos diários de partilha de conhecimentos;
- Promove o trabalho cooperativo;
- Favorece a negociação e a tomada de decisões pelas crianças;
- Possibilita a aprendizagem ativa, construtiva e pela descoberta;
- Promove a construção de saber pelas crianças;
- Incentiva o trabalho com um propósito e para o mesmo fim;
- Favorece a divulgação de saberes e o valor da partilha de conhecimentos.



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas – Educadora Patrícia Cambalacho

## Quadro de regras

### Descrição

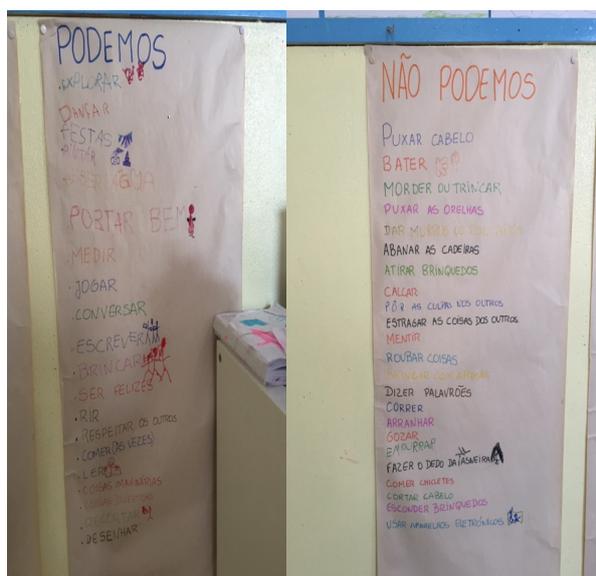
É um quadro muitas vezes dispensável nas salas de educação de infância. No entanto, como ainda é utilizado em muitas salas, podemos dizer que se trata de um quadro onde são registadas pelo educador e ilustradas pelas crianças as regras que combinaram existir para o bom funcionamento do grupo e da dinâmica da sala. Pode-se começar com um formato mais simples, utilizando uma cartolina e escrevendo as frases das crianças e progressivamente assumindo formatos mais complexos, sobretudo no que diz respeito à formulação das regras. É fundamental que as normas partam de situações perturbadoras ou problemáticas para as crianças, pois serão elas a pedir soluções e a mostrar necessidade de estabelecer posturas, condicionamentos e orientações adequados ao funcionamento do grupo. O educador deve refletir e conversar com as crianças e registar a sua opinião e, progressivamente, terá um quadro de regras elaborado com a participação das crianças. As regras devem sempre ser escritas na positiva para salientar mais o que a criança deve fazer do que aquilo que não deve fazer. E, assim, pedagogicamente, mostra à criança a postura que é adequada e como. Podem também aparecer nas áreas pequenos quadros de normas, indicando o número de crianças que pode frequentar cada área, ou que ações devem cumprir desde que iniciam até ao arrumar do material, entre outros exemplos interessantes, que servem de guia de ação e são criativos.

### Finalidades

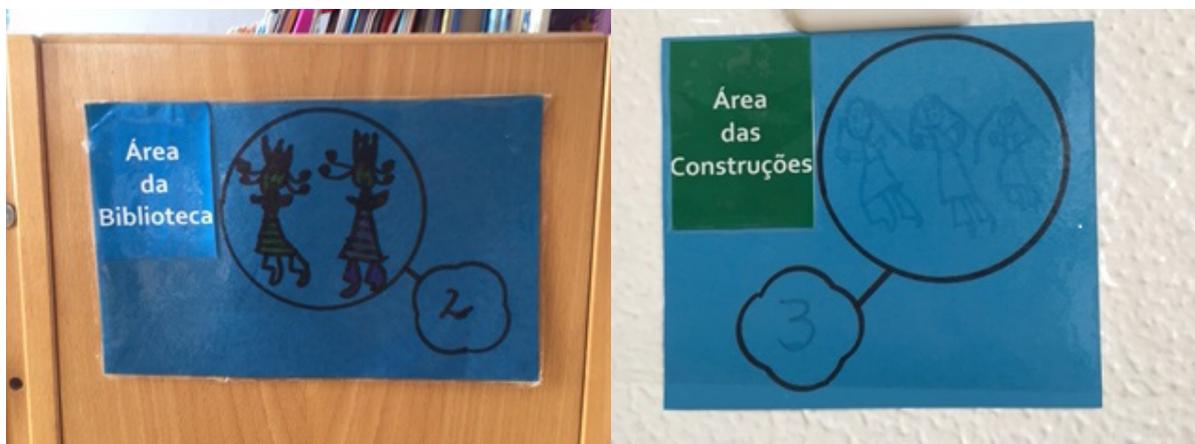
- Situa as crianças nos comportamentos e posturas adequadas;
- Situa as crianças nas normas da dinâmica e funcionamento da sala;
- Gera ambiente de segurança e confiança;
- Incentiva a responsabilidade da criança;
- Promove o sentido de compromisso;
- Propicia uma componente de desenvolvimento sociomoral;
- Gera momentos diários de diálogo e de discussão;
- Favorece a negociação e a tomada de decisões pelas crianças;
- Regula o comportamento das crianças;
- Confere a oportunidade de exercício e divisão do poder entre a criança e o adulto;
- Favorece a participação da criança naquilo que lhe diz respeito.



