



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVIA GABRIELLE BRAZ COIMBRA

**A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar:
entre Rio de Janeiro e a Cidade do Porto, reflexões.**

Rio de Janeiro

2015

SILVIA GABRIELLE BRAZ COIMBRA

**A INTERFERÊNCIA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO
COTIDIANO LÚDICO ESCOLAR: ENTRE RIO DE JANEIRO E A
CIDADE DO PORTO, REFLEXÕES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede

Maia

Parceria com Universidade do Porto e Prof.^a

Dr.^a Ariana Cosme

Rio de Janeiro

2015

CIP - Catalogação na Publicação

B 652 Braz Coimbra, Silvia Gabrielle
A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre Rio de Janeiro e a Cidade do Porto, reflexões. / Silvia Gabrielle Braz Coimbra. -- Rio de Janeiro, 2015.
144 f.

Orientadora: Maria Vitória Campos Mamede Maia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Lúdico. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Não lúdico. 4. Educação Infantil. 5. Ensino Fundamental. I. Campos Mamede Maia, Maria Vitória, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação: **“A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões”**

Mestrando(a): **Silvia Gabrielle Braz Coimbra**

Orientado(a) pelo(a): **Profa.Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia**

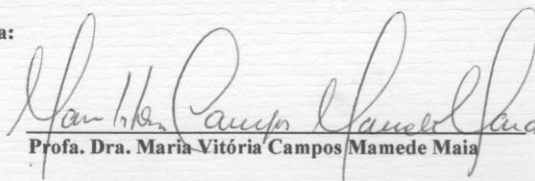
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

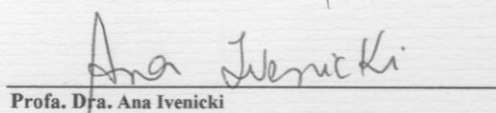
MESTRE EM EDUCAÇÃO

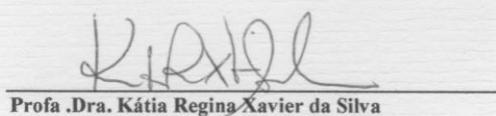
Rio de Janeiro, 08 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:


Profa. Dra. Maria-Vitória Campos Mamede Maia


Profa. Dra. Ana Ivenicki


Profa. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

Agradecimentos

Dizia Rubem Alves que *A paixão é emoção gratuita. Não há causas que a expliquem. Mas, quando acontece, ela age como uma artista: da paixão surgem cenas de beleza.* A pesquisa, o ato de estudar algo e degustá-lo é para mim uma paixão. E iniciei o mestrado na intenção de que disso surgissem cenas de beleza.

A escrita é solitária, apesar de raramente ter ficado só neste momento. Mas passamos por tumultuados caminhos até que esta investigação estivesse colocada no papel. Agradeço imensamente a minha orientadora e ousaria dizer que também amiga Maria Vitória Campos Mamede Maia, a Vicky, que me acompanha por quase 5 anos em minha trajetória e sem a qual não teria passado por inúmeras vivências acadêmicas e pessoais. Obrigada por me apoiar em todas as minhas ideias loucas e me auxiliar em meus tropeços pelo exigente e inconstante mundo da Academia.

Aos amigos do grupo Criar e Brincar que sempre torceram e vibraram com minhas conquistas como se fosse suas próprias e que me mandavam a todo momento boas vibrações. Este grupo me trouxe grandes amigos, dentre eles, Camila Nagem que de perto ou a um oceano de distância estava sempre comigo em situações felizes ou de crise.

A Universidade do Porto e, em principal apontamento, a professora Ariana Cosme, que trouxeram novas perspectivas e novos questionamentos para minha prática e minhas futuras escritas.

Aos meus amigos de sempre, os quais nomear se tornaria injusto e tomaria muitos caracteres, mas que se reconhecem em minha escrita, a minha retribuição de todo carinho dispensado a mim principalmente nestes últimos meses de angústias e desafios. Assim como as novas amizades construídas no período de mobilidade no Porto, sem as quais por vezes não teria prosseguido. Agradeço a todos pelos momentos em que, mesmo não compreendendo minhas ausências, fizeram de suas presenças um motivador da minha escrita.

A minha família. Sem os quais não seria o que sou e não enxergaria o mundo com olhos de ver. Que me ensinaram que é necessário andar um passo de cada vez, em cada dia, mas que sonhos existem para conquistá-los. São aqueles me impulsionam quando acho que nada vai fluir. São os que me seguram quando estou para cair e que me levantam quando estou no chão.

Por último ao André, para o qual palavras me faltam por tudo que foi e é.

A todas estas pessoas que me fizeram perceber o quanto sou querida e o quanto tenho seres iluminados depositando em mim confiança e expectativas de que o futuro é sempre lindo a todos, mesmo que desenhado de maneira meio torta. Todos estes que acreditam no meu melhor, mesmo quando eu mesma desconfio de que é possível alcançá-lo.

Este trabalho foi meu bebê gestacionado por alguns meses, anos... E continua engatinhando em seus primeiros anos de vida. Está aprendendo. E eu estou aprendendo a ser algo. Não espero decepções e nem fogos de artifícios. Cada linha deste trabalho possui a compreensão de que faço o melhor que sou capaz em cada momento. Fiz o melhor que fui capaz.

Paulo Freire (1981) diria que “Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros”. Esta dissertação talvez seja uma compilação deste pensamento. E que sua leitura seja a certeza de que, em cada linha, há o agradecimento pelos pensamentos construídos ao longo desta trajetória de mestrado. E pela trajetória de uma vida.

Resumo

COIMBRA, Silvia. **A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Iniciada a partir de uma angústia pessoal da pesquisadora, como docente de Educação Infantil, esta pesquisa percorre seu caminho em busca de direcionar olhares ao desenvolvimento a criança, de forma a priorizar que a aprendizagem vivenciada por elas se componha a partir de práticas lúdicas. Nesta direção, encontramos com avaliações que se opunham à nossa perspectiva, o que nos fez observar e iniciar nossos questionamentos acerca de práticas pedagógicas que são pautadas em instrumentos avaliativos e, ao longo da escolarização infantil, exime o lúdico de sua participação no cotidiano escolar, principalmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para a construção teórica deste trabalho, utilizamos de autores como Alencar (2013), Piaget (1989) e Huizinga (2007) dialogando com a psicanálise de Winnicott (1964, 1975) sobre a ideia da ludicidade como base de desenvolvimento e viver criativo humano. Sobre a avaliação, trabalhamos com um entrelaçamento de teorias onde nossos autores de aporte são Luckesi (2011) e Perrenoud (1999, 2007), sobre uma avaliação da aprendizagem realizada de maneira formativa e processual e Romão (2003) em sua perspectiva Freireana de uma avaliação constituída na dialogicidade dos indivíduos. No contexto das abordagens qualitativas e de forma a construir nossa opção metodológica, selecionamos o estudo de caso (YIN, 2001) como modelo para a organização da investigação. A partir desta perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo que teve como campo/espço em dois diferentes países: Brasil e Portugal. No primeiro, a pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro e no segundo, o campo escolhido foi uma escola da rede particular na cidade do Porto. A análise dos dados parte de da triangulação de instrumentos obtidos (BARDIN, 2011), no caso do Rio de Janeiro. No caso do Porto, realizamos um cruzamento de análises de forma a obter melhores resultados. Os resultados reiteram a lógica do currículo centrado nas avaliações onde o lúdico não possui espaço de colocação, exceto no ócio. Na análise feita dos dois campos pudemos concluir também que, a ludicidade perde espaço diante da avaliação pela visão docente do lúdico enquanto não produtividade, associado a isto, está o pouco conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Palavras-chave: lúdico, não-lúdico, avaliação, Educação Infantil, Ensino Fundamental.

Abstract

COIMBRA, Silvia. **A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

While teaching early childhood education, this research started and makes its way in search of direct looks to develop the child in order to prioritize the learning experienced by the compose from playful practices. In this direction, we caught up with evaluations that opposed our perspective, what made us watch and start our challenges of teaching practices that are guided in evaluation instruments and, over child schooling, exempt the playfulness of their participation in the school daily routine, especially in the transition from kindergarten to elementary school. For the theoretical construction of this work, the use of authors such as Alencar (2013), Piaget (1989) and Huizinga (2007) dialogue with Winnicott's psychoanalysis (1964, 1975) about the idea of playfulness as the basis for development and human living creative . On the assessment, we work with a theory of entanglement where our contribution of authors are Luckesi (2011) and Perrenoud (1999.2007) on an assessment of learning carried out training and procedural manner and Romao (2003), in his Freirean perspective an assessment made in dialogicity of individuals. In the context of qualitative approaches and in order to build our methodological option, we selected the case study (YIN, 2001) as a model for the organization of research. From this perspective, we conducted a field that occupied space research in two different countries: Brazil and Portugal. In the first, the research took place in a public school in Rio de Janeiro and in the second, the chosen course was a private school in the city of Porto. The data analysis part of the triangulation obtained instruments (Bardin, 2011), in the case of Rio de Janeiro. In the case of Porto, due to lack of necessary tools, we conducted a cross shape analysis the best results. The results confirm the logic of focused curriculum in the ratings which does not have the playful space placement, except in idleness. In the analysis made of the two fields could also conclude that, playfulness loses ground with evaluations because of the teacher vision associated with it as no productivity, and together with this point we have this little knowledge about child development and learning.

Keywords: playful, non-playful, evaluation, Early Childhood Education, Elementary Education.

Lista de Abreviações e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.I	Educação Infantil
E.F	Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (também utilizada a sigla LDB)
LUPEA	Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: O Lúdico no Processo de Ensino Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE/UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
RCNs	Referenciais Curriculares Nacionais
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>

Índice de tabelas

Tabela 1 : Capes	18
Tabela 2 Base Minerva	18
Tabela 3: Domínio Público.....	20
Tabela 4: Descrição do corpo docente e gestão da escola.....	72
Tabela 5:Perguntas selecionadas dos questionários e os objetivos	77
Tabela 6:Perguntas selecionadas das entrevistas e os objetivos.....	78

Índice de Figuras

Figura 1: Triangulação.....	74
Figura 2: Desenho de representação da Pesquisa do Porto	74
Figura 3: Categorias retiradas da análise do diário de campo	89
Figura 4: Categorias secundárias advindas do questionário	94

Lista de Apêndices e Anexos

Anexo 1: Confirmação de plágio	127
Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
Apêndice 2. Termo de Consentimento de Armazenamento em Banco de Dados	132
Apêndice 3. Quadros Matriz – Brasil.....	133
Apêndice 4. Quadros Matriz – Porto.....	145

Sumário

Introdução.....	16
Capítulo I: Eu avalio, tu avalias, eles avaliam... nós avaliamos? discussões acerca de uma avaliação da aprendizagem	24
1.1 Um conceito e sua trajetória: o que é a avaliação?.....	24
1.2 Como me formo um avaliador: práticas correntes em avaliação escolar	26
1.3 Avaliação da Aprendizagem	30
A. Brasil: Município Do Rio De Janeiro	35
A avaliação no Ensino Fundamental.....	39
B. Portugal: Cidade do Porto	42
Educação de Infância	44
Ensino Fundamental	47
Capítulo II: “Candidatos apresentem seus currículos” - posso levar o lúdico?	51
2.1 Lúdico para quê, para quem e como? O espaço lúdico no desenvolvimento da criança de 04 a 07 anos	52
2.2 O espaço lúdico e criatividade: interrelacionamentos inerentes ao ato de aprender e avaliar.....	63
Capítulo III: Metodologia de pesquisa - a construção de um campo – entre Rio de Janeiro e Porto, uma rede tecida.....	68
3.1. Enquadramento e opções metodológicas da investigação Brasil/ Portugal.....	68
Objetivo Principal	69
Objetivos secundários	69
Investigação qualitativa.....	69
Campo de análise e sua justificação: Rio de Janeiro e Porto	71
A. Rio de Janeiro, Brasil	71
B. Porto, Portugal.....	73
3.2. Os instrumentos de recolha de dados – Rio de Janeiro e Porto.....	73
3.3. A análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados recolhidos	79
3.4. A opção metodológica do estudo de caso	80
Capítulo IV: Análise de Dados da Pesquisa - O campo e a teoria em diálogos	83
4.1 A Realidade de um campo: primeiras perspectivas – Rio de Janeiro.....	83
Os dados obtidos e a sua relação com as categorias primárias	85
Questionários.....	90
A entrevista com a Diretora da Escola: o olhar de “fora” para dentro.....	98
4.2 A realidade de um campo: primeiras perspectivas –Cidade do Porto.....	101

Considerações finais: “Os opostos se distraem e os opostos se atraem”	115
Referências.....	120
Anexos	126
Anexo 1: Confirmação de plágio	127
Apêndices	129
Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
Apêndice 2. Termo de Consentimento de Armazenamento em Banco de Dados.....	132
Apêndice 3. Quadros Matriz – Brasil.....	133
Apêndice 4. Quadros Matriz – Porto.....	145

Introdução

Esta dissertação é um estudo de natureza prático-reflexiva, tendo como objetivo a fundamentação do lúdico no cotidiano escolar, com foco nas práticas avaliativas de crianças entre 04 e 07 anos de idade.

As reflexões presentes nesta dissertação foram tecidas ao longo de um principal questionamento “*O que leva à diminuição do espaço lúdico no ambiente de aprendizagem escolar?*”. Tal questionamento despontou após uma investigação inicial (COIMBRA, 2013) onde, por meio de uma pesquisa de campo em duas escolas municipais do Rio de Janeiro e uma particular no mesmo município, entre os anos de 2009 e 2011, percebemos a retirada gradativa do lúdico nas propostas de docentes e nas escolas.

A motivação da pesquisa inicial, e que persiste nesta nova investigação, surge a partir de práticas da pesquisadora como estagiária e também educadora de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As práticas vivenciadas causaram na pesquisadora a reflexão do como que a avaliação cria barreiras educativas ao lúdico, de forma que crianças começam a não brincar mais, mesmo quando possuem permissão para tal. Como situação culminante ao início da pesquisa, destacamos a fala de uma das crianças, anotada no diário de bordo da pesquisa-piloto:

“Pesquisadora levava as crianças do primeiro ano para brincar, todos os dias na hora do intervalo de recreação.

Pesquisadora- Por que você não foi brincar hoje?

Menino – Porque não terminei as tarefas na sala.

Pesquisadora – Mas o que houve?

Menino – Tem muita coisa pra fazer, e às vezes eu me perco e começo a brincar...”

(Trecho retirado de diário de campo da pesquisa-piloto – abril de 2009)

Com o nome de “Processos avaliativos e processos lúdicos na aprendizagem escolar: Por que brincar não rima com avaliar?”, a pesquisa-piloto buscou a confirmar se realmente a ludicidade se perdia na transição de níveis escolares. A partir das análises realizadas nesta primeira pesquisa e a confirmação sobre a perda gradativa da ludicidade na escola, direcionamos nossos questionamentos a uma busca sobre o que leva a esta diminuição, ou perda quase total, de práticas lúdicas no currículo de escolas que atendem a alunos de 04 a 07 anos, a partir de relatos da prática das educadoras acompanhadas.

Partimos de uma perspectiva que considera tanto a avaliação quanto o lúdico como fatores naturais no processo de socialização e aprendizagem infantil e, por este motivo, indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem em qualquer faixa etária. Se

indissociáveis, por que constatamos essa dicotomia entre tempo de brincar e tempo de avaliar? Por que um acaba “engolindo” o outro?

Os estudos sobre avaliação sempre estiveram presentes no campo educacional e cada vez mais ocupam um espaço de busca de uma proposta avaliativa que seja reflexiva sobre seu processo e não apenas reprodutora de uma educação produtivista. Presente principalmente no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Infantil, o lúdico encontra espaço cada vez mais propício de investigação de educadores no campo Educacional na busca por uma aprendizagem significativa ao educando.

Apesar de reconhecermos a existência de trabalhos relevantes no campo da avaliação em larga escala e avaliações institucionais, focamos nossos estudos em uma avaliação da aprendizagem especificamente direcionada à relação professor-aluno.

Entretanto, apesar de ambos os tópicos trabalhados nesta pesquisa serem relevantes ao processo de aprendizagem, ao realizarmos uma pesquisa sobre a pertinência e originalidade do tema de recorte desta dissertação, encontramos, nas bases oficiais de teses e dissertações, poucos trabalhos que fizessem uma relação entre a quebra do espaço lúdico com as avaliações escolares.

Percebendo a dificuldade de encontrar trabalhos que apontassem referências diretas sobre a interferência dos processos avaliativos no espaço lúdico, realizamos uma busca nos bancos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Minerva UFRJ (Banco de Teses da Universidade Federal do Rio de Janeiro), USP (Banco de Teses da Universidade de São Paulo), Unicamp (Banco de Teses da Universidade Estadual de Campinas), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Domínio Público a fim de delinear a relevância de nossos estudos ao campo educacional. Selecionamos para esta análise três bancos de pesquisa :. Capes, Minerva UFRJ e Domínio Público.¹ Fizemos, inicialmente, uma pesquisa geral sobre os temas, mas nosso foco foi a área da Educação, onde esta pesquisa está inserida.

Utilizamos palavras-chaves que possuíam relação direta com nossos estudos e recortamos um período de 05 a 10 anos para que se buscasse resultados mais atuais no que concerne aos objetivos desta dissertação. Para a pesquisa, apropriamo-nos da palavra

¹ Últimos acessos:

Banco de teses da CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2014.
Banco de Teses Minerva UFRJ. Disponível em: <<http://www.minerva.ufrj.br/>>. Último acesso em maio de 2015

Domínio Público. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Último acesso em maio de 2015.

avaliação (com as variações: avaliação escolar, avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, avaliação na Educação Infantil, Avaliação no Ensino Fundamental e processos avaliativos) e da palavra *lúdico* (com as variações: ludicidade, espaço lúdico, processo lúdico, criatividade, processo criativo).

