






A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS PARA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Playing as a data generation instrument for evaluation in Early Childhood Education

Déborah Helenise Lemes de **PAULA**
Programa de Pós graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Brasil
deborah.helenise@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2138-4192> 

Marynelma Camargo **GARANHANI**
Programa de Pós graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Brasil
marynelmagaranhani@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3975-7137> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo refletir sobre como a brincadeira poderá produzir/produz informações sobre as aprendizagens e conquistas das crianças, no contexto da avaliação de práticas educativas na Educação Infantil, assumindo-se como um instrumento de geração de dados. Para a construção deste texto, trilhou-se o seguinte caminho: a) discussão sobre os conceitos de brincar, brinquedo e brincadeira; b) reflexões sobre a avaliação na Educação infantil como um mapa na investigação dos percursos trilhados pelas crianças em suas aprendizagens e reorientação da prática educativa; c) análise e proposições sobre a brincadeira no contexto de práticas avaliativas na Educação Infantil, enquanto instrumento na geração de dados. Assim, no estudo, conclui-se que as brincadeiras poderão ser utilizadas como instrumento para acompanhar e/ou reorientar a avaliação da prática educativa na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincadeira. Avaliação.

ABSTRACT

This study aims to reflect on how playing produces/can produce information about children's learning and achievements, in the context of evaluating educational practices in Early Childhood Education, assuming itself as an instrument of data generation. Therefore, the following path was followed in the construction of this text: a) discussion of the concepts of play, toy and playing; b) reflections on evaluation in early childhood education as a map in the investigation of the paths taken by children in their learning and reorientation of teaching practice; c) analysis and propositions about playing in the context of evaluative practices in Early Childhood Education, as an instrument of data generation. Thus, in the study, it is concluded that play can be used as an instrument to monitor and/or reorient the evaluation of educational practice in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Play. Evaluation.

INTRODUÇÃO

Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada
Bernardo desregula a natureza: seu olho aumenta o poente. (MANUEL DE BARROS, 2015, n.p).

Bernardo é o personagem andarilho que peregrina pelas poesias de Manuel de Barros durante suas peraltices poéticas. E esse texto se inicia inspirado em Bernardo, pois, ao investigar um fenômeno, o pesquisador se coloca metaforicamente como um andarilho que, durante sua longa jornada, caminha entre sua existência, reflete e deixa suas impressões, marcas e sinais no mundo.

Durante suas andanças o cientista busca, assim como Bernardo, ampliar o horizonte de saberes e fazeres referentes a educação da criança nos diferentes contextos educativos. E, com isto, convidar aos olhos de professoras/es¹, gestoras/es e comunidade escolar que aumentem o seu poente.

Mas qual horizonte trata esse texto? Qual poente ele busca ampliar?

A aventura proposta nessa escrita, é ampliar os horizontes para o tema: a brincadeira na escola da criança e buscar compreendê-la como um instrumento de geração de dados para a avaliação na Educação Infantil, ou seja, é uma reflexão sobre como a brincadeira poderá produzir/produz informações sobre as aprendizagens e conquistas no desenvolvimento² das crianças, no contexto de avaliação de práticas educativas³ na Educação Infantil.

Nos desbravamentos, dessa ousadia, propõe-se trilhar a seguinte rota: discutir os conceitos brincar, brinquedo e brincadeira e, ao chegar numa bifurcação, ou seja, na escolha do que seria abordado na continuidade da escrita, ousa-se apresentar reflexões e proposições sobre a brincadeira, no contexto de práticas avaliativas na Educação Infantil.

¹ Neste texto, optou-se em apresentar os termos professor e professora. Entretanto, em alguns momentos, para que o texto ficasse coeso, utilizou-se a expressão professor primeiro seguido de barra e o artigo a. Onde foi possível priorizou-se colocar o termo professora na frente, tendo em vista que na Educação Infantil há uma predominância da presença de profissionais mulheres.

² Embora a legislação trate da avaliação na Educação infantil como **acompanhamento do desenvolvimento da criança**, optamos em combinar os termos aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o ser humano se desenvolve a partir de suas aprendizagens e suas aprendizagens estão diretamente relacionadas ao seu desenvolvimento.

³ "A prática educativa é definida por Marques e Carvalho, (2016, p.123) como um "conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades" de aprendizagem, portanto, não se limita à atividade em si. Ela abarca o trabalho coletivo alinhavado na interação de adultos e crianças, como um projeto inacabado e flexível, em que a polifonia dos corpos e vozes dos sujeitos envolvidos nos contextos educativos são consideradas." (PAULA, 2021, p.11).