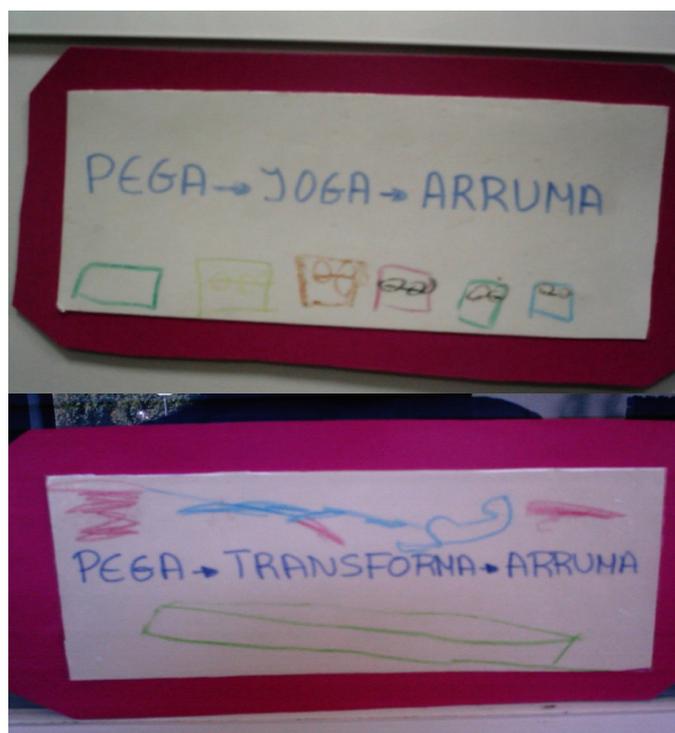
Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
– Educadora Diana Pacheco



Associação de Pais e Amigos do Infantiário e Jardim de Infância Dr. Leonardo Coimbra Filho  
– Educadora Isabel Cristina Morais



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas – Educadora Daniela Oliveira



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas

## Calendário (mensal)

### Descrição

É um quadro mensal que contém os dias da semana, os seus nomes e os dias do mês. Diariamente as crianças assinalam o dia em que se encontram, fazendo um círculo à volta da data. Este quadro possui uma enorme possibilidade de utilizações, pois aqui se registam todos os acontecimentos importantes da vida da sala, como por exemplo o aniversário de cada criança, um passeio que está programado, os dias festivos do ano (Natal, Carnaval, início e fim de um Estação do Ano, etc.), entre outros aspetos que forem significativos. Neste quadro, as crianças diariamente registam o tempo, desenhando o mesmo (sol, chuva, nuvens, etc.). Neste sentido, funciona como uma agenda do grupo e substitui a proliferação de quadros pela sala, como por exemplo o do Tempo, o dos Aniversários, o das Estações do ano, entre outros. Os fins de semana, as férias, os feriados etc. podem marcar-se com uma cor diferente dos restantes dias ou não fazer qualquer marca. Os calendários vão sendo substituídos mensalmente, mas não desaparecem, pois ficam afixados numa parede da sala, onde seja possível as crianças e adultos revisitarem datas, acontecimentos, épocas, estações e tantas outras informações que o grupo achar pertinente.

### Finalidades

- Situa as crianças e os adultos no tempo;
- Fornece a noção de tempo e da sucessão dos dias no tempo;
- Permite planificar acontecimentos e antecipar trabalho a desenvolver ou a preparar organizadamente;
- Possibilita ter uma panorâmica (mensal e anual) dos acontecimentos realizados e vividos ou a realizar e a concretizar;
- Gera momentos diários de diálogo e de discussão, conforme os acontecimentos marcados no calendário.



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas.



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
- Educadora Diana Pacheco



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas  
- Educadora Cristina Magalhães

## Calendário (anual)

### Descrição

Tabela com a data, o nome do mês e o ano. Este registo pode ser feito através de etiquetas que as crianças atualizam ou pode, simplesmente, ser feito um registo daqueles itens num quadro de giz ou similar que exista na sala.

### Finalidades

- Desenvolve a noção da sucessão dos dias, meses e ano;
- Permite que as crianças copiem a data, o mês e o ano para os desenhos e outros trabalhos.



Associação de Solidariedade Social de Mãos Dadas

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de organização, gestão e pilotagem cooperada em educação de infância operacionizam-se através de diversos instrumentos, que promovem e constituem a realidade visível e documentada da participação da criança na vida do grupo e da articulação com a intencionalidade educativa do educador de infância. Nesta linha, a criança desde o jardim de infância vive o exercício da cidadania infantil e da aprendizagem democrática, aprende como ter voz e a usá-la com autonomia e respeito pela voz dos seus pares e adultos. Neste cenário, têm fundamental importância os saberes, as crenças, os valores e as atitudes dos adultos que postulam o protagonismo da criança e a sua autonomia, numa educação baseada no diálogo, na comunicação, na divisão do poder e no reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. Digamos que subjaz, fundamentalmente, a este texto a grande finalidade de que cada educadora na sua prática reflita, crie e encontre os instrumentos que possibilitem uma justa concordância e proporção entre os propósitos das crianças e as intencionalidades educativas dos adultos.