Além dessas palavras-chaves e suas variações, buscamos fazer a combinação de palavras que pudessem resultar em dados significativos para nossa busca. Sendo assim juntamos as palavras: *lúdico e avaliação, processo lúdico e avaliação, processo avaliativo e lúdico, interferência avaliação e lúdico*. Ainda na busca de uma maior delimitação de nosso foco, selecionamos categorias chaves de análise tendo sido encontrado os seguintes cruzamentos:

PALAVRA	DISSERTAÇÕES E TESES	Em Educação
Avaliação da aprendizagem	1580	442
Lúdico	179	39
Lúdico + avaliação	47	5
Interferência avaliação + lúdico	0	0

Tabela 1: Capes

PALAVRA	DISSERTAÇÕES E TESES
Avaliação da aprendizagem	72
Lúdico	25
Lúdico + avaliação	2
Interferência avaliação + lúdico	0

Tabela 2: Base Minerva

Apesar dos resultados pouco otimistas no banco da Universidade palco desta dissertação, na área pesquisada temos ciência de trabalhos defendidos dentro do nosso grupo de pesquisa, dentre os quais o de Morgan (2013) e de Vieira (2015).

Trazemos como contribuição para nosso projeto, algumas dissertações encontradas. Apesar de não aparecer nenhum resultado que trabalhasse especificamente o mesmo caminho de nossa pesquisa (interferência no lúdico + avaliação), selecionamos trabalhos

interessantes na área do lúdico e da avaliação que dialogam com nossas perspectivas teóricas. Trabalharemos um por vez, a fim de fazer melhor estabelecimento de conexões com nossa proposta.

Na perspectiva do lúdico, iniciaremos com o trabalho de Mariana Tesch Morgan, “*A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades*”. A dissertação, defendida no início desse ano na UFRJ, articula-se com nosso tema a partir de uma revisão de literatura buscando a defesa de uma escola criativa. A autora problematiza o pouco espaço que a escola contemporânea permite para que as crianças se expressem de forma criativa e espontânea. Nesta afirmação, trabalha com os conceitos de competências e habilidades, a partir dos autores Frigotto e Ciavatta (2003a, 2003b) além de Saviani (2007). Discute, com isso, perspectivas de entrave em uma escola possibilitadora de novos saberes em seu cotidiano, o que muito se assemelha com as discussões iniciadas em nosso projeto.

Além disso, Morgan (2013) analisa a criatividade a partir do lúdico, uma das temáticas foco de nossas discussões, e se apoia também em Winnicott (1975) e Vygotsky (1979) para a defesa do lúdico como possibilidade de aprendizagem significativa. A dissertação de Mariana Tesch servirá que base inicial para nossas discussões no que se refere principalmente às competências como entraves de possibilidades e as relações entre propostas governamentais com uma prática de pouca abertura ao novo.

Um dos trabalhos mais próximos de nossas discussões é o trabalho de Fernando Donizete Alves (2008), intitulado por “*O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des)encontros*”. A problemática do autor gira em torno da discussão de como o lúdico vem sendo acolhido nas propostas de escolarização brasileira. Para isso, Alves (2008) usou como base escolas do Estado de São Paulo e realizou entrevistas com 06 professoras da rede municipal do interior do Estado. Ele utiliza como base autores da psicanálise, como Freud e Herrmann, entretanto, afirma que seu foco não se apoia apenas em uma análise psicanalítica.

Apesar de trabalhar permeando a linha da psicanálise, o autor traz uma grande contribuição a este projeto, ao situar as escolas da contemporaneidade como escolas que didatizam as atividades lúdicas e que fazem da aprendizagem um trabalho infantil constante para produção. Além disso, corrobora com nossas ideias ao trazer a percepção do lúdico apenas em momento de ócio e tarefas inacabadas no ambiente escolar. Muito associado a isso, Alves (2008) discute a ideia de idealização do que é ser criança dentro de

uma sociedade competitiva e que educa para a imersão no trabalho. Sendo assim, se aproxima também com as discussões de Tesch (2013) no que se refere à escola desenvolvida em um trabalho por competências e habilidades.

No que tange à avaliação, selecionamos uma tese de doutorado defendida em 2012 na UFRJ que, apesar de seguir outra lógica de pensamento, discute os sentidos estabelecidos entre prática e propostas avaliativas. “*Avaliação e ética: discursos em ação*”, de Cristina Nacif Alves. Por meio de uma pesquisa do tipo *survey* com professores da rede municipal do Rio de Janeiro, aborda a problemática de discursos estabelecidos sem uma maior reflexão com a ação do professor. Esse é o principal ponto de semelhança entre nossa abordagem e este trabalho: como que esses professores são formados quando falamos de avaliação? Qual o sentido que eles estabelecem entre os discursos que são postos sobre o como e porque avaliar com a sua prática efetiva?

Apesar de não focarmos na formação de professores, o início de nossa pesquisa de campo e a pesquisa passada vem nos mostrando que a percepção de definições está muito ligada à trajetória de formação deste professor e a sua caminhada posterior como profissional qual seja a identidade profissional e a identidade singular e individual deste professor.

No banco de teses e dissertações do Domínio Público, fizemos uma análise diferente das anteriores, pelo banco não permitir busca por mais de uma palavra. Fomos nas palavras macros (avaliação e lúdico) e analisamos os trabalhos resultantes da mesma para o cruzamento de nossas intencionalidades de pesquisa. Encontramos os seguintes resultados:

PALAVRA	DISSERTAÇÕES E TESES em Educação
Avaliação da aprendizagem	35
Lúdico	18
Lúdico + avaliação	0
Interferência avaliação + lúdico	0

Tabela 3: Domínio Público

O último cruzamento que direcionamos em todos os bancos (*interferência avaliação + lúdico*) possui, para nossa pesquisa, uma maior significância de resultados dado à especificidade de nossas observações. Quanto à temática desta pesquisa, não

encontramos, até o presente momento, em nenhum dos bancos analisados, resultado de qualquer tipo de trabalho divulgado na área da Educação. Há apenas um trabalho na área da saúde, no banco Capes, que foi descartado de nossas análises por se tratar de uma utilização do lúdico para fins clínicos e, no que se remete à avaliação, este trabalho apenas a utilizava como aferição de resultados sobre melhoras dos pacientes.

Realizamos, também, um breve cruzamento a partir da palavra *currículo*, onde esperávamos fazer uma averiguação acerca da relação das discussões de Currículo com as temáticas do *lúdico* e da *avaliação*. Encontramos apenas um trabalho que mais se aproximou de nossa discussão.

Apesar de tratar apenas da Educação Infantil, as relações que Rosângela Câmara (2011) traz, a partir de uma revisão de literatura sobre o debate da proposta do lúdico no currículo sistematizado da Educação Infantil, são extremamente pertinentes em nossos debates também no Ensino Fundamental. Após suas análises, a autora chega à conclusão de que é necessário que o currículo seja percebido como diálogo com as propostas de professores e alunos e que, assim, é preciso que se abra um espaço de discussão sobre o lúdico que perpassa essas propostas. Nesse sentido, trazemos essa dissertação como contribuição, novamente, ao estabelecermos que este diálogo com o lúdico se aplica não apenas à Educação Infantil, mas a qualquer segmento que lida com crianças.

Com as leituras de resumos e títulos das dissertações encontradas como áreas afins, podemos perceber que quando se trata de Ensino Fundamental, a maioria discute as avaliações externas em seus estudos. O lúdico apenas foi encontrado quando colocamos discussões amplas, aparecendo resultados na área da saúde e distúrbios de aprendizagem.

A maior parte dos resultados encontrados nos bancos sobre lúdico foi associado à Educação Infantil, o que já era por nós esperado, devido a uma ideia mais comum de que este segmento possui em si um caráter de permissividade educativa maior do que os demais segmentos do ensino. Esta ideia de que brincar é espaço do infantil fica marcado não somente no uso cotidiano da palavra brincar, brincadeira ou brinquedo, mas, igualmente, quando paramos para analisar os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental. Quanto à avaliação da aprendizagem, encontramos um número mais volumoso relacionado a este nível de ensino, sendo, em sua maioria, associado a algum tipo de método avaliativo específico, como por exemplo, as avaliações por portfólio.

A partir dos resultados de busca realizados, é possível concluir que a relação direta da interferência da avaliação e o lúdico não vem sendo explorada na mesma perspectiva que trazemos. Ou seja, afirmamos, por nossas buscas, que a direta relação entre avaliação e a diminuição ou perda do lúdico, apesar de ser retratada em alguns trabalhos, não parece ser explorada na academia de maneira objetiva.

Sendo assim, esta pesquisa, vinculada à linha Inclusão, Ética & Interculturalidade do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, justifica-se pela tentativa de levar adiante um tema profundamente ligado à Educação como campo de saber, ao refletir sobre o lúdico como uma linguagem habitando o espaço escolar. Além disso, esta dissertação questiona o papel da avaliação da aprendizagem nas propostas direcionadas às instituições escolares e reivindica um espaço onde duas práticas dialoguem sem choques e contradições.

Com a possibilidade de um mestrado sanduíche na Universidade do Porto², no ano de 2014, juntamente à unidade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e com a orientação da professora doutora Ariana Cosme, estendemos nosso raio de ação e passamos a delinear uma pesquisa internacional. Deste modo, possuímos dois campos distintos de levantamento de dados, um na cidade do Porto, Portugal e outro no município do Rio de Janeiro, Brasil. Desta forma, articulamos, ao longo da escrita dessa dissertação, esses dois lugares e espaços de pesquisa.

A pesquisa aqui descrita tem como objetivo principal investigar a intervenção dos processos avaliativos nas práticas escolares, de forma a perceber como a ludicidade se perde nos movimentos didáticos cotidianos do percurso de aprendizagem. Para a obtenção de nossos resultados, no contexto das abordagens qualitativas e de forma a construir nossa opção metodológica, selecionamos o estudo de caso definido por Yin (2001) como modelo para a organização da investigação. A partir desta perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo que ocupou espaço em dois diferentes países: Brasil e Portugal. No primeiro, a pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro e no segundo, o campo escolhido foi uma escola da rede particular na cidade do Porto. A análise dos dados parte de da triangulação de instrumentos obtidos (BARDIN,2011), no caso do Rio de

² No ano de 2013, o Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ divulgou a chamada para o programa Erasmus Mundus de Mestrado e Doutorado sanduíche. Sempre possuí o desejo de estender meus estudos a outro país de forma a ampliar olhares. Sendo assim, me inscrevi no processo que contava com 07 vagas para mestrado em todo o Brasil e após a análise de uma média de 570 candidatas, este projeto de pesquisa foi selecionado para ir adiante.

Janeiro. No caso do Porto, devido à falta de instrumentos necessários, realizamos um cruzamento de dados de forma a obter melhores resultados.

A dissertação foi estruturada tendo no capítulo 01 a apresentação da primeira grande área temática de nossa investigação: a avaliação. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos a segunda grande área temática: Lúdico. Intencionamos propor ao leitor uma reflexão sobre os temas e como estes vem sendo tecidos dentro dos muros da escola. No terceiro capítulo, trazemos a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa, bem como o desenho inicial de nossos campos. Em nosso quarto capítulo, exploramos nossas percepções e análises obtidas nos campos. Por fim, concluímos nossa jornada, arrematando as possíveis hipóteses levantadas com a inquietação que o tema desta dissertação nos acarreta: como as práticas direcionam o aprisionamento da infância, já que teoricamente avaliar, aprender e brincar deveria fazer parte do processo não somente de ensino-aprendizagem, mas e principalmente do processo que chamamos vida?

Será perceptível que nossa intenção não é em busca de uma revolução no campo educacional, até porque isto seria ingenuidade de nossa parte como pesquisadores. Estabelecemos, ao longo desta dissertação, reflexões sobre que tipo de escola estamos vivenciando, onde ser criança não basta para aprendizagem e sobre as escolas que retomam uma ideia de que possuímos mini-adultos em nossas cadeiras. Rubem Alves (1999) enfatiza esse ponto da articulação do avaliar e do brincar quando nos pontua que

Nietzche dizia que ela, a inteligência, era "ferramenta" e "brinquedo" do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender "ferramentas", aprender "brinquedos". "Ferramentas" são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia a dia. "Brinquedos" são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.[...] Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma.[...] **Assim, todo professor, ao ensinar, teria que perguntar: " Isso que vou ensinar é ferramenta ? É brinquedo?" Se não for, é melhor deixar de lado.**(p.18, grifo nosso)"

Desejamos a todos os leitores que este trabalho lhes sirva como ferramenta, como brinquedo ou até mesmo como ambos, mas que seja uma leitura a não ser deixada de lado.

Capítulo I: Eu avalio, tu avalias, eles avaliam... nós avaliamos? discussões acerca de uma avaliação da aprendizagem

“O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E para testar a qualidade da educação se criam mecanismos, provas, avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.”

Rubem Alves

Este capítulo pretende dar ao leitor uma breve discussão histórica sobre como se desenha a avaliação. Nos seus subitens, Um conceito e sua trajetória: o que é a avaliação? Como me formo um avaliador: práticas correntes em avaliação escolar, Avaliação da Aprendizagem e A regulamentação do que e como fazer: o que dizem os documentos?, pretendemos ir do histórico para a legislação, sendo que nesta parte iniciaremos nosso duplo percurso entre Rio de Janeiro e cidade do Porto. Desse entrecruzar, teceremos um questionamento, a partir das semelhanças e diferenças de campos unidos pela língua portuguesa sobre qual a importância da avaliação em ambos espaços.

1.1 Um conceito e sua trajetória: o que é a avaliação?

Segundo Perrenoud (1999), existe avaliação desde que existem as instituições escolares. Contudo, se formos refletir em um contexto social mais amplo, as avaliações existem desde que se formaram as civilizações. Segundo Aguiar (2012), os processos avaliativos com moldes similares ao que vemos hoje nas escolas eram utilizados na China, 3.000 a.C., nos processos seletivos do exército chinês. Entretanto, esta dissertação está voltada para uma avaliação de cunho educacional e, apesar de nosso desenvolvimento de pesquisa tecer reflexões acerca da avaliação no contexto social, não pretendemos desenvolver mais a fundo um estudo de cunho antropológico e/ou sociológico sobre a temática.

Aguiar (2012), fundamentando-se majoritariamente nos estudos de Dias Sobrinho (2003), faz uma pesquisa sobre o desenvolvimento histórico da avaliação escolar no Brasil, comparando-o com o desenvolvimento da mesma no contexto mundial. Segundo esses autores, a avaliação educacional começou tardiamente no Brasil. Enquanto em 1949, a avaliação começa a ser discutida e pensada mundialmente, no Brasil, apenas na década de 60, começamos a prestar atenção a esse processo. É dentro de um contexto de mudanças e diferentes abordagens e visões sobre como seria o melhor modo de avaliar dentro de uma

instituição educacional, que Dias Sobrinho (2003, In AGUIAR, 2012) defende haver cinco períodos bem definidos de teorias sobre o tema no panorama mundial.

O primeiro período seria reconhecido como o período de mensuração. Compreendido entre últimos anos do século XIX e primeiras três décadas do século XX, esse período fica marcado pelas elaborações e aplicações de testes de inteligência e medições psicofísicas. O objetivo era bem definido: classificar e selecionar os alunos apenas pelas habilidades mentais e físicas que possuíam. Não havia variáveis que a serem consideradas nesse período e a avaliação dependia apenas dos testes padronizados.

O segundo período surge a partir de uma necessidade de tirar os estudantes do centro dos processos avaliativos, vistos estes como único objeto passível de ser avaliado, e ampliar esse processo também a currículos e projetos escolares. A partir das observações de Tyler (1940), esse período é marcado por testes que possuíam o objetivo de medir até que ponto os objetivos educacionais foram atingidos e, se com isso, a aprendizagem foi alcançada. É importante destacar que apesar de ampliar o objeto de estudo, esse tipo de avaliação continuava restrita a uma observação simplista de pontos fracos e fortes de objetivos que foram pré-determinados como passíveis de avaliações. Esse período, conhecido como das avaliações de descrição, pode ser observado com grande similaridade em fichas de avaliações distribuídas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, Brasil, para crianças da Educação Infantil.

O terceiro período, chamado pelo autor como o período da inocência, tenta construir uma avaliação a partir de testes em nível não apenas institucional e municipal, mas também de âmbito estadual e nacional. É um período onde há uma grande desilusão no que se refere à avaliação, mas também na educação como um todo.

O quarto período situa-se entre o ano de 1958 e 1972. Neste, denominado realismo, começam as associações de avaliação com julgamento. Entende-se que todo processo avaliativo precisa possuir um juízo de valor. Segundo Aguiar (2012), esse período difere claramente os objetivos e as funções da avaliação, sendo que se evidencia a existência de uma avaliação formativa e de uma somativa³.

É ainda na década de 70 que as universidades começam a realizar iniciativas na busca de uma construção teórica sobre a avaliação e maneiras de esta ser efetivada. Nesse momento, criam-se cursos que contemplem a formação de profissionais que sejam

³ Esses tipos de avaliação serão discutidos mais adiante, ao longo da dissertação.

habilitados em avaliação. Essa fase, de acordo com Aguiar (2012), fica conhecida como a fase da meta avaliação ou avaliação das avaliações.

Concordamos com Guba e Lincon (2003) ao defenderem que qualquer modelo de avaliação é complementar e um ao outro já que quase sempre um destes tenta suprir uma necessidade que o anterior não conseguiu abarcar. Porém, mesmo assim, não evitam uma tendência de uma proposta de avaliação gerencialista e acabam falhando ao tentar inserir nesse processo diferentes valores.

Ainda em um panorama histórico e um pouco mais recente, inicia-se uma tentativa de criar uma avaliação que seja construtiva-responsiva. A ideia é de que esta vá se constituindo pelas diversidades e divergências que emergem dentro do ambiente escolar e que estes problemas relacionados à avaliação tornem-se o objeto onde o educador ou o avaliador consigam mediar e responder às questões que estão emergindo. É a chamada geração da negociação, pois é fundamental que haja participação e confrontos de diferentes ideias e construções. É um processo que visa ser interno e não externo ao cotidiano escolar. Podemos associar a ele a ideia defendida por Luckesi (2011) de avaliação da aprendizagem, no sentido de que se procura nestas respostas as possíveis dificuldades na aprendizagem e não apenas um resultado específico.