A intenção é mostrar que ela poderá ser um recurso da docência, sem o propósito de pedagogizar o brincar das crianças, isto é, a “instrumentalização do brincar, na qual interessa somente destacá-lo como um processo conotado com a aprendizagem e a aquisição de competências educativas e cívicas” (FERNANDES e TOMÁS, 2014, p.16). Pois, o brincar quando compreendido apenas como um instrumento, perde o sentido de brincadeira “assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usados com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos” (BORBA, 2007, p.43).

Tampouco queremos subsumir o papel da brincadeira a um método instrumental com o risco de regular sua natureza e romper com a condição que a torna, realmente, uma brincadeira: a livre escolha.

O que propomos é olhar **na** brincadeira as narrativas que revelam as aprendizagens e conquistas das crianças e que permitem às/aos professoras/es mapear os sucessos e insucessos da prática educativa, para nova organização e/ou reorganização.

BRINCAR, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL NECESSÁRIA...

Brincar, brinquedo e brincadeira aparecem no vocabulário popular, e em alguns estudos, como sinônimos. Embora não seja possível considerar o ato de brincar despreendido do material cultural e do resultado de sua ação, ou seja, a brincadeira, considera-se que esses três elementos são conceitualmente diferentes.

Assim como na estrutura da Língua Portuguesa, na qual uma oração é composta por sujeito, verbo e objeto, metaforicamente podemos dizer que a brincadeira é composta pela criança (sujeito) que brinca (verbo), por meio do brinquedo (objeto⁴). É no entrelaçamento desta regra gramatical que esse texto trata desses três conceitos.

Afinal, o que é brincar?

Ferreira (2004) define o brincar como um meio da criança “[...] realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele” (FERREIRA, 2004, p.84). Em síntese, a autora apresenta o brincar como verbo de ação da criança. Metaforicamente é a forma conjugada de suas ações, no cotidiano da vida, que materializam seu agir no mundo; não como uma receptora, mas como um sujeito que

⁴ O objeto ao qual se refere esse texto, não diz respeito à matéria, mas ao brinquedo como elemento cultural.

se apropria dele, age e o transforma. Quando brinca (verbo conjugado no presente), a criança produz sua ação no agora, representa o que ela é e o que faz, (re)conhece o mundo ao mesmo tempo que produz o próprio mundo. Esse mundo que é o universo cultural e social da vida humana.

Spréa e Garanhani (2014, p. 720) afirmam que “as brincadeiras são ferramentas potentes de assimilação do mundo real”, isto quer dizer que boa parte das convenções sociais e das experiências do mundo adulto são traduzidas pelas crianças nas ações de brincar. Contudo, todo processo de tradução nunca é neutro. O tradutor, leitor de um texto, o interpreta ao seu modo, ao mostrar suas impressões, suas experiências de vida e seu jeito de enxergá-lo.

Ao brincar a criança age na brincadeira a partir das experiências corporificadas em verbos já vividos, como por exemplo: correr, saltar, pular, ninar, esconder, jogar, escalar, cozinhar, entre outros. Neste sentido, concorda-se com Brougère (2002) ao afirmar que brincar é uma atividade de significação que precisa de aprendizagem⁵. Porém, isto não significa dizer que a criança simplesmente repete essas aprendizagens, experiências, convenções, parâmetros ou regras; ela age como tradutora, que lê e interpreta o mundo, ao seu redor, ressignificando a brincadeira ao seu próprio modo de ser criança e criando outras formulações. Portanto, é no ato de brincar que “as crianças desenvolvem competências e um repertório de respostas” (TOMÁS e FERNANDES, 2004, p. 15), necessárias para se relacionarem nos contextos socioculturais a que pertencem.

O brincar da criança se materializa sempre em brincadeira e/ou jogo, pois estes se configuram como produtos das ações da criança. Para Spréa e Garanhani (2014), a brincadeira é a

[...] experiência que se embrenha no imaginário, que se transforma em improvisação, adere ao que não pode ser nomeado, à paixão, à arte. [...] é o que possibilitará que tanto o brinquedo quanto o jogo sejam ressignificados, de modo que, se as crianças quiserem poderão alterar os rumos das atividades e ajustar as condições lúdicas aos seus íntimos interesses (SPRÉA e GARANHANI, 2014, p.723).

Em outras palavras a brincadeira é a atividade lúdica em si (SPRÉA e GARANHANI, 2014), que encontra no brinquedo o suporte para materializar-se. Com base nessa compreensão pode-se dizer que quando a criança brinca está produzindo brincadeiras, sendo que “[...] as brincadeiras geralmente não são estruturadas por

⁵ Aprendizagem é compreendida nesse texto a partir do conceito de aprender de Charlot (2000, p.65) “Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. Um aprender que é relação da criança com o outro e com o mundo. Uma troca na qual ela se apropria dos significados culturais desse mundo.

regras preestabelecidas, as regras são criadas a partir dos desejos, das necessidades e dos interesses dos participantes” (CURITIBA, 2016, p.26). Já o jogo é “[...] uma estrutura de regras mais definidas, uma sequência mais ou menos rígida de etapas, uma lógica que se repete” (SPRÉA e GARANHANI, 2014, p. 722-723).