## Bibliografia

- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância, nº 12. Porto: Porto Editora, 117-143.
- Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *Trabalho de Projeto na pedagogia em-participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Associação Criança e Porto Editora.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 65-94). São Paulo: Artmed.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora

## Assembleia semanal



**Autor: Ana Miranda**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESEPF)

Idade: 4 e 5 anos

### A desenvolver

- Tomada de decisão;
- Expressão de opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando algumas razões que as justificam;
- Responsabilidade;
- Capacidade de planificação de propostas/projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns;
- Memória de trabalho.

### Material

Folhas de papel A3 e marcadores

### Descrição

Divida a folha de papel em três partes: o que gostamos mais; o que gostamos menos; o que queremos fazer/ aprender.

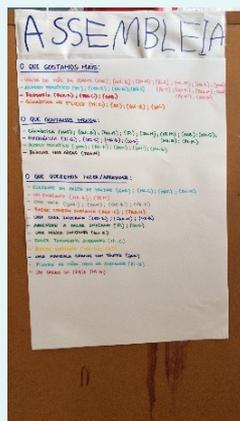
Peça às crianças para se sentarem numa roda e proponha a cada uma que reflita e refira o que gostou mais de realizar na semana, o que gostou menos e o que pretende realizar ou aprender na semana seguinte. Afixe a folha na sala.

### Estratégias

Relembre as crianças das atividades realizadas durante a semana. Inicie o processo numa ponta da roda ou, então, por ordem alfabética. Pergunte a todas as crianças uma coisa de cada vez. Permita algum tempo para as crianças pensarem.

### Futuras intervenções

Deixe que sejam as crianças a nomear as atividades da semana. Em caso de indecisão, motive as crianças a tomarem uma decisão. Alterne a ordem de participação das crianças para que não seja sempre a mesma em primeiro lugar ou em último.



## Agenda semanal



**Autor: Helena Lourenço Licuco**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da UP)

Idade: 4 e 5 anos

### A desenvolver

- Sentido do número;
- Noção de dia, semana e mês.

### Material

Madeira, tintas de várias cores e pregos

### Descrição

Previamente, numa base de madeira quadrada, cole ripas também de madeira, onde irão encaixar os dias do mês. Em grande grupo, ajude as crianças a relembrarem os dias da semana e peça às crianças para irem preenchendo o calendário com a letra correspondente a cada dia da semana. Depois de completar, peça às crianças para irem dizendo os números até ao 31 e proponha serem elas a escrever um número em cada quadrado. Vá encaixando os dias do mês em função do dia da semana.

### Estratégias

Após a construção da base do calendário, trabalhe com o grupo um dia de cada vez. Comece a dinamizar o calendário no primeiro dia de um mês. Deixe as crianças manipularem ou manusearem de forma individual ou colectiva colocando os diferentes números nos respectivos lugares no quadro. Use jogos e canções de forma a ajudar as crianças a organizarem os números em sequência.

### Futuras intervenções

Explore as diferenças entre os meses. Valorize e proponha situações diárias que levem as crianças a interagirem com o recurso. A partir desse material podem conhecer os números, identificar número maior e menor e também podem organizar de ordem crescente e decrescente.



## Quadro de responsabilidades



**Autor: Ana Miranda**

(Estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESEFP)

Idade: 4 e 5 anos

### A desenvolver

- Escrita do nome;
- Responsabilidade;
- Sequência dos dias da semana e dos meses do ano;
- Confiança;
- Reconhecimento de fenómenos meteorológicos.

### Material

Papel ou cartão plastificado, marcador

### Descrição

Reúna vários cartões ou papéis recortados e plastifique-os. Destine cada cartão a uma responsabilidade (pôr a mesa, regar as plantas, dar comida ao peixe, etc.). Afixe-os numa parede da sala e eleja uma criança diferente todos os dias, para ser a responsável. Essa criança, no início da manhã, deve escrever o seu nome, a data do presente dia, o dia da semana em que se encontra e assinalar o estado do tempo.

### Estratégias

A escolha do responsável pode seguir a ordem alfabética dos nomes das crianças da sala, a começar no A ou no Z. Construa com as crianças algum objeto que possam utilizar para as representar como responsáveis (ex.: colar).

### Futuras intervenções

Escolha dois responsáveis por dia e inclua uma tabela de dupla entrada onde constem os nomes dos mesmos. Estes devem chegar a um acordo e colocar uma cruz (X) nas tarefas a realizar (ex.: distribuir o lanche; pôr a mesa; verificar se as áreas da sala ficam arrumadas, etc.). Proponha às crianças planificarem em conjunto quem são os responsáveis da semana seguinte.