Sem intencionarmos uma discussão do melhor método avaliativo, devemos ter claro, ao avaliarmos, o que esperamos da avaliação. Com frequência, utilizamos os resultados, sejam eles de cunho qualitativo ou quantitativo, para emitir um julgamento de valor e qualidade ao objeto estudado. Defendemos que a busca pela qualidade precisa ser determinada inicialmente no que acreditamos ser qualidade. No olhar desta dissertação, o que avaliar e o como julgar não é jamais um processo neutro: em situações simples do cotidiano, percebemos que avaliamos pelo que possuímos de valoração a partir de nossa vivência e não fora desse padrão valorativo.

1.2 Como me formo um avaliador: práticas correntes em avaliação escolar

Neste item, antes de explorarmos nossas ideias sobre avaliação nas faixas etárias determinadas pela pesquisa, faremos uma breve síntese de práticas correntes de avaliação. Esperamos, com isso, fornecer ao leitor alguma ideia sobre diferentes tipos de avaliação e posteriormente esclarecer nossas ideias sobre o assunto. Focaremos em seis práticas principais, citadas pelos depoimentos das professoras pesquisadas: as avaliações externas e

internas, a avaliação formativa, a avaliação somativa, avaliação diagnóstica e a avaliação dialógica.

As avaliações externas, apesar de não serem alvos de nossos estudos, ao longo desta pesquisa acabaram por permear como as avaliações da aprendizagem eram conduzidas, sendo de fundamental importância explicar o que queremos dizer quando abordamos as mesmas. Contudo, acreditamos que, apesar de a maioria dos autores estudados tipificarem as avaliações interna e externa como institucionais, estas estão não deixam de estar diretamente ligadas à avaliação da aprendizagem também na relação professor- aluno, por estarem imbricadas em todo o processo das mesmas.

Com base em Nóvoa (1999), a avaliação interna possui como principal motivação o funcionamento da escola e de seus projetos. Neste tipo de avaliação, a produção do conhecimento é realizada por professores, pelo grupo de gestores e demais envolvidos no processo de aprendizagem, podendo possuir apenas fins regulatórios ou buscar a melhoria dos projetos da instituição.

A avaliação externa, segundo este mesmo autor, possui o objetivo de ordem institucional, associada a uma necessidade de controle das instituições por parte dos sistemas de ensino. Portanto, quem realiza a produção de conhecimentos são pessoas externas ao ambiente de cada escola, oriundas de uma administração municipal, estadual ou nacional que buscam realizar, por meio das avaliações, uma investigação e inspeção da qualidade de ensino oferecida, a fim de realizar ajustes ou mudanças que possam ser necessárias para atingir o padrão desejado.

Mais presente nas discussões entre as professoras pesquisadas, a avaliação formativa trata-se de uma avaliação realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem sobre toda e qualquer ação e objetivo que haja durante o mesmo. Esse tipo de avaliação busca um diálogo constante entre professores e alunos, a fim de que se conheça o que foi aprendido ou não pelos alunos. A partir deste conhecimento, passa-se a poder se tomar medidas na busca de um melhor resultado de aprendizagem. Dessa forma, nesta avaliação é necessário que educandos e professores saibam exatamente os objetivos a serem alcançados e reflitam sobre suas conquistas e falhas.

Segundo Perrenoud (2007), a avaliação tem um único propósito: o de levar os alunos a aprenderem e alcançarem seus objetivos de aprendizagem. Para isso, este tipo de avaliação está pautado em uma união dos processos cognitivos de cada aluno com

respostas sobre seus resultados, tendo como instrumentos constantes a regulação da aprendizagem, as autoavaliações e autorregulações. A regulação, para este autor, não surge como uma ideia pejorativa e sim como algo necessário para que se obtenham resultados positivos no ensino. É por meio desta regulação que professor e aluno conseguem observar os resultados de seus trabalhos durante o ano.

Essa prática demanda um trabalho exaustivo do educador, que precisa estar atento a como cada aluno recebe e elabora o conhecimento; o que ele conseguiu aprender e o que ainda será ser aprendido. Além disso, a avaliação formativa deve estimular uma constante reflexão do aluno quanto ao seu desenvolvimento, para possibilitar que este se torne um indivíduo crítico. Não se trata de uma avaliação informal e permanente, devem existir momentos organizados e regulares da mesma, buscando recolher informações sobre os resultados obtidos. Imprescindível ressaltar o que Rosado e Silva (2010) destacam em sua síntese sobre os conceitos de avaliação:

Note-se que se deve distinguir *avaliação formativa* de *avaliação contínua* embora a regulação eficaz da aprendizagem exija a regularidade avaliativa. A avaliação formativa concretiza-se com duas formas de regularidade: permanente e pontual, intercalar e final, todas fundamentais na sua concretização. A avaliação contínua no sentido de permanente existe, muitas vezes, de forma implícita, com um carácter informal e não de forma instituída, isto é, não organizada de forma deliberada e sem critérios explícitos, pelo que a avaliação formativa pontual, formalmente organizada, é um modo decisivo de recolha de informação para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. (p.6)

Ao optar por esse tipo de avaliação, deve-se ter em mente que haverá mudanças do cotidiano não só das salas de aula, mas como de toda a instituição escolar. Demandará que haja uma rotina comum nesta escola, assim como propostas afins por parte de organização, gestão e educadores, que diretamente implicarão nos métodos e práticas de ensino utilizadas neste ambiente educacional.

Em um contra fluxo, às avaliações formativas, aparece a avaliação somativa, realizada ao final de cada bimestre, semestre, unidade ou ano letivo. Esta é um resumo, um balanço final dos resultados obtidos ao longo destes períodos determinados. Segundo Cortesão (2002), a avaliação somativa:

Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir. O resultado pode exprimir-se numericamente de acordo uma escala que se escolhe (1-5 ou de 0-20, são, entre nós, as escalas utilizadas em diferentes graus de ensino). Mas pode ser também uma expressão mais qualitativa. (p.38)

Sobre esta última, a autora afirma que a fala do professor ou a escrita que elogia ou diz que determinado trabalho foi insuficiente colocam esta avaliação como qualitativa por demonstrar uma maneira de dar ao aluno um retorno de seu resultado.

Para Rosado e Silva (2010), ao se selecionar uma avaliação somativa, é de extrema importância que se tenha definido os objetivos relevantes para a avaliação desejada, a fim de se obter uma síntese capaz de demonstrar toda a aprendizagem relativa a este período. As autoras afirmam ainda que,

segundo Viallet e Maisonnenuve (1990) a avaliação Somativa pode ser facilmente utilizada como um *instrumento de certificação social* na medida em que permite seriar os alunos de acordo com o seu mérito social, constituindo a função social da avaliação. (p.7)

Esse tipo de avaliação pode contribuir para uma reprodução de uma sociedade baseada na meritocracia, a partir do momento em que dá ou não credibilidade a um indivíduo ou instituição pelos seus resultados única e exclusivamente, excluindo o processo de construção dos mesmos. Temos o cuidado de esclarecer que não estamos afirmando que isso ocorra de fato, apenas corroborando com a ideia destacada de que esse tipo de avaliação pode servir como um instrumento de certificação social.

Na busca de compreender os depoimentos recolhidos pelas professoras, chegamos à avaliação diagnóstica. Ao falar sobre as avaliações externas realizadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro, Brasil, a maioria das professoras entrevistadas as coloca como importante na busca em perceber o que cada aluno construiu como conhecimento. Como o próprio nome já afirma, a avaliação diagnóstica possui o objetivo de diagnosticar, ou seja, descobrir, no início do processo de aprendizagem, o que cada aluno já possui como conhecimento, aptidões e competências para que se possa organizar o processo de ensino-aprendizagem a partir das múltiplas identidades do processo.

Quando se opta por esse tipo de avaliação, o educador objetiva identificar quais são as características do grupo de alunos que recebeu e, assim, estabelecer planos e metas que sejam adequados a eles. Segundo Cortesão (2002), esse tipo de avaliação auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois reconhece possíveis dificuldades de aprendizagem e aptidões de cada aluno, mas também pode representar um problema quando o educador acaba rotulando seus alunos a partir deste diagnóstico inicial.

Sendo assim, essa avaliação serve como um poderoso instrumento para o educador por permitir que ele planeje suas aulas e pense em estratégias didáticas que melhor alcancem seu público-alvo, porém esta deve ser usada com a cautela para não se limitar apenas a ela durante todo o trabalho desenvolvido.

Em uma busca por sentidos mais amplos que se associassem às práticas percebidas na escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, Brasil, optamos por trabalhar o conceito de avaliação dialógica, já que a mesma permeará nossa reflexão ao longo de toda esta dissertação.

O conceito de avaliação dialógica surge da ideia do professor Paulo Freire de uma educação democrática que traga para o interior da escola o contexto sociocultural do educando. Portanto, para que este tipo de avaliação seja efetivado, é preciso que toda proposta da escola esteja adequada a este modelo. Seus projetos políticos pedagógicos precisam estar centrados neste universo do educando e todo o trabalho desenvolvido pelos educadores deve acompanhar uma proposta que seja capaz de emancipar o sujeito.

Com isso, esse modelo de avaliação seria similar ao que é postulado na proposta de educação libertadora deste autor: “um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor.” (FREIRE apud ROMÃO, 2003, p. 88) Para Freire (apud ROMÃO, 2003), esse tipo de avaliação seria uma oportunidade de, mesmo no caso dos erros cometidos, repensar e refazer seu trabalho de maneira a atingir melhor seus educandos. Em continuação à ideia de Paulo Freire, Romão (2003) acredita que uma avaliação que prime pelo caráter apenas de promoção, reflete um grande obstáculo a uma educação transformadora.

Ao observarmos esses modelos descritos, notamos que todos buscam o mesmo objetivo: averiguar o que foi aprendido. Independente de focarem no quantitativo ou no qualitativo, chamamos a atenção para algo que falamos desde o início de nossos estudos sobre avaliação: ela é necessária ao processo de ensino-aprendizagem. O que as difere, contudo, são os questionamentos que envolvem seus objetivos e seu uso final, de maneira que seja um instrumento de apoio na melhoria deste processo e não um instrumento de coerção e punição do discente.

1.3 Avaliação da Aprendizagem

A partir dos estudos e levantamentos realizados de forma sucinta acima, nesta sessão definimos avaliação da aprendizagem em um sentido amplo, mas também enfatizando, principalmente, a relação aluno e professor.

Seguindo nossas perspectivas, Luckesi (2011) discorre que a prática educacional brasileira está voltada a um sistema de verificação constante destes educandos e é utilizada como um mero instrumento de dominação. Quanto ao termo verificação, Luckesi (2010) defende que

O conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. (p.52)

Concordamos com o autor que a tendência de nosso modelo educacional é seguir padrões avaliativos que se estabeleçam em uma lógica apenas de medição e dominação social. Por conseguinte, a verificação escolar termina a partir do momento que essas informações são obtidas. Não há uma reflexão sobre as mesmas, servindo estas apenas para que se tenha um resultado final sobre algo. Esse tipo de avaliação, pautada em notas e resultados definitivos, com o objetivo de aprovação ou reprovação dos educandos foi observada em nossa pesquisa. Exceto por pequenas movimentações na Educação Infantil, “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Contudo, com esta pesquisa, tentamos mostrar também haver espaço para práticas diferentes a esta em nossas instituições.

É por meio dessa aferição quantitativa do processo educacional que escolas acabam recebendo mais ou menos recursos; que pais matriculam seus filhos, pois elas aprovam mais no vestibular e muitas outras situações claramente observadas no cotidiano. Nesta linha de pensamento, Luckesi (2011) afirma que em grande parte é por seguirmos uma lógica avaliativa de verificação que acabamos por não perceber, no processo de aferição da aprendizagem, ideias e ações capazes de transformarem significativamente a qualidade de ensino dos educandos, não só em um nível micro de sala de aula, mas de um sistema educacional como um todo.

Corroborando sobre este processo de quantificação da aprendizagem, Esteban (2013) afirma que:

Encontramos, na avaliação escolar, a prática do exame, que reduz a riqueza e complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam, como a materialização da concepção positivista do conhecimento. (p.16)

Na pesquisa-piloto, que serviu de ponto de partida para nossos estudos atuais (COIMBRA, 2011), as avaliações externas recebidas pelas escolas municipais da cidade Rio de Janeiro foram apontadas, em conversas informais com as professoras, como uma das maiores vilãs quando se trata de um ensino de qualidade. Não que estas sejam algo negativo como um todo, mas, segundo as docentes, essas avaliações acabam restringindo a possibilidade de ação das mesmas durante o ano, pois estes docentes ficam à mercê de um conteúdo que será testado.

Qual a relação efetiva desta informação levantada com a discussão de avaliações de verificação? Ora, as provas são aplicadas e servem para classificar as escolas com melhor ou pior aproveitamento ao longo do ano, como observamos nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁴, divulgados à sociedade anualmente. Nesse sentido, não só alunos são observados, mas professores também são questionados em suas práticas. Para essas professoras, esse tipo de verificação é incapaz de perceber o real desenvolvimento dos alunos e acaba prejudicando de igual forma a visão da sociedade quanto a seu trabalho quando os resultados não são positivos.

Propomos, aqui, um conceito defendido por Luckesi (2011) sobre a avaliação da aprendizagem. O termo avaliação, mesmo que entendido pejorativamente, causando medo em muitos educandos quando ouvido, significa “dar valor à”. Talvez, por esse quesito valorativo, acabemos nos utilizando de avaliações como verificação. Porém, o autor

⁴ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” Texto retirado da página oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (www.portal.inep.gov.br/web/portal-ideb Acesso em 24 de maio de 2015)

explica que o conceito avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, (LUCKESI, 2011, p 52) que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Assim sendo, o ato de avaliar exige do educador uma tomada de posição sobre os resultados obtidos de maneira a favorecer a verdadeira aprendizagem de seu educando. Nessa concepção de avaliação da aprendizagem, o educador irá refletir sobre resultados obtidos e, a partir deles, reorganizará sua prática para que haja uma real aprendizagem em sala de aula. A avaliação, nessa perspectiva, possui o objetivo de redirecionar a prática do educador a uma construção até que seja possível chegar aos resultados desejados. De acordo o objetivo desta prática avaliativa, a escola é um espaço de aprendizagem e não deveria ser configurada como um local de julgamentos e seleções. Neste caminho, não faria sentido o aluno ser reprovado ou aprovado conhecendo apenas alguns objetos ou obtendo certo resultado final. (LUCKESI, 2011).

Seguindo o pensamento de que os “erros” não constituem definições sobre a capacidade do alunado, corroboramos com Romão (2011) ao pontuar que

Sem exageros, pode-se dizer que os “erros” dos alunos constituem a matéria-prima do replanejamento das atividades curriculares, pois a função precípua da escola nada mais é do que a transformação da *cultura primeira*, a partir dela mesma, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. A percepção da consciência ingênua só se dará através de sua avaliação, que deverá indicar os rumos de sua “transubstanciação” em consciência crítica. (p.97)

A intenção é que este aluno reconheça o espaço da escola como um lugar onde ele pode ser avaliado, mas em uma tentativa de propor um novo ensino ao que foi considerado conhecimento insatisfatório. A avaliação da aprendizagem, no olhar até aqui descrito e defendido, é um instrumento para o professor no sentido de ele compreender que se seu ensino não conseguiu atingir a todos de uma mesma maneira, há algo em sua práxis que igualmente deve ser revista e reavaliada. Não seria uma maneira de julgar o educador, apenas uma proposta de dar uma nova oportunidade aos educandos que não conseguiram atingir o objetivo determinado e igualmente ao docente de rever o seu modelo de ensino. Para isso, é preciso que este educador possua bem estabelecido um “padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas como ocorre hoje na prática escolar.” (LUCKESI, 2011, p 55,56).

Ainda nos apropriando de Romão (2011), o autor se utiliza de Luckesi (2011) para afirmar que

“Se a visão culposa do erro, na prática escolar continuar sendo predominante, não haverá como encará-lo como fonte de conhecimento pedagógico e a avaliação prosseguirá na sua trajetória de instrumento de seleção, discriminação, meritocracia e exclusão.” (p. 48; p. 97)

Na análise de Romão (2011), a escola se constitui ainda como um aparelho do Estado burguês, onde se estabelecem relações aproximadas a uma organização que funciona por meio de uma estrutura empresarial, onde há sempre aquele que avalia seu pensamento e seu funcionamento. Sendo assim, este mesmo autor afirma que a escola, principalmente na questão da avaliação da aprendizagem, transforma a relação professor aluno em quase uma organização baseada em contratos.

Apesar de questionarmos esta defesa, acreditamos que a maneira como a educação se organiza, prioriza uma organização de aprendizagem por competências e habilidades e, a nosso ver, esta estrutura muito se aproxima da defesa por ele proposta. Contudo, acreditamos que outros fatores se estabelecem para que a escola se desenhe neste limite e, em grande parte, estes fatores relacionam-se à formação de professores.

A avaliação da aprendizagem defendida nesta dissertação é uma avaliação de cunho formativo e também dialógico, ou seja, que se propõe a avaliar o aluno durante todo o processo de ensino aprendizagem e é também utilizada como um diagnóstico do que foi aprendido satisfatoriamente pelo educando e o que deveria ser objeto de um redirecionamento de sua ação. Além disso, esta deve estar envolta em um projeto escolar em que suas propostas dialoguem com a avaliação de maneira que todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem façam parte deste, de forma ativa, crítica e reflexiva acerca de seus resultados e ações.

Defendemos, juntamente com Esteban (2013), que

É preciso uma redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia. Um paradigma emergente que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, do híbrido, do deslocamento, da inconstância, da negociação, da tradução. De fluidez, de margens, de inconsistência, de movimento... (p.31)

Apesar de não ser foco nesta dissertação, sabemos que esbarramos em um histórico problema conceitual e prático de uma escola que ainda está imersa em um pensamento de transmissora única de conhecimentos e saberes. Mesmo com novas correntes e debates pedagógicos, as raízes da escola conhecida como tradicional são mais profundas socialmente e acabam por dificultar que novos conceitos e reflexões se formem dentro da instituição escola.