Mas por que trazer para a discussão o conceito jogo? Porque é possível observar que jogo e brincadeira são traduzidos e/ou tratados em alguns estudos brasileiros como sinônimos. E nos documentos que apresentam diretrizes educacionais, a maioria das vezes, os conceitos se apresentam juntos, ligados por um artigo: jogos e brincadeiras.

Em síntese, podemos compreender que uma brincadeira quando se estrutura se torna um jogo. Porém, o momento em que um jogo se desorganiza para se reestruturar é uma brincadeira. Enfim, teoricamente, são conceitos que devem caminhar juntos. E para a docência com crianças é interessante que sejam esclarecidos.

Neste cenário, o brinquedo se constitui no suporte da ação de brincar da criança. Spréa e Garanhani (2014) afirmam que

para Brougère (2006), brinquedo é o suporte para a brincadeira. Essa ideia nos remete à importância da materialidade do objeto, em que a criança sobe ou desce; ela pega, lança ou captura, com o que cria cenários, dramatizações e brinca. Uma boneca, um carrinho, uma bola, um galho de árvore ou até mesmo uma música podem ser suporte para uma brincadeira. O brinquedo também carrega em si uma gama de significações sociais que conduzem a atividade para determinados rumos (SPRÉA e GARANHANI, 2014, p. 722).

Embora o brinquedo carregue um significado social é na ação da criança que ele ganha sentido. Assim, o brinquedo pode, como apontam Spréa e Garanhani (2014), conduzir a atividade numa direção, mas a criança quando age sobre esse brinquedo também pode produzir outros sentidos para ele; por exemplo: uma corda que pode se transformar numa cobra, numa vara de pescar, num morro para saltar, na faixa amarrada na cabeça para virar um ninja, num relógio, entre outros. Portanto, o objeto de materialidade do brinquedo só revela sentidos quando a criança age sobre ele, essa ação é a atividade lúdica em si, isto é, a materialização da brincadeira.

O brinquedo pode ter também um caráter estruturado, por exemplo, o carrinho, a boneca, o navio, a panelinha, a música dos brinquedos cantados, ou seja, objetos materiais constituídos por um significado socialmente construído. Porém, ele também pode apresentar-se não estruturado, isto é, sem um significado prévio, como uma tampa de achocolatado que vira o disco para ser lançado, ou um pratinho da comida; uma palavra que vira um comando para brincar.

Ao considerar as instituições de Educação Infantil, é possível ponderar que os brinquedos podem ser os espaços pedagógicos e as arquiteturas que desenham estes

contextos de educação. Assim, uma mureta pode transformar-se em um brinquedo para uma brincadeira de saltá-la e/ou escalá-la, ou então, a escada poderá ser o suporte da brincadeira de saltar o mais distante possível. Aqui, poderiam ser mencionadas tantas outras ações e espaços que as crianças exploram enquanto brinquedos, mas, muitas vezes, nossa *adulter* é incapaz de enxergar.

Em síntese, o brinquedo se transforma no **brinquedo** quando o verbo **brincar** entra em ação e produz a **brincadeira**. Quando a brincadeira se estrutura e é organizada antes de iniciar, entra em cena o **jogo**. Conceitos que configuram a infância e materializam práticas educativas na Educação Infantil.

A BRINCADEIRA EM PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de iniciar essa seção é necessário encontrar, novamente, o personagem Bernardo, andarilho das poesias de Manoel de Barros. Embora um andarilho seja considerado, no vocabulário da língua portuguesa, uma pessoa que caminha sem rumo, Campos e Rodrigues (2013) afirmam que “[...] o andarilho de Barros constitui-se em metáfora da sabedoria do poeta caminhante”. Portanto, é possível dizer que é no andar da sabedoria de outros caminhanes que se encontram os mais singelos achados.

Assim, inaugura-se essa jornada nas trilhas já construídas sobre avaliação na Educação Infantil e, à medida que as passadas vão ficando mais rápidas, tece-se alguns apontamentos sobre a brincadeira como um instrumento de geração de dados no contexto da avaliação na Educação Infantil.

Toma-se como lugar de partida o conceito de avaliação. Pode-se dizer que definir avaliação é uma tarefa complexa, pois ela não se encaixa dentro de uma significação única, ela é abrangente, definida e composta por um emaranhado de ações e concepções. Contudo, nesta escrita, ela é compreendida como eixo de uma engrenagem que move as práticas educativas nos contextos de Educação Infantil.

