

# A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## PLAY IN THE PERSPECTIVE OF CONTEXT EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Catarina Moro 1  
Nadir Fernandes dos Santos 2  
Francielli Rodrigues 3  
Andressa Montilla dos Santos 4

Doutora em Educação - Mestra em Psicologia da Infância e da Adolescência - Bacharel e Licenciada em Psicologia Professora Associada no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>.  
Lattes - <http://lattes.cnpq.br/3836448580609066>.  
E-mail: [moro.catarina@gmail.com](mailto:moro.catarina@gmail.com)

Graduação em Pedagogia e História, especialista em educação infantil Atualmente é pedagoga e professora da Prefeitura Municipal de Pinhais, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação na Seção de apoio ao desenvolvimento da Educação Infantil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2829-3437>.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0754881967986620>  
E-mail [nadir.santos@edu.pinhais.pr.gov.br](mailto:nadir.santos@edu.pinhais.pr.gov.br)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Parana (UFPR). Atua na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais (SEMED), Pinhais (PR).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1523-9260>.  
Lattes: <https://cnpq.br/7470306508672126>.  
E-mail: [francieli.silva@edu.pinhais.pr.gov.br](mailto:francieli.silva@edu.pinhais.pr.gov.br)

Educadora infantil na Prefeitura Municipal de Pinhais.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1153-8864>.  
Lattes: <https://cnpq.br/957218529634203>.  
E-mail: [andressa.montilla@edu.pinhais.pr.gov.br](mailto:andressa.montilla@edu.pinhais.pr.gov.br)

**Resumo:** O presente artigo debate a potencialidade de avaliação da oferta de brincadeiras nos contextos de Educação Infantil, a partir do estudo e apreciação de instrumento da “boa creche lúdica” (SAVIO, 2013, 2011) junto a Rede Municipal de Pinhais. O processo teve início com o grupo de pedagogas da Secretaria de Educação do município e, em seguida envolveu 141 profissionais de seis unidades educacionais. O instrumento foi objeto de reflexão sobre a qualidade implicada nas oportunidades para brincar que as professoras precisariam planejar, organizar e participar nas instituições, em decorrência da compreensão do brincar como modos de construir mundos. E, sobre as adequações necessárias para um maior diálogo com a realidade ad hoc. O debate participativo nas instâncias colegiadas permitiu o aprofundamento de conceitos, o questionamento e auto-questionamento sobre os contextos e práticas de brincar, tendo se constituído como mote do processo formativo realizado.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeira. Avaliação. Avaliação de Contexto. Avaliação Formativa.

**Abstract:** This paper discusses the potential for evaluating the offer of play in the context of early childhood education, based on the study and appreciation of the instrument of “good ludic day care center” (SAVIO, 2013, 2011) with the Pinhais’s Municipal Network of Education. The process began with a group of pedagogues from the Municipal Department of Education and then involved 141 professionals from six educational units. The instrument was the object of reflection on the quality implied in the opportunities to play that teachers would need to plan, organize and participate in the institutions as a result of the understanding of play as ways of building worlds. Also, about the necessary adjustments for a better dialogue with the ad hoc reality. The participatory debate in the collegiate instances allowed the deepening of concepts, the questioning and self-questioning about the context and practices of plays, having constituted itself as a motto of the formation process carried out.

**Keywords:** Early Childhood Education. Play. Evaluation. Context Evaluation. Formative Evaluation.

## Introdução

A criança vive na brincadeira experiências raras na vida do homem, como a de confrontar-se com a complexidade do mundo. Ela, vive com toda sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber, na frente do mundo com todos os seus estímulos, suas novidades, seu charme. E brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar (TONUCCI, 2020, p. 241)

O fragmento do texto de Francesco Tonucci tomado como epígrafe no início desse artigo já descortina o universo que o brincar traz para as crianças em seus cotidianos. Nosso intuito com o presente é discutir as possibilidades de pensar a brincadeira na Educação Infantil à partir de uma outra ótica ao se focar a avaliação de sua oferta no cotidiano educativo. Nesse sentido, este processo foi deflagrado após a Gerência de Educação Infantil (GEINF), do município de Pinhais, ter aceito o convite para compor um grupo de leitura e de estudos de um instrumento de avaliação de contexto, proposto por Savio (2013, 2011), com vistas a fazer as adequações necessárias e poder utilizá-lo nas instituições da Rede.

Era o ano de 2019 e na ocasião a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estava rediscutindo a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Município para a Educação Infantil e pareceu relevante ao grupo repensar esse eixo do trabalho pedagógico. Assim, a partir do segundo semestre de 2019, inicialmente com um grupo de quatro pedagogas e um pedagogo e depois com um grupo mais ampliado com 5 pedagogas da SEMED, 126 professoras, 9 pedagogas e 6 diretoras das unidades educativas realizou-se a primeira etapa da pesquisa-formação<sup>1</sup>, em três movimentos, que aqui se apresenta.

Antes de referir como o texto foi construído é relevante explicitar que a avaliação da oferta de brincadeiras em contextos educacionais se vincula a uma extensa discussão acerca da abordagem de avaliação de contexto iniciada com as investigações de pesquisadoras e pesquisadores italianos e que foram discutidas mais recentemente no Brasil (MORO; COUTINHO; BARBOSA; 2017; BONDIOLI; SAVIO, 2015; BRASIL, 2015; COUTINHO; MORO; SOUZA, 2015), inclusive sobre a brincadeira (COUTINHO; MORO; VIEIRA, 2019), em consonância com uma trajetória nacional que vinha colocando a avaliação e reflexão sobre a qualidade da oferta educativa em pauta (BRASIL, 2009a; 1995).