1.4 A regulamentação do que e como fazer: o que dizem os documentos?

Realizamos nesta sessão um breve levantamento do que os documentos que regularizam os níveis de educação trabalhados nesta investigação direcionam sobre a avaliação. Como possuímos dois campos distintos, precisaremos trazer para pauta desta dissertação ambas as realidades com as quais trabalhamos, para que o leitor perceba em que situações e contextos se localizam nossas discussões.

Adiantamos ao leitor que todos os documentos analisados neste capítulo foram também utilizados na construção do capítulo seguinte, no qual nos referimos à ludicidade. Contudo, os temas são tratados com disparidades de destaque nos documentos e, sendo assim, neste capítulo sobre avaliação optamos por fazer divisões de cada segmento e país pesquisado, visto a vasta quantidade de informações que levantamos.

A. Brasil: Município Do Rio De Janeiro

Partiremos inicialmente de uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em continuidade, iremos observar as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) de ambos os segmentos por seu caráter obrigatório nos sistemas de ensino. No que se refere à Educação Infantil, também teremos como base seu Referencial Curricular Nacional (RCN). Quanto ao Ensino Fundamental, abordaremos também o que é disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Não incluímos a Constituição Federal de 1988 por não haver menção específica à avaliação.

Interessa-nos, neste momento, fazer uma análise do que está posto nos documentos da União sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, mais especificamente, atermo-nos a uma análise sobre o que se descreve quando se trata de avaliar a aprendizagem do alunado.

Escolhemos a LDB por ser a lei direcionada à educação nacional, estando as instituições escolares submetidas em uma maior abrangência. Contudo, apenas no tópico destinado à Educação Infantil há um artigo específico sobre a avaliação (Art. 31) “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.(BRASIL, 1996) Acreditamos que a especificidade da avaliação nesta fase de ensino, que possui um objetivo não promocional, possa ser sintetizado em um único artigo.

A LDB, dessa forma, permite-nos interpretar que a avaliação do Ensino Fundamental estará submetida às diretrizes maiores, contidas no documento e explicitadas no Artigo 24, nos incisos II e V. O primeiro aborda a classificação das séries ou etapas do Ensino Fundamental e como esta pode ser realizada nas instituições escolares:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino. (BRASIL,1996)

Importante ressaltarmos nesse trecho que a primeira etapa do Ensino Fundamental não está subordinada a este mesmo tipo de avaliação. No município do Rio de Janeiro, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, os alunos não podem ser submetidos à reprovação por se compreender a necessidade de um tempo maior ao período de alfabetização. Não pretendemos aprofundar os efeitos deste tipo de avaliação e nem os questionamentos e posicionamentos de professores quanto a isso, apenas estamos destacando uma particularidade dos anos escolares que estamos estudando no âmbito desta pesquisa.

O V inciso da LDB refere-se à verificação do rendimento escolar e sobre os critérios a serem observados neste processo:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL,1996)

O que nos chama atenção neste inciso é o primeiro tópico destacado pela letra *a*, onde a LDB afirma que a avaliação deste rendimento escolar, e aqui falamos de nível fundamental e médio, será realizada de forma processual, prevalecendo “aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996) Acreditamos não ser necessário fazermos uma grande explicação do motivo pelo qual esse fato nos chama a atenção, já que ao menor contato com uma escola, seja de âmbito público ou privado, observamos a “pedagogia do exame” prevalecendo nos processos avaliativos.

Quanto às diretrizes curriculares (DCNs) e aos referenciais curriculares nacionais (RCNs), iremos fazer uma pequena separação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que nossa análise fique mais clara.

A avaliação na Educação Infantil

Sobre a avaliação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2012) reafirmam que nesta etapa não há o objetivo de selecionar ou classificar o educando, sendo assim, não há a retenção do mesmo. Além disso, chama-nos atenção no documento a direcionalidade da intenção avaliativa ao falar que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças”. (BRASIL, 2012, p. 29). Podemos concluir que este pensamento demonstra uma visão de avaliação voltada claramente para o educando e sua aprendizagem e não para resultados específicos e pré-determinados.

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que documentos norteadores deste nível de ensino o classificam como não reprobatório e cuja especificidade de uma didática pautada no desenvolvimento infantil precisa de maneiras outras de avaliação, há uma preocupação em qualificá-lo, de alguma maneira, de forma a ter uma comprovação de que este aluno chega efetivamente preparado ao seu 1º ano.

Além disso, nas escolas municipais, há um relatório realizado, de maneira objetiva e pontual, ao final de cada semestre, com objetivo de avaliar o desenvolvimento infantil no período. Questionamos, aqui, a possibilidade de atingir uma proposta efetiva de acompanhamento processual, não só relacionada aos professores e instituição escolar, mas quando falamos do acompanhamento que poderá ser realizado pelos pais. Essa perspectiva é inclusive discutida no texto de Andrade (2004), em “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, quando trata deste questionamento valorativo à profissão. A autora pontua sobre a questão do professor multitarefas e o quanto isso afeta em seu rendimento profissional, muitas vezes pela falta de tempo que possui para suas funções efetivas como docente.

É essencial para este trabalho observarmos que as brincadeiras estão descritas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), quando se trata da avaliação, como parte do processo de desenvolvimento e como um objeto de observação para a mesma, tal como:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. (BRASIL, 2012, p.29)

Já nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), observamos uma organização a partir dos princípios da observação, do registro e da avaliação formativa, no que se refere ao que deve ser observado por educadores e escola ao avaliar o aluno. Segundo o RCN, a observação teria o papel de instrumento para uma reavaliação do processo de ensino aprendizagem e a avaliação formativa seria um conceito de não avaliar a criança e sim “as situações de aprendizagem que foram oferecidas.” (BRASIL, 1998, p. 66) Estabelecendo os objetivos da avaliação a partir das idades, o RCN(BRASIL, 1998) faz suas contribuições destacando o que se espera de cada período da infância. Afirma que é necessário, em crianças até os três anos de idade, ter uma identidade em formação e um estímulo frequente à sua autonomia e à sua independência e destaca o esperado de cada criança quanto à aquisição, nessa idade, desses quesitos. Este mesmo documento pontua que o professor será aquele que vai auxiliar as crianças em seu desenvolvimento e que precisa, com isso, favorecer um espaço para as ações infantis. Sendo assim, o RCN (BRASIL, 1998) traz uma proposta onde os alunos são também avaliadores de sua

aprendizagem, ao perceberem o que são capazes de fazer hoje e o que não faziam há algum tempo atrás ou em situações semelhantes.

Já nas crianças de três a seis anos, o documento afirma que é uma fase marcada pelo desejo e preferência infantil, unidos a uma vontade de independência do adulto, sendo necessário que o professor o estimule a perceber as situações de aprendizagem do grupo e a sua própria. Percebemos que o Referencial Curricular Nacional (RCN) busca uma ênfase na avaliação a partir do que se espera de cada criança em uma determinada faixa etária, deixando mais especificado os objetivos e características a serem avaliados.

Ambos, ao tratarem da Educação Infantil, afirmam que a avaliação não possui um caráter classificatório e de aprovação, serve apenas para um acompanhamento do desenvolvimento infantil e como um registro, não só para a escola, mas também para os pais, dos feitos de seus educandos.

A avaliação no Ensino Fundamental

A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, determina a avaliação como “parte integrante do Currículo do Ensino Fundamental e determinante como prática redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2010, p.9), propondo, em seu inciso I, “assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica”. (BRASIL, 2010, p.9). Igualmente orienta, em seu inciso II, que seja utilizado vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando.

Subordinadas à LDB, as diretrizes trazem como proposta avaliativa o inciso V, já descrito acima, como parte integrante e determinante dos processos avaliativos do Ensino Fundamental. Já dissemos anteriormente que não observamos esse caráter qualitativo prevalecendo sobre os quantitativos em nossos ambientes escolares pesquisados e, devemos destacar que no caso do Ensino Fundamental essa observação é referente às duas escolas observadas (municipal particular).

Também nos chama atenção, no inciso II, a oferta de amplas possibilidades de avaliações a serem realizadas como parte desse processo de construção da aprendizagem. Não nos repetiremos sobre nossos questionamentos quanto a isso, pois já os colocamos no

início deste tópico. O que pontuamos, contudo, é a contínua persistência em uma lógica de exames, onde tratamos de valorar o que se aprendeu durante um único período de tempo do processo de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) nos deram um maior esclarecimento quanto à abordagem pública do como e por que se deve avaliar. Os PCNs do Ensino Fundamental ressaltam que, embora a avaliação aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível. (BRASIL, 1997, p. 59)

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem que o professor perceba a individualidade de cada aluno e conduza sua avaliação de maneira a auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem dentro dos limites de cada um. Para isso, segundo o mesmo documento, o professor poderá se utilizar de uma observação sistemática, utilizando-se de registros e observações diárias; analisando todas as produções realizadas por cada aluno para que se possa ter uma perspectiva mais ampla do conteúdo apreendido; além de atividades específicas para as avaliações, como questionários e provas. Os PCNs consideram como primordial que a tarefa de avaliar seja também função dos alunos, propondo autoavaliações para que este consiga ter uma autonomia de reflexão sobre seu percurso escolar.

Para que uma avaliação de qualidade aconteça, os PCNs (BRASIL, 1997) dizem que é necessário haver critérios de avaliação, ou seja, avaliar significa emitir juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados (BRASIL, 1997, p.58).

Além dos critérios, os PCNs (BRASIL, 1997) atentam para a importância de um olhar diferenciado para o resultado das avaliações abordando novamente a importância de uma ressignificação da ação a partir da avaliação. Neste sentido, a reprovação escolar seria apontada neste documento como algo a favorecer o aprendizado do aluno, dando uma nova oportunidade ao mesmo.

Curioso, para nossa análise, é que neste documento há uma clara observação sobre o fracasso escolar resultante dos problemas de aprendizagem e ensino que acontece no Brasil:

Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso dos sistemas público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma de má qualidade do ensino, e conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver. (BRASIL, 1997, p59)

Este trecho ilustra a associação frequente entre repetência e aluno, quando, na verdade, esta está diretamente ligada ao sistema educacional.

Outro destaque do documento é quando este aborda as avaliações oficiais, boletins e diplomas. Os PCNs (BRASIL, 1997) explicitam que há na escola, e com isso na avaliação escolar, uma responsabilidade social indiscutível. Porém, diferencia a avaliação realizada pelo professor, em meio a uma troca com pais e alunos, da avaliação expressa em notas ou conceitos. Na primeira, o documento afirma que há a avaliação em função da aprendizagem e a segunda possui a função de cumprir seu papel social de promotora da formação de cidadãos. Como vemos a seguir, o documento define que

Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem se constituir uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar. (BRASIL, 1997, p.60)

Lendo os documentos acima, questionamo-nos a que se deve esse distanciamento das propostas oficiais pautadas em uma aprendizagem como foco educacional de uma prática pedagógica que se formula a partir de exames? Instiga-nos a ideia de que este distanciamento se deve apenas a uma historicidade escolar e avaliativa que se reflete em nossas propostas e educadores. A ideia do efeito e marcas que a escola tradicional projeta nos docentes que se formam não nos parece suficiente quando há novos docentes se formando a cada ano. Contudo, não indicamos nesta pesquisa que as dificuldades encontradas em campo se situam apenas no âmbito da formação de professores e nem esta formação está em pauta neste trabalho devido ao tempo destinado para a conclusão do mesmo não ser capaz de estabelecer possibilidades de discussão fundamentada.

O que devemos perceber é que, em ambas as fases de ensino, a proposta de avaliação está associada a uma ideia de um olhar onde a avaliação é vista e entendida como um processo, como uma construção pedagógica e que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, em todos os documentos analisados, oferta-se uma proposta que engloba diversos instrumentos avaliativos e que, mesmo que haja exames efetivamente, estes não sejam determinantes do quanto foi aprendido. A avaliação seria uma maneira de se reavaliar a própria prática docente como estratégia de ação e não como punição a alunos e professores.

Nesta dissertação, concordamos com a visão de que a avaliação deve ser feita de diversas maneiras e em diferentes momentos da rotina e do ano letivo. Assim como afirmam os documentos, também concordamos com a ideia de que a avaliação não apenas serve como instrumento de aprovação ou de julgamento sobre o desenvolvimento infantil, mas também como uma maneira do educador refletir sobre sua prática.

B. Portugal: Cidade do Porto

Como nossa investigação passou a abranger também uma escola da cidade do Porto, em Portugal, trazemos nesta seção as regulamentações pertinentes à instituição que acompanhamos. Diferente do Brasil, Portugal não possui instâncias diferenciadas de gerência das escolas, sendo todas regulamentadas em âmbito Federal. Sendo assim, sobre ambos os níveis iremos abordar a Lei nº 46/87 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Por ser uma escola do segmento privado, havemos de tratar também da lei nº 152 /2013 que legitima o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

No que diz respeito à Educação Infantil analisaremos a Circular nº 4 DGIDC / DSDC /2011 que regulamenta as avaliações na pré-escola, a Circular nº 17 DSDC/ DEPEB /2007 que aborda a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, além das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental, discutiremos sobre o Despacho Normativo nº 13/2014 que traz a demanda da regulação da avaliação para o Ensino Básico, o decreto de Lei nº 139/2012 que institui as Matrizes Curriculares do Ensino Básico e Secundário e também do Despacho normativo nº 7/2013.

Utilizamos o Estatuto de Ensino Particular e Cooperativo no intuito de destacarmos algumas particularidades deste tipo de Ensino. O primeiro fator a ser chamado atenção é que as escolas de ensino particular e cooperativo possuem autonomia pedagógica definida em termos de lei como

Direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programa e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão de espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente (PORTUGAL, 2013, artigo 37º - 1)

Compreende-se, assim, que há a liberdade de escolhas de seus caminhos pedagógicos, mesmo quando submetidos às orientações curriculares do Ministério da Educação. Ainda neste quesito, o Estatuto reafirma que a escola poderá criar seu plano pedagógico, assim como definir seus instrumentos avaliativos, estes desde que “no respeito pelas regras definidas a nível nacional quanto à avaliação externa e avaliação final de cursos, graus, níveis e modalidades de educação, ensino e formação” (PORTUGAL, 2013, artigo 37º - 2d).

É importante para nosso trabalho destacarmos que, ao contrário das escolas particulares no Brasil, os alunos do Ensino Privado e Cooperativo de Portugal também estão “sujeitos ao regime de avaliação externa estabelecido para os alunos das escolas públicas” (PORTUGAL, 2013, artigo 63º)

Sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo, neste momento apenas nos interessa ressaltar a demarcação da avaliação do sistema educativo de forma continuada e que “deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político administrativa e cultural” (PORTUGAL, 1987, artigo 49º).

Apesar de em nossos limites de investigação não incluirmos as avaliações externas e institucionais, elas refletem diretamente nos processos de avaliação aluno-professor, como já citado anteriormente. O que nos chama atenção neste artigo é a aparente busca de um processo que avalia a instituição a partir de todos os seus aspectos e não apenas por resultados em avaliações de seu alunado. Mesmo com o pouco tempo em terras portuguesas, percebemos que o cenário educativo muito se aproxima ao brasileiro no quesito avaliativo. Neste sentido, nos questionamos sobre a realidade de aplicação deste artigo.

Educação de Infância

Neste nível de ensino, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (PORTUGAL,1997) começam a abordar a avaliação ao tratar da necessidade de que a pré-escola possua uma pedagogia estruturada. Neste sentido, define que isto “implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (PORTUGAL, 1997, p.18)

Com isto, há a clara demonstração sobre a importância de o instrumento avaliativo ser constante e reforça que este é um trabalho realizado pelo educador diretamente sobre o trabalho que está a desenvolver com as crianças.

Destacamos como fator de interesse no documento, a observação como fundamentação para um planeamento e avaliação do educador com seu grupo de alunos. Na página 25, o mesmo documento marca que ao observar o aluno, o educador percebe a evolução das crianças, fazendo com que se crie possibilidades de ampliação do universo de cada uma. Traz, assim, por meio do planeamento e observação, um “suporte à intencionalidade do processo educativo” (PORTUGAL, 1997, p.25) Ainda sobre esta questão, mais à frente, na página 27, a avaliação como reflexão das propostas do educador se reforça ao ser pontuado que

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.(PORTUGAL, 1997,p.27)

Percebemos neste documento que a avaliação não entra com caráter classificatório ou reprobatório do aluno, mas sim como um apoio às estratégias didáticas que o educador utiliza em seu cotidiano.

Outro fator que merece destaque neste documento é o tópico de Organização do Grupo, do Espaço e do Tempo. Este destaca a avaliação como um instrumento a ser partilhado pelas crianças, sendo isto relacionado

com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. (PORTUGAL, 1997, p.37)

Esta perspectiva traz a criança como participante ativo de todo o processo de aprendizagem que se movimenta ao seu redor. O documento, de forma geral, busca chamar atenção para a participação de toda a comunidade escolar para a educação da infância.

Ao tratar da relação com os pais e parceiros educativos, por exemplo, afirma que o projeto educativo “deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (PORTUGAL, 1997, p.44). Tal proposta traz à tona a ideia de que o projeto educativo é responsabilidade de todos que se relacionam diretamente com a instituição. Estamos com isso afirmando que, de acordo com o documento analisado, pressupõe-se que as escolas se gestem de maneira democrática e com plural participação em suas decisões.

Ao final, ao relatar a intencionalidade educativa esperada, o documento afirma que

A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender. (PORTUGAL, 1997, p.93)

A partir destes apontamentos, verificamos que as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar está focada em uma avaliação processual e de busca de percepção do desenvolvimento integral infantil.

Destacamos a circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007 pela a mesma ser descrita como um documento que

“integra princípios sobre organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação da Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico” (PORTUGAL, 2007,p.1)

Interessa-nos particularmente dois pontos principais: os procedimentos a ter em conta na avaliação e também a articulação entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, visto que nossa investigação circunda estas duas perspectivas Sobre a avaliação, esta circular assemelha-se às Orientações ao trazer que “no decorrer do desenvolvimento do Projecto Curricular/Turma, o educador deverá avaliar as várias etapas do processo, de modo a que essa avaliação seja suporte do planeamento.” (PORTUGAL, 2007, p.3).Contudo, este é mais diretivo ao afirmar que deverá ser elaborado pelo educador um relatório que explicita seu processo avaliativo.