# Do lúdico ao brincar: uma abordagem às orientações curriculares em Portugal 1997–2016



**Ana Pinheiro**

ESEPF | CIPAF | INED | OFEI

**Brigite Silva**

ESEPF | CIPAF | CeIED | OFEI

**Clara Craveiro**

ESEPF | CIPAF | CeIED

**Paula Medeiros**

ESEPF | CIPAF | INED

## REFLETINDO SOBRE A INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS

Uma análise sobre a frequência de utilização de conceitos como brincar, brincadeira ou lúdico nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), permite-nos perceber o crescente interesse e valorização desta atividade e uma consciencialização por parte do adulto sobre a importância educativa do brincar. Em 1997, data de publicação das primeiras OCEPE, a palavra brincar era mencionada uma só vez. O conceito aparece explicitamente ligado à biologia e à físico química. Regista-se concretamente:

“Há por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento os órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc., e ainda experiências da física e da química (luz, ar, água, etc.) que podem ser realizadas por crianças de idade pré-escolar. **Brincar** com água, encher e esvaziar recipientes pode ser, por exemplo, um meio de compreender que o ar ocupa espaço, experimentar o princípio dos vasos comunicantes, questionar porque há objetos que flutuam e outros que vão ao fundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 81)

A utilização do conceito brincar neste documento, claramente ligada aos conteúdos, às áreas de conhecimento e especificamente à área curricular do conhecimento do mundo, parece não prever que brincar possa depender da liberdade de opção da criança e que decorre de uma orientação concreta do adulto para a dinâmica da atividade.

Paralelamente, num outro momento a palavra “brincadeira” aparece também uma única vez, quando se refere a conteúdos de matemática:

“Do mesmo modo, as **brincadeiras** com água permitem introduzir as medidas de capacidade. A utilização de diferentes utensílios que se usam para esta forma de medição na vida corrente, desde copos graduados até embalagens de água ou leite, permitem comparar e ordenar.” (Ministério da Educação, 1997, p.77)

Mais uma vez percebemos a importância dos conteúdos e que é o próprio educador que

promove a brincadeira quando planifica. Insiste-se novamente aqui no conceito ligado a conteúdos concretos.

Numa análise às OCEPE de 2016 percebemos a transformação na narrativa sobre a educação de infância que se apresenta sustentada numa perspectiva completamente distinta. Aqui, neste documento, passamos a ver o apelo ao “brincar” 34 vezes e dezenas de outros conceitos associados a expressões e palavras que apelam à necessidade da ludicidade. Este apelo também está presente no documento de 1997. Percebe-se que, muito embora o conceito de “brincar” não seja frequente, ao contrário de 2016, aparecem outros conceitos associados. Quando nos referimos à ludicidade, este conceito já se torna mais recorrente em 1997, como vemos no seguinte excerto:

“Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o **carácter lúdico** de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (Ministério da Educação, 1997, p.18)

Esta referência à necessidade de um “carácter lúdico” é referida nos “Fundamentos e Organização das Orientações Curriculares” o que permite antever que a expressão “carácter lúdico” é um dos conceitos base das OCEPE de 1997. Ao analisarmos os outros mo-

mentos onde este conceito é referido, apenas encontramos referências ao carácter lúdico quando o documento se refere à Música, no Domínio das Expressões (Ministério da Educação, 1997, p.64), no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no que diz respeito especificamente à Linguagem Oral (Ministério da Educação, 1997, p. 67), às Novas Tecnologias (Ministério da Educação, 1997, p. 72), fazendo ainda referência, dentro deste domínio, à língua estrangeira (Ministério da Educação, 1997, p.73):

“Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 1997, p.64)

“Esta aprendizagem baseia-se no carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações” (OCEPE, 1997, p.67)“Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (Ministério da Educação, 1997, p.72)

“A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem um

sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal.”

(Ministério da Educação, 1997, p.73)

Para além da descrição sobre os fundamentos do documento, são apenas 4 as referências ao carácter lúdico na Educação Pré-Escolar nas Áreas e Domínios, três das quais no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Registe-se ainda que a quarta menção, sendo relativa ao domínio da Música, salienta o interesse do carácter lúdico nas letras das músicas “por explorar o carácter lúdico das palavras” (Ministério da Educação, 1997, p. 64). A assertividade e determinação das OCEPE de 2016 no que diz respeito à assunção da valorização do brincar como um elemento chave para a aprendizagem, parece retirar a ideia de carácter lúdico e de uma abordagem à ludicidade como característica das dinâmicas implementadas. Ao contrário, brincar é cada vez mais a dinâmica, a atividade a partir da qual decorrem as aprendizagens. Brincar torna-se, pois, numa ação da criança, que ela desenvolve com prazer, sem objetivos extrínsecos, espontâneo e que pressupõe envolvimento por parte da criança (Cfr. Garvey, 1988, p. 10). Oliveira-Formosinho espelha de forma muito concreta esta ideia, a de que a educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de actividades extracurriculares que esse pensa que abrirão às crianças as portas

do sucesso.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48). Não será por isso ao acaso que comumente ouvimos o “Agora vão brincar”. Esta ideia de que há momentos para trabalhar e momentos para brincar colide com o próprio papel do educador. A sua função não é apenas orientar dinâmicas preparadas, mas sim acompanhar de forma regular as brincadeiras das crianças. Ao brincar elas decidem, cooperam, criam regras na própria brincadeira e é aqui que o adulto se pode envolver e assumir-se como mais um elemento. Estes momentos são ricos de informação para o educador. Importa por isso “diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva 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 (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 10-11). Nas OCEPE o brincar assume diferenciadas vertentes e importância mas nesta reflexão destacamos a operacionalização do papel do educador perante dois contextos: o brincar como uma dinâmica única da própria criança e o aprender através de um contexto lúdico promovido pelo adulto.

## OPERACIONALIZANDO IDEIAS

É a brincar, mesmo sozinha, que a criança aprende conteúdos concretos, a resolver problemas e encontrar soluções, a relacionar-se com o outro e com o mundo que a rodeia. As OCEPE (2016) são muito claras sobre esta vertente, quando referem que é a “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.10). Definindo brincar, trata-se de uma dinâmica da iniciativa da criança, “em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.105). Brincar é para Garvey uma atividade espontânea, voluntária, com uma motivação intrínseca, que não serve qualquer objetivo a não ser a própria brincadeira (1988, p.10). Nesta perspectiva, é valorizada a criança como ser autónomo, criador das suas próprias brincadeiras, construtor privilegiado das suas próprias competências. A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança.” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.105). Isto não significa que deixe as crianças e se separe delas porque é tempo de brincar. É aqui que a expressão “Agora, vão brincar!”, tão comum no dia a dia dos jardins de infância, se revela tão expressiva de uma perspectiva do educador pouco presente no brincar autónomo da criança. Por outro lado, lembramos bem o desabafo de uma educadora que nos

diz “Quando vou para a casinha brincar com as crianças, elas param e ficam à espera das minhas orientações” É curioso perceber que as expectativas das crianças passam, muitas vezes, pela ideia de que se o adulto está presente, então o adulto orienta. Operacionalizamos por isso o papel e envolvimento do educador nas brincadeiras decididas pelas crianças.

No dia a dia de uma sala de Jardim devemos oscilar estratégias de forma a manter a presença do adulto em diversos momentos, sem violar o próprio espaço da criança. Mas é claro, e as OCEPE também o referem, que a observação é um instrumento privilegiado do educador. Deve por isso ser utilizada nas brincadeiras livres das crianças como recurso para organizar a planificação, avaliar, caracterizar, despistar eventuais problemas, etc. Sugerimos por isso as seguintes estratégias:

- Incluir diariamente na planificação momentos de brincadeira das crianças nos quais é ela que organiza e decide em conjunto com os seus pares;
- Defina momentos em que vai brincar com a criança;
- Crie um registo sistemático dos espaços, momentos, comportamentos e crianças com quem brincou de forma a otimizar as suas planificações futuras;
- Observe e registre comportamentos, contextos, situações concretas que lhe permitam perceber/fundamentar o que poderá fazer mais tarde para ajudar a potenciar competências e a colmatar os problemas que deteta e que as crianças

não conseguiram resolver. Os comportamentos, os diálogos, as decisões e as dificuldades de cada criança envolvida podem relacionar-se, por exemplo, com:

- a) problemas, lacunas ou insuficiência de materiais disponibilizados para as brincadeiras;
- b) os espaços, a sua gestão e adequação à área concreta de brincadeira;
- c) o discurso das crianças: formas como se expressa, vocabulário, problemas de linguagem, etc.;
- d) questões de relacionamento, lideranças, cooperação, etc.;
- e) o conhecimento que o educador tem da própria criança: as competências que desenvolveu no Jardim de Infância e em casa, hábitos, costumes e aspetos culturais.

Por exemplo:

“Quatro crianças brincam na casinha. Estão a fazer o almoço e vão trazendo para a mesa vários objetos. A certa altura alguns pratos e frutos que estão em cima da mesa começam a cair por causa do excesso de objetos. As crianças apanham e voltam a pôr em cima da mesa. O adulto pergunta: “Está tudo a cair. Não cabe tudo em cima da mesa.” (registos de observação)

Nesta situação faz todo o sentido promover um espaço de conversa com as crianças para que elas percebam o que está errado, naquele momento ou mais tarde, se não for pertinente interromper as crianças. Neste caso concreto poderia

fazer sentido que as crianças percebessem que, para comer a fruta, é necessário primeiro comer a carne ou o peixe, retirar os pratos e só depois trazer a fruta, tal como a mãe e o pai fazem em casa. É importante por isso usar o brincar para a continuidade na aprendizagem.

Conforme confirmam as OCEPE,

“brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016: p. 11)

- Durante a brincadeira, aceite as regras das crianças, organização, distribuição de papéis, etc. e alinhe o seu comportamento com as indicações das crianças;
- Escute as conversas das crianças nas suas brincadeiras. Registe os seus interesses e gostos de forma a potenciar o aparecimento de dinâmicas ou projetos a

implementar. Conforme referem as OCEPE, “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (2016, p. 18)

- Defina na planificação um equilíbrio entre as dinâmicas orientadas e os momentos de liberdade para que as crianças se possam expressar livremente dentro das suas próprias dinâmicas;
- Questione as crianças: onde estiveram a brincar? Brincaram com o quê? Com quem? Como? As assembleias de grupo (Cfr. “Assembleia semanal” de Miranda, neste mesmo documento) permitem que a criança reflecta sobre a sua ação, tome decisões, planifique, perceba a distinção entre o essencial e o acessório, bem como promove a alteração de comportamentos, entre outros aspetos. “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” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11)

Interessa, assim, conhecer verdadeiramente a criança, os seus medos, as suas conquistas, as suas competências. Nestes momentos faz sentido aproveitar para compreender os perfis das crianças, a forma como lideram

ou não a brincadeira, se intervém, se dão opinião. É nestes momentos que percebemos também algumas das dificuldades que poderão ser promotoras de novas aprendizagens e determinantes para a planificação de dinâmicas para um outro dia. Ao recolher informação para a construção partilhada de dinâmicas, mais do que preparar actividades para orientar, deve-se aproveitar o espaço de brincadeira da e com a criança para salientar as ideias delas, ajudá-las a tornarem-se exequíveis e decidir com elas sobre dinâmicas a implementar num segundo momento. “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” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016: p11).

Percebemos, no entanto, que embora esta faceta do brincar tenha um lugar importantíssimo na Educação de Infância, há outros contextos onde as estratégias lúdicas podem ser utilizadas com objetivos específicos no desenvolvimento de competências. São exemplos disso contextos em que o educador planifica uma dinâmica com um intuito concreto de desenvolvimento de uma competência ou trabalhar um conteúdo. É, no entanto, determinante entendermos que a utilização de materiais criativos não pressupõe a utilização de estratégias lúdicas. O educador pode proporcionar à criança contextos de aprendizagem mais ricos no sentido de ela ter acesso, concretamente, a “materiais diversificados que estimulam os seus inte-

resses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11) Mas a utilização de materiais chamativos e motivadores é muitas vezes limitada a uma perspectiva da educação de infância vocacionada para o “ensino”, de um para todos, e não para contextos mais construtivistas onde a criança aprende descobrindo. Vejamos o exemplo concreto “Flutua ou não flutua?” (consultar página X). Nesta dinâmica concreta apresentada neste livro o educador não explica à criança o que significa flutuar. Ao contrário, faz uma proposta de descoberta que deverá ser desvendada a partir do pensamento da criança. É a ela que cabe explicar o que significa flutuar a partir da experimentação. Ao contrário, a mesma ideia e os mesmos materiais poderiam ser utilizados simplesmente para o adulto explicar, mostrando à criança, o significado do flutuar, dinâmica nada enriquecedora e que apelaria apenas à capacidade da criança em memorizar o que está a ser ensinado. A continuidade entre o brincar e aprender está claramente explicada nas OCEPE que referem que “esta perspetiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo. No contexto relacional e de interação social do jardim de infância, e partindo das experiências e saberes únicos da criança, consi-

derada como capaz de construir a sua aprendizagem, cada uma aprende e contribui para a aprendizagem e progresso das outras.” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 31). Estamos por isso perante formas diferentes de olhar os brinquedos, os materiais que usamos, bem como a forma como os associamos ao brincar. Mas certamente devemos estar cientes de que mais do que abordar conteúdos e ensinar as crianças, devemos partir da sua própria dinâmica e proporcionar momentos concretos para novas descobertas. Devemos, também, distinguir claramente o brincar livre promotor intencional, de aprendizagens decorrentes de um contexto de evidente entretenimento. As OCEPE são clarificadoras quando referem que “Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva 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” (2016, p. 10-11)

## Bibliografia

- Brock, A., Jarvis, P. e Olusoga, Y. (2019). *Perspectives on play*. Nova Iorque: Routledge
- Garvey, C. (1988). *Play: the developing child*. Glasgow: Fontana Press.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, V. (1986). *A criança dos dois aos seis anos*. Lisboa: Caminho
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Santer, J., Griffiths, C. e Goodall, D. (2007). *Free play in Early Childhood*. Londres: National Children’s Bureau. Retirado de <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf> em 14.01.2019

## Figuras geométricas



**Autor: Edna Eugénio Gomes**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

Idade: 3, 4 e 5 anos

### A desenvolver

- Criatividade e imaginação;
- Observação e percepção;
- Semelhanças e diferenças entre figuras geométricas.

### Material

Tintas, garrações de plástico, cartão.

### Descrição

Defina com as crianças as formas geométricas que quer trabalhar. Peça a uma criança para traçar a forma (em tamanho grande) no garrafão. Faça um furo no garrafão e ajude-a a cortar a forma desenhada. Peça à criança para desenhar a mesma forma em cartão e ajude-a a recortar. Em pequeno grupo pintar todas as peças construídas.

### Estratégias

Deixe que a criança decida as formas a desenhar e dê oportunidade para que seja ela a desenhar e cortar. Se trabalhar com um grupo misto, promova que as crianças mais velhas possam fazer este jogo para as crianças mais novas. Questione e dê tempo para a criança reflectir e pensar em estratégias de execução da actividade.

### Futuras intervenções

Converse com as crianças sobre as propriedades das formas geométricas, estimulando-as a comparar, agrupar, etc.



## Flutua ou não flutua?



**Autor: Tatiana Sousa**

(Estudante do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESEPF)

**Idade: 5 anos**

### A desenvolver

- Conceitos: flutua ou não flutua;
- Espírito de descoberta.

### Material

Uma cartolina e canetas, duas bacias e água.  
Materiais para a experiência: palhas, lápis, esferovite, rolhas, maça, tesoura, borracha, feijão, clips, mola de plástico, batata, plasticina e duas bacias. Imagens dos objetos utilizados.

### Descrição

Previamente recolha alguns objetos com densidades diferentes que as crianças conheçam bem. Encha duas bacias (com cores diferentes) com água e inicie atividade. Comece por explicar às crianças que vão fazer uma experiência e que são elas que vão descobrir o que acontece. Coloque um objeto que flutue numa das bacias e questione as crianças sobre o que aconteceu. Coloque um objecto que não flutue na outra bacia e pergunte às crianças o que aconteceu de diferente. Após as crianças terem descoberto as diferenças, identifique as bacias para que elas façam a associação com os outros objetos. Por fim preencha o registo em conjunto com as crianças com dois desenhos de duas bacias e as imagens dos objectos utilizados.

### Estratégias

Reúna as crianças em grande grupo.  
Deixe que as crianças descubram o que se passa com os objectos quando os colocam na água.  
Dê oportunidade para que elas possam escolher o objecto e colocá-lo numa das bacias, observando o resultado. Questione e dê tempo à criança para que ela reflita.

### Futuras intervenções

Permitir que as crianças escolham outros objectos, possibilitando que elas possam prever se flutua ou não.



## Jogo de encaixe e correspondência



**Autor: Chéuzia Afonso Banze**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

Idade: 3 anos

### A desenvolver

- Conhecimento das cores;
- Expressão e criação através de modalidades diversificadas de expressão visual (pintura e construção tridimensional);
- Expressão e criação através de materiais reutilizáveis;
- Motricidade fina;
- Concentração.

### Material

Rolo de cartão, paus de sorvete, molas de roupa e tintas para colorir.

### Descrição

Defina com as crianças onde querem fazer os furos no rolo e ajude nesta tarefa. Peça às crianças para pintarem os paus e os introduza um em cada buraco. Peça também para pintar as molas com as mesmas cores dos paus. Durante a actividade peça à criança para pegar numa mola e fazer a correspondência com o pau da mesma cor.

### Estratégias

Pode começar por reunir as crianças, fale-lhes das cores e em seguida sugira um jogo que pode ser individual, em pares ou grupos. Peça-lhes para encaixarem os paus no rolo e depois pegar nas molas e fazerem a correspondência das cores. Caso combinem de forma errada, peça para outra criança ajudar. Dê a hipótese de tentar novamente.

### Futuras intervenções

Dificulte a actividade pedindo para nomear as cores ou entregando o jogo com algumas molas colocadas nos sítios errados para as crianças corrigirem.



## Copos de contagem



**Autor: Deolinda Francisco Cumaio**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

**Idade: 3, 4 e 5 anos**

### A desenvolver

- Capacidade de atenção;
- Sequências numéricas;
- Correspondências através de cores;
- Sentido de número.

### Material

Rolo de papel higiénico, papel de lustro, cola de papel, cartão, 15 paus, saco plástico, 5 folhas A4 pintadas com as cores dos rolos, 5 lápis de cera (amarelo, cor de laranja, verde, preto, vermelho).

### Descrição

Peça para as crianças trazerem de casa rolos de papel higiénico, paus pequenos de tamanhos iguais (paus de gelado, por exemplo). Ajude a criança a forrar os rolos com papel colorido, medindo, recortando e colando. Proponha às crianças atribuir um número a cada rolo de um a cinco e peça-lhe para escreverem um número em cada rolo. Solicite às crianças que coloquem em cada rolo o número correspondente de pauzinhos e, com os papéis coloridos amachucados, faça o mesmo número de bolas. As bolas podem também ser realizadas com pasta de papel, barro ou plasticina, tornando-se mais resistentes.

### Estratégias

Prepare o ambiente de trabalho e os materiais a utilizar. Defina o número de crianças que irão participar na construção do material e envolva-as nos recortes, colagem, medidas, contagem e pintura. Faça a atividade em grande ou pequeno grupo. Dê tempo e incentive a criança a refletir sobre o que está a construir. Dê oportunidade a todas as crianças para participarem.

### Futuras intervenções

Utilize rolos de tamanhos diferentes em função do número de paus ou bolas correspondentes. Altere a ordem dos rolos para dificultar a contagem por parte das crianças.



## Caixa de correspondência



**Autor: Alice Arumbo Chicaruge**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

Idade: 4 e 5 anos

### A desenvolver

- Compreensão sobre o código escrito;
- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;
- Concentração;
- Atenção.

### Material

Caixa de cartão, cartolinas de cores, tampas de garrafas para colar as letras, cola de papel e de madeira, marcador para escrever as letras e tesoura sem ponta.

### Descrição

Peça às crianças para forrarem uma caixa. Incentive a criança a decidir como vai forrar, com que papel, etc. Com uma cartolina proponha à criança, usando a tampa como forma, desenhar círculos. Peça-lhe para recortar. Após ter todos os círculos feitos, proponha às crianças procurarem as letras em livros, placards afixados, etc. e peça-lhes para copiar, uma a uma, para os círculos de cartolina. Com as crianças, defina as palavras que pretende registar para encontrar as letras. Proponha que seja a criança a escrever ou a copiar as palavras e fazer o desenho correspondente. São estas palavras que a criança deverá formar juntando as tampas com letras.

### Estratégias

Trabalhe com grupos pequenos para uma atenção mais personalizada a cada criança.

### Futuras intervenções

Utilize palavras diferentes em função da idade das crianças. Mantenha o jogo na sala e recorra a ele sempre que precisar de trabalhar uma palavra nova. Associe imagens às palavras.



## Comboio/barquinho das cores



**Autores:** Nilza Maria Maulide e Ofélia de Lurdes Novela  
(Estudantes da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

**Idade:** 3 anos

### A desenvolver

- Criatividade e imaginação;
- Observação - percepção sobre semelhanças;
- Reconhecimento das cores;
- Contagem.

### Material

Rolos de papel higiénico, tintas, garrafas de plástico, cartolinas, caixas, favos de caixas de ovos, cartão e uma caneta.

### Descrição

Faça três buracos na garrafa, deixando a criança riscar o contorno. Cada buraco vai corresponder a um espaço da garrafa por isso recorte dois pedaços de cartão para introduzir na garrafa e crie os três espaços interiores separados.

Rode a garrafa e faça três furos superiores e peça à criança para encaixar os rolos de papel pintados ou forrados. Peça às crianças para fazerem bolas com papel com favos de caixas de ovos ou outro material reciclado. Também pode usar pedrinhas.

Para jogar as crianças têm que introduzir as bolas no tubo da cor correspondente.

### Estratégias

Deixe as crianças tomarem decisões sobre os materiais, as cores que pretendem usar para pintar ou forrar.

Deixe as crianças brincarem com as bolas fazendo correspondências de acordo com as cores. Dê-lhes tempo para explorar a actividade com calma.

Promova que as crianças encontrem diferentes formas de brincar o mesmo jogo.

### Futuras intervenções

Dificulte atribuindo números diferentes aos rolos.



## Quadro de formas geométricas



**Autor: Helena Pedro Muchanga**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica de Maputo)

**Idade: 3 e 4 anos**

### A desenvolver

- Observação e manipulação de diferentes formas geométricas.

### Material

Cartão, cola e tintas.

### Descrição

Com ajuda das crianças observe formas geométricas. Peça-lhes para desenharem e cortarem dois quadrados grandes que servirão de base para o jogo. Num deles ajuda as crianças a recortar, destacando, um quadrado, um triângulo, um círculo e um rectângulo. Deixe as crianças decidirem como querem pintar e colar os dois quadrados grandes, bem como as formas que se destacaram de uma das bases.

### Estratégias

Ajude a criança a identificar as formas geométricas através dos objectos da sala que conhece. Ajude-a a fazer a correspondência com o jogo e comparar objectos de formas diferentes.

### Futuras intervenções

Construa o jogo com peças e formas mais difíceis e complexas, associando mais características.



## Correspondência de figuras geométricas



**Autor: Nélia Especiosa Mabjaia**  
(Estudante da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade Pedagógica Maputo)

**Idade: 3 e 4 anos**

### A desenvolver

- Observação e manipulação de diferentes formas geométricas.

### Material

Cartão/Madeira e tintas

### Descrição

Construa um cubo de cartão (para crianças muito pequenas pode usar madeira para que o jogo fique mais resistente).

Com as crianças desenhe formas geométricas nos lados dos cubos.

Ajude a criança a fazer um furo em dois lados opostos do cubo e insira os cubos em espetos de metal ou de madeira

### Estratégias

Deixe as crianças participarem o mais possível na sua construção do jogo. Peça às crianças para alinharem quadrados, triângulos, etc.

Promova a entreatajuda entre crianças.

### Futuras intervenções

Pode aumentar o número de formas de acordo com a idade ou interesses das crianças.

Introduza a variável cor.





PARCEIROS



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação



FINANCIADOR



FUNDAÇÃO  
CALOUSTE  
GULBENKIAN

CO-FINANCIADOR



CAMÕES  
INSTITUTO  
DA COOPERAÇÃO  
E DA LÍNGUA  
PORTUGAL  
CONFEDERAÇÃO PORTUGUESA