Para tal, o texto está organizado em três partes, além das considerações finais e, nos interessa iniciar demarcando a partir da literatura da área as razões pelas quais a brincadeira deve ter um lugar relevante na identidade das instituições de Educação Infantil em acordo com as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009). O item seguinte apresentará a constituição e caracterização do instrumento escolhido para o estudo. Na sequência o texto traz elementos que permitem conhecer a realidade e participantes do processo investigativo-formativo, assim como, as reflexões e apreciações feitas pelo grupo sobre a brincadeira e o fomento da qualidade para essa ação das crianças, levando em consideração as implicações de como esta é oportunizada para elas. São tecidas considerações visibilizando o dito e observado pelas participantes acerca do processo vivido.

## Alguns olhares teóricos sobre a brincadeira

A relevância da brincadeira como tema de pesquisa empírica e de estudos teóricos de diferentes áreas é inegável. Sobretudo a partir de meados do século XX despontam autores, muitos destes, autores clássicos, numa profusão de abordagens teóricas, que contribuíram

<sup>1</sup> Esta etapa se deu entre 2019 e 2020 em meio a diversas vicissitudes, pelo advento da pandemia; o que exigiu o acolhimento de estratégias, inicialmente novas, devido as indicações necessárias de distanciamento no período de suspensão das atividades presenciais no âmbito dos serviços educacionais.

para pensar o papel significativo da brincadeira na constituição humana, na vida das crianças e em seus processos de desenvolvimento e crescimento. No âmbito educativo, o tema ganha centralidade e mantém a complexidade que lhe é própria. Como se pode vislumbrar na seguinte questão: Como o brincar pode congrega a condição de manifestação livre da criança e, ao mesmo tempo, estar a serviço dos processos educativos cotidianos pensados e planejados pelas professoras?

As teorias psicanalíticas, desde Sigmund Freud (2006), precursor à partir da década de 1920, além de outras e outros autores, defenderam que a brincadeira é por excelência uma situação na qual as crianças podem exprimir e elaborar experiências afetivas, inclusive aquelas que foram sentidas como difíceis, dolorosas ou mesmo traumáticas. Nessa vertente teórica despontaram outros nomes no tratamento do tema, como o de sua filha, Anna Freud (1980), além de Melanie Klein (1981), Susan Isaacs (1967), Donald Winnicott (1975). Com estes dois últimos autores verifica-se a relação entre a brincadeira e a curiosidade sobre o mundo externo, a relação com a fantasia e a busca por respostas, que na brincadeira de faz-de-conta pode assumir nuances de investigação científica; com a ativação de hipóteses interpretativas ou imaginativas, à partir da simulação, do “como se”, base do pensamento criativo e do ato criador.

Abordagens distintas no âmbito da Psicologia, como as teorias piagetiana e vigotskiana também reservaram lugar de importância para a brincadeira, na intersecção com os processos simbólicos; principalmente ao longo do período do desenvolvimento humano costumeiramente chamado de pré-escolar (até no máximo os 7 anos de idade). Dentre as muitas questões levantadas por estas perspectivas, atinentes ao pensamento e ao simbolismo implicados na ação de brincar de faz-de-conta, no dar vida e trocar de papéis na brincadeira, se destaca a descentração do pensamento. A condição e capacidade de se colocar no lugar do outro, de imaginar o que o outro vê ou percebe; a possibilidade de inferir sobre o que o outro sabe e conhece e; o reconhecimento sobre o estado emocional do ou da companheira de brincadeira.

Para Piaget esse pensamento descentrado é uma conquista que as crianças vão obtendo nos primeiros anos de vida. Na relação entre pares, principalmente entre coetâneos, as crianças precisam confrontar-se com os pontos de vistas das outras, a fim de acomodar a sua visão com a visão alheia, o que as convoca a rever ambas as posições e a relação entre elas. Pois, para brincar juntos é “necessário comunicar a própria intenção e proposta de brincadeira de modo compreensivo ao outro, mas também negociar uma proposta comum” e que considere “os conhecimentos, preferências, estados de ânimo de quem está diante de si” (SAVIO, 2011, p. 28; tradução nossa).

Na perspectiva vigotskiana e neo-vigotskiana, com Vigotski, Elkonin e Van Oers, o foco em relação à brincadeira é a intrínseca relação entre a situação imaginária e a realidade sócio-cultural da qual a ou as crianças são parte. Na brincadeira simbólica as crianças tem a possibilidade de apoiar-se nos aspectos do mundo concreto, utilizando-os como “significantes”, para representar de modo verbal ou não-verbal, elementos ou situações presentes somente a nível imaginário. Elkonin (1998) escolheu utilizar o termo “jogo protagonizado”, em referência à brincadeira de papéis ou de faz-de-conta e, o vê como resultante da mudança de lugar da criança nas relações em sociedade; assim reafirma a natureza e origem social da brincadeira. Nela a criança reconstitui aspectos da realidade e das relações entre as pessoas. Mais recentemente Van Oers (2013) corroborando com a ideia de que a brincadeira simbólica tem início na cultura, vai destacar que “as atividades dadas culturalmente (as práticas) são realizadas de modo lúdico na brincadeira de papéis da criança” (2013, p. 190; tradução nossa). Para este autor (id.), a brincadeira simbólica é um modo de se relacionar com a realidade que requer a existência de regras explícitas e/ou implícitas; certo grau de liberdade seja em relação à interpretação das regras quanto à escolha de elementos relativos à atividade e elevado grau de envolvimento das crianças. Vygotsky (1984) já havia demarcado que há regras implícitas ao papel ou às circunstâncias vividas no brincar de faz-de-conta. Em termos educativos a visão de Van Oers (2013) valoriza a brincadeira e requer que esta seja sustentada pelos adultos, pelas professoras, que precisam pôr à disposição materiais e condições (tempo, espaço, referências culturais, regramentos e valores) que maximizem o envolvimento e o grau de liberdade das crianças.

Anna Bondioli (2004, 1996, 1993, 1979), autora com formação inicial em Filosofia e atuante no campo da Pedagogia Geral, na Itália, evidencia outra intersecção, relevante quando se discute a brincadeira simbólica nos primeiros anos de vida, aquela relativa ao pensamento narrativo, que se expressa e é exercitado em meio ao brincar. Nesse sentido, a autora se coloca em consonância com Bruner (2001, 1976), ao compreender a brincadeira simbólica como primeiro contexto no qual a criança experimenta um sentido completo de mundo e de seu lugar nesse mundo. Inicialmente a participação na brincadeira pode ser principalmente não verbal; mas, aos poucos vão surgindo possibilidades de uso de expressões verbais mais articuladas pelas crianças, a fim de explicitar e precisar suas ideias no confronto com seus co-etâneos no intuito de empreender uma trama lúdica que as envolva. Bruner e Bondioli destacam também uma similitude entre a estrutura narrativa da brincadeira e aquela das histórias infantis, assim como, o fato de ambas colocarem em dinamismo um contexto simbólico, no qual o mundo imaginário prevalece.

Para completar as considerações teóricas sobre a brincadeira, que trazemos nesta seção, cabe ainda destacar alguns pontos a partir da Sociologia da Infância. Marc Jans (2004) ao discutir as possibilidades de uma cidadania ativa pelas crianças denuncia a ambivalência da sociedade em relação à infância e ressalta o valor do brincar, como condição que permite aprofundar nossas ideias sobre participação infantil. Para este autor, as crianças enquanto brincam intervêm em seus contextos de vida, estruturam suas redes de relações sociais e os espaços que habitam, constroem mundos. Assim, a “brincadeira é também uma forma própria de as crianças selecionarem, apreenderem, interpretarem e se expressarem acerca do mundo adulto. O que não significa a pura e simples imitação da vida adulta.” (MORO; JARDIM, 2019). Corsaro (2011), a partir de suas pesquisas etnográficas em contextos educativos, constrói o conceito “reprodução interpretativa”, para explicar essa ação participativa, transformativa e criativa das crianças em meio ao brincar, com suas contribuições ativas para a produção e a mudança cultural e para a inovação. Corsaro (2011) também discute o papel fundamental da brincadeira para gerar relações de amizade e para constituir ordens sociais, significados comuns. De acordo com este autor, a amizade entre as crianças tem uma funcionalidade integrativa importante para a brincadeira, protege o espaço interativo, oportuniza o surgimento de solidariedade e confiança mútua nos grupos de pares. Isso não significa, que estabelecer relações de amizade seja algo simples e natural, em geral, exige investimento e dedicação sinérgica das crianças, a fim de se lidar com os conflitos e se manter grupos estáveis de brincadeira no interior da instituição educativa.

Ponderadas as contribuições trazidas anteriormente, que seguramente estão longe de esgotar o muito que já se produziu academicamente sobre o brincar infantil, ao finalizarmos esta seção nos interessa ressaltar o papel das instituições de Educação Infantil e de seus profissionais em relação à oferta de oportunidades de brincadeira com qualidade para as crianças. Como enfatiza Tonucci (2020, p. 241) ao brincar a criança esculpe o tempo todo um pedaço deste mundo, “vive com toda sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber”. Assim, as escolhas das profissionais, das professoras e das demais, precisam significar o reconhecimento das crianças como interlocutoras competentes, desde bebês, capazes de participar de modo ativo e de negociar acerca dos processos educativos em geral, especialmente, na brincadeira. Espaço que *per se* deve concorrer para a construção de relações mais democráticas e para o exercício de um protagonismo infantil co-construído (SAVIO, 2013).

No sentido de ampliar as reflexões acerca do tema, que estava acontecendo também em meio a atualização da PPC (PINHAIS, 2021) que reitera a brincadeira como um dos princípios norteadores da proposta e em face das intenções do percurso realizado com as participantes do mesmo, na seção seguinte faremos a apresentação do instrumento analisado.

### O instrumento “A boa creche lúdica”

O instrumento escolhido para ser objeto de estudo e reflexões do grupo foi criado em um contexto formativo e investigativo levado a efeito na Itália, mais especificamente na cidade

de Módena. E envolveu aproximadamente 90 profissionais de creches municipais e conveniadas. Com o acompanhamento de Donatella Savio, o grupo iniciou seu percurso debatendo sobre a importância da brincadeira na primeira infância e na creche e, elaborando o primeiro esboço do instrumento. Em aproximadamente 24 meses o grupo chegou à versão final intitulada “*strumento del buon nido lúdico*”, em tradução literal “instrumento da boa creche lúdica”. (SAVIO, 2011).

Ao longo do processo de elaboração as profissionais envolvidas foram sendo mobilizadas acerca das dúvidas e certezas que detinham na ocasião e algumas questões foram sendo levantadas: o que é a brincadeira para nós? O que observamos na trama das brincadeiras das crianças? Como poderíamos descrever uma boa dimensão lúdica? Que referenciais temos sobre a brincadeira infantil? O que pensamos quando brincamos com uma criança? Como usamos as teorias que conhecemos? Os encontros foram permitindo ao grupo entender a brincadeira como voz das crianças, consensuar um vocabulário para os diferentes tipos de brincadeiras assim como alguns critérios para estabelecer o conceito da “boa creche lúdica”. (SAVIO, 2013).

O instrumento é constituído por seis indicadores, sendo que dois deles são subdivididos em outros três (Quadro 1). Foi organizado a partir de elementos principais que configuram a oferta da brincadeira e a participação da criança considerando alguns critérios que possibilitam avaliar a qualidade.

**Quadro 1.** Indicadores presentes no instrumento

Projeto Político Pedagógico e brincadeira;	
<b>1.</b>	<b>Espaços para a brincadeira;</b>
	1.1. Na sala de referência
	1.2. Nas áreas comuns internas
	1.3. Nas áreas comuns externas
<b>2.</b>	<b>Materiais para a brincadeira;</b>
	2.1. Na sala de referência
	2.2. Nas áreas comuns internas
	2.3. Nas áreas comuns externas
<b>3.</b>	<b>Tempos para a brincadeira;</b>
<b>4.</b>	<b>Formação de grupos para a brincadeira;</b>
<b>5.</b>	<b>Adultos e brincadeira.</b>

Fonte: SAVIO, 2011 (tradução nossa, adaptada).

Todos os indicadores elencados acima são avaliados com base em critérios comuns, estabelecidos de modo a nortear o olhar atento e sensível das/dos profissionais na percepção de elementos relacionados ao projeto político pedagógico, aos espaços, materiais disponíveis, tempo destinado à brincadeira, grupamentos e a presença/interferência da pessoa adulta. A pontuação, de acordo com os dados indicados varia em uma escala de “0” a “1”, conforme melhor contemple o atendimento aos requisitos de cada critério (Quadro 2).

**Quadro 2.** Critérios e pontuação de cada indicador do instrumento

0	0,5	1
Quando <b>não atende</b> de modo algum àquele requisito	Quando corresponde ao <b>atendimento parcial</b> daquele requisito	Quando corresponde ao <b>atendimento integral</b> daquele indicador

Fonte: SAVIO, 2011 (tradução nossa, adaptada).

Assim, cada indicador poderá a depender de como se considere o atendimento a cada critério, não receber nenhuma pontuação – quando todos do “a” ao “g” não forem pontuados; até a pontuação 7 - quando todos os critérios do “a” ao “g” receberem a pontuação “1”. A pon-

tuação do indicador poderá variar entre “0” e “7”.

A seguir, à guisa de exemplo, apresentamos o quinto indicador “Formações de grupos para brincadeiras”, com seus 7 critérios para que o leitor tenha uma ideia de como é constituído o instrumento.

**Quadro 3.** Indicador 5 - “Formações dos grupos para brincadeiras”

<b>5. FORMAÇÕES DOS GRUPOS PARA BRINCADEIRAS</b>
a) Estão garantidas as situações cotidianas de livre agrupamento lúdico.
b) O livre agrupamento lúdico das crianças se alterna de modo equilibrado às composições dos grupos de brincadeira com base em critérios concordados pelos professores.
c) As características dos grupos de brincadeira são planejados, acordados e regularmente avaliados pelos professores.
d) São regularmente organizados grupos de brincadeiras de dimensões diversas (p. ex., três crianças, cinco crianças, sete crianças, etc), de composição de gênero diferente (por exemplo, meninos e meninas, somente de meninas, somente de meninos, etc) de modo que as crianças possam experimentar uma variedade de formações sociais.
e) São regularmente organizados grupos de brincadeiras fixos de modo a que as crianças possam experimentar a estabilidade de uma formação social.
f) A organização dos grupos de brincadeiras é realizada levando em conta os vínculos de amizade entre as crianças.
g) Assegura-se às crianças a possibilidade de brincar sozinhas, isto é, sem que o adulto possa vê-la ou escutá-la, organizando cantos e momentos de brincadeiras onde possam brincar sozinhas ou em grupo e em segurança (p. ex., um canto de casinha fechado aos olhares de quem está fora), levando em conta as idades e as características das crianças e, contudo por um tempo limitado.

**Fonte:** SAVIO, 2011 (tradução nossa, adaptada).

O percurso aqui em debate iniciou com a proposição de ler e analisar a tradução do instrumento da “boa creche lúdica”, publicado no livro organizado por Savio (2011) intitulado *Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*, para considerar a potencialidade e adequação de se realizar na rede municipal de Educação Infantil de Pinhais um processo de reflexão e de melhoria da qualidade da oferta de brincadeiras aos grupos de crianças nas unidades educativas.

## **O campo da pesquisa e da experiência formativa - As discussões e reflexões sobre a qualidade da oferta de brincadeiras na Educação Infantil**

A Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Pinhais, localizada na região metropolitana de Curitiba-PR, conta com 21 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 22 Escolas Municipais, sendo 1 Escola de Educação Especial e o Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais (CADS). No período do estudo, a oferta da Educação Infantil nos CMEIs era constituída por: 04 unidades que realizavam o atendimento exclusivamente da faixa etária de 0 a 3 anos, 05 exclusivamente às crianças entre 4 e 5 anos, 02 unidades atendiam toda a etapa de 0 a 5 anos e 10 unidades com turmas de 1 a 5 anos, conforme a necessidade da região. No que diz respeito às crianças de 5 a 6 anos incompletos, ou seja, a última turma da educação infantil, a oferta foi realizada em 21 escolas do município e em 02 CMEIs. Ainda que a maioria das turmas finais da Educação Infantil esteja sendo ofertada nas escolas de Ensino Fundamental, a orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico são realizados pela gerência da Educação Infantil, compreendendo os importantes debates e as especificidades dessa etapa. A Rede atendeu nos últimos 3 anos uma média de 5300 crianças em 220 turmas nos CMEIs e nas Escolas. Em relação ao percurso realizado elegeu-se uma amostra do total das unidades

educacionais, que será melhor especificada mais a diante no texto.

As conversas entre a equipe técnica da GEINF/SEMED e a professora-formadora, no que concerne a importância do brincar na educação infantil, iniciaram-se nas discussões acerca da reestruturação da PPC do município de Pinhais. Destas conversas, percebendo a necessidade de ampliar as discussões quanto ao papel do brincar na RME e o interesse da GEINF em colocar a brincadeira na centralidade do fazer educativo, formou-se em 2019, um grupo de estudos.

### **Primeiro movimento – Grupo do GEINF com a professora-formadora**

Inicialmente, as discussões do grupo composto pela equipe da GEINF e pela professora-formadora foram pautadas pela leitura do texto “A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais”, de Donatella Savio (2013), que apresenta um relato sobre a avaliação formativa da oferta de brincadeira para crianças de 0 a 3 anos, à partir de um instrumento denominado “A boa creche lúdica”. Durante os encontros foram analisados e discutidos integralmente os 6 itens presentes no instrumento.

Na perspectiva de incorporar tal instrumento na RME de Pinhais e na observância da necessidade de realizar adequações para que este documento também fosse utilizado para avaliar a oferta da brincadeira para crianças de 4 a 6 anos (incompletos), os diálogos em grupo transcorreram tendo nas discussões alguns elementos importantes, como: o direito à participação ativa da criança; a brincadeira como linguagem; o papel do adulto neste processo; a importância de um planejamento flexível, que permita a organização do tempo de forma a valorizar a brincadeira como ato criativo e que possibilite a disposição dos espaços pensando nos materiais e nas condições estruturais. Para tal, além da discussão acerca deste instrumento de avaliação, o grupo buscou ampliar o conhecimento e enriquecer os diálogos acerca da brincadeira e do brincar, embasado na leitura de textos como: “A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche”, de Anna Bondioli (1998); “O cesto dos tesouros” e “O brincar heurístico com objetos”, de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006); e análise de algumas imagens e charges, presentes no livro “Olhar de Criança”, de Francesco Tonucci (2003).

Em um primeiro momento, a análise do instrumento foi realizada pelo grupo da GEINF composto por cinco integrantes, sendo: uma pedagoga, um pedagogo e três educadoras. Em 2019, os encontros aconteceram de modo presencial nas dependências da SEMED e da Universidade. No ano seguinte, 2020, os encontros passaram a acontecer de modo virtual, via plataforma *Google Meet* e, devido à mudança na composição das integrantes da equipe da Gerência da Educação Infantil, percebeu-se a necessidade de debater e analisar o documento desde o início, revendo alguns indicadores que já haviam sido discutidos. O processo formativo e investigativo entre a professora-formadora e a equipe da GEINF, consistiu em encontros quinzenais ao longo do segundo semestre de 2019 até junho do ano seguinte. A orientação para a leitura e discussão do instrumento era no sentido de considerar se o documento continha itens que poderiam ser excluídos, por não serem pertinentes à realidade do município, apresentando as justificativas para os apontamentos realizados. Se havia discordância no que se refere aos aspectos de qualidade abordados no mesmo, elencando quais seriam, podendo também, apresentar outros aspectos que poderiam ser considerados ao avaliar as oportunidades de brincar na instituição de Educação infantil que não estivessem pautados no instrumento.

Alguns aspectos suscitaram um debate mais intenso em virtude das questões culturais próprias da concepção e da trajetória relativa aos serviços educacionais para as crianças pequenas nos dois países. Um deles se refere ao espaço físico, algumas respostas indicaram a valorização e as contribuições que alguns espaços, como o laboratório, ateliê, sala específica para psicomotricidade ou brinquedoteca podem representar, mas que precisariam de adaptação na formulação de alguns critérios, compreendendo que, neste momento, os CMEIs não dispõem destes recursos. Alguns profissionais indicaram a importância de melhorias na estrutura física e também, da aquisição de materiais, ampliação de espaços cobertos, uso coletivo de recursos e mobiliários adequados. Foi compartilhada a relevância de área verde com grama, árvores, jardins, trilhas, areia, espaço para subir/descer, bem como, a possibilidade de pequenos percursos. Em relação aos espaços externos foi apontada a existência de áreas comuns, como

solários e pátios cobertos. Foi indicada também, a necessidade de repensar as materialidades que constituem objetos e brinquedos, a maioria deles de plástico, considerando-se a importância da variação, priorizando a reutilização de objetos, e também, a presença e uso de elementos da natureza. A importância de mobiliários mais acessíveis às crianças, ampliando as interações e fortalecendo o desenvolvimento da autonomia.

Durante o processo de leitura e estudo do documento, percebeu-se que, antes de apresentá-lo a toda a rede municipal, seria importante debater sobre a sua aplicabilidade com profissionais que estavam atuando nas instituições educativas. Como resultado do trabalho deste grupo nesse primeiro movimento, foram feitas algumas adequações na tradução e optamos por considerar o instrumento válido para ambas as sub-etapas da Educação Infantil<sup>2</sup>. Ou seja, para nós o instrumento passa a ser nominado como “Avaliação de contextos lúdicos na Educação Infantil”.

Com maior clareza da importância e o valor da brincadeira na Educação Infantil e com a certeza de que algumas modificações seriam necessárias nas instituições que ofertam a Educação Infantil na RME para que tal valorização efetive-se e a intenção de tornar as discussões mais amplas e enriquecedoras, o entendimento do grupo foi de dar continuidade ao movimento iniciado, perspectivando a realização de um processo avaliativo acerca da brincadeira na RME de Pinhais com o uso do instrumento “Avaliação de contextos lúdicos na Educação Infantil”, para tal este grupo de trabalho se propôs a deflagrar na Rede um projeto piloto com seis instituições educativas.

Assim, concomitante ao processo de estudo, a equipe da GEINF, de forma a reconhecer todas as especificidades existentes na RME, procurou estabelecer alguns critérios para a escolha das unidades que seriam convidadas a contribuir com as análises nesse movimento inicial antes da definição por se deflagrar o processo de avaliação propriamente dito. Assim, buscou-se incluir na amostra para o grupo mais ampliado de discussão, do piloto, ao menos uma unidade:

- exclusivamente para crianças de 0 à 3 anos;
- exclusivamente para crianças de 4 à 5 anos;
- para crianças de 0 à 5 anos;
- que atendesse somente o infantil V;
- com espaços internos/externos reduzidos;
- com espaços internos/externos mais amplos;
- na qual a equipe já tivesse iniciado debates acerca do brincar heurístico e concepções de brincadeiras junto à equipe gestora.

## **Segundo movimento – Grupo intermediário – GEINF, diretoras e pedagogas das seis unidades educativas e professora-formadora**

No mês de junho de 2020, foi realizado o primeiro encontro com as equipes gestoras das 6 unidades participantes (diretoras e pedagogas/pedagogo) para apresentação da intencionalidade de pesquisa. No mês de julho, as/os profissionais realizaram as leituras individuais e coletivas do instrumento traduzido e nos dias 18/08, 25/08 e 1º/09, ocorreram os encontros, todos virtuais, entre as equipes de profissionais das unidades, a GEINF e a professora-formadora para as análises e debates em relação ao instrumento e seu uso na realidade do município. No primeiro destes 3 encontros, ficou acordado que a equipe gestora de cada unidade teria a responsabilidade de realizar com o grupo de docentes de sua instituição as mesmas leituras e discussões realizadas neste grupo de estudo. Em 08/09 parte destes profissionais formou um subgrupo e realizou um encontro para fazer as adequações que foram indicadas até aquele momento.

Desta forma, os diálogos tiveram início com base nos mesmos textos lidos e discutidos no primeiro movimento de estudo. Durante as leituras surgiram questões básicas e ao mesmo

<sup>2</sup> De acordo com a própria autora essa consideração de que os indicadores presentes no instrumento também atendiam a pré-escola e não somente a creche fora levantada por ela mesma; logo após a finalização do trabalho em Módena.

tempo fundamentais para a finalidade á qual o grupo se propôs refletir: o que é a brincadeira? Como diferenciamos e definimos “brincadeira livre” e “brincadeira dirigida”? Como pode/deve ser a intervenção do adulto para que a brincadeira seja brincadeira e não se transforme em uma atividade didática?

Para que fosse possível ampliar as discussões que envolviam pontos relevantes para entender como a brincadeira e o brincar são vistos, entendidos e ofertados na RME e para (re)conhecer as características de trabalho de cada unidade educacional com a brincadeira, de modo a “dar vez e voz” a todos as/os profissionais das instituições participantes, foi elaborada uma pesquisa, via formulário Google. Nesta pesquisa, as/os profissionais relataram que as primeiras imagens que vem à mente ao pensarem na brincadeira infantil são crianças felizes brincando em grupo, sorrisos, brincadeiras antigas e de roda, espaços amplos, muitos brinquedos espalhados, crianças correndo ao ar livre, crianças livres para usar a imaginação e crianças aprendendo enquanto brincam. Declararam que, em suas opiniões, o papel que a brincadeira tem para as crianças com até 6 anos é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo primordial para a socialização, para o aprendizado, para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da abstração, para construir conhecimentos e desenvolver habilidades.

Ao serem questionadas/os sobre quais são as características de uma “boa instituição de Educação Infantil” em relação à brincadeira das crianças, descreveram que esta deve ser uma instituição acolhedora, na qual as crianças tenham liberdade de brincar e se expressar; que valorize a brincadeira em sua proposta; que crie possibilidades e faz do brincar um momento prazeroso; que possibilite o brincar diariamente na rotina, desde a organização dos ambientes e, uma boa seleção de brinquedos, até as práticas brincantes; que proporcione interações e o contato com brinquedos estruturados e não estruturados; que respeite o desenvolvimento e entenda a criança como: sujeito de direitos, protagonista e, participe na composição, manutenção e revisão do planejamento dos espaços e da escolha dos brinquedos e; que seja uma instituição com profissionais afetivas/os, qualificadas/os e capacitadas/os, que proporcione momentos de formação sobre o brincar e outras temáticas importantes para o trabalho na educação infantil.

Ao refletirem sobre as características e condições para que as brincadeiras tenham qualidade na instituição de Educação Infantil, as/os profissionais indicaram que, na maioria das instituições, tais características são encontradas. No entanto, não em sua plenitude, pois também apontaram que alguns aspectos ainda precisam de aprimoramento, tais como: cobertura em alguns espaços, ampliação do espaço externo em algumas unidades, com mais áreas verdes, possibilidades de espaços internos amplos para brincadeiras coletivas, em alguns casos são necessários uma variedade maior de brinquedos e elementos naturais e indicaram a necessidade de mais formações sobre o brincar, que possibilitem práticas inovadoras, pois ainda existem profissionais resistentes às práticas do brincar e da ludicidade, com práticas escolarizantes.

Houve manifestação sobre a importância de oportunizar às crianças diferentes possibilidades de exploração a partir de objetos e elementos da natureza. Em relação ao brincar heurístico, compartilharam-se experiências e iniciativas que têm sido pensadas e propostas, como a organização de um material denominado “caixa da natureza” na qual são disponibilizados elementos como gravetos, grampos de roupa, pequenos pedaços de madeira, rolinhos de papel, sementes, cascas de árvore, carvão, pedaços de tijolos, terra, areia, argila, pintura com borra de café, panelas velhas, colheres de madeira, recicláveis, peneiras, esponjas, dentre outros. Diante destas proposições, observou-se a relevância destas conversas decorrentes da revisão do instrumento de avaliação, intensificando os olhares para diferentes aspectos pertinentes ao se avaliar as oportunidades de brincar, bem como a participação efetiva da criança.

Além das questões suscitadas a partir da análise do instrumento, foram apresentadas pequenas sugestões que culminaram em alterações, ajustes e/ou reorganização textual no documento, a fim de adequá-lo à realidade educativa do município de Pinhais. Incluiu-se algumas notas de rodapé contextualizando ou explicando determinadas situações, como brincadeira livre, tranquila, solitária, especializada e o brincar heurístico. De modo geral, percebeu-se também, a possibilidade de ajustes a partir da tradução e adequações na linguagem, substituindo termos usados por aqueles que habitualmente são utilizados nos documentos orientadores do

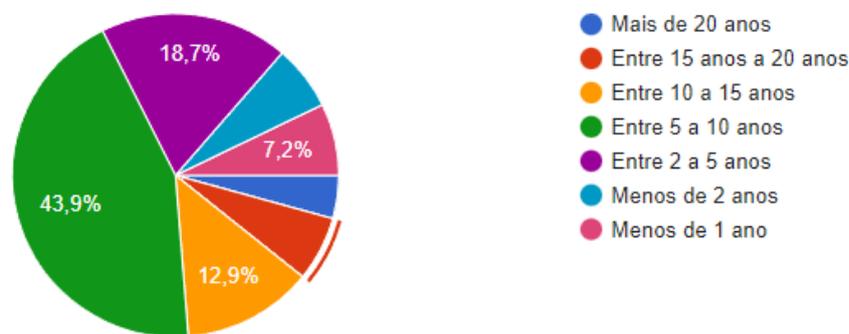
município, bem como no cotidiano das instituições educativas (CMEIs e escolas, no caso das crianças de Infantil V).

### **Terceiro movimento – Grupo ampliado – GEINF, profissionais da área pedagógica das seis unidades educativas e professora-formadora**

Diante dos critérios pensados e elencados anteriormente, com as 6 instituições educativas escolhidas passamos a contar com, 118 educadores/educadoras, 9 pedagogos/pedagogas, 8 professores/professoras e 6 diretoras que realizaram a etapa seguinte do estudo.

Em relação a estes profissionais, quanto ao tempo de atuação na educação infantil no município de Pinhais, 43,9% atuavam entre 5 a 10 anos; 18,7% entre 2 a 5 anos; 12,9% entre 10 a 15 anos; 7,2% menos de 1 ano; 6,9% menos de 2 anos; 6,5% entre 15 a 20 anos e 4,3% há mais de 20 anos, conforme Gráfico 1.

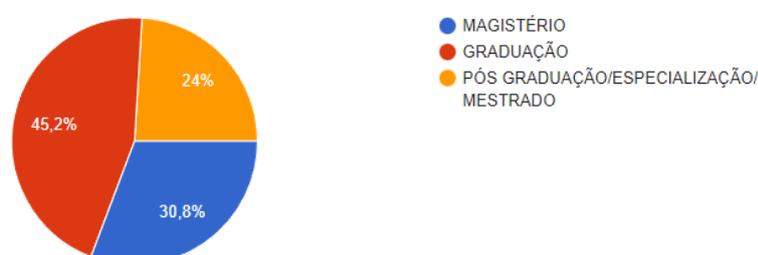
**Gráfico 1.** Tempo de atuação dos profissionais na Educação Infantil em Pinhais



**Fonte:** Acervo GEINF/SEMED Pinhais.

Para a atuação como educador/a infantil no município de Pinhais, a formação mínima exigida em concurso é a conclusão do Curso de Formação de Docentes (antigo magistério), para atuação como professor/a ou pedagogo/a é exigida a graduação em Pedagogia. Com isso, no que se refere a formação dos/das profissionais no ano em que ocorreu o estudo, 30,8% tinham como formação completa apenas o magistério; 45,2% dos profissionais já tinham a graduação e 24% correspondiam ao quantitativo de profissionais com a pós-graduação até aquele momento.

**Gráfico 2.** Formação dos profissionais que atuam n Educação Infantil em Pinhais



**Fonte:** Acervo GEINF/SEMED Pinhais.

Nesse terceiro momento foram realizados encontros com o grupo ampliado, com aproximadamente 147 pessoas, que envolveu pedagogas, diretoras e professoras do GEINF e das unidades. Assim como para os grupos anteriores, a intenção foi que esses encontros constituíssem oportunidade de diálogos e reflexões acerca das percepções a respeito do instrumento de avaliação; possibilitando a escuta e análise dos pontos essenciais apresentados pelas/os

profissionais que integraram esse grupo ampliado de estudos e discussões<sup>3</sup>.

E nos dias 03/11, 10/11 e 1º/12 novamente todos os profissionais envolvidos neste estudo se reuniram para analisar e debater o documento na íntegra.

Com base nos apontamentos realizados na pesquisa, foi dada continuidade às discussões, ainda em encontros no formato *on line* devido a pandemia, com a presença de todas/os as/os profissionais das 6 instituições, enriquecendo os debates sobre o trabalho da educação infantil na RME e a utilização do instrumento para avaliar a oferta lúdica em tais instituições. Nesses diálogos, foi retomada a necessidade de adequações no instrumento, já detectadas pelo primeiro grupo de estudo, para que pudesse ser utilizado em contextos educativos para crianças de 0 a 6 anos incompletos e para condizer com a realidade vivenciada no município. Sendo assim, previamente o grupo designou uma comissão formada por representantes da equipe técnica da GEINF, das equipes gestoras e do corpo docente das instituições envolvidas no processo para validar as alterações solicitadas, a partir da análise realizada por cada unidade educacional de todos os itens do instrumento de avaliação, com base nas discussões e na realidade local, tendo assim, ao final de 2020, o processo de discussão e organização deste documento finalizado para que fosse possível iniciar sua implementação na RME de Pinhais.

### Considerações Finais

A partir de muitas reflexões importantes e a conclusão da análise do instrumento, os integrantes deste grupo de estudo voltaram seus olhares de modo mais focalizado para as possibilidades de oferta da brincadeira na Educação Infantil pública de Pinhais que as instituições da apresentavam e por que a RME tinha interesse em colocar a brincadeira na centralidade do fazer educativo, possibilitando a participação ativa das crianças.

Observou-se que responder as questões sobre o instrumento e seus indicadores, constituiu-se em oportunidade de refletir sobre a realidade de cada instituição, promovendo análise qualitativa do espaço, despertando e intensificando olhares para o brincar na e com a natureza, nos ambientes e com os recursos naturais; além da reflexão sobre o tempo destinado ao brincar dentro da rotina pedagógica, reconhecendo este como um ponto salutar.

Surgiram considerações sobre a importância de maior aproveitamento dos espaços externos e temáticos da unidade, assim como parques, inclusive com a proposta de ampliar as áreas verdes, promovendo mais momentos de socialização entre crianças de diferentes idades. Também, a utilização de materialidades variadas e, a possibilidade de eleger o brincar heurístico enquanto prática a ser implementada e/ou ampliada.

Mediante as respostas ao formulário, percebeu-se a disponibilidade das/dos profissionais em observar as diferentes dimensões implicadas no avaliar o brincar e a importância de rever constantemente perspectivas vinculadas e comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao orientar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas. Inclusive, foi apresentada a sugestão de busca por “mais estudos, análises e redefinições” no tocante ao brincar na Educação Infantil. Os profissionais também consideraram importante a ser abordado em uma formação continuada sobre o brincar temas como brincadeiras heurísticas, brincadeira com os 4 elementos naturais, intencionalidade no brincar, a importância do brinquedo e a influência da brincadeira no desenvolvimento da criança.

A intenção para as próximas etapas seria colocar o instrumento de avaliação revisado em uso nas unidades da rede e a ampliar a discussão para as demais unidades de RME. No entanto, devido às condições do distanciamento social em 2020/2021, em decorrência da Pandemia, mantém-se a expectativa de dar andamento presencial a tais atividades em breve.

---

3 Devido à indicação de distanciamento e a suspensão do atendimento presencial nas instituições educativas naquele período em face da pandemia provocada pela disseminação do vírus Sars-Cov-2, todos os encontros do grupo ampliado foram *on line*, via plataforma Google Meet, assim como os encontros do grupo menor entre o GEINF e a professora formadora que ocorreram em 2020..

## Referências

BONDIOLI, Anna. Introduzione. In: BONDIOLI, Anna (org). **Ludus in fabula**: Per una pedagogia del narrare infantile. Azzano San Paolo: Edizione Junior, 2004. p. 5-30.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.212-227.

BONDIOLI, Anna. **Gioco e educazione**. Milano: FrancoAngeli, 1996.

BONDIOLI, Anna. Condividere il gioco: conflitto e cooperazione. In: BONDIOLI, Anna. **Far finta insieme**: Condizione, dinamiche, strategie. Quaderni Infanzia. Bergamo: Edizione Junior, 1993.

BONDIOLI, Anna. Gioco: funzione e struttura. L'ipotesi di Bruner. **Scuola e Città**, v. 197, p. 1-9, 1979.

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. Trad. Luiz Ernani Fritoli. 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, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009a.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1995.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome. S. **Nature and uses of immaturity**. In: BRUNER, Jerome S.; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy. Play: its role in development and evolution. New York: Basic Books, 1976. p. 25-63.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Coutinho, Ângela Scalabrin. ; Moro, Catarina ; Vieira, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Online), v. 49, p. 52-74, 2019.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. **A pesquisa em rede**: marcas do percurso acerca da avaliação de contexto em Educação Infantil. In: SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015. p. 51-71.

- ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- FREUD, Anna. **Infância Normal e Patológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **A Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ISAACS, Susan. **Lo sviluppo sociale dei bambini**. Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- JANS, Marc. Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. In: **Childhood**. Vol 11 (1): 27-44, 2004.
- KLEIN, Melanie. Princípios Psicológicos da Análise Infantil. In: KLEIN, Melanie. **Contribuições à Psicanálise**. Tradução Miguel Maillat. São Paulo : Mestre Jou, 1981. p. 177-191.
- MORO, Catarina; JARDIM, Joseth. Il gioco come realzione sociale con il mondo: le teorie di El'Konin e Ferreira. In: Donatella Savio, Catarina Moro. (Org.). **Giocare per costruire mondi**. Prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile. 1ªed.Milão: FrancoAngeli, 2019, p. 40-56.
- MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin; BARBOSA, Etienne B. L. Avaliação de contexto em educação infantil: a participação e o protagonismo docente. *ReLadEI: Revista Latino Americana de Educación Infantil*, v. 6, n. 1, p. 23-37, enero/jun. 2017.
- PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. São Paulo: Zahar, 1971.
- PINHAIS, Secretária Municipal de Educação de. **Proposta Pedagógica Curricular**, Conceção. Pinhais, Paraná: SEMED, 2021.
- 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 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**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.
- TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- VAN OERS, B. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. In: **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 21, n. :2, p. 185-198, 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p.108-124.

WINNICOTT, Donald. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 03 de dezembro de 2021.

Aceito em: 15 de dezembro de 2021.