Esta Curricular traz como finalidade da avaliação a “eficácia das respostas educativas” (PORTUGAL, 2007, p.4). O termo *eficácia*, apesar de apresentar algumas questões sobre seu sentido e sobre o parâmetro pelo qual definimos o que seja eficaz, aqui este é utilizado como resposta a uma “tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (PORTUGAL, 2007, p.4)

Todas as pontuações sobre a função da avaliação no contexto pré-escolar são relacionadas à importância de esta ser um subsídio pedagógico ao educador de maneira que este possa melhor contribuir para o desenvolvimento infantil.

Questionamos o documento quando este atribui ao educador, à criança, à equipa e aos encarregados de educação a responsabilidade por esta avaliação. Claro que a ideia de um conjunto de percepções avaliativas é percebida como ponto positivo, contudo, perguntamo-nos sobre a real praticidade e aplicação desta proposta, visto que a avaliação é, em sua maioria, realizada de forma solitária entre professor e aluno.

Sobre a articulação entre Educação Pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico o documento define que

aos educadores de infância e professores do 1º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação coconstruída escutando os pais, os profissionais, as crianças e suas perspectivas. (PORTUGAL,2007,p.5)

De maneira positiva, este documento alerta para a dificuldade deste momento de passagem para as crianças, onde há muitas mudanças e que se faz necessário a existência de uma rede cooperativa entre todos os envolvidos na educação das mesmas para que se minimizem os possíveis percalços desta transição. Sugere aos educadores que, neste momento, haja o planeamento em conjunto de todas as estratégias para que a criança se adapte da melhor maneira possível às novas condições de escolarização. Reconhece, com isso, que há diferenças marcantes entre esses dois níveis de ensino e que é necessária uma maior atenção neste processo.

Sobre a Circular nº 4 DGIDC/DSDC/2011, que trata especificamente sobre a Avaliação Pré-Escolar, destacamos novamente a definição de caráter formativo que “implica o desenvolvimento num processo contínuo e interpretativo que procura tomar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (PORTUGAL, 2011,p.1)

Além disso, importante destacar que o documento traz como imprescindível haver duas avaliações principais: a diagnóstica e a formativa, de maneira a verificar como cada criança ingressa na escola e como se desenvolve ao longo do processo.

Também é de atenção para nossa investigação, a definição de que se deve haver na avaliação “ a) observação; b) entrevistas; c) abordagens narrativas; d) fotografias; e) gravações áudio e vídeo; f) registros de autoavaliação; g) portfólios construídos com as crianças; h) questionários a crianças, pais e outros parceiros educativos; i) outros” (PORTUGAL, 2011, p.5).

Reconhece-se, com isto, que há diversas maneiras de se avaliar durante a aprendizagem e também, ao trazer a participação das crianças neste processo, dá-se espaço para que a mesma seja ator direto em suas conquistas e dificuldades, de maneira a auxiliar a construção de um educando mais reflexivo acerca de sua ação perante o social. Sobre este ponto o documento traz que

A diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registro diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. (PORTUGAL, 2011, p.5)

Baseado em outro despacho (nº 11120-A/2010), este documento define que os “tempos dedicados à avaliação (3 dias) são obrigatoriamente coincidentes com os períodos de avaliação estipulados para outros níveis de ensino, por forma a permitir a articulação entre os educadores de infância e os docentes do 1º ciclo do ensino básico” (PORTUGAL, 2011, p.06). Este ponto aborda novamente a importância da reflexão da avaliação na Educação Pré-Escolar, de maneira que ambos os segmentos (pré-escola e 1º ciclo) dialoguem de forma mais flexível as condições de cada criança.

Ensino Fundamental

Acerca do que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental, destacamos inicialmente o Despacho Normativo ° 13/2014, que trata da avaliação neste nível de ensino. Em seu primeiro artigo afirma, diferente dos documentos da Educação Infantil, que o objetivo deste Despacho é regular sobre a “avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico” além de também trazer como objetivos da avaliação “ a medida de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos” (PORTUGAL,2014, artigo 1° a, b)

Inicia-se, neste momento, a definição de caráter classificatório e de medida da avaliação realizada com intuito de promoção. Destacamos que apenas apontamos nesta análise as termologias e objetivos postos nos documentos. Mais uma vez marcamos, da mesma forma que o fizemos ao longo de nossos debates até este momento, que não discordamos da classificação ou medição, apenas questionamos como são realizadas na prática pedagógica.

Um pouco mais à frente, entretanto, o despacho normativo em questão pontua que a avaliação

“ tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho.” (PORTUGAL, 2014, artigo 3° - 3).

Destaca-se, aqui, mesmo que de maneira menos enfática, o caráter processual da avaliação da aprendizagem. Em uma perspectiva de avaliação como parte de um planejamento e que auxilia na melhor escolha de propostas pedagógicas, o Artigo 6° , alínea 1 marca que “ em cada escola devem ser adotados procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho”. (PORTUGAL,2014, secção II)

Em sequência, o documento posiciona o tipo de avaliação adotado nas escolas como de caráter sumativo. Começando no artigo 7° até o 10°, os próximos artigos comentam sobre o objetivo classificatório das avaliações. Com exemplo temos o artigo 8°, que fala sobre a avaliação sumativa interna no final do terceiro período, onde um dos seus objetivos é “formalização da classificação correspondente à aprendizagem realizada pelo

aluno ao longo do ano letivo” (PORTUGAL, 2014, Artigo 8º - 8 a). Como efeitos deste tipo de avaliação, o documento afirma que dessa forma podem tomar decisões relativas à: “a) classificação em cada uma das disciplinas; b) transição no final de cada ano; c) aprovação no final de cada ciclo; d) renovação da matrícula; e) conclusão do ensino básico” (PORTUGAL, 2014, artigo 12º, 1)

Esta avaliação acima citada é responsável pela “tomada de decisão sobre a progressão ou a retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de Transitou ou Não Transitou, no final de cada ano de escolaridade, e de Aprovado ou de Não Aprovado, no final de cada ciclo.” (PORTUGAL, 2014, Artigo 13º - 1, sublinhado nosso)

Contudo, apesar de trazermos quais são as propostas do documento, o ano que estudamos neste momento é o 1º ano de escolaridade, cuja retenção não pode ocorrer exceto por ultrapassar limite de faltas.

Sobre o Despacho normativo nº7/2013, que aborda sobre a autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, destacamos a presença da associação a atividades desenvolvidas pelos alunos como responsável pela avaliação de desempenho dos docentes, no Artigo 6º alínea 6.

Em continuação as análises, averiguamos o Decreto de Lei nº 139/2012 que

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. (PORTUGAL, 2012, Artigo 1º -1)

Neste documento, no que tange à avaliação, esta é colocada no Artigo 3º, referente a princípios norteadores como necessário em uma articulação com o currículo de forma que assegure “que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende” (PORTUGAL, 2012, Artigo 3º -k) No mesmo artigo, coloca-se quanto à gestão do currículo a “promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa do ensino básico” (PORTUGAL, 2012, Artigo 3º - l). Neste trecho, vemos o claro reforço da avaliação na organização curricular e pedagógica que se propõe as escolas.

O Decreto de Lei nº 139/2012 ainda aponta como objetivo da avaliação a “melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades

desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário” (PORTUGAL, 2012, Artigo 23º-2). Em nosso levantamento teórico já trouxemos a contribuição de Luckesi (2011) em crítica a um sistema educacional que se baseia em um movimento pedagógico de verificação. Segundo o autor, é por nos utilizarmos desta estratégia que não conseguimos perceber ideias e ações diferenciadas durante o processo de aprendizagem do aluno.

Devemos trazer como ponto positivo a defesa do documento em marcar que a “avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (PORTUGAL, 2012, Artigo 24º, 1). Desta forma, preveem-se diferentes maneiras de se avaliar o aluno, de maneira a não se restringir apenas a um modelo, considerando, desta forma, o processo de aprendizagem como um todo.

Assim como nos outros documentos, a avaliação sumativa toma destaque no Decreto de Lei nº 139/2012 (PORTUGAL, 2012), com os mesmos princípios já supracitados.

Podemos perceber que a diferença valorativa que se dá à avaliação nos dois níveis inicia-se explicitamente pela forma como seus documentos se posicionam acerca desta temática.

Capítulo II: “Candidatos apresentem seus currículos” - posso levar o lúdico?

“Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”

Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo, trazemos ao leitor a perspectiva de ludicidade com que trabalhamos em nossas investigações de forma a afastar a ideia desta como complementação do espaço de ócio dentro da educação escolar.

Teceremos nossas considerações acerca do tema, abordando também, ao longo de nossa discussão, o que os documentos oficiais analisados no capítulo anterior abordam sobre a temática. Devemos destacar, mesmo sendo definido mais adiante, que pesquisamos sujeitos com a idade de 04 a 07 anos de idade em período de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e será sobre esta idade que vamos trabalhar quando abordarmos as conceituações de desenvolvimento infantil.

Trazemos um olhar sobre o lúdico que o estabelece como um espaço que gesta a criatividade humana e igualmente a possibilidade de conhecimento do mundo (WINNICOTT, 1975). Precisamos, entretanto, destacar que tratamos aqui, não de conhecimento em um sentido estrito de disciplinarização, mas sim como algo a ser proposto e agregado a saberes escolares de forma a se estabelecer um pertencimento de uma aprendizagem significativa.

Em discussões constantes em nossos cursos de formação de professores, tanto de cunho inicial quanto continuado, enfrentamos frequentes questionamentos sobre que conhecimentos são válidos para trabalharmos com os alunos da Educação Básica. Logo, em um primeiro momento, afirmamos não ser alvo de nossas observações nesta pesquisa ditar que conhecimento deve ou não ser adquirido. O lúdico que abordaremos afasta-se da ideia de ser este apenas instância promotora de prazer e de utilidade em momentos de ócio na rotina escolar ou, quando é preciso, de variação das atividades. Traremos o lúdico como uma forma de espaço de construção de conhecimento com características próprias, devendo ser tratado com a mesma seriedade que qualquer outra discussão acerca do

mesmo. Como proposta, esta dissertação busca um reconhecimento do lúdico como objeto a ser permeado nas propostas curriculares.

A partir das discussões que marcam o lúdico como um espaço de não reconhecimento nas instâncias escolares, construímos neste capítulo um posicionamento oposto ao do senso comum, trazendo ao leitor algumas considerações que o auxiliarão na compreensão da importância do espaço lúdico na escolarização.

2.1 Lúdico para quê, para quem e como? O espaço lúdico no desenvolvimento da criança de 04 a 07 anos

Devido a sua origem semântica e sua utilização cultural como momento de lazer e diversão, o lúdico vem constantemente sendo tratado como dicotômico às instâncias escolares, principalmente no que se refere às relações com as avaliações intrínsecas a estas organizações. Nas Leis de Bases do Sistema Educativo de Portugal, por exemplo, esta ideia vem sendo reforçada no artigo 48º “1- As atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido de utilização criativa e formativa dos seus tempos livres” (PORTUGAL, 1986, Artigo 48º -1)

A ideia de algo que proporciona apenas prazer é questionada por muitos pesquisadores na área e destacamos aqui Vygotsky (1979). Este autor afirma que um jogo proporciona aos jogadores o prazer, mas também a frustração de um objetivo não atingido. Este também destaca que as brincadeiras, mesmo com conotações mais espontâneas, proporcionam conflitos de interesses entre os envolvidos, provocando enorme descontentamento. Como afirma Winnicott (1982):

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem a angústia se não forem dominados. A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, frequentemente, um fator dominante. (p. 162)

Sendo assim, defendemos que a ideia do lúdico como movimento do ócio e de atividades livres exclusivamente não se aplica quando associado unicamente ao prazer proporcionado pelo mesmo.

Historicamente, é na Educação Infantil que a brincadeira ganha espaço e maior liberdade para desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Apesar da importância do

brincar na infância ser destacado socialmente e em documentos de defesa à criança (como o Estatuto da Criança e do Adolescente)⁵, este brincar aparenta não dialogar com os anos posteriores a este nível de ensino.

No documento das Leis de Bases do Sistema Educativo de Portugal, a ludicidade entra como objetivo da educação pré-escolar. Tal documento afirma que, neste sentido, a educação pré-escolar precisa “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (PORTUGAL, 1986, Artigo 5º, 1 f).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCN,1998), a brincadeira é considerada uma forma de interação das crianças com o ambiente escolar e com todos que participam do mesmo, facilitando a comunicação e expressão da mesma. Além disso, este mesmo documento destaca a brincadeira como importante fator para desenvolvimento do pensamento e um direito que todas as crianças possuem. Em sua página 23 há a ênfase de que “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.”, orientando os educadores de que, sem esse espaço, a aprendizagem infantil fica comprometida. Em afirmação a isto, o RCN ainda afirma que:

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (BRASIL, 1998, p.24)

Considerando a construção histórica da ideia do lúdico no ambiente escolar, percebemos, como afirma Benjamin (1984), que

As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Sendo assim, o brincar e a importância dado ao mesmo, depende das significações sociais atribuídas a criança e a seu papel social. (p.94)

⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, regulamenta os direitos de crianças e adolescentes atribuindo medidas e encaminhamentos legais para que estes sujeitos estejam protegidos.

O mesmo autor discute sobre a necessidade da brincadeira na ressignificação de experiências ruins vividas pela criança, mas também em experiências boas e prazerosas. Isso permite que as crianças aprendam com derrotas, mas também saibam o valor de suas conquistas.

Quando falamos de espaço lúdico, estamos falando de um espaço que permita o desenvolvimento de linguagens próprias ao indivíduo, como o jogo e a brincadeira, presentes inquestionavelmente na infância como uma de suas mais fortes características representativas. Este espaço está ligado, a nosso ver, à teoria desenvolvida por Winnicott (1975, 1964) sobre os objetos transicionais e fenômenos transicionais, onde se destaca a importância destes na constituição psíquica de uma pessoa. Tanto os objetos transicionais quanto os fenômenos transicionais habitam o que Winnicott (1975) denomina de espaço transicional ou potencial. O brincar existe dentro deste espaço e lida com esses fenômenos e objetos, abrindo, mais tarde, espaço para a constituição simbólica e para a entrada da cultura como lugar de criatividade e inovação para qualquer um de nós.

Winnicott (1975) diz-nos que quando queremos sair um pouco da realidade que nos cerca vamos para uma área de manobra, uma área de descanso do dia a dia e do lugar comum. A essa área ele denomina como potencial ou transicional porque liga para sempre o mundo externo e o mundo interno sem ser exatamente nem um nem outro, é uma verossimilhança, semelhança com o vero ou verdade, já que sabemos que jamais para o ser humano haverá a realidade nua e crua, já que a circundamos de símbolos e signos e cultura. A importância deste entendimento winnicottiano para pensarmos a avaliação e o lúdico advém exatamente do fato de este autor marcar o brincar como a abertura para a emergência do símbolo e, dessa forma, para a aprendizagem futura de signos e notações matemáticas. Assim sendo, o brincar, que antecede qualquer momento avaliativo na vida de uma criança, pode e deve ser considerado no processo que visa avaliar qualquer aprendizagem infantil, já que esse espaço transicional é exatamente o espaço no qual tanto a aprendizagem quanto a cultura poderão ter expressão significativa para qualquer ser humano. (MAIA, 2014)

Portanto, o que trazemos nesta dissertação é a importância desse espaço do brincar, e, neste, qualquer coisa pode ser transformada em algo transicional, ou seja, nem algo só interno da criança, nem algo só externo à criança. É um espaço *do entre*, como mesmo diz Winnicott (1975), que, ao ser aberto, acaba abarcando o mundo inteiro, mesclando a vida de criatividade.

Quando tratamos do Ensino Fundamental, a ludicidade, quando destacada, se faz presente associada a alguma atividade ligada à avaliação ou aos momentos de Educação Física. Por exemplo, nas Leis de Bases do Sistema Educativo de Portugal, a ludicidade em um dos objetivos do ensino básico, se manifesta da seguinte maneira: “f) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões neste domínio” (PORTUGAL, 1986, Artigo 7º, f). Neste trecho, a ludicidade vem associada a atividades artísticas que devem ser estimuladas com o intuito de percepção de aptidões neste domínio. Apesar de sermos seres criativos, como afirma Alencar (2013), a visão que se perpetua no senso comum é de que para tais atividades somos possuidores ou não de um dom.

Com isso, defendemos de que o lúdico é um espaço que potencializa a aprendizagem de maneira a mediá-la de forma significativa ao universo do sujeito. Neste pensamento, apoiamo-nos em Vygotsky (1979) ao afirmar que é por meio do jogo⁶ que as crianças terão seu suporte para desenvolver suas capacidades mentais. No jogo, a criança, além de aprender, irá internalizar os conhecimentos, estabelecerá novos comportamentos e formas de verbalização de sua aprendizagem. Sendo assim, para este autor, o jogo serve como uma preparação para a linguagem escrita. A criança usa gestos e sinais, desenha e demonstra seus pensamentos que, mais tarde, se tornarão escritas.

É por meio do espaço lúdico que se permite a abertura de oportunidades para que a criança exprima suas vontades, suas angústias e necessidades, desenvolva sua criatividade e sua linguagem, durante um momento onde ele pode ser o que não é. Portanto, como afirma Piaget (1983), por meio dos jogos e brincadeiras infantis vamos percebendo o desenvolvimento do indivíduo de maneira a estabelecer relações e conexões de aprendizagem de forma mais significativa.