Como um eixo, ela se move em dois sentidos, um que diz respeito a reorientar a prática educativa do/a professor/a e outro para documentar os “processos educativos vividos pela criança” (BRASIL, 2009, p. 17). Porém, não é possível dizer que ela se limita a isso. Mas, neste momento, a proposta é aprofundá-la nestes dois sentidos.

O Brasil possui um repertório de documentos que sinalizam os processos avaliativos na Educação Infantil. Dentre eles, pode-se mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que no artigo 31, inciso I, afirma que avaliação ocorrerá “mediante

acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, art. 31).

Esse artigo (31, inciso I) é melhor compreendido na leitura do artigo 10 da Resolução nº 5 do CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009a), que considera a avaliação na Educação Infantil como acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança visando garantir:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 4-5).

Ao olhar para esses dois documentos, é possível afirmar que a avaliação na Educação Infantil não é julgamento de valor acerca do desenvolvimento da criança e tampouco verificação da aprendizagem, mas ocupa-se em **dar valor** (RINALDI, 2012), isto é, valorizar e acompanhar suas conquistas e avanços nos contextos educacionais que resultam em aprendizagens pelo seu desenvolvimento e este, possibilitará novas aprendizagens. Em outras palavras, avaliar na Educação Infantil é fornecer “uma visão completa e compreensiva da realização da criança em contexto” (CASTILHO e RODRIGUES, 2014, p. 88). Portanto, a avaliação diz respeito aos processos, às trajetórias vividas nos contextos educativos, que são observadas, registradas, refletidas e documentadas com o intuito de conduzir os próximos passos do/a professor/a.

Neste sentido, pode-se pensar metaforicamente que o papel da avaliação na Educação Infantil é cartografar essas trajetórias, produzindo um mapa que documenta as aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças, sendo que professoras/es e crianças agem como cartógrafos parceiros nesse processo.

Esse mapa funciona como um conceito aberto, conectável, desmontável e propício às modificações (DELEUZE e GUATARRI, 2002). Assim, nele vai sendo registrado os caminhos traçados pelas crianças, suas mudanças de rotas, paradas e avanços. Um mapa que não tem destino final, mas percursos que dão as/aos professoras/es um repertório de informações para acompanhar a docência com as crianças.

Nessa carta geográfica, que metaforicamente estamos chamando de **mapa**, se corporificam as trajetórias de descobertas e investimentos feitos pelas crianças, seus modos de agir e pensar, suas preferências por práticas, espaços e parceiros, seus medos e rejeições, seus saberes, fazeres e conquistas, bem como questionamentos, curiosidades, respostas e hipóteses levantadas por elas. Enfim, suas formas de relacionarem-se com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Portanto, a avaliação na Educação Infantil tem a função de um mapa que informa, retrata e desvela ao/a professor/a, os processos e singularidades de cada criança no contexto educativo, dando a ele/ela subsídios para decidir por quais caminhos seguir.

Contudo pode-se questionar: como registrar as trajetórias vividas pelas crianças da Educação Infantil? Suas descobertas, conquistas e formas de explorar o mundo?

Parente (2014) entende que a avaliação é um processo contínuo que, apoiada em diferentes procedimentos, narra os progressos das crianças, como uma prática **compreensiva**, isto é, interpretativa, que tem como papel documentar as trajetórias das crianças em contextos educativos. São instrumentos e procedimentos que auxiliam a/o professor/a na materialização dessas narrativas que, no enlace com a reflexão crítica, irão compor a avaliação.

Mas o que são os instrumentos no contexto da avaliação? Luckesi (2014) auxilia nessa compreensão ao dizer que

[...] aquilo que denominamos pela expressão "instrumentos de avaliação", de fato, não são "instrumentos de avaliação", mas sim "instrumentos de coleta de dados para a avaliação".

A coleta de dados para a avaliação não se faz por meio de "instrumentos de avaliação", mas sim através de recursos metodológicos de investigação - entre eles, instrumentos de coleta de dados, cujo destino final é **revelar** a qualidade da realidade. E, então, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação têm por objetivo obter dados essenciais, relevantes que possibilitem uma descritiva satisfatória da realidade que, no caso da avaliação da aprendizagem significa uma descritiva do desempenho do estudante na apropriação dos conteúdos ensinados (LUCKESI, 2014, p. 70, grifos no original).

Embora Luckesi (2014) defina a avaliação da aprendizagem como uma descrição do desempenho de estudantes na apropriação de um conteúdo, entende-se que essa definição se distancia da abordagem de avaliação na Educação Infantil, que está sendo considerada neste estudo. Porém, chama-nos a atenção que Luckesi (2014) propõe um outro olhar conceitual sobre o que se denomina instrumento de avaliação. Para o autor, o instrumento não é de avaliação, mas de produção de dados para a avaliação, que se constitui como um **recurso metodológico de investigação** "por meio dos quais o ato de avaliar opera em todos os seus passos" (LUCKESI, 2014, p. 72).

Etimologicamente o significado de investigar é ir atrás de uma pegada, de uma pista, de uma marca deixada por alguém. Assim, pode-se assumir que um instrumento de coleta de dados é o que coloca o/a professor/a no caminho, nos rastros deixados e vividos pelas crianças em seus contextos educativos.

Contudo, o termo coleta de dados remete-nos a uma ação estanque, como se o dado estivesse lá parado à espera de alguém, e esse alguém fosse coletá-lo. Sobre isso, Graue e Walsh (2003, p. 94, grifo no original) afirmam que

[...] os dados **não andam por aí** à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse.

Assim, entende-se que o mais apropriado é utilizar o termo instrumento de geração de dados que, associado a outros mecanismos, possibilitará compreender e descrever uma realidade, a realidade da criança, de suas aprendizagens e conquistas, de suas singularidades, dos processos educativos vivenciados e do trabalho realizado.

Luckesi (2014) ainda destaca que são esses recursos que ampliam a capacidade do/a professor/a de observar a realidade e, conseqüentemente, descrevê-la. No caso da Educação Infantil eles darão suporte para o registro das trajetórias construídas pelas crianças, como ferramenta na construção de um mapa de suas aprendizagens e desenvolvimento, bem como para acompanhar e reorientar o trabalho desenvolvido pelo/a professor/a.

Para captar tais informações o Parecer CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) destaca a necessidade de utilizar-se múltiplos instrumentos de geração de dados, produzidos pelas crianças e pelos adultos.

Neste sentido, em seus estudos de mestrado, Paula (2015) identificou alguns instrumentos de geração de dados adotados pelas/os professoras/es no ato de construir seus registros avaliativos. A autora investigou os saberes que compõe as práticas avaliativas de professoras/es que atuam com o trabalho educativo do corpo em movimento⁶ na Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para isso, analisou registros avaliativos de 114 relatos de experiências apresentados num seminário sobre saberes e práticas do corpo em movimento na Educação Infantil.

⁶ Optou-se por utilizar no texto a expressão corpo em movimento, o que hoje se aproximaria do Campo de experiências Corpo, gesto e movimento. Contudo, na época em que a pesquisa foi realizada o currículo da Prefeitura Municipal de Curitiba era organizado por linguagens e, portanto, o trabalho educativo tratava-se da Linguagem Movimento.

Paula (2015) verificou que os saberes que compõem as práticas avaliativas de professoras/es que atuam com o trabalho educativo do corpo em movimento na Educação Infantil são: conceituais, instrumentais e procedimentais e da aprendizagem de crianças. Dentre os saberes instrumentais e procedimentais da avaliação a autora identificou que os professores utilizavam, em seus registros avaliativos, a fala das crianças, fotos, vídeos, o desenho e a **brincadeira**.

Em sua análise, Paula (2015) apontou que as/os professoras/es recorrem a brincadeira como um instrumento de geração de dados para mapear as aprendizagens e, possivelmente, o desenvolvimento das crianças. E, por meio desta, (re)orientar suas práticas educativas. O relato de experiência (RE⁷41), a seguir, mostra esta evidência:

[...] mediante isso, nós educadores estivemos que estar atentos em cada uma das brincadeiras realizadas, pois foi por meio delas que pudemos perceber os avanços no desenvolvimento infantil em suas diferentes formas de expressões: corporais, emocionais e cognitivas. Isto resultou na realização de um trabalho de observação constante para o educador (RE41) (PAULA, 2015, p. 196).

Nesse trecho, as/os professoras/es destacam que foi na brincadeira que elas/eles puderam identificar os avanços das crianças, ou seja, a brincadeira forneceu informações para a reflexão crítica e o acompanhamento da aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma, a observação da brincadeira quando realizada de forma intencional e sistemática, revela uma experiência social vivida pelas crianças.

Na Educação Infantil a brincadeira vem, nas últimas décadas, protagonizando as práticas educativas com a criança e, do ponto de vista das políticas públicas, inúmeros documentos mandatórios, normativos e prescritivos destacam-na como um eixo da docência.

O Parecer CEB nº20/2009, por exemplo, ressalta que a organização curricular da Educação Infantil deve garantir o direito à brincadeira. O documento ainda avulta em seu artigo 9 que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2009, p. 21). Além disso, destacamos na Resolução CEB/CNE nº5/2009 (BRASIL, 2009a) que a avaliação na Educação Infantil deve garantir a **observação crítica e criativa das brincadeiras**. Isto nos permite sugerir a brincadeira como momento potente de investigação das aprendizagens e desenvolvimento de crianças, como no relato de experiência aludido. De outra forma, viabiliza a construção de um

⁷ Para a autora a sigla RE significa relato de experiência analisado seguido da classificação numérica do respectivo trabalho (PAULA, 2015).

processo avaliativo que considere as especificidades das crianças pequenas, bem como subsidie o acompanhamento e a reorganização de práticas educativas.

Para Oliveira-Formosinho (2014):

A criança tem direito ao nome, à palavra, à relação. À identidade relacional em pertença e participação mas tem também direito ao acesso aos instrumentos culturais para progressivamente se construir como identidade sócio-histórico-cultural com competência para construir significado e sentido para o seu aprender. Os profissionais têm o dever de refletir e prestar contas sobre o desenvolvimento destes processos. A avaliação é um meio privilegiado para tal (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p.32).

Mas pode-se perguntar, como a criança acessa esses bens culturais? Dentre as diferentes formas, a brincadeira é uma das materialidades para o acesso da criança ao mundo cultural, experimentado na interação com o outro, pois o brincar envolve “[...] complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória, a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (BORBA, 2007, p.64).

Ao articular, na brincadeira, o que já viveu e o novo, a criança desvela como construiu sua jornada na apropriação de um saber. Nesse caminho, o estudo de Paula (2015) mostra um interessante registro avaliativo em que as/os professoras/es recorreram à brincadeira para a avaliação dos percursos, das conquistas, descobertas e ressignificação das experiências das crianças: “a princípio as crianças brincaram previamente como havia demonstrado e, em seguida, **reelaboraram situações vividas e criaram regras próprias para a brincadeira** (RE91)” (PAULA, 2015, p. 202, grifo nosso).

A descrição desse trecho sinaliza que as/os professoras/es, num primeiro momento, propuseram experiências dirigidas por eles e as chamaram de brincadeira. Possivelmente, nessas experiências, as crianças ficaram mais no campo da execução⁸ da brincadeira. Porém, num segundo momento, pelos registros das/os professoras/es, observa-se que as crianças passaram a agir, construindo, a partir da experiência vivenciada, seu próprio modo de brincar, ou seja, um encadeamento do já vivido com o novo, em que puderam construir outros sentidos para o seu aprender.

Além disso, as/os professoras/es só perceberam e registraram o fato porque estavam, atentamente, observando a brincadeira das crianças e permitiram que elas vivenciassem, a seu modo, as experiências mobilizadas na prática educativa.

⁸ Nesse texto, compreende-se que há diferença entre executar e agir. Executar é cumprir uma ação dado por outro, é reproduzir uma ordem. Já agir é protagonizar, é manter o controle e desviar os fluxos das ações conforme a brincadeira vai ocorrendo.

As/os autoras/es deste relato de experiência ainda destacaram, em seus registros avaliativos, que as ações das crianças no brincar “[...] nos motivou a dar continuidade na proposta com o resgate de outras brincadeiras antigas (RE91)” (PAULA, 2015, p. 202). A análise deste trecho poderá ter apoio nos estudos de Hoffmann (2014, p.245) que considera: “a finalidade primeira do processo avaliativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover-lhe experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento”. Portanto, ao conhecer melhor as crianças, por meio da brincadeira, as/os professoras/es puderam reorientar sua prática.

Cabe destacar que a avaliação não presta apenas a observar algumas atividades isoladas (PARENTE, 2014). Como um mapa repleto de caminhos que se entrecruzam, a avaliação precisa triangular diferentes informações sobre as trajetórias das crianças, no confronto com os contextos educativos e as oportunidades ofertadas, de outra forma, envolver todos os atores implicados no processo educativo. Segundo Fernandes (2009), triangular é compartilhar a avaliação com os atores envolvidos e aqui destacamos a própria criança. Assim, no trecho mencionado, é possível ponderar que a observação da brincadeira reelaborada pelas crianças e a prática vivida, inicialmente, compuseram uma triangulação de informações para que as/os professoras/es compreendessem a trajetória experimentada pelas crianças e reorganizassem as rotas desse mapa.

Mas como garantir voz e vez das crianças, isto é a participação nos processos avaliativos? Pela brincadeira, que poderá assumir-se como o instrumento de **participação ativa** das crianças na avaliação de seus percursos de aprendizagem e no acompanhamento do trabalho desenvolvido. Uma oportunidade da criança, junto ao/a professor/a, atuar como um cartógrafo na construção de seus trajetos vividos.

Savio (2013) destaca que a brincadeira é o direito de participação da criança na avaliação⁹, desse modo, ela não fica centrada apenas no adulto, mas é a oportunidade de adultos e crianças conhecerem e analisarem os seus percursos de aprendizagens, descobertas e avanços.

A análise dos relatos de experiência de/das professores/as do estudo de Paula (2015) permite ainda compreender que as maneiras de brincar das crianças são construídas culturalmente e, nas relações vividas ao brincar, ressignificam os tempos de aprendizagem e seus trajetos de desenvolvimento.

⁹ Cabe destacar que a autora trata da avaliação da qualidade do contexto educativo e não da aprendizagem e desenvolvimento da criança como na proposta deste texto.

Sarmiento (2004, p. 17) destaca que “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida capaz de ser reiniciado e repetido”. Nessa não literalidade temporal se inscrevem muitas brincadeiras infantis, ou seja, a criança vivencia várias vezes a mesma brincadeira recriando-a continuamente. Segundo o autor, o tempo recursivo é

[...] no plano sincrónico a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrónico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO, 2004, p. 18).

Quando, no brincar, a criança aciona o novo e o já vivido por meio da reiteração e da recursividade, isto é, brinca várias vezes de uma mesma brincadeira, ela produz uma rede de saberes, onde tem a oportunidade de conectar as diferentes experiências mobilizadas nos contextos educativos, negociar e compartilhar com seus pares as experiências vividas, ressignificar sentidos e significados dos saberes experimentados, construindo ativamente seu próprio percurso de aprendizagem, um investimento constante em si. O adulto, ao observar atentamente as rotinas de brincadeiras, poderá “colher o particular, dificilmente decifrável, mas muito vivo e atual, ponto de vista infantil” (SAVIO, 2013, p.249).

A possibilidade de olhar para as brincadeiras reiniciadas inúmeras vezes, dá às/aos professoras/es um repertório de informações sobre as descobertas e investigações das crianças, suas relações e as diferentes linguagens¹⁰ que perfazem e se constroem em todo o processo de suas conquistas. Isto é possível porque nas brincadeiras elas sistematizam “um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando contradições e possibilidades” (BORBA, 2007, p.38).

Enquanto brincam as crianças produzem diferentes narrativas e o brincar é para a criança

[...] um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitos na interação social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações dos significados, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA, 2004, p. 84).

¹⁰ Linguagem pode ser compreendida como “processos de comunicação humana que se constituem em sentidos e significados” (GARANHANI e PAULA, 2020, p. 89), por isso, neste texto, faz-se a opção pelo termo linguagens no plural.

Quando a criança brinca ela comunica seus desejos, opiniões, impressões sobre o mundo, sentimentos e saberes. Portanto, a brincadeira está arraigada numa prática comunicativa em que a criança produz, num processo de troca com o outro, **narrativas**¹¹. Essas narrativas, ou seja, cadências de ideias, sequência de fatos e histórias que permeiam as brincadeiras são manifestadas por meio do corpo em movimento e pela fala. São nelas também que podem habitar os saberes produzidos pelas crianças. Portanto, o desafio docente é uma escuta ativa¹² das narrativas corporais e/ou orais que as crianças produzem nas brincadeiras e que desvelam como elas transformam as práticas educativas presentes nas instituições.

Em síntese, ao considerar a brincadeira como uma aliada, nas práticas avaliativas das/os professoras/es que atuam com crianças da Educação Infantil, entende-se que não é possível saber exatamente como a criança agirá diante da brincadeira, ou seja, ela poderá ou não trazer para a brincadeira as experiências vividas, os saberes experimentados, seu ponto de vista sobre as oportunidades ofertadas e os contextos em que se deram as práticas. Neste sentido, Kishimoto (2017) corrobora afirmando que

[...] essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejado pelo professor (KISHIMOTO, 2017, n.p).

Contudo, o/a professor/a precisa ter uma escuta ativa ao que a criança diz e produz na brincadeira, uma vez que existe a possibilidade de ela manifestar suas aprendizagens e conquistas, como também, sua opinião acerca do processo educativo vivido.

PARA FINALIZAR...

Trazer a brincadeira para compor o enredo dos processos avaliativos desloca o foco exclusivo no/na professor/a e coloca em evidência a própria criança (SAVIO, 2013), seus trajetos e descobertas.

¹¹ A narrativa é compreendida como “forma artesanal de comunicação”, que não se preocupa em narrar uma informação ou relatório, mas que funciona como um mergulho na vida do narrador (BENJAMIN, 1994, p. 205), como uma experiência que é vivida no agora.

¹² Utilizou-se o termo **escuta ativa** proposto por Loris Malaguzzi: “la escucha ativa nos lleva a comprender como los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales.” (HOYUELOS, 2009, p. 131).

A brincadeira é o caminho para uma escuta ativa e criativa da criança, de dar valor ao seu ponto de vista, é a oportunidade das/dos professores reconhecerem o que importa para elas, suas opiniões sobre as experiências vividas e suas singularidades. É a chance de saber o que as crianças “fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam” (KRAMER, 2014, p.9) e essas informações, por sua vez, serão pré-requisitos para que se pense, reformule, altere e se ajuste as práticas educativas, os espaços de aprendizagem e os tempos vividos (KRAMER, 2014), bem como se pondere os sucessos e insucessos do que se propôs.

Contudo, quando se relaciona a avaliação com a brincadeira, não basta apenas observar a brincadeira, é preciso compor a tríade observação, registro e reflexão sobre o que se observou elaborando um mapa dos percursos vividos pelas crianças.

Em síntese, enquanto brincam, as crianças podem apresentar informações das experiências vividas, materializando-as em brincadeiras que poderão ser utilizadas como instrumento de geração de dados, para a avaliação na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manuel. **Meu quintal é maior do que o mundo** [livro eletrônico]. 1º ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. EPUB. n.p.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 33-44.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5/2009: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 18

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CAMPOS, Luciene Lemos de; RODRIGUES, Rauer Ribeiro. O peregrino, o andarilho e a poesia de Manoel de Barros. **Estação Literária**, Londrina, v. 10B, p. 7-19, jan. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL10B-Art1.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

CASTILHO, Aida; RODRIGUES, Pedro. Práticas de avaliação em Educação Infantil: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 75-91.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Brinca Curitiba**. Curitiba: SME, 2016. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00124787.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2021.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2002. v.1.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, Manuela. Do "avesso" do brincar ou... As relações entre pares, às rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ens) social (is) instituinte(s) das crianças no Jardim de infância. In: SARMENTO, Manoela Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: GONÇALVES, Jean Carlos; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Linguagem, corpo e estética na Educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOFFMANN. Avaliação mediadora na Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.243-254.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2 edición. Temas de in-fan-cia: educar de 0 a 6 años. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. EPUB.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, n.32, p.5-26. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em 12 de julho de 2021. doi: <https://doi.org/10.25755/int.6345>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo, Cortez, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A avaliação holística: A proposta da pedagogia-em-participação. **Interacções**, v. 10, n.32, p.27-39. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6346>. Acesso em: 12 de julho de 2021. doi: <https://doi.org/10.25755/int.6346>.

PARENTE, Maria Cristina. Avaliação na Educação de Infância: itinerário de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. **Interacções**, v. 10, n.32, p.168-182. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6358>. Acesso em: 12 de julho de 2021. doi: <https://doi.org/10.25755/int.6358>.

PAULA, Deborah Helenise Lemes de. **Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba – Paraná**. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PAULA, Deborah Helenise Lemes de. Parkour na educação infantil: proposta de organização de uma prática educativa. **Cadernos de Formação RCBCE**, v.12, n.1, p.8-21, mar.2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2387>. Acesso em 12 de julho de 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: UFPR, 2013.p.243-303.

SPRÉA, Nélcio Eduardo.; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.43, p. 717-735, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1909>. Acesso de 12 de julho de 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS04>

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. (org). **Brincar, brinquedos e brincadeiras**: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Maringá: Eduem, 2014. p. 13-25.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS PARA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Playing as a data generation instrument for evaluation in Early Childhood Education

Déborah Helenise Lemes de Paula

Mestre em Educação

Universidade Federal do Paraná

Programa de Pós-graduação em Educação

Curitiba, Brasil

deborah.helenise@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2138-4192>

Marynelma Camargo Garanhani

Doutora em Educação

Universidade Federal do Paraná

Programa de Pós graduação em Educação

Curitiba, Paraná

marynelmagaranhani@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3975-7137>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Felinto Bento Vianna, 122, sb 4, Bairro Portão - Curitiba - Paraná - Brasil - CEP 81070-300.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas pela leitura detalhada e considerações para a construção do texto.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. H. L. de Paula, M. C. Garanhani

Coleta de dados: D. H. L. de Paula; M. C. Garanhani

Análise de dados: D. H. L. de Paula, M. C. Garanhani

Discussão dos resultados: D. H. L. de Paula, M. C. Garanhani

Revisão e aprovação: D. H. L. de Paula, M. C. Garanhani

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Informar conflitos de interesse: financeiros, pessoais, entre possíveis revisores e editores, e/ou possíveis vieses temáticos. Se não houver, mencionar: Não se aplica. Para mais informações: https://www.abecbrasil.org.br/arquivos/whitepaper_CSE.pdf

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-02-2021 – Aprovado em: 18-07-2021