

<https://doi.org/10.1590/198053146174>

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Scalabrin Coutinho^I

Catarina Moro^{II}

Daniele Marques Vieira^{III}

Resumo

O presente texto expõe e discute uma investigação qualitativa sobre a avaliação da brincadeira em uma instituição de Educação Infantil de Curitiba. Foi proposto um percurso de avaliação interna, participativo e formativo junto ao corpo docente, coordenação, direção e assessoramento pedagógico de uma instituição educacional para crianças de 4 meses a 6 anos incompletos. Fez parte desse processo a construção ad hoc de um instrumento que deu suporte para as reflexões e discussões em grupo, visando a uma “participação protagônica”. Ao final, evidenciou-se a ampliação da consciência das perspectivas individuais e coletivas acerca da brincadeira. A construção coletiva do instrumento a partir de um processo de investigação permitiu o aprofundamento de conceitos ligados ao tema e consistiu em um processo de formação continuada singular.

EDUCAÇÃO INFANTIL • BRINCADEIRA • QUALIDADE • AVALIAÇÃO

THE EVALUATION OF PLAY QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

From the production about the Context Evaluation on Child Education and the research experience in this field, this text presents and discusses a qualitative research about the evaluation of play at a child education institution in Curitiba. It was proposed and realized an internal evaluation course, participatory and formative with the faculty, coordination, direction and pedagogical advice, of an educational institution for children, since babies, from 4 months to 5 years and eleven months. Part of this process was the ad hoc construction of an instrument that served as a support for the reflections and discussions, in group, aiming at “protagonist participation”. There was an increase in awareness of the individual and collective perspectives on the play. The collective construction of the instrument from a research process allowed the deepening of concepts related to the theme, consisting of a process of singular continuous formation.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PLAY • QUALITY • EVALUATION

^I Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3709-8561>; angelamscoutinho@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>; moro.catarina@gmail.com

^{III} Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6866-7053>; danielemarquesvieira@gmail.com

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES JEUX DANS L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Résumé

Ce texte concerne une enquête qualitative sur l'évaluation des jeux dans un établissement d'éducation préscolaire à Curitiba. Une démarche d'évaluation interne, participative et formative a été proposée au corps enseignant, à la coordination, à la direction et au conseil pédagogique d'un établissement d'éducation préscolaire destiné aux enfants de 4 mois à 6 ans. La construction ad hoc d'un instrument s'est inscrite dans le cadre de ce processus, afin de soutenir la réflexion et la discussion du groupe et d'encourager une "participation engagée". Les résultats de cette enquête ont mis en évidence l'élargissement de la prise de conscience des perspectives individuelles et collectives concernant le jeu. La construction collective de cet instrument à partir d'un processus de recherche a permis d'approfondir les concepts liés au thème et de développer un processus singulier de formation continue.

ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • JEU • QUALITÉ • ÉVALUATION

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

Este artículo expone y analiza una investigación cualitativa sobre la evaluación del juego en un centro de Educación Infantil en Curitiba. Se propuso un itinerario de evaluación interna, participativo y formativo con el profesorado, con la coordinación, dirección y con el asesoramiento pedagógico de una institución educativa para niños de 4 meses hasta 6 años. Fue parte de este proceso la construcción ad hoc de un instrumento que apoyó las reflexiones y las discusiones grupales, con el objetivo de una "participación protagonista". Finalmente se demostró la ampliación de la conciencia de las perspectivas individuales y colectivas sobre el juego. La construcción colectiva del instrumento a partir de un proceso de investigación permitió profundizar los conceptos relacionados con el tema y consistió en un proceso de formación continuada singular.

EDUCACIÓN INFANTIL • JUEGO • CALIDAD • EVALUACIÓN

**PROCESSO AVALIATIVO, QUE DISCUTIREMOS NESTE ARTIGO, TEM COMO PREMISSAS**

constituir-se como autorreflexivo, negocial, transformativo e participativo-democrático (BONDIOLI; SAVIO, 2013). Isso significa que entendemos esse movimento a partir do engajamento dos profissionais de uma determinada instituição ou rede educacional interessados em autoavaliar algum aspecto ou dimensão do trabalho que realizam *para* e *com* as crianças e suas famílias.

No cenário brasileiro, a educação infantil tem como finalidade oferecer condições e recursos para o usufruto dos direitos das crianças, complementando e compartilhando as competências das famílias, e ampliar as possibilidades de boas interações entre adultos e crianças e entre elas e seus pares. Além disso, deve ampliar seu acesso a novos saberes e conhecimentos, salvaguardadas as vivências diversas da infância. Atingir essas finalidades na educação de crianças até 6 anos implica distintas dimensões que precisam ser constantemente melhoradas no cotidiano educativo das instituições. A proposta pedagógica; a gestão da unidade; a equipe docente e demais profissionais; os serviços de coordenação pedagógica; a relação com serviços externos; a infraestrutura dos espaços; o ambiente relacional e social entre os profissionais; a segurança; a atenção em situações educativas de higiene, alimentação e sono; as experiências educativas propostas, envolvendo as linguagens e demais dimensões do currículo; a organização do trabalho e a documentação pedagógicos; as relações com as famílias; e as oportunidades

e condições para as crianças brincarem constituem exemplos de um conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência formativa que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e suas famílias.

Nesse sentido, concordando com Bondioli (2008), entendemos o contexto educativo constituído de elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais, etc.) que compõem as dimensões materiais, relacionais e simbólicas, articulam-se e se definem de modo dinâmico, recíproco e contínuo. Tomar para si a avaliação de contexto, enquanto atribuição coletiva e colegiada, significa buscar respostas a indagações que vão além de sabermos se estamos fazendo “bem ou mal o nosso trabalho”. Bondioli (2004) propõe dois questionamentos inerentes a esse movimento de autoavaliar, de refletir sobre o trabalho que se realiza: “por que faço aquilo que faço?” e “o que, de fato, obtenho com aquilo que faço?”.

Nessa perspectiva, propomos, neste artigo, discutir um processo avaliativo e formativo desenvolvido, desde 2017, junto à equipe pedagógica (coordenação e professoras) de uma instituição de educação infantil, assentado na proposta da avaliação de contexto. Dentre as dimensões do trabalho pedagógico, elegemos, no grupo, a brincadeira como o objeto a ser avaliado. Escolhemos construir um instrumento *ad hoc*, envolvendo todo o corpo docente e gestão da escola, para apoiar a observação do cotidiano educativo e a reflexão coletiva e compartilhada. Optamos, ainda, por fazer um recorte e discutir, neste texto, uma das dimensões relacionadas à brincadeira, o espaço, constitutiva do instrumento.

BRINCADEIRA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira na relação com a infância e no que diz respeito à oferta educativa em instituições para crianças pequenas é, há tempos, tema de debates e pesquisas, em âmbito nacional e internacional. Há diversas abordagens, específicas de determinadas áreas da ciência, com destaque para a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, assim como interdisciplinares.

A brincadeira das crianças é um tema complexo e fulcral para o debate do cotidiano educativo e da qualidade das experiências oportunizadas às crianças nas creches e pré-escolas. Muitos questionamentos despontam quando há a intenção de contemplar a brincadeira em contextos educativos. Por exemplo, perguntamo-nos constantemente qual o significado da brincadeira para as crianças, quais tensões e dimensões atravessam as suas brincadeiras, como contemplar a brincadeira no cotidiano educativo em creches e pré-escolas de modo que se constituam boas experiências para as crianças.

Documentos que tratam dos direitos das crianças e de diretrizes do trabalho em contextos educativos do público com idade desde o nascimento até os 6 anos, incidem também sobre questões relativas ao brincar. A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1989, reconhece o direito das crianças à brincadeira em seu Art. 31. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, atualizado com a Lei n. 13.257 de 2016, trata, no Capítulo II, “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

[...]” (BRASIL, 1990). Ainda antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei n. 9.939/1996, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) intitulada *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995), a brincadeira é defendida como um direito fundamental dentre os doze apresentados e discutidos no documento.

Ressalva-se que, nesse documento, os critérios explicitados constituem indicativos a serem contemplados na oferta educativa em relação ao direito das crianças à brincadeira, ao propor que no interior das unidades de educação infantil devemos considerar a disponibilidade e acessibilidade dos brinquedos às crianças; organização e cuidado no acondicionamento dos brinquedos e a participação da criança nesse processo; necessidade de longos períodos para vivência das brincadeiras livres pelas crianças; necessidade de orientar os familiares sobre a importância das brincadeiras; organização e uso dos espaços internos e externos a fim de propor e incentivar brincadeiras espontâneas e interativas; importância da participação dos adultos (professores) nas brincadeiras das crianças, propondo novas brincadeiras, ajudando-as com brinquedos não conhecidos; a importância das crianças se envolverem em brincadeiras distintas e não genderizadas.

Para a consecução dos aspectos elencados anteriormente e de seus intentos, as políticas e programas de educação infantil precisam prever orçamento para compra e reposição de brinquedos, outros materiais e mobiliário, considerando o número de crianças atendidas e as faixas etárias; profissionais na proporção compatível com a promoção de situações interativas e lúdicas; formação em serviço que reconheça e valorize a brincadeira no percurso educacional da criança. Também, quando houver construção de novos prédios, é essencial prever a demanda de boas condições estruturais para as brincadeiras em espaços interno e externo. Esses são alguns parâmetros que certamente podem ser acrescidos, ou melhor detalhados, no intuito de reafirmar e incorporar o direito das crianças à brincadeira no cotidiano educativo das instituições de educação infantil.

Mais recentemente, no ano de 2009, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), reconheceu a importância do estatuto da brincadeira, considerada juntamente com as interações, eixo norteador do trabalho pedagógico a ser planejado e efetivado nas instituições educativas. Ao concebermos a instituição de Educação Infantil como *locus* de formação e ampliação dos repertórios culturais das crianças (e de suas famílias) e as compreendermos como sujeitos sociais, de cultura, de história e de direitos, o brincar se coloca como elemento central da ação pedagógica. Surgem inúmeros desafios quando se parte dessa compreensão para organizar o trabalho pedagógico, começando pelo próprio conceito de brincadeira.

De acordo com Spréa, a “brincadeira é um lugar de esforço criativo e contínuo, em que os participantes têm que se organizar coletivamente, de modo a conjugar experiências ainda não conhecidas” (2010, p. 225). Tais experiências propiciam a confrontação dos interesses das crianças, o consenso na definição de regras, o envolvimento em uma cumplicidade criativa. Essa compreensão está

relacionada à concepção de reprodução interpretativa (presente no brincar de faz de conta das crianças) de William Corsaro (2002). Para o autor, as crianças produzem coletivamente uma cultura de pares que tem como marca a reprodução dos mundos adultos, mas não só, “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto, para produzir a sua própria cultura de pares” (p. 114), ou seja, as crianças são atores sociais que participam ativamente dos seus processos de socialização ao produzirem cultura por meio da brincadeira com seus pares.

Ainda em 2009, o MEC publicou os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), nos quais, por considerar a brincadeira e sua oferta em âmbito educativo como direito das crianças, propõe a autorreflexão sobre como as instituições têm correspondido a esse direito e uma autoavaliação desse processo. Assim, questões sobre o brincar na ambiência institucional das creches e pré-escolas estão presentes em diferentes partes do instrumento em articulação com quatro das sete dimensões que o constituem (Planejamento, Multiplicidade de experiências e linguagens, Interações e Espaços, materiais e mobiliários).

Dentre as referências de instrumentos de avaliação dos espaços educativos para crianças e bebês, podemos citar a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS-R) e a *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R), elaborados por pesquisadores estadunidenses, como também o *Quality Improvement and Accreditation System* (QIAS),¹ produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches australiano e utilizado em pesquisas no Brasil (CAMPOS *et al.*, 2011; SOUZA; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; ZUCOLOTO, 2011; PIOTTO *et al.*, 1998) e, ainda, o *Avaluació de centres d'educació infantil* (ACEI) (DARDER; MESTRES, 2000), não utilizado no Brasil. Esses instrumentos constituem exemplos de avaliação da educação infantil que também incluem indicadores relativos à brincadeira e aos brinquedos como parte das investigações acerca da qualidade do trabalho pedagógico cotidiano.

Quanto a um instrumento específico para avaliação da brincadeira, Savio (2013a, 2011) realizou uma pesquisa-ação junto à rede de creches de Módena, na Itália, com base na avaliação de contexto, formativa, como proposta por Bondioli e Ferrari (2004), Bondioli e Savio (2013), Bondioli (2015) e Savio (2013b) e fundamentada em uma questão inicial e principal para aquele grupo, naquela ocasião: “o que, ou quais condições são as melhores para a brincadeira infantil?”

A QUALIDADE DA OFERTA LÚDICA DIANTE DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

O reconhecimento da brincadeira como crucial para o bem-estar e o crescimento infantil, de acordo com Savio, “prevê a participação ativa da criança e indica a brincadeira, como ‘voz’ autêntica da infância, o instrumento principal para poder realizá-la” (2013a, p. 257). A autora também refere que um dos principais motivos

1 Em 2009, o QIAS foi reformulado e atualmente existe na Austrália o National Quality Standard (NQS) (TAYLER, 2014).

das creches de Módena colocarem a brincadeira em primeiro plano foi o fato de as educadoras terem considerado que essa atividade tinha sido negligenciada nos percursos recentes de formação e que era necessário reafirmar a brincadeira como elemento central da relação educativa (SAVIO, 2013a, 2011), sendo assim, era importante especificar a qualidade lúdica das creches naquele contexto.

Savio recorreu à abordagem de avaliação de contexto, que, entre seus traços distintivos, coloca-se como formativa, participativa, autorreflexiva e de promoção interna, por intermédio de “um *feedback* contínuo entre ação de campo e reflexão crítica das experiências efetuadas, com a intenção de padronizar o processo avaliativo e de testar sua eficácia” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 23). Em termos metodológicos, essa perspectiva prevê o encadeamento de algumas etapas e ações em meio ao percurso avaliativo prenhe de processos reflexivos e negociais. As diferentes etapas que brevemente apresentaremos na sequência (Quadro 1) podem contar “com um ou mais momentos de trabalho, segundo as exigências particulares da realidade educativa específica considerada” (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 29).

QUADRO 1
ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

ETAPAS	AÇÕES
I	O coletivo ou um dos participantes de dada instituição educativa ou rede se manifesta na busca por efetivar um percurso avaliativo de contexto. Negocia-se quem participará (de modo ativo) do grupo de trabalho, que, a depender das escolhas, pode compor-se também de familiares, gestores técnicos e políticos, além da equipe profissional do contexto educativo a ser avaliado. O grupo de trabalho deve ter no máximo 20 participantes. Havendo um número superior, a indicação é de se trabalhar em paralelo com mais de um grupo.
II	O grupo ou os grupos de trabalho constituídos especificam e negociam os objetivos, assim como os aspectos em questão no percurso avaliativo. O objetivo pode ser tanto avaliar a instituição educativa como um todo, a fim de se refletir sobre “o que se faz e por que se faz”, como avaliar elementos ou aspectos, parte da oferta educativa que se realiza ² nessa instituição. Essa escolha é aberta, podendo ser renegociada ao longo do percurso para melhor refletir a identidade educativa daquela realidade, perspectivando projetos de melhorias.
III	O grupo identifica, negocia, (re)constrói o instrumento avaliativo a ser usado para coletar informações sobre a realidade/aspecto a ser avaliado. Cabe considerar como parte constitutiva desta etapa a análise crítica do instrumento. Cada participante do processo avaliativo irá explicitar seus acordos e desacordos com os indicativos da qualidade educativa proposta pelo instrumento escolhido.
IV	Realização da avaliação propriamente dita, por intermédio da observação do cotidiano educativo utilizando o instrumento escolhido, bem como fazendo uso de outras estratégias de levantamento de dados – consulta a documentos, entrevistas e outras. Essa etapa se faz de modo individualizado. O tempo será comum para cada participante, por exemplo, uma semana, para que se observe a realidade em comparação ao que está descrito no instrumento, atribuindo os critérios de qualidade ou descrevendo a qualidade encontrada e atribuindo as pontuações correspondentes.
V	Etapa de reflexão sobre os registros e dados avaliativos individuais, elaborados e restituídos ao grupo pelo formador, com particular atenção aos aspectos que emergem como “pontos fortes” ou “fracos”, e às eventuais diferenças de avaliação, chegando a negociar um perfil, ao menos em parte, compartilhado da identidade educativa da própria instituição.
VI	Negociação e tomada de decisões acerca da efetivação de um projeto de melhorias, com base na discussão dos dados levantados pelo grupo.
VII	Como finalização (mesmo parcial) do processo, avalia-se o percurso avaliativo realizado. Essa ação reafirma a potencialidade formativa de todo o processo.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Bondioli e Savio (2015) e Coutinho, Moro e Souza (2015).

2 Bondioli e Savio referem que: “Seja como for, a tarefa tem sempre a ver com a reflexão sobre a identidade educativa da instituição em exame, por exemplo, a escolha de avaliar os espaços para a brincadeira do próprio contexto educativo significa refletir sobre sua qualidade em relação às ideias pedagógicas dos participantes e, portanto, definitivamente, significa refletir sobre as identidades educativas individuais e do próprio grupo” (2015, p. 30).

Para o andamento adequado dos procedimentos metodológicos dessa abordagem avaliativa, a presença e o papel do formador/avaliador externo são essenciais.

Metodologicamente, [o formador] tem a responsabilidade de todo o percurso e do seu cumprimento, que se traduz na tarefa de facilitar o desencadeamento dos processos de reflexão, debate e negociação, mas também do processo de avaliação verdadeiro e próprio, que exige o uso dos instrumentos nos quais é especialista. [...] chama em causa pessoalmente os participantes; utiliza uma linguagem e propõe conexões congruentes com as perspectivas educativas que emergem do grupo; mantém a direção visando à realização da tarefa compartilhada; provoca para estimular a explicitação de pedagogias latentes; contém a frustração provocada por descobrir fragilidades educativas e diferenças de opiniões; mostra como se faz para refletir em profundidade e para negociar, explicitando significados somente intuídos pelos participantes, além de fazer conexões possíveis entre diversos pontos de vista. Ao ativar tais funções, mantém um papel diferente, mas paritário em relação ao grupo dos “pares”: tem competência no método, mas não na identidade educativa investigada, da qual os únicos especialistas são os profissionais educadores que compõem o grupo de trabalho. Além disso, é neutro, aberto e curioso em relação a qualquer ponto de vista expresso. (BONDIOLI; SAVIO, 2015, p. 32)

Mediante estudos na realidade brasileira, Coutinho, Moro e Souza (2015, p. 63) explicitaram de modo veemente o quanto a função do formador ao longo de um percurso avaliativo de contexto é desafiadora. Essa função implica um papel de paridade, já que o avaliador externo/formador é especialista em relação à metodologia do processo de avaliação, enquanto os participantes do contexto avaliado – avaliadores internos – são os especialistas naquela realidade educativa.

A metodologia dessa abordagem requer que o formador/avaliador externo levante “questões a fim de que o ponto de vista do outro revele concepções e ideias latentes”, sem julgamentos do ponto de vista de outrem, externando uma curiosidade autêntica e abertura para a escuta. Nessa perspectiva, Savio (2013a, 2011), na condição de formadora em sua pesquisa-ação, convidava as professoras para que refletissem a respeito do assunto, pensando quais condições seriam demandadas pelas crianças para suas brincadeiras e, em um sentido mais amplo, para seu bem-estar. Tal movimento no coletivo representa um esforço de participação para debater e compartilhar os diversos pontos de vista sobre a “voz da criança”, ou seja, acerca da leitura das suas necessidades, das suas curiosidades, das preocupações e das convicções expressas na brincadeira infantil.

O processo avaliativo experimentado em MÓdena implicou vários encontros, nos quais estiveram envolvidos 88 profissionais de 12 das 18 creches municipais e 4 das 24 creches conveniadas, separados em dois grupos. Partiu-se de um questionário aplicado individualmente sobre a importância da brincadeira na primeira infância e na creche; depois houve reuniões para elaborar o primeiro esboço do instrumento, discuti-lo e, em seguida, transformá-lo em uma versão mais completa (SAVIO, 2013a, 2011). Nesses encontros, discutiu-se, a importância de dar voz à criança na brincadeira em diferentes contextos lúdicos, entrar em consenso para adquirir um vocabulário comum para os diversos tipos de brincadeiras e acordar alguns critérios para estabelecer o conceito da construção da “boa creche lúdica”. Para Savio (2013a, p. 277), o critério de qualidade estabelecido no instrumento se deve ao fato de que a observação da brincadeira da criança seja utilizada para “revelar as competências, os interesses, as necessidades lúdicas, e a tomá-los como referência no planejamento e avaliação das várias dimensões de contexto que se referem à brincadeira”.

Inspiradas nessa experiência, sobretudo na perspectiva participativa adotada, desenvolvemos a pesquisa de avaliação da qualidade da brincadeira em uma instituição de educação infantil. Na sequência, inicialmente, apresentamos essa pesquisa, as suas etapas e as escolhas feitas para avaliar a qualidade da brincadeira. Na parte seguinte, desvelamos aspectos sobre o processo investigativo-formativo, e, como decorrência, expomos uma análise do que pensam as professoras acerca da brincadeira pela dimensão do espaço. Finalizamos com considerações para ampliar o diálogo sobre o tema proposto.

A PESQUISA-FORMAÇÃO: PROCESSO, ESCOLHAS E ETAPAS VIVIDAS

No âmbito da formação continuada da instituição de educação infantil participante deste estudo, logo no início do ano letivo de 2017, durante a Semana Pedagógica, com a presença de toda a equipe – gestoras, pedagogas, professoras e formadoras externas – com o propósito de fomentar a reflexão sobre os princípios que regem o projeto político pedagógico da instituição e os eixos do trabalho na educação infantil, percebeu-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as relações sociais e a brincadeira na constituição das crianças dos 4 meses aos 6 anos. Na ocasião, a equipe era composta por 12 professoras, uma coordenadora pedagógica, duas diretoras, uma assessora pedagógica e uma formadora externa; e, em 2018, o grupo foi acrescido com mais três professoras e uma coordenadora pedagógica, totalizando 21 participantes.

Inicialmente, propusemos que as professoras observassem momentos do cotidiano, no período compreendido entre o mês de fevereiro e a primeira quinzena de março, tendo como foco aspectos relativos às *relações sociais*, questionando como as crianças estabelecem e constituem suas relações no contexto da educação infantil, com quem elas se relacionam, quem são os outros da relação, como os adultos-profissionais podem potencializar as relações das crianças entre elas

e como e se temos contemplado as relações nos planejamentos. Questionou-se, também, aspectos atinentes à *brincadeira*, partindo de perguntas como: do que brincam nossas crianças? Quais repertórios são revelados nas suas brincadeiras? Como se organizam? Qual a função das materialidades e dos repertórios apresentados? Qual a relação com o tempo? Qual o lugar dos adultos?

Buscando maior aproximação aos modos pelos quais as crianças constroem suas relações no contexto educativo, propôs-se que cada professora dos diferentes grupamentos ou turmas da escola³ elegeisse uma situação observada para descrever e relacionar aos conteúdos dos textos eleitos e indicados para estudo (SARMENTO; 2004; FERREIRA, 2004; BRASIL, 2015). Essas escolhas deveriam enfatizar: a) as culturas infantis e seus aspectos constitutivos, como os elementos comuns que podem ser observados nas produções das culturas infantis, aspectos que demarcam a singularidade de dada cultura, como o caso da instituição; b) a brincadeira como uma experiência complexa que envolve corpo, linguagem e rotinas de brincar, buscando compreender essa experiência para as crianças e o papel do adulto, tendo em vista a sua participação direta nos modos de organização das brincadeiras (FERREIRA, 2004) e uma indicação de aspectos a serem considerados sobre a brincadeira quando o foco é a experiência educativa no âmbito da instituição de educação infantil (BRASIL, 2015).

Tendo como referência esse exercício, a equipe pedagógica da instituição (gestão, assessoria pedagógica⁴ e coordenação) selecionou três registros para a análise compartilhada, quando foi discutido com a formadora externa o propósito do registro – relações e efetividade enquanto recurso para o estudo da brincadeira. Ao refletir sobre os relatos a partir da proposição da análise compartilhada, foram delimitados três critérios para a organização do processo: descrição da situação educativa em foco; relação teórico-prática e reflexão.

Desse debate, definiu-se como foco da formação continuada a elaboração *ad hoc* de um instrumento para avaliar a brincadeira no cotidiano da instituição. Na continuidade do processo formativo, percebeu-se que a perspectiva mais pertinente para avaliar a brincadeira seria por meio da Avaliação de Contexto. Com isso, o grupo estudou o material produzido a partir da pesquisa nacional *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto* (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015) e o texto “A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais” (SAVIO, 2013a) – esta uma pesquisa acerca da “boa creche lúdica” e a experiência de Módena, para pensar a brincadeira no cotidiano da educação infantil (SAVIO, 2013a, 2011).

A intenção foi construir um percurso de valorização, conhecimento e avaliação da qualidade da brincadeira na instituição, focalizando: i. Estudo sobre a brincadeira; ii. Observação das crianças e das suas brincadeiras; iii. Elaboração de

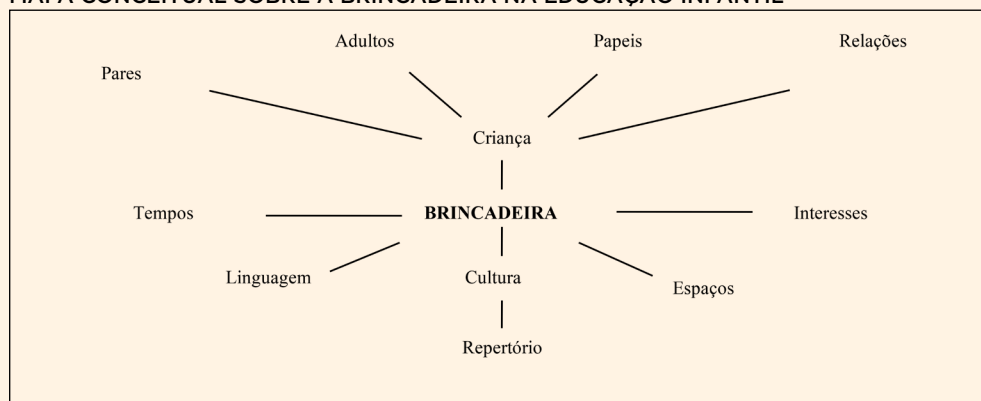
3 Na ocasião, existiam os seguintes grupamentos na escola: G1 (4 meses a 2 anos), G2 (2 a 3 anos), G3 (3 a 4 anos), G4 (4 a 5 anos) e G5 (5 a 6 anos).

4 A assessora pedagógica propõe juntamente à equipe – gestão e coordenação pedagógica – o programa de formação continuada, cumprindo o papel de mediadora dos processos formativos que têm a participação de colaboradores – formadores externos.

um instrumento de avaliação. A título de problematização da referência utilizada para este estudo, a indagação de partida foi: “podemos partir da experiência de Módena, na qual a brincadeira foi tomada sob a ótica da participação infantil, para pensar a brincadeira no nosso contexto?”

Nesse sentido, a tarefa constante ao voltar-se para observar o brincar na instituição foi de se permitir olhar cada situação como oportunidade para pensar sobre os aspectos dessa brincadeira que nos atravessam como experiência e o que somos capazes de escutar das crianças. Dessa discussão, foi elaborado um Mapa Conceitual (Figura 1) que resultou de uma construção do coletivo de professoras, pedagogas, gestoras e assessora pedagógica:

FIGURA 1
MAPA CONCEITUAL SOBRE A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados disponibilizados pela instituição de educação infantil.

Dando continuidade à compreensão da brincadeira e da construção de uma ideia comum que pudesse constituir a referência para a avaliação coletiva, seguiu-se com um exercício reflexivo a partir das seguintes proposições ou questões:

1. Pense na brincadeira infantil e descreva a primeira imagem que vem à sua mente.
2. Na sua opinião, que papel tem a brincadeira na primeira infância?
3. Na sua opinião, quais são as características de uma “boa creche” em relação à brincadeira infantil?

Na sequência, propôs-se discutir indicadores pertinentes à construção de um instrumento. Mediante as respostas, a formadora apresentou os entendimentos diversos acerca do significado da brincadeira, explicitados pelas professoras, e então sistematizados, o que propiciou um diálogo negociado a fim de concluir uma definição do eixo brincadeira, fruto da discussão coletiva das profissionais da instituição.

A brincadeira constitui um dos eixos da escola, acontece nos diferentes momentos do cotidiano e perpassa diferentes

linguagens, para isso se garantem as condições para o envolvimento das crianças em contextos permanentes e flexíveis, a fim de que possam interagir consigo, com o outro e em grupos de diferentes idades. A brincadeira é uma ação social de escolha da criança, o que ela faz com seriedade. Pela brincadeira, a criança organiza seu pensamento e constrói cultura, ao mesmo tempo em que, por meio dela, extrapola a realidade, fantasia e estabelece relações entre o real e o imaginário, ampliando sua compreensão do mundo. A brincadeira é expressão máxima do que é ser criança, oportunidade que-lhe permite aprender sobre si, pela percepção do corpo na construção de sua identidade; delinea espaço e tempo aos sentidos que tornam a criança protagonista; propicia vínculos; forma pares; consolida significados; e favorece o estabelecimento de relações com o outro, o meio físico e os objetos. (INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017)

Configurada essa definição da brincadeira, construída pelo coletivo, discutiram-se critérios de qualidade à sua efetivação na prática cotidiana, cuja finalidade fosse a vivência plena pelas crianças. A definição desses critérios ocorreu a partir do confronto entre as indicações dos estudos realizados no processo formativo com o projeto pedagógico da instituição, o objetivo era tê-los como ponto de partida para elaborar itens de avaliação que considerassem as especificidades do contexto a ser avaliado.

Vale demarcar que o processo de construção do instrumento avaliativo se deu pela organização de pequenos grupos de professoras, tendo como critério a aproximação da idade de seus grupos de referência, que se debruçaram sobre os indicadores do instrumento de avaliação “boa creche lúdica” (SAVIO, 2011), para discutir o que implicava cada ponto. As professoras ainda discutiram o que era próprio da instituição, considerando o espaço físico, as marcas culturais, escolhas de cunho pedagógico, e as relacionaram ao instrumento estudado. Desse movimento resultaram as dimensões: 1) relações; 2) tempos; 3) espaço; 4) materiais; 5) repertórios; e 6) linguagens.

Antes do uso do instrumento em sua completude, propusemos começar, em 2018, pela dimensão espaço (Quadro 2). A escolha se deu em virtude de o espaço ser a dimensão que permite a apreciação do contexto pela observação direta dos seus elementos constitutivos e pela relevância do espaço na proposta pedagógica da escola (ZABALZA, 2002; VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998; VIEIRA, 2016).

QUADRO 2

DIMENSÃO ESPAÇO, PARTE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA VERSÃO

DIMENSÃO 3: ESPAÇO
PRIMEIRA VERSÃO
3.1 O espaço proporciona encantamento e curiosidade?
3.2 A organização do espaço convida a brincar?
3.3 São garantidas diferentes configurações espaciais para a ampliação dos repertórios?
3.4 O espaço favorece a formação de vínculos e interações (entre pares, com objetos, com os adultos)?
3.5 Os espaços são delimitados para favorecer as brincadeiras (entre pares, com objetos, com os adultos)? Como?
3.6 As crianças conseguem acessar os materiais no espaço com autonomia?
3.7 O espaço provoca brincadeiras de desafio corporal?
3.8 No espaço há ambientes ou objetos que oferecem a continuidade das brincadeiras?
3.9 Quais contextos ou espaços disponibilizamos para as crianças vivenciarem diferentes papéis sociais?
3.10 Que brincadeiras são recorrentes: espaços internos, espaços externos, outros:

Fonte: Instrumento de avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil; elaboração colegiada pela equipe da instituição de educação infantil.

Nessa perspectiva, cada grupo elegeu um local da instituição organizado para a brincadeira (dentro e fora das salas de referência de cada grupo) e realizou mais de uma observação das crianças a partir dos itens do instrumento. Após essa etapa, realizou-se um encontro de discussão sobre os registros das observações, de modo colegiado e transparente. Ao tornar público no Grupo de Trabalho com as professoras todos os registros, constatamos a grande diferença entre eles – apareciam respostas bastante objetivas, que se restringiam a responder de modo direto os itens do instrumento e outras mais detalhadas, que apresentavam mais elementos para pautar reflexões posteriores.

No item “O espaço favorece a formação de vínculos e interações (entre pares, com objetos, com os adultos)?”, duas professoras responderam do seguinte modo⁵:

Sim. Pude perceber que houve uma interação, entre Bento e Téó, enquanto brincavam com as bolas. (Professora 4)

Sim. Através da observação de como a Maria “cuidava”/ brincava com a boneca a Ana, que adora bonecas, ficou observando-a. Assim como a relação entre Maria e Francisco, ao agitarem o chocalho, olharem-se e convidarem-se a esta brincadeira. Além da relação estabelecida durante uma brincadeira com bambolês entre Maria e Francisco e a Ana (que prefere relacionar-se com adultos) com a Yara. E a relação entre as crianças do G1 e do G2⁶ pela porta de vidro. (Professora 2)

5 Os nomes apresentados nas descrições que seguem são fictícios, a fim de preservar o anonimato das pessoas envolvidas, tanto crianças quanto adultos.

6 G1 refere-se à turma de crianças que estavam no espaço observado, e G2 refere-se à turma de crianças que ocupavam outro espaço, sendo esses espaços divididos por uma porta de vidro.

A apresentação das respostas para cada item do instrumento permitiu que as professoras confrontassem seus registros e tomassem consciência de que o modo como registravam os acontecimentos observados implicava mais ou menos possibilidades para a reflexão.

As características das respostas tendem a variar significativamente quando a opção pela constituição do instrumento é por respostas qualitativas abertas. Nesse sentido, as professoras apontaram que, por um lado, ter esse tipo de proposta de item e resposta é interessante, pois permite que exercitem algo que é central na docência, observar e registrar, mas, por outro, se a questão não exige uma descrição mais detalhada, alguns podem fazer uso do instrumento de modo bastante sucinto, restringindo muito o detalhamento da resposta para as questões explicitadas. Apresentar apenas a resposta sim ou não seria possível, embora ela não satisfaça o objetivo do uso do instrumento, o que já havia sido amplamente discutido no grupo, mas, a depender da motivação de quem realiza a observação, respostas curtas e evasivas podem surgir.

Para avançar nesse aspecto identificado pelo grupo, a formadora externa retomou a proposição do exercício de responder a três questões sobre os itens que compunham o instrumento e, nesse caso, a dimensão espaço: sua pertinência, necessidade de exclusão ou reescrita e necessidade de inclusão de novo item. Esse exercício havia sido proposto logo no início do uso do instrumento, pois ainda que ele tenha sido elaborado pelo mesmo grupo de professoras, somente seu uso é que, possivelmente, permitiria identificar seus limites e potencialidades, o que de fato ocorreu. Contudo, as professoras se ativeram, em um primeiro momento, ao registro dos dados solicitados pelos itens. E a percepção dos seus limites foi-se manifestando à medida que sentiam dificuldade para identificar ou registrar o que era solicitado, sem uma preocupação inicial em também registrar os limites na formulação dos itens.

Esse processo ocorreu entre um encontro de discussão e outro, e a apreciação das professoras permitiu reelaborar os itens tornando-os mais apropriados ao processo de observação e registro. Nessa perspectiva, ao identificar o que poderia ser retirado, a professora 3 sugere:

Perguntas que as possíveis respostas sejam apenas “sim” ou “não”. Considero que esse tipo de pergunta não suscita reflexões sobre o contexto observado, mas fecha as questões, por exemplo, o item 3.1 diz: O espaço proporciona encantamento e curiosidade? Provavelmente a resposta será simplista, sem tensionar aspectos do espaço, da brincadeira, do encantamento e da própria curiosidade. (Professora 3)

O desenvolvimento da discussão e análise do instrumento permitiu que as professoras participantes do processo de avaliação se questionassem acerca do quanto esse movimento permitia de fato problematizar a realidade a ponto de refletir sobre ela e avançar na sua melhoria. Dessa maneira, como resultado do

processo, naquela ocasião, chegamos a uma nova configuração do instrumento, que, para a dimensão espaço, passou a caracterizar-se como vemos no Quadro 3.

QUADRO 3
DIMENSÃO ESPAÇO, PARTE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, VERSÃO FINAL

DIMENSÃO 3: ESPAÇO
VERSÃO FINAL
3.1 O espaço proporciona encantamento e curiosidade? Como?
3.2 A organização do espaço convida a brincar? Como?
3.3 São garantidas diferentes configurações espaciais para a vivência de quais repertórios?
3.4 O espaço favorece a formação de vínculos e interações? Como? Descreva situações. - entre pares - com objetos - com os adultos
3.5 Os espaços são delimitados para favorecer as brincadeiras? Como? - entre pares - com objetos - com os adultos - Como o espaço está delimitado? - Quais brincadeiras ele favorece?
3.6 As crianças conseguem acessar os materiais no espaço com autonomia? Como?
3.7 O espaço provoca brincadeiras de desafio corporal? Como?
3.8 No espaço, há ambientes ou objetos que remetem à continuidade de brincadeiras?
3.9 Quais contextos ou espaços disponibilizamos para as crianças vivenciarem diferentes papéis sociais? Não convencionais ou diversificados?
3.10 Que brincadeiras são recorrentes: - Espaços internos - Espaços externos
3.11 As crianças organizam o espaço para a brincadeira? Como?

Fonte: Instrumento de Avaliação da Qualidade da Brincadeira na Educação Infantil, elaboração colegiada pela equipe da instituição de educação infantil.

Ao longo do ano de 2018, a utilização do instrumento teve o objetivo de orientar o processo formativo e a organização do trabalho pedagógico das professoras na instituição⁷. Essa proposição considerou que o processo de avaliação é sempre uma aposta cujos sujeitos envolvidos decidem implicar-se ou não, que a relação dos sujeitos com esse processo avaliativo é o que determina sua efetividade, e que essa atitude de coenvolvimento é um dos princípios da abordagem avaliativa de contexto.

O processo descrito e em análise revela um movimento que foi construído com a participação efetiva das professoras, que apontaram a necessidade de aprofundamento da abordagem sobre a brincadeira em um contexto de educação infantil e aceitaram a proposta de empreender tal processo de estudo e problematização das experiências cotidianas mediante a avaliação de contexto. É justamente nesse sentido que Bondioli (2013, 2004) refere o processo avaliativo como potencialmente *formativo*, na perspectiva de educar e transformar aqueles que dela participam dando-lhes recursos, ferramentas de conscientização, autodeterminação, senso de responsabilidade e capacidade profissional. A autora assevera

⁷ Para 2019, previmos a finalização da avaliação perfazendo todas as dimensões com a reavaliação do instrumento como um todo.

que “O escopo é também o de tornar as pessoas mais autônomas, mais responsáveis, mais capazes de realizar escolhas meditadas, mais aguerridas e sólidas nas próprias convicções e orientações” (BONDIOLI, 2013a, p. 38).

Construir coletivamente um instrumento de reflexão demandou diálogo, confrontos, planejamento, tentativas, o que fez do processo orgânico e real. Elaborar nos coloca dentro do processo, faz com que mais perguntas surjam, um caminho mais árduo, mas que gera pertencimento “autoria” e produz conhecimentos. (Professora 1)

É imperioso nesse processo a participação colegiada e “protagônica” “que convoca um coletivo a agir conjuntamente, discutindo, refletindo e identificando os objetivos comuns pretendidos”, reconhecendo “a importância do entrelaçamento da experiência coletiva e pessoal” (MORO; COUTINHO; BARBOSA, 2017, p. 37). Encontramos em Cussiánovich a referência sobre “participação protagônica” como exercício de “expressão, desenvolvimento e aprofundamento da experiência coletiva e pessoal de ir sendo protagonista no exercício da cidadania em todos os níveis da vida da sociedade e das pessoas” (2005, p. 18). Interessa enfatizarmos que a “participação protagônica”, nesse processo de autorreflexão e discussão sobre as práticas educativas precisa “ser promovida e assegurada e ainda que seja desejada não significa que implementá-la seja tarefa fácil” (MORO; COUTINHO; BARBOSA, 2017, p. 37).

Como participantes do processo avaliativo, as professoras se deparam a cada momento com elementos que não se mostravam evidentes desde o início, o que suscita a reafirmação da escolha de participação mediante a tomada de consciência dos aspectos implicados, dentre eles o significado de autoavaliar as práticas e confrontar o próprio ponto de vista com o dos pares. Esse movimento de tomada de consciência tem consequências paradoxais, pois enquanto promove um conjunto de descobertas sobre algo que parecia conhecido e se mostra uma novidade, também gera incômodo, tendo em vista que o confronto e o dissenso, elementos centrais da metodologia de avaliação de contexto, não é algo “bem acolhido, facilmente aceito” em nossos espaços de formação.

A estratégia, que elegemos, de realizar uma longa discussão sobre o que precisaria ser revisto na redação dos itens e a opção por considerarmos todos os pontos apresentados e ao final um pequeno grupo realizar a síntese das propostas e traduzi-las na reescrita do instrumento pode parecer, em primeira análise, “pouco produtiva”. Contudo, mesmo considerando o tempo despendido e, até mesmo, muitas vezes, a sensação de um trabalho em círculos, entendeu-se que mantê-la foi fundamental em respeito ao princípio participativo-democrático da avaliação de contexto, em que o protagonismo das professoras é princípio fulcral.

No contexto de discussão das observações realizadas pelas profissionais, destacamos dois pontos que incidem diretamente na qualidade do processo e na perspectiva de transformação da realidade assentada na qualidade negociada. O

primeiro, mencionado anteriormente, refere-se à exigência da participação dos sujeitos, o que oscilou ao longo do processo, exigindo das formadoras manter vivo seu papel de promover a participação de todas, incentivando a fala, a apresentação dos pontos de vista de cada uma e provocando a reflexão sobre quanto o processo dependia da manifestação de quem constituía o grupo. Ao final de um dos encontros, avaliamos o processo, no sentido de ouvir das professoras se era interesse do grupo manter os encontros de discussão e formação ou encerrá-los. Na fala das professoras, destacava-se o desejo de continuar o processo, contudo, elas indicavam o quanto a dinâmica era nova para elas e que as observações, registros e reflexões somavam-se às demandas já extensas da docência com as crianças pequenas.

As implicações que envolvem a aplicação do instrumento são a organização dos materiais, tempo, clima, a preocupação com as crianças que ficarão com a auxiliar, se a auxiliar virá, se auxiliar ficará sozinha, se o grupo de crianças dará certo, etc. (Professora 5)

Tal manifestação das professoras nos fez perceber que a avaliação de contexto ainda não é entendida como atividade constitutiva da educação infantil, e que a sua inserção exigirá o estabelecimento de um percurso que leve em consideração as características de cada contexto e a necessária reconstrução da concepção de avaliação para tomá-la como uma atividade que compõe o trabalho pedagógico e institucional e não é externa a ele. Outra mudança de concepção necessária é compreender que a avaliação de contexto não se volta à classificação das instituições em boas ou ruins, mas busca contribuir com a reflexão interna, com a identificação do que vai bem e do que merece atenção dos sujeitos envolvidos nas experiências avaliadas, no sentido da melhoria da qualidade. Nessa perspectiva, cabe reafirmar que “participar e negociar a qualidade são faces da mesma moeda” (BONDIOLI, 2013, p. 34).

O segundo ponto de destaque é a identificação de temas que exigem um aprofundamento teórico. No recorte trazido para este artigo, referente à dimensão espaço, em dois itens surgiram dúvidas no momento da observação, e, na discussão em grupo, ficou evidente a necessidade de um estudo aprofundado sobre o que tais temas significavam e implicavam na prática com as crianças. Os dois itens tinham o seguinte enunciado: “3.3 São garantidas diferentes configurações espaciais para a ampliação dos repertórios?”; “3.8 No espaço, há ambientes ou objetos que oferecem a continuidade das brincadeiras?” Ao discutir as respostas dadas aos itens, além da necessidade de revisão da escrita, as professoras pontuavam a dificuldade de identificar o que de fato significava “ampliar repertórios” e “a continuidade das brincadeiras”. Desse modo, após intenso debate, concluíram que seria necessário retomar a discussão em outro momento, buscando um aprofundamento teórico desses temas e sobre o “protagonismo” (das crianças), termo bastante utilizado nos registros e nas discussões no grupo.

O movimento do grupo a fim de problematizar a compreensão acerca dos temas a partir dos diferentes pontos de vista e indicar a necessidade de aprofundamento teórico em torno das questões levantadas reitera o caráter formativo altamente destacado por Bondioli e Savio (2013) ao referirem a “promoção interna”, pois foi mediante o descentramento da sua ação e intercâmbio de ideias e pontos de vista de cada uma que as professoras conseguiram pensar sobre dimensões que no dia a dia estão presentes, mas são pouco problematizadas, justamente pela dinâmica do trabalho pedagógico. Permitindo, ainda, ponderar sobre as condições para que uma educação infantil de qualidade se efetive, em que tempos e espaços para o estudo no coletivo são condição *sine qua non*.

A AVALIAÇÃO DA BRINCADEIRA E A VISIBILIZAÇÃO DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS

O processo aqui apresentado e analisado constituiu, também, oportunidade de produção de dados referentes às ações das crianças, observadas e relacionadas à compreensão das professoras sobre o que consiste a brincadeira, dada como eixo desse processo avaliativo. A possibilidade de observar os pequenos e seus modos de se relacionar, pelo olhar do outro, provocou o grupo a pensar como se caracteriza a brincadeira quando não predomina a palavra, insurgindo o gesto e outras linguagens.

Com a avaliação a partir do uso do instrumento passei a olhar de uma forma mais criteriosa as brincadeiras das crianças e o que oferecemos. Observando com outros olhos a maneira que as crianças brincam. (Professora 4)

Entendendo o registro enquanto construção de uma narrativa adulta sobre a brincadeira, selecionamos itens do referido instrumento utilizado pelas professoras do G1 que envolvem os bebês e crianças bem pequenas, os quais revelam uma perspectiva presente nos diferentes olhares sobre um espaço comum – Sala de Movimento –, cujos grupos de crianças com idades distintas – entre 7 meses a 1 ano e 10 meses – vivenciavam situações as quais as professoras significaram como brincadeira. O primeiro item a destacar é “São garantidas diferentes configurações espaciais para a ampliação dos repertórios?”, cujas respostas sugerem entendimentos acerca da brincadeira pelas professoras, os quais se mostram recorrentes em outras respostas.

Sim. O espaço foi organizado com elementos que proporcionam movimentação corporal, explorações e experimentações com cestas, garrafas sensoriais, bolas, chocalhos, bambolês, macarrão para natação e bonecas e carrinhos convidando ao jogo simbólico. (Professora 2, destaques nossos)

As palavras destacadas no registro da Professora 2 – movimentação, explorações e experimentações, jogo simbólico – também aparecem nos registros das demais professoras, ora de modo explícito, ora implícito, pelo detalhamento das ações observadas. Tal como referido anteriormente, pela Professora 2, em relação ao item “O espaço favorece a formação de vínculos e interações?”, o que também se evidencia no registro realizado pela Professora 3:

Sim. A Elisa e a Isadora estavam brincando de cuidar dos bebês com as bonecas [jogo simbólico], a Elisa veio me trazer uma boneca para brincar com as duas [jogo simbólico], Isadora pegou uma garrafa sensorial e me ofereceu água [jogo simbólico], em outro momento Tadeu e Isadora entram na caixa e pedem para que eu puxe a caixa de papelão como uma brincadeira recorrente do pátio coberto [movimentação]. (Professora 3)

A identificação dos modos de interação – movimentação, explorações e experimentações, jogo simbólico – com referência a formas de brincar nos permite pensar que as professoras sinalizam a percepção de ações diferenciadas de bebês e crianças bem pequenas na sua relação com o meio, pelo domínio e especialização da ação à execução de uma finalidade relativizada como brincadeira. A observação do que os bebês e as crianças bem pequenas fazem nesses momentos que caracterizamos de brincadeira também constituem campo imensurável de investigação, o que a presente análise apenas sugere como possibilidade e enseja ao aprofundamento e à crítica, como também aparece denotado no depoimento da Professora 2.

O instrumento me permitiu refinar e aprofundar o olhar sobre o brincar das crianças e me possibilitou pensar as relações que existem a partir dele. Me fez construir saberes sobre a prática e enriquecer a investigação sobre os interesses do grupo. (Professora 2)

Dessa maneira, além do processo vivido na instituição campo dessa pesquisa-intervenção quanto à produção de um instrumento de avaliação de contexto da brincadeira, que por si só já se revela contundente como investigação, o significado de brincadeira, expresso no instrumento, pelas professoras de bebês e crianças bem pequenas implica constante processo de debate coletivo e estudo para o fortalecimento de uma perspectiva interpretativa da avaliação da brincadeira, dada a sua dimensão iminentemente cultural.

Como pedagoga, observo que o principal impacto deste instrumento na minha prática pedagógica foi a qualificação do diálogo com as professoras. A partir do instrumento, elas

passaram a ter elementos para discussão nas reuniões, assim como eu pude estabelecer relações com o coletivo devido às observações e reflexões de professoras. (Coordenadora Pedagógica 2)

Com esse depoimento da coordenadora pedagógica, e a partir do que foi avaliado no Grupo de Trabalho, evidencia-se uma perspectiva de continuidade, a possibilidade de investigação dos conceitos identificados pelas professoras durante o processo de avaliação como prementes para o estudo da brincadeira. Tendo em vista que implicam a compreensão do papel do adulto na oferta de oportunidades pensadas a partir das observações, exigindo um maior refinamento da percepção das ações das crianças, interpretação e correlação de acordo com outros momentos de brincadeira observados e outros momentos de uso do instrumento, de modo que se assegure um processo sistemático de formação e melhoria da qualidade.

CONSIDERAÇÕES PARA AMPLIAR DIÁLOGOS

Para a instituição campo dessa pesquisa-intervenção, o uso de um instrumento avaliativo era algo novo, portanto, todo o processo, desde apropriar-se do que significa avaliar o contexto, conhecer um instrumento que seria tomado como base, elaborar seu próprio instrumento, utilizá-lo, discutir os resultados, avaliar e discutir a sua estruturação, tornar a utilizá-lo, discutir os resultados, planejar temas de estudos e ações para melhoria da qualidade, constituiu-se um intenso e rico processo formativo, confirmando a constatação de Bondioli (2004), quanto a um processo participativo e formativo de avaliação de contexto ser capaz de educar e transformar os sujeitos que estão nele empenhados, contribuindo para a constituição da sua profissionalidade.

O processo de pesquisa intervenção analisado permitiu problematizar alguns elementos pertinentes da avaliação de contexto e, mais especificamente, da brincadeira na educação infantil. O primeiro ponto de destaque é a constatação de que, para avançar no protagonismo por parte das professoras, é preciso assegurar processos contínuos e sistemáticos de participação, visando de fato a “uma participação protagônica em que as ações dos participantes têm influência no contexto”. Ficou evidenciado no processo realizado a ampliação da consciência sobre participação no coletivo, sobre como e por que participar e das perspectivas individuais acerca da brincadeira, pelo compartilhamento e troca de ideias no grupo. A experiência de participação requereu e permitiu a cada uma assumir compromisso com os interesses comuns do grupo, numa postura investigativa e dinâmica, negociando pontos de vista distintos a fim de atingir os objetivos pretendidos, que difere de decidir pelo que a maioria opta, mas pelo que o grupo, tendo ouvido as diferentes vozes, entendeu como qualidade educativa.

Nesse sentido, a compreensão acerca da brincadeira e a qualificação da sua vivência na instituição foi o mote da avaliação, mas, a partir dele, as profissionais

tiveram a oportunidade de aprofundar a concepção sobre o brincar na educação infantil, refinar a sua capacidade de observar e registrar as experiências das crianças, confrontar as especificidades da brincadeira para os diferentes grupos etários, exercitar a autoria, por meio da elaboração de um instrumento de avaliação que precisava traduzir as concepções elaboradas pelo coletivo e, coerentes com a proposta da unidade e reconstituir suas práticas educativas no tocante às ofertas lúdicas, consideradas as particularidades, os interesses das crianças e as especificidades de cada grupamento.

Quanto às especificidades dos grupos etários, destaca-se o fato de o grupo de profissionais ter decidido elaborar um instrumento único para avaliar toda a instituição, perfazendo a faixa dos 4 meses aos 6 anos, e tal escolha ter permitido que as professoras identificassem as marcas da brincadeira presentes entre os bebês e as crianças bem pequenas – “movimentação”, “explorações e experimentações”, “jogo simbólico” – tanto pela recorrência de ações como pelo aprimoramento compartilhado com outros sujeitos – pares e adultos de referência. O exercício de elaboração dos itens, de observação, registro e discussão fez com que reconhecessem a brincadeira como elemento da cultura que atravessa as experiências das crianças, desde bebês, e que o uso de um instrumento para avaliar o contexto sobre como as brincadeiras são oportunizadas implica intencionalidade no olhar e compromisso com o coletivo, que discute, negocia e elabora uma concepção de qualidade (BONDIOLI, 2013).

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani: riflessioni ed esperienze*. Parma: Junior-Spaggiari, 2015. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna. L’AVSI e la sua “filosofia”. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (org.). *AVSI: Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2008, p. 13-55.

BONDIOLI, Anna. Valutare. In: BONDIOLI, Anna.; Ferrari, Monica (org.). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2004. p. 11-58.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin (org.). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 05, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009b.
- BRASIL. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 1995.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990.
- CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da educaçao infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.
- CORSARO, William. A reproduçao interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianas. *Educaçao, Sociedade e Cultura*: Revista da Associaçao de Sociologia e Antropologia da Educaçao, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- COUTINHO, Ângela Scalabrín; MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. A pesquisa em rede: marcas do percurso acerca da avaliaçao de contexto em Educaçao Infantil. In: SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrín. *Formaçao da rede em educaçao infantil: avaliaçao de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 51-71.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participacion ciudadana de la infancia desde el Paradigma del protagonismo. In: CONGRESO MUNDIAL DE INFANCIA ADOLESCENCIA “CIUDADANIA DESDE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Y EXIGIBILIDAD DE SUS DERECHOS”, 2. Lima, Peru, 2005. [digitalizado]. Lima: Child Rights International Network, 2005, p. 1-29. Disponível em: http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc. Acesso em: 2 dez. 2005.
- DARDER, Pere; MESTRES, Joan. *Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Gusmini, Milano: FrancoAngeli, 2000.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do “avesso” do brincar ou... as relaçoes entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construçao da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianas no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educaçao*. Porto: ASA, 2004. p. 55-104.
- INSTITUIÇAO DE EDUCACAO INFANTIL. A avaliaçao da qualidade da brincadeira. Curitiba: Instituicão de Educaçao Infantil, 2017 [digitalizado].
- MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrín; BARBOSA, Etienne B. L. Avaliaçao de contexto em educaçao infantil: a participaçao e o protagonismo docente. *ReLadEI: Revista Latino Americana de Educacion Infantil*, v. 6, n. 1, p. 23-37, enero/jun. 2017.
- ORGANIZACAO DAS NAÇOES UNIDAS – ONU. Declaraçao Universal dos Direitos da Criança. 1989.
- PIOTTO, Débora Cristina *et al.* Promoçao da qualidade e avaliaçao na educaçao infantil: uma experiencia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 105, p. 52-77, nov. 1998.
- SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educaçao*. Porto: ASA, 2004.
- SAVIO, Donatella. *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena, Bergamo*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2011.
- SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participaçao da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. *Participaçao e qualidade em educaçao da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2013a.

SAVIO, Donatella. La valutazione come "promozione dall'interno". *ReLadEI – Revista Latino Americana de Educación Infantil*, v. 2, n. 2, p. 70-85, jul./dic. 2013b.

SOUZA, Tatiana Noronha de; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

SPRÉA, Nélio E. *A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba*. 2010. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TAYLER, Collette. Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 126-150, maio/ago. 2014.

VIEIRA, Daniele Marques. *Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância*. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZABALZA, Miguel Antonio. *Didáctica de la educación infantil*. 5. ed. Madrid: Narcea, 2002.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala ITERS-R*. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NOTA: As autoras participaram igualmente na elaboração e revisão do artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146174>

Recebido em: 11 NOVEMBRO 2018 | Aprovado para publicação em: 15 OUTUBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