Partimos deste aspecto para outro ponto de nossa defesa, e talvez o mais importante no desenvolvimento de nossa argumentação sobre o lúdico como espaço de conhecimento: o lúdico é linguagem a ser potencializada. Como afirma Corsino (2010),

Neste lugar de brincar, as palavras são brinquedos que, como qualquer objeto que participa das brincadeiras das crianças, são viradas e reviradas para criar novos movimentos e deslocamentos. As mudanças de ordem dão novos

⁶Explicamos aqui que o lúdico, como descrito em nosso foco é o espaço potencial de desenvolvimento e neste espaço podem existir jogos, brinquedos e brincadeiras. Apesar de diferenças conceituais, nos atemos ao espaço lúdico como um todo, de maneira a agregar todas as intermediações que nele pode haver.

propósitos às palavras, que só fazem sentido aos que partilham aquele brincar particular. (p.49)

Como descrito acima, as palavras fazem parte de inúmeras brincadeiras e é por meio delas que a estrutura de pensamento sai do plano abstrato de organização para o concreto, a partir de suas ações. Nesta perspectiva, apoiamo-nos em Benjamin (1993) para destacar que não há nenhum fenômeno que não passe pela linguagem. Seguindo estas argumentações, Vygotsky (1979) contribui ao afirmar a complementariedade entre gestos e linguagens no processo de desenvolvimento infantil. Para este autor, é por meio do lúdico, nas brincadeiras infantis, que serão expressas as primeiras manifestações de sentimentos e comunicações de um sujeito. As brincadeiras são gestos com significados e é por meio delas que inicialmente as crianças interagem com o mundo.

Como afirma Huizinga (2007), o ser humano é um *homo ludens*, ou seja, constituído plenamente a partir da capacidade de interagir de forma lúdica sobre todas as coisas que estão em seu redor. Desta forma, a aprendizagem significativa, em nossa argumentação, nada mais seria do que sucessivos encontros lúdicos que os sujeitos realizam ao longo de sua trajetória.

Podemos tecer, inicialmente, em diálogo com nossa pesquisa de campo, que as crianças encontram um espaço de pouca oportunidade à exploração e conhecimento do novo dentro dos espaços de escolarização. Entendemos que o jogo e o brincar, peças fundamentais em um trabalho com crianças, ganham funções outras quando entram no espaço escolar como bem nos demonstra tanto Huizinga (2007) como Aizencang (2005). Estes autores afirmam que, dentro da escolarização, o jogo e o brincar acabam perdendo, em parte, as suas características essenciais, mas sem perder a capacidade de abrir esse espaço de criatividade. É nessa não perda do criar que “as próprias crianças encontram espaços de transgressão da ordem, transformando, com seus gestos, qualquer coisa em brincadeira”. (CORSINO, 2010, p. 57)

Ingressamos em outro fator permanente no lúdico: ele é cultura. Huizinga (2007) afirma que o lúdico é mais antigo do que a própria cultura e, ao mesmo tempo em que a permeia, é resultado dela, a ela transcende. Todo jogo possui algum sentido e, segundo o mesmo autor, é por meio do jogo que o homem começa a significar a cultura, dando sentidos à realidade imersa e criando com isso, a linguagem.

De acordo com Brougère (1998), o lúdico permite que se criem significados e rupturas com as representações da vida cotidiana. Dessa forma, este utiliza o termo *cultura lúdica*, a fim de defender que é por meio do lúdico que os sujeitos ressignificam suas experiências e vivências, criando novos sentidos e, com isso, desenvolvendo conhecimentos variados. Neste propósito de aprendizagem por meio da experiência social, Winnicott (1982) nos traz a ideia de que

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. [...] A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (p.163)

Sendo assim, é por meio da brincadeira que as crianças interagem com o mundo e com suas construções culturais, formando-se indivíduos atuantes. Se abordarmos a visão defendida por Candau (2011) de que o trabalho multicultural permite o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, poderemos pensar em um currículo que articule diferentes culturas e linguagens em sua organização. Utilizamo-nos, ainda na perspectiva cultural do lúdico, de uma possibilidade defendida por Canen e Canen (2005) em que um currículo precisa constituir-se de identidades híbridas, provocando a visão de saída de uma única estrutura curricular. Como os autores defendem,

o refinamento do conceito e do escopo da categoria identidade, considerada central no multiculturalismo, pode ampliar o olhar multicultural para áreas também elas plurais, dentro e fora do campo educacional, criando sinergias e aproximações que possam contribuir para uma maior compreensão das instituições e de seus atores, em uma perspectiva de valorização da pluralidade cultural e de desafio a preconceitos a ela relacionados. (p.43)

Portanto, acreditamos que podemos entender o lúdico em duas características principais: como linguagens e como culturas e, de acordo com a visão corroborada por nossa pesquisa, ambas estão situadas no campo da construção de conhecimentos do currículo. Com tais argumentações, acreditamos estar delimitada a importância que o lúdico adquire no espaço de escolarização

Destacamos a importância de um espaço que permita que o jogo e a brincadeira estejam presentes. Segundo Winnicott (1975), o brincar é um fator essencial ao indivíduo, pois é por meio dele que este se mostrará criativo, sendo assim a maneira como vai se relacionar com o mundo e sua cultura. Huizinga (2007, p.4) corrobora com a ideia de

Winnicott (1975) quando enfatiza que “seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.”

Esse espaço do jogo permite que se abra a oportunidade para que a criança exprima suas vontades, suas angústias e necessidades, desenvolva sua criatividade e sua linguagem, durante um momento onde ele pode ser o que não é. Quando tratamos de crianças na idade que esta pesquisa está delimitada, é imprescindível que este espaço lúdico, permeado pelo jogo e a brincadeira, esteja ofertado na escolarização. Como afirma Maia (2012),

Dentro de um universo cotidiano, no espaço do jogo, como bem enfatiza Huizinga (2007), e igualmente Winnicott (1975) em relação ao espaço transicional ou potencial, há a suspensão deste cenário há a criação momentânea de um espaço do encantamento e do espanto, o espaço do jogo e, igualmente, de um tempo outro, mas igualmente delimitado, que possui início, meio e fim. (p.10)

Winnicott (1975) enfatiza que uma criança que não brinca é uma criança que apenas sobrevive no mundo, mas não vive criativamente, não interage com o que a cerca. Sabemos, entretanto, que o jogo e a brincadeira no espaço escolar tomarão características diferenciadas, pois estarão sendo utilizados em um espaço onde a “atividade lúdica seria considerada um instrumento mediador para a apropriação de diversos hábitos e saberes sociais e curriculares.” (MAIA, 2012, p 12) Mesmo assim, temos que deixar claro que, “O jogo é uma atividade voluntária. Quando sujeito a ordens, deixa de ser jogo podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (HUIZINGA, 2007, p.10)

Sobre esta afirmação, os apontamentos de Wallon (1980) corroboram com as outras teorias já expostas anteriormente. Mesmo que este autor distinga os estágios para o desenvolvimento brincadeira, isso não significa que haja um determinado início, meio e fim fixos no brincar. Quando esse movimento de limitação excessiva da brincadeira acontece, esta se torna um trabalho, uma atividade utilitária perdendo, com isso, seu papel de jogo e transformando-se em atividade a ser realizada apenas por uma obrigação extrínseca ao ato do brincar. O mesmo autor nos diz que:

O brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem. Mas, longe de ser sua negação ou renúncia, ele as pressupõe. É em relação a elas que é saboreado como um descanso e também como um novo alento, pois, longe de suas exigências, é o livre inventário e aperfeiçoamento destas ou daquelas disponibilidades funcionais (p.59).

Logo, o brincar da criança é algo como uma grande aventura apaixonada por explorar algo que atinja seus limites e que ele possa de alguma maneira superá-los.

Dos teóricos escolhidos como referência nesta dissertação, elegemos os estudos de Piaget (1971) para um maior aprofundamento da dinâmica do período da representação simbólica e da fase inicial do operatório concreto, fase em que se encontram as crianças pesquisadas. Para este autor a construção do conhecimento pela criança se dá por estágios de complexidade e, para melhor entendimento, cada estágio segue uma sequência de desenvolvimento, sendo importante deixarmos a criança vivenciar cada um deles para por chegar a um próximo estágio e, assim, conseguir atingir o desenvolvimento mais complexo das estruturas de conhecimento.

Dos 04 até aproximadamente 06 anos de idade a criança constrói aos poucos representação ou simulação das diversas situações cotidianas. Como afirma Macedo (1994),

o período sensório-motor caracteriza-se pela construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar objetos e pessoas. Além disso, caracteriza-se pela construção prática das noções de objetos, espaço e causalidade e tempo, necessárias à acomodação (ajustamento) destes esquemas aos objetos e pessoas com os quais interage. (p.48)

Nesse período, a criança não consegue estabelecer uma ligação lógica, temporal e nem mesmo causal com seus atos. É comum vermos crianças de 04 ou 05 anos mudando constantemente ações ou falas sem que ache isso contraditório ao que estava sendo realizado até então. Muitos professores encaram essa atitude como mentira ou inconstância da fala e/ ou brincadeira infantil, mas fato é que as crianças nesse período não conseguem estabelecer ligações lógicas e sequenciais.

A criança pré-operatória ainda está muito ligada ao concreto por ser esta fase marcada por um egocentrismo infantil, não necessariamente no sentido usualmente dado de egoísmo, mas numa compreensão onde a criança percebe o mundo como dela por ainda não assimilá-lo como maior que ela. A criança nesse estágio possui dificuldade em perceber o outro. Como destaca Macedo (1994, p.49), “a criança não consegue sair de seu ponto de vista e considerar os estados e transferências das coisas”. Ou seja, nesse estágio ela enxerga o outro a partir de seu próprio referencial, do seu ponto de vista sobre o mundo. Apesar disso, a criança nessa fase ainda não possui domínio desse seu *eu* e é mais facilmente influenciada pelo externo.

Portanto, da criança pré-operatória esperamos brincadeiras voltadas às ações representativas como dramatizações em sala de aula. É comum vermos crianças realizando, em suas brincadeiras, o que é visto no seu cotidiano como brincadeiras de casinha, por exemplo, onde as crianças delimitam os papéis de mãe, pai, filhos, além de situações do cotidiano familiar como, falas e brigas da família. Nessa fase, os desenhos costumam ser bem significativos nas brincadeiras infantis e a maioria delas costumam usá-los como forma de expressar o que pensam ou situações que vivenciam. A evocação da fala durante as brincadeiras ajudam na organização das mesmas e na interação com o outro e costumam ser bem comuns. De maneira geral, as brincadeiras nessa idade são simulações vocais do que as crianças passam ou querem representar de seu entendimento sobre o mundo. Para Piaget (1971), nessa fase pré-escolar da aprendizagem, a criança deveria ser ensinada a observar cuidadosamente os fatos que ocorrem em seu cotidiano, além de ter suas habilidades de comunicação e expressão desenvolvidas.

Já aos 06-07 anos de idade, a criança entra na fase operatória concreta. Operatório, para Piaget é indicativo que a criança consegue perceber fantasia de realidade e igualmente opera no mundo, ou seja, começam a constituir a lógica e as estruturas denominadas concretas, o que até então as crianças realizariam de uma maneira mais sensória e interiorizada. Nessa nova fase, as ações das crianças passam a ser pensadas e adquirem a capacidade de reversibilidade, que é “a capacidade de considerar simultaneamente uma ação e sua inversa, ou sua equivalente, ou uma ação realizada e uma não realizada (virtual ou apenas possível).” (MACEDO, 1994, p.49)

Nesse período, as ações das crianças são interiorizadas, além de serem executadas mais coordenadamente. Se antes a ação infantil significava agir sobre o mundo e manipulá-lo de alguma maneira, nesse estágio a criança passa a pensar sua ação e reverter esse pensamento em operações.

Nesta fase, as crianças costumam brincar com mais facilidade com jogos de regras, de tabuleiros, pois, podem perceber o jogo e pensá-lo e não apenas agir sobre ele. São capazes de realizar ações mentais, sendo possível a utilização símbolos e valores em suas brincadeiras, já que conseguem observar e compreender o que está sendo pedido sem a ação em si.

Propomos, inicialmente, uma rotina pedagógica que possua uma cultura lúdica no interior dos ambientes de aprendizagem, ou seja, um conjunto de procedimentos capazes de construir continuamente um espaço propício ao brincar. Como nos pontua Brougère (1998), a cultura lúdica é composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferenciada daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

Sendo assim, objetivamos uma rotina como a descrita nos Referenciais Curriculares Nacionais onde, ao longo de todas suas orientações e objetivos, o brincar está destacado como fundamental no desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas e “deve se constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias.” (BRASIL, 1998, p.51).

Não defendemos, contudo, o que chama Godoi (2010) de “didatização do lúdico”, ou seja, a restrição do brincar apenas a momentos de atividades ou a objetos conhecidos como pedagógicos, como observamos na passagem a seguir:

A professora precisava realizar uma atividade avaliativa de “maneira lúdica” como ela mesma definiu. Desenhou no chão com giz, uma tabela que continha no topo às formas geométricas e espaços para que as crianças fossem associando as desenhadas com os blocos de formas. Trabalhava diferentes tamanhos, cores e formas, tentando fazer disso um momento mais divertido. Contudo, as crianças começaram a ficar dispersas e uma delas não queria mais brincar. O colega vira para ela e fala “faz o que a professora quer que você não brinca mais. Quem já fez e ela anotou, saiu da brincadeira” (Diário de bordo da pesquisa piloto, escola particular do Rio de Janeiro, 2010, sic).

Retomamos a pesquisa piloto aqui, apenas para observarmos, nesse exemplo, um claro momento onde a brincadeira deixa de ser ela mesma, já que os alunos percebem a clara intenção da professora de avaliá-los a partir daquele momento. Diz-nos Aizecang (2005) que dentro de uma perspectiva sobre as teorias da utilização do jogo e da brincadeira no espaço escolar, uma delas aponta que o jogo, quando entra no espaço escolar, pouco conserva o espírito do desafio lúdico,

“que este guardaria pouca margem para a ação espontânea e voluntária do sujeito, e que este deveria adaptar-se a um novo espaço que lhe reserva significados e funções diferentes, se convertendo, dessa forma, em um instrumento didático para a apropriação de objetivos curriculares”. (p.95)

Esta mesma autora, entretanto, igualmente marca haver outra corrente de estudos, na qual ela apresenta a leitura de Barbara Rogoff, onde esta defende que o jogo permite uma apropriação participativa. Na leitura de Maia (2012)

Dentro da ideia de apropriação participativa, Bárbara Rogoff marca que os jogadores assumem papéis ativos e permutáveis interdependentes entre si, se comunicando, compartilhando e modificando suas decisões, ao mesmo tempo em que desenvolvem práticas e processos que resultam em um lastro para seu desenvolvimento cognitivo e social. (p.10)

Ao chamarmos a atenção nesta pesquisa para a importância do brincar e a necessidade de atenção quanto à sua perda dentro de atividades avaliativas, buscamos uma alternativa dentro das mais variadas propostas pedagógicas para que o lúdico possua seu espaço de maneira mais livre, porém, não necessariamente sem objetivos.

Há, sim, o momento do brincar sem regras estipuladas por adultos ou pessoas que não participam de determinada brincadeira, e há também o momento da brincadeira com objetivos pedagógicos definidos. Porém, o que queremos mostrar com nossa pesquisa é que, para que o brincar possa favorecer ao desenvolvimento de uma criança, a mesma não precisa ter conhecimento desses objetivos e nem sentir-se cerceada ou conduzida de alguma maneira para sua diversão. Apenas o educador deve saber o que espera daquele momento e fazer, assim, com que ele seja o mais prazeroso e descontraído.

Outro fator que precisamos estar atentos como educadores, ao propiciar o espaço do brincar, é o fato que “As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (WINNICOTT, 1982, p.67). Ou seja, o verdadeiro brincar é estabelecido, e aqui destacamos o âmbito da escolarização, quando o educador se permite vivenciar a brincadeira de maneira real e não por obrigação de estar neste momento. A criança só irá permitir que um adulto ou um outro par esteja junto com ela em sua brincadeira quando este está pronto para se entregar verdadeiramente a este momento.

É por meio do brincar no espaço pedagógico-lúdico, ou seja, em um ambiente onde a criança possa se movimentar, tocar nos objetos, criar, imaginar, sem momento determinado ou em uma avaliação estrita do que estão fazendo e do que significa esse brincar, que a criança vai estruturando seu universo interior e exterior de maneira a organizar pensamentos, sentimentos, informações e objetos de conhecimentos, para, a partir deles, desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Sendo assim, o brincar aparece em nossos estudos como fundamental na constituição de uma proposta pedagógica centrada no universo infantil, pois é por meio dele que a criança adquire confiança no espaço que trabalha e no adulto de referência do mesmo, podendo ser capaz de aprender sem regras ou definições restritas e sem significado para ela.

Questionamos, em associação com os apontamentos anteriores, o espaço que vem sendo destinado à criatividade, livre expressão infantil, ao jogo propriamente dito que em sua origem *jocu* significa a diversão, a brincadeira. Procuramos entender como e onde, dentro de uma lógica produtivista de nossa educação brasileira, esse jogo ganha “permissão” de ser explorado.

A escola brasileira, por exemplo, foi pensada inicialmente em uma constituição díade: a que proporcionava a educação para pobres e a que destinava seus esforços a perpetuar as mais nobres camadas da sociedade. Entretanto, cada uma em sua abordagem, buscava plenamente a perpetuação da moral e costumes que se difundiam em cada tempo e espaço social. A nossa escola moldava-se em ideias importadas de países desenvolvidos, com currículos enciclopédicos e com um objetivo bem claro: transmissão de conhecimentos, no sentido mais literal da expressão. Sendo assim, cria-se no imaginário social a ideia de uma escola centrada na figura do professor, que deveria ser um cidadão de boa índole e origem social. Neste conceito, alunos estão no ambiente para adquirirem novos conhecimentos e serem testados mediante sua aprendizagem.

Buscamos estabelecer uma relação com o conhecimento, a fim de compreender o não reconhecimento do lúdico nesta esfera. Por que ele não se estabelece em uma esfera escolar como válido dentro de um contexto de aprendizagens?

2.2 O espaço lúdico e criatividade: interrelacionamentos inerentes ao ato de aprender e avaliar

A criatividade está diretamente relacionada ao movimento lúdico do ser humano. Segundo Ostrower (2008),

O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. A percepção de si mesmo dentro de agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. [...] o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. (p.10)

Longe de qualquer esgotamento sobre o assunto, partiremos neste tópico de um debate de alguns autores sobre o termo criatividade. O termo criatividade vem sendo comumente associado a um dom em que apenas alguns indivíduos o possuem. Nessa perspectiva, a criatividade seria algo a se ter ou não. Entretanto, não há um consenso sobre o uso do termo e o que este significa efetivamente. Segundo Mansfield e Busse (1981, apud ALENCAR, 2003), o conceito de criatividade é relativo, ao passo de que este é considerado como tal apenas em relação a outras ideias, em um determinado espaço e tempo.

Alencar (2003), ao tratar sobre o conceito de criatividade, chama a atenção para esta relação com o outro na construção da criatividade, ao afirmar que a ideia de que a criatividade é unicamente do indivíduo ignora-se os fatores externos ao mesmo para sua constituição. Ou seja, ignorando que este indivíduo está inserido em um processo social.

Segundo a mesma autora, ao passar das décadas, essa concepção de criatividade como individual, dá lugar à ideia de que todo ser humano possui habilidades criativas prévias, que precisam passar por desenvolvimento a partir de práticas que permitam sua constituição.

Nesse sentido, a perspectiva vem a ser corroborada com Vygotsky (1990) a partir da noção de que, para este autor, as atividades relativas à imaginação criativa precisam ter experiências prévias para que se maturem ao longo de um processo. O autor considera esse o motivo de menor criatividade nas crianças, pois estas possuem uma menor gama de vivências.

Nesta perspectiva, Alencar (2003) traz como contribuição a noção de ambientes propiciadores do desenvolvimento criativo ou não. A partir da noção de que todo indivíduo constitui-se criativamente e que precisa de experiências diversas que desenvolvam esse potencial criativo, a ideia de que situações do convívio de cada indivíduo podem propiciar ou desmotivar a criatividade se faz de particular importância no foco deste trabalho, a ser mais bem debatido em sequência.

A mesma autora destaca que a criatividade está mais propensa a se apresentar em indivíduos que apresentam “um conjunto de atitudes, valores, interesses, motivações e traços de personalidade que predispõe o indivíduo a pensar de uma forma independente, flexível e imaginativa.” (ALENCAR, 2003, p.110).

De acordo com autores como Piaget (1959) e Wallon (1989), os jogos imaginativos, iniciados a partir dos dois anos de idade, são de extrema importância para que a criança desenvolva a capacidade de lidar com novas situações e interpretar realidades que a circundam. Ainda na visão dos autores, ao longo do processo de maturação do desenvolvimento e da obtenção do raciocínio lógico e da razão, o uso da imaginação dá lugar a questionamentos maiores a serem trabalhados no sentido de vivência e experiência.

Para Alencar (2007), é nesse período que a cobrança de pais e familiares passam a ser maior para que a criança vivencie mais a realidade e se desfoque do poder fantasioso. Ainda sobre isto, a autora afirma que a escola possui uma maneira mais intensa ao ponto de que quanto mais tempo a criança permanece no ambiente escolar, mais ela vai perdendo sua capacidade imaginativa, a curiosidade e o pensamento original, antes mais observado e realizado. Como afirma Alencar (2007), é no processo de relação família e escola que a criança constrói a autoconfiança essencial para que se firme uma capacidade de auto-percepção do indivíduo que influencia nas suas crenças e sentimentos sobre si e sobre o mundo, que por sua vez, atuam diretamente sobre o desenvolvimento do potencial criativo de cada indivíduo. Desenvolvemos, então, a ideia de que a escolarização se encontra em uma nova e importante categorização de ambiente, espaço e ações propiciadoras de criatividade.

Entretanto, Vygotsky (1990) desautoriza este pensamento ao constatar que a imaginação infantil, como já tratamos anteriormente, é mais pobre quantitativa e qualitativamente do que a do adulto. Para Vygotsky (1990), o adulto já passou por inúmeras experiências sociais ao longo de sua vida, o que lhe dá um leque maior de possibilidades a serem utilizadas quando utiliza a sua capacidade imaginativa, visto que para o autor, esta se constrói com as interações sociais que o indivíduo presencia. A criança, neste sentido, ainda não pode vivenciar uma grande quantidade de situações, visto que sua integração social ainda se inicia. Por esta razão, o autor define como uma imaginação mais pobre em comparação com a do adulto.

O que acontece, como afirma Wallon (1980), é que ao crescermos e nos ocuparmos de tarefas obrigatórias e necessárias a serem realizadas devido à demanda social e pessoal que nos são impostas, não permitimos o espaço criativo ficar evidenciado de maneira a não nos colocarmos em situações de constrangimento e crítica perante o outro. Como afirma Alencar (2007), o pensamento e o julgamento do outro quanto às nossas ações influenciam diretamente no que exploramos de nossa criatividade.

Consideramos, assim, que a criatividade é inerente a todo ser humano e que o mesmo precisa ser estimulado ao longo de sua vida para que haja a exploração e desenvolvimento da mesma. Tudo que descobrimos por uma primeira vez, mesmo que já existente, se torna criativo para nós a partir do momento em que se caracteriza em uma produção nova e inovadora perante nossas vivências.

Com isto, se supomos que aos 04 anos o brincar estaria presente no processo de ensino-aprendizagem, aos 07 anos, é senso comum que estas crianças devem estar sendo alfabetizadas, sentadas e já fazendo deveres de casa. Ao longo desse caminhar, dos 04 até aos 07 anos o brincar vai desaparecendo do espaço de sala de aula, como constatamos em nossa pesquisa piloto:

quando tratamos da aprendizagem como algo a ser constantemente mensurado para que se mostrem os resultados do desenvolvimento de cada sujeito, acabamos por transformar nossas práticas cotidianas em objetos subordinados a esse determinado fim, ou seja, tudo que fazemos acaba sendo justificado pelas avaliações. Nesse contexto, o lúdico acaba sendo transposto para dar espaço a algo que possua socialmente uma representação maior. Por isso observamos com clareza nas escolas visitadas, horas de parque, pátio, brincadeira em sala... Serem substituídas quando havia a necessidade de um espaço para cumprirem as avaliações.(COIMBRA, 2013, p.65)

Independente das conceituações que se fazem não consensuais sobre o tema e longe do romantismo que muitas vezes é fecundado nesta área, trazemos mais uma vez a visão de Winnicott (1975) que aborda a criatividade como essencial a vida humana, articulando-o com o pensamento de Huizinga (2007). Segundo este autor, a experiência de vida só se faz válida ao ser humano quando esta possui a criatividade como linha delimitadora. Sem o viver criativo, o ser humano apenas sobrevive em sociedade e não atua sobre ele vivenciando e construindo experiências.

Ao trazermos essas discussões, iniciamos um movimento de pensamento sobre para quem e com que objetivo este tipo de escola até agora estudado vem sendo construída. Implicado a isso, está um movimento aonde vamos tecendo espaços normativos e pouco criativos, de maneira a levarmos, ao longo da escolarização, crianças e adolescentes a se portarem e vivenciarem experiências prontas e rígidas que pouco contribui para o desenvolvimento da criatividade.

Como afirma Ball (apud LOPES, 2011) o currículo precisa ser elaborado a partir de políticas conjuntas que envolvam população, comunidade escolar e também Estado, de maneira que todos coloquem em pauta suas necessidades e afirmações. Entretanto, quando

nos mantemos em uma política de Estado plenamente nos retemos a uma gerência de ideias condicionadas ao político-econômico e que nos levam a uma produção do conhecimento que foca o macro e pouco observa o micro em suas construções.

Será que retirar o lúdico e o brincar conforme a criança cresce dentro do âmbito escolar é a melhor metodologia para que elas tenham autoria de pensamento⁷? Este trabalho defende que para essa pergunta haja como resposta o pronome negativo NÃO. Defendemos que o brincar deve habitar todos os espaços da vida de um ser humano, principalmente ao longo de sua escolarização. (MAIA E COIMBRA, 2012)

É por meio da brincadeira que as crianças vão sendo incentivadas a interagir com seus pares em sociedade de maneira adequada à resolução de conflitos e como compreendem as informações que a cercam cotidianamente. Defendemos, assim, que é pelo brincar que construímos nos primeiros anos de vida de uma criança, um cidadão capaz de agir e pensar de forma crítica e reflexiva sobre os acontecimentos sociais, preparando assim, crianças mais facilmente capazes de lidar com situações diversas e muitas vezes, conflituosas.

⁷ Para Alicia Fernandez (2001) autoria de pensamento "é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção.". É a partir deste conceito que utilizamos o termo.

Capítulo III: Metodologia de pesquisa - a construção de um campo – entre Rio de Janeiro e Porto, uma rede tecida.

O Barco!
 Meu coração não aguenta
 Tanta tormenta, alegria
 Meu coração não contenta
 O dia, o marco, meu coração
 O porto, não!...

Chico Buarque

Este capítulo, como já pré-elucidado, apresenta ao leitor as escolhas metodológicas realizadas para esta pesquisa. Traremos neste as nossas escolhas e conceituações teóricas sobre as mesmas e iniciaremos a apresentação de nossos campos de pesquisa.

3.1. Enquadramento e opções metodológicas da investigação Brasil/ Portugal

Durante todo nosso processo de pesquisa, buscamos trazer a importância da ludicidade nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Nosso texto trará primeiro a descrição metodológica e a construção do campo no na cidade do Rio de Janeiro e, em seguida, o campo da cidade do Porto.

Partimos da ideia de que “[...] pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, de indagação, inquirição da realidade [...]”. (PÁDUA, 2002, p 31). Emergida de um contexto prático, nossa temática vem sendo analisada pela pesquisadora desta dissertação há 04 anos, fato já apresentado na introdução. Contudo, novas perspectivas exigem novos caminhos e metodologias de pesquisa. Toda pesquisa, portanto,

é uma forma de selecionar técnicas, forma de avaliar alternativas para ação científica... Assim, enquanto as técnicas utilizadas por um cientista são fruto de suas decisões, o modo pelo qual tais decisões são tomadas depende de suas regras de decisão. Métodos são regras de escolha; técnicas são as próprias escolhas. (ACKOFF *In*: HEGENBERG, 1976, p.11-116)

Neste capítulo, temos a função de delinear as seleções metodológicas realizadas, bem como os procedimentos que foram efetivados para construção de pesquisa e análise dos resultados levantados, separados por um oceano Atlântico, quais sejam Brasil e Portugal, mas unidos pela postura e prática desta pesquisadora.

Objetivo Principal

Definimos como nosso objetivo principal investigar a intervenção dos processos avaliativos nas práticas escolares, de forma a perceber como a ludicidade se perde nos movimentos didáticos cotidianos do percurso de aprendizagem.

Objetivos secundários

A partir de nosso levantamento de leituras para este estudo, e juntamente em discussões no grupo de pesquisa LUPEA – O lúdico no processo de ensino e aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elencamos alguns objetivos específicos que orientaram este trabalho de pesquisa, de forma a melhor definirmos nossos olhares ao longo de nosso campo de pesquisa e análises posteriores. De forma a clarear nossas propostas, norteamos-nos por uma pergunta geradora, “O que acarreta à diminuição do espaço lúdico no ambiente escolar?”. Para darmos conta desta questão assim como de nosso objetivo principal, desdobramos os mesmos em objetivos mais específicos: (a) analisar a relação entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que está sendo praticado; (b) Estabelecer a relação das determinações escolares sobre a metodologia e a estratégia pedagógica utilizada pelos professores em sala de aula a partir dos discursos e dos documentos oficiais; (c) Caracterizar, a partir dos documentos oficiais, da metodologia dos professores e dos discursos por eles enunciados, os fatores que influenciam para que haja ou não a criação de um espaço lúdico nas atividades escolares; (d) identificar a relação entre avaliação e ludicidade presentes na prática docente.

Investigação qualitativa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por trabalhar com uma pesquisa de cunho qualitativo, definida por Denzin e Lincoln (2005a, p.51 apud FLICK, 2009) como:

Uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem. (p.16)

Segundo os autores, a investigação qualitativa possui cinco características principais. A primeira delas está ligada ao fato que os dados são sempre recolhidos direto do ambiente, sendo o próprio investigado o instrumento de coleta. A segunda se define por ser uma pesquisa sempre preocupada com a descrição de seus dados. A terceira permeia o interesse direto de quem pesquisa qualitativamente: o processo muito mais diz sobre suas ambições do que seus resultados. A quarta está ligada ao fato de que a análise de dados deste modelo de pesquisa não está ligada diretamente à comprovação de hipóteses pré-definidas e sim, vão sendo construídas percepções ao longo de seu levantamento. E por final, como quinta característica deste modelo de pesquisa, os pesquisadores estão envolvidos em compreender as vivências dos sujeitos de estudo. Deste modo, é possível concluir que “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de numa forma neutra”. (DENZIN E LINCOLN, 2005a, p.51 apud FLICK, 2009)

Sobre a investigação de cunho qualitativo, Bodgan e Biklen (1994) afirmam que a abordagem qualitativa de pesquisa

requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam (p. 287)

Nesta perspectiva, os autores afirmam que este modelo de investigação é essencial para pesquisadores que atuam diretamente no campo educacional e com professores, visto que possuem a oportunidade de se ambientarem com o universo complexo que são as escolas e acabam por se tornar mais reflexivos também acerca de seus próprios valores e concepções sobre a forma como se relacionam com o ambiente educativo.

Turato (2003, p.168) complementa a visão dos autores afirmando que “trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco”. Com isto, nossa opção pela pesquisa qualitativa implica em uma relação de imersão nas vivências escolares sem que se busque uma generalização de comportamentos, mas sim uma análise da compreensão de experiências vividas.

Campo de análise e sua justificação: Rio de Janeiro e Porto

A. Rio de Janeiro, Brasil

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da zona norte do Rio de Janeiro, no bairro de Irajá e na jurisdição da 5ª Coordenadoria Regional de Educação.⁸

A escolha da instituição se deu a partir de uma inicial coleta de intencionalidade⁹ em receber a pesquisa em algumas escolas que atendiam a alguns pré-requisitos determinados por nós a partir dos objetivos desta pesquisa. Com isso, a escola precisava:

1. Possuir turmas de Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ano);
2. Possuir receptividade com pesquisador em seu interior de forma que o diálogo entre esta e a os gestores e professores da escola se tornassem mais fluido e próximo.

Para a escolha da turma no município do Rio de Janeiro, além dos critérios acima, realizamos uma entrevista com a gestão para que fosse delineado o melhor grupo para o nosso trabalho de pesquisa a partir da também participação e possibilidade de intervenção da mesma. A entrevista foi realizada por meio de perguntas que buscavam saber quantas turmas de Educação Infantil existiam na escola e dessas, quais seguiria ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, na entrevista buscamos levantar quais dos professores que atuavam na Educação Infantil inicialmente, realizavam duplas jornadas e se estas eram apenas na Educação Infantil ou se incluíam o Ensino Fundamental. Ao final, perguntamos se havia alguma preferência de turma e professor para acompanharmos, ou se havia, por parte da gestão, alguma restrição e cuidado em relação a nossa presença e a entrada em sala de aula. Infelizmente, essa entrevista foi apenas realizada com uma coordenadora pedagógica, pois a outra coordenadora estava ausente da escola no momento e a diretora se encontrava em férias.

Escolhemos como segmento a ser pesquisado a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O primeiro por ser onde as práticas lúdicas estão mais presentes e postas como intrínsecas à escolarização. O segundo, em contrapartida, é selecionado pelo início

⁸ A autorização para pesquisa foi concedida pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, de acordo com o processo nº 07/005.182/13, no dia 16 de setembro de 2013.

⁹ A coleta foi realizada de maneira informal e direta já que a permissão de sondagem das escolas foi apenas permitida pela SME desta maneira. Para que houvesse um questionário de estabelecimento de categorias e instituições, precisaríamos ter um processo diferente do que aquele que estávamos intencionando submeter, o que faria com que a pesquisa sofresse um atraso considerado impróprio ao desenvolvimento desta pesquisa.

de uma escolarização, pautada principalmente pela seriedade e maturidade necessárias à aprendizagem. Sendo assim, abordar os dois níveis nos faz acompanhar a transição de um momento ao outro.

A partir deste recorte e dos objetivos já delineados acima, acompanhamos uma turma de 05 anos de idade, em transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para que esse estudo fosse efetivado, realizamos o acompanhamento do grupo de crianças em dois anos sequenciais, iniciado ao final de 2013 e terminado no início de 2014, com o objetivo de acompanhar um bimestre letivo de cada segmento

No mais, nossa proposta também está associada ao acompanhamento dos professores regentes responsáveis pela turma, além do quadro de gestores envolvidos nos níveis de ensino aqui estabelecidos.¹⁰ Faremos, a seguir, uma breve explicação sobre os sujeitos desta pesquisa:

PROFESSORA A	Professora da Educação Infantil acompanhada pela pesquisadora. Trabalha com turmas de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Exerce sua função há 27 anos e possui o 3º grau completo em Pedagogia.
PROFESSORA B	Professora da Educação Infantil. Acompanha turmas de 4 anos. Exerce sua função há 13 anos e possui formação no Ensino Normal
PROFESSORA C	Professora de Educação Infantil. Acompanha turmas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Exerce sua função há 14 anos e é formada pelo Curso Normal e possui um adicional de formação em docência em Educação Infantil e Alfabetização. Também se formou em Letras – Português / Literatura
PROFESSORA D	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Acompanha turma de 6 a 7 anos. Possui 20 anos de experiência. Formou-se no Curso Normal e está possui a formação incompleta no curso de Pedagogia.
GESTORA A	Ocupa o cargo de gestora na instituição há 5 anos. Anteriormente, lecionava em turmas de Educação Infantil. Possui o curso superior em Pedagogia.

Tabela 4: Descrição do corpo docente e gestão da escola

Destacamos que as docentes que trazemos os dados na pesquisa de campo do Rio de Janeiro serão nomeadas por letras de forma a preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

¹⁰Devemos esclarecer que iremos nos referir às docentes com associações de letras. Apesar de possuímos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de todas as profissionais, onde autorizam a utilização de nome e imagens, optamos por utilizarmos letras nos lugares de nomes.

B. Porto, Portugal

Ao chegar a Portugal, mais especificamente na cidade do Porto, questionamo-nos sobre a viabilidade de realizar a pesquisa também aqui, visto o curto período de tempo que incluía a escrita da dissertação e a análise dos dados. A escola que fez parte de nossa pesquisa nesta cidade foi escolhida a partir da vivência da professora Doutora Ariana Cosme com esta escola e sobre suas perspectivas teórico-metodológicas acerca deste espaço.

Diferente da escolha da escola no Município do Rio de Janeiro, onde houve critérios de escolha para a mesma, nesta foi o fator indicação e orientação que nos fez tê-la como campo de pesquisa. Esta escola é uma escola particular conhecida no Porto por suas práticas diferenciadas que buscam a valorização do educando, utilizando de práticas artísticas e humanísticas nas práticas pedagógicas. A escolha da escola foi estratégica no sentido de imersão em uma realidade que se apresenta, inicialmente, como diferente das vivenciadas em escolas públicas brasileiras e portuguesas.

A escola do Porto, por ser de menor porte e período integral, possuía apenas uma turma de Educação Infantil e outra de primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo apenas necessário com a gestão a localização e apresentação inicial das turmas determinadas e suas professoras regentes. Cada um dos grupos foi acompanhado por oito encontros, distribuídos ao longo de 02 meses e meio. Não foi possível, neste caso, acompanhar a transição de uma única turma de um segmento para o outro.

Mantivemos o acompanhamento dos professores regentes responsáveis pela turma, mas não pudemos fazer a mesma pesquisa com a gestão, posto haver, por parte desta, dificuldades em seu cronograma para entrevistas.

3.2. Os instrumentos de recolha de dados – Rio de Janeiro e Porto

Trabalhamos nesta pesquisa com triangulação de métodos que, segundo Flick (2009, p.61), “significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos”. Ainda segundo o mesmo autor, a triangulação exige do pesquisador diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto e objeto de estudo, sendo que estas devem ser consideradas de maneira igualitária dentro das análises de um trabalho de pesquisa.

Nesta busca, seguimos por uma triangulação de métodos (FLICK, 2009) e que permeou três esferas principais:

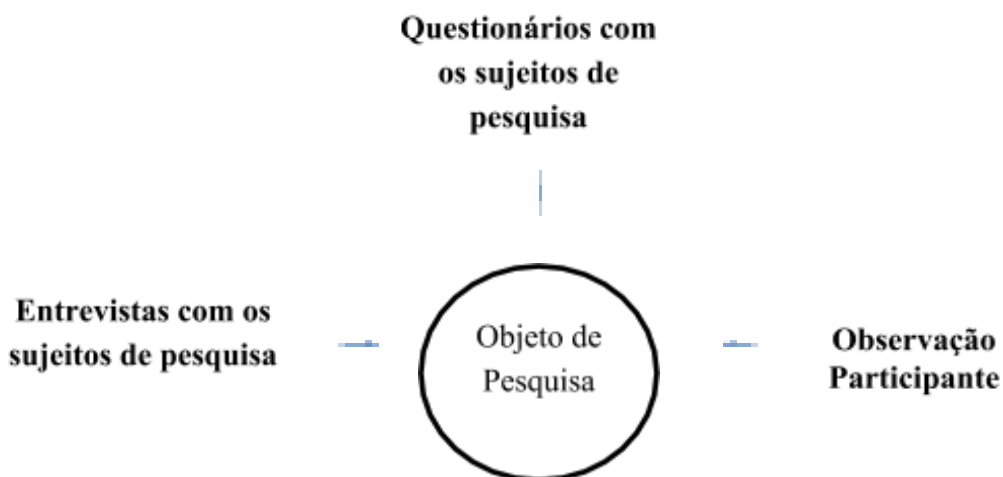


Figura 1: Triangulação

No caso do campo português não foi possível fazermos uma triangulação, posto não haver 03 fontes de dados para o mesmo. No caso da escola do Porto, não tivemos o mesmo desenho que o acima apresentado para o campo brasileiro, ficando o mesmo da seguinte forma

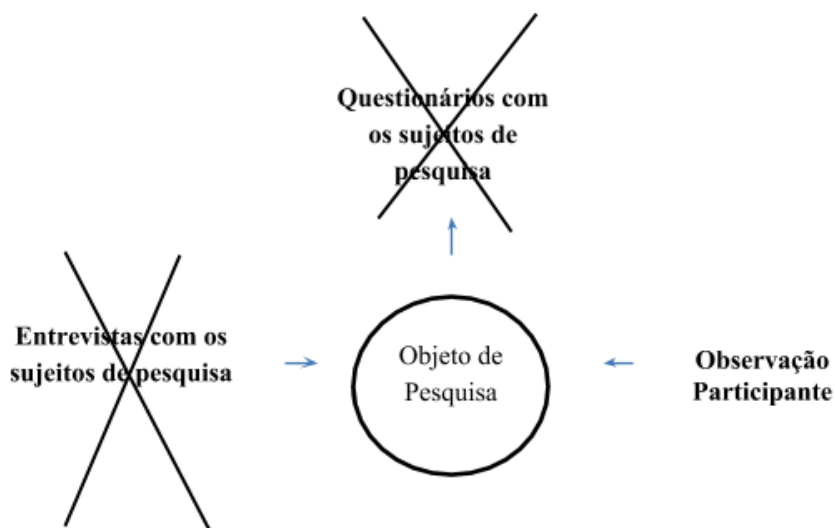


Figura 2: Desenho de representação da Pesquisa do Porto

Utilizamos-nos, em ambos os campos, de uma observação participante que, segundo Minayo (2009), caracteriza-se pela relação direta do pesquisador com o objeto, participando de seu ambiente social, mas com a finalidade do recolhimento de dados e compreensão do contexto de pesquisa, na tentativa de relativizar o objeto que estamos pesquisando. Reconhecemos que somos um modelo identificatório (FREUD, 1923) para as crianças, o que torna inviável a não relação com os mesmos, mas afirmamos aqui uma

busca pelo rigor metodológico, já que segundo Canen (2008) a neutralidade no ato de pesquisar não é possível.

Para os registros diários, utilizamos o Diário de Campo (MINAYO, 2009) como apoio, onde foram registradas as atuações do grupo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as anotações realizadas em campo servem para que o investigador reviva sua pesquisa e observação, além dos padrões e situações que ocorreram ao longo do período em que esteve presente no ambiente.

Para este trabalho de investigação, o diário de campo serviu como principal instrumento de captação da realidade do ambiente. Este permitiu uma maior liberdade à pesquisadora em observar e anotar impressões nos momentos que achava pertinente, não causado, desta forma, nenhum tipo de constrangimento aos sujeitos envolvidos.

Optamos por não utilizar de câmeras ou gravadores durante as observações, visto a idade das crianças sujeitos de pesquisa e igualmente por entendermos que um adulto, que chega com prazo de saída, já se transforma em um fator novo e potencialmente um elemento desestabilizador. Se acrescentarmos a ele e a este ambiente outros instrumentos de coleta poderiam aparecer nos sujeitos envolvidos na observação reações não fidedignas, pois estas seriam atravessadas por outros instrumentos de observação.

A. Rio de Janeiro:

Para a coleta das informações dos professores e da gestão utilizamos questionários e entrevistas em momentos distintos de nossa pesquisa. .

Elaboramos dois modelos de entrevistas: um para a gestão e outro para as professoras regentes. Em todas havia um conjunto de perguntas que envolvia saber sobre a formação que realizaram para sua atuação e o tempo que estavam na docência. Estes dados foram recolhidos como fonte de possível análise, porém, não constituem parte primária de nossa investigação, visto que nosso trabalho não tem como foco de pesquisa a formação de professores.

O primeiro modelo seguiu um padrão mais diretivo, pois buscávamos informações mais objetivas. Contudo, deixamos a possibilidade de abertura para falas que pudessem surgir. Esta entrevista com os gestores tencionava apenas respostas sobre a Educação Infantil, visto que iríamos acompanhar a mesma turma ao longo da transição. As perguntas foram: (a) Quantas turmas de Educação Infantil há na escola na faixa etária de 4-5 anos e 11 meses? (b) Quantos professores de Educação Infantil na faixa etária de 4-5 anos e 11

meses há na escola? (c) O professor de alguma turma da Educação Infantil faz dupla regência? (d) Se há professor(a) com dupla regência na instituição, este faz regência na Educação Infantil e na Ensino Fundamental? (e) Há alguma preferência por parte da Gestão desta instituição de regente a ser acompanhado? Se sim, qual o motivo de escolha deste (a) regente?

A segunda entrevista, destinada aos professores, foi composta por sete perguntas guias, também com a premissa de que poderiam desencadear novas discussões. Abaixo, veremos as perguntas selecionadas e os objetivos ao trazê-las para tópico.

PERGUNTAS	OBJETIVO
<p>Fale um pouco sobre a sua rotina na (Educação Infantil / Ensino Fundamental). Quais pontos são priorizados em suas escolhas pedagógicas?</p>	<p>Pretendeu-se, com esta instigação, levar o professor a se vincular com o pesquisador quando fala de seu processo de montagem e de vivência de sua rotina dentro do trabalho docente na Educação Infantil. Ao ser pedido que fale de pontos que prioriza, estamos dando margem para a valorização do trabalho do professor e de sua identidade docente enquanto tal, já que partiremos dos pontos positivos (assim esperamos) que ele possa nos relatar.</p>
<p>Como você compreende esta faixa etária? O que destacaria como pontos de desenvolvimento infantil que perpassam esta idade?</p>	<p>Pretendeu-se com essa pergunta levantar o que o professor conhece do desenvolvimento psicológico, cognitivo e relacional das crianças com as quais lida diariamente para podermos tentar perceber o quanto sua prática está coadunada com a teoria aprendida ao longo de sua formação e formações continuadas, caso tenha feito alguma.</p>
<p>Vocês conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? As demandas apresentadas nos mesmos são parte de seu planejamento?</p> <p>Para as regentes do primeiro ano, perguntamos sobre o conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.</p>	<p>Pretendeu-se com essa pergunta levantar o conhecimento real dos documentos legais que permeiam o trabalho docente e o trabalho na Educação Infantil/ Ensino Fundamental. Se os professores têm noção da importância de se saber e ter contato com esses documentos e se eles auxiliam em sua metodologia e produção de práticas lúdicas para a Educação Infantil</p>
<p>Há alguma determinação específica da Secretaria Municipal de Educação acerca do trabalho com este nível de ensino?</p>	<p>Igualmente a pergunta anterior, pretendeu-se com esta pergunta saber se o professor está consciente de seu trabalho político-pedagógico, se ele se preocupa em saber como as instâncias que regem o seu trabalho em sala de aula determinam o que deveria ser feito e as sugestões que esses documentos apresentam ao docente para sua metodologia e direcionalidade de seu trabalho em sala de aula.</p>

Você acredita que as avaliações interferem de alguma maneira em sua rotina e seu planejamento? Se sim, como.	Pretendeu-se com essa pergunta saber se o docente reconhece que o processo avaliativo é necessário para a consecução de seu trabalho e se ele tem noção de alguma modificação na rotina de seu trabalho e no planejamento do mesmo. A partir do pedido de exemplos, pretendemos trazer a baila situações que possam demonstrar, ou não, essa interferência na rotina e planejamento, sem necessariamente ter sido observado pelo pesquisador.
O que você acredita que é esperado de sua atuação enquanto professora desta faixa etária (por gestão ou comunidade/sociedade em geral)?	Pretendeu-se com essa pergunta levantar o futuro, o desejo, o que o professor espera de si próprio enquanto profissional dentro e fora da escola. Queremos discutir nesse momento a questão da identidade profissional e pessoal do professor que trabalha com a Educação Infantil, já que é exatamente essa identidade, ou essas identidades cruzadas, que fazem deste professor alguém com um perfil de trabalho entrecruzando o lúdico e a avaliação.
Como enxerga sua atuação nesta faixa etária? Acredita que proporciona a seus alunos uma aprendizagem significativa, ou seja, que seja vivenciada e apreendida de forma mais prazerosa e natural possível?	Esta pergunta continuou a tentar levantar as questões que movem o professor em seu olhar para seu próprio trabalho. Saímos das perguntas técnicas ou documentais para um olhar para o indivíduo que ensina ou ensinante, que possui dentro de si fracassos e conquistas que influenciam a modalidade de ensino deste profissional e, certamente, gesta, a modalidade de aprendizagem das crianças com as quais ele lida diariamente.

Tabela 5: Perguntas selecionadas dos questionários e os objetivos

Segundo Bogdan e Biklen (1994 p.134), há duas maneiras de se utilizar as entrevistas em um trabalho investigativo: a primeira é como “estratégia dominante para coleta de dados e a outra como parte de um conjunto de técnicas de análise de dados”. Em nosso caso, as entrevistas se encaixam na segunda opção, visto que serão utilizadas e agregadas aos questionários e ao diário de campo para constituir nossos resultados.

A opção pelos questionários semi-estruturados se deu pelo fato de ser este o primeiro instrumento que situava as professoras regentes da pesquisa a par do real objeto de estudo da mesma. A intenção era perceber, nas repostas ao questionário, posicionamentos e inseguranças desses sujeitos frente ao seu fazer docente.

Abaixo, veremos as perguntas selecionadas e os objetivos ao trazê-las para tópico.

PERGUNTAS	OBJETIVO
Qual é a sua concepção sobre o trabalho com a Educação Infantil/ Ensino Fundamental?	Visou-se com essa pergunta levar o professor a situar para o pesquisador como ele percebe seu trabalho e a teoria sobre o que seja trabalhar no segmento da Educação Infantil. Poderemos levantar aqui alguns mitos ou desvios do olhar do professor para a educação e aprendizagem da criança focando somente no cuidado ou na aprendizagem.
O que você entende ser	Procurou-se com essa pergunta levantar os conceitos

espaço lúdico?	subjacentes do professor ao processo lúdico em sala de aula e, ao perguntarmos o que ele entende sobre espaço lúdico igualmente colocar em jogo os valores desse professor sobre o brincar e o jogo na Educação Infantil ou Fundamental. Tentaremos perceber se ele repete o que está nos documentos legais, se ele tem noção dos mesmos e igualmente se ele tem alguma conceituação pessoal sobre a importância ou não do lúdico no processo de ensino- aprendizagem nesse segmento
Qual o papel que você atribui ao espaço lúdico em suas propostas pedagógicas?	Com esta pergunta objetivou-se ampliar a pergunta anterior e levar o professor a falar de sua prática docente em sala de aula, sem necessariamente estar preso a conceitos já estudados ou sabidos. Esperamos levantar aqui exemplos de trabalhos com o espaço lúdico no decorrer das atividades que esse professor prepara para seus alunos.
Como você entende o que seja avaliação para este nível de ensino?	Pretendeu-se com esta pergunta levantar os conceitos de avaliação que este professor possui frente a Educação Infantil ou Fundamental e perceber se este inclui o lúdico como parte da avaliação ou distingue estes dois momentos em sua metodologia e práxis pedagógica.
Qual o papel que você atribui para a avaliação em suas propostas pedagógicas?	Pretendeu-se com essa pergunta ampliar a pergunta anterior que se restringe ao nível de ensino no qual o professor está no momento envolvido, para tentarmos perceber como ele se percebe no processo avaliativo de sua docência e como ele concebe de forma mais ampla o que seja avaliar e quais sentidos pode dar a esse processo.
Levando em consideração a sua rotina escolar, você percebe que seus alunos vivenciam uma aprendizagem lúdica? Em uma breve explicação, justifique a sua resposta, relatando como normalmente a sua rotina acontece.	Visou-se com essa pergunta levar o professor a elucidar para o pesquisador como ele consegue observar seus alunos na práxis pedagógica, se ele consegue estar atento aos alunos na questão do lúdico, do prazer de aprender, ou se ele se vê apartado dessa questão no vínculo professor-aluno no processo de uma aprendizagem significativa. Além disso, pretende-se coletar, nesta pergunta, exemplos que não sejam os observados pelo pesquisador, que falem da historicidade deste professor em sua identidade profissional como docente da Educação Infantil e Fundamental.
Os processos avaliativos, internos e externos, são predominantes em suas escolhas didáticas, modificando a forma como você planeja suas aulas? Em uma breve explicação, justifique a sua resposta, relatando como normalmente ocorre sua avaliação.	Objetivou-se com essa pergunta tentar perceber se o professor prefere um ou outro processo ou se consegue articular os dois, assim como perceber como o professor, diante da demanda avaliativa, prepara sua práxis pedagógica, se este processo avaliativo modifica substancialmente sua metodologia, qual o motivo que o leva a modifica-la ou não e como ele, pessoalmente, lida com o processo avaliativo e o lúdico frente as pressões já vistas ao longo deste projeto de dissertação.

Tabela 6: Perguntas selecionadas das entrevistas e os objetivos

Vale a pena enfatizarmos e clarificarmos mais uma vez que, no campo português, nossos instrumentos ficaram restritos ao diário de campo, já que os docentes e gestão não puderam responder os mesmos instrumentos que os sujeitos no Brasil.

3.3. A análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados recolhidos

A partir do nosso posicionamento de escolha de uma pesquisa qualitativa, escolhemos como método de análise de dados o método de Bardin (2011). Assim, com os resultados obtidos, realizamos uma Análise de Conteúdo. Segundo a autora, uma análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Com isso, segundo Minayo (2009, p.84), por meio das análises de conteúdo “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” Nesta perspectiva, Bardin (2011) defende que podemos nos utilizar de tais técnicas de diferentes perspectivas na busca de alcançarmos um melhor resultado a partir dos objetivos delineados em nossa pesquisa. Ao selecionarmos Bardin a autora como referência, iniciamos cientes de que podemos trilhar diferentes vias para nossa investigação.

Esta investigação se concentra na análise temática, uma das tipologias de análise bardineana, onde entendemos, tal como a autora, que “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. ” (BARDIN, 2011, p.118).

Segundo Gomes (2010), dentro dos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo a partir de uma visão qualitativa, há a categorização, a inferência, a descrição e a interpretação. O autor descreve que, mesmo que não ocorram de maneira sequencial, geralmente costumam-se realizar alguns procedimentos, tais quais enunciados como:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categoria; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (p.88)

Seguindo as premissas teóricas acima destacadas, fizemos uma análise primária a partir das leituras realizadas e organizamos nosso escopo de pesquisa. Definimos os

materiais que iríamos utilizar, assim como as hipóteses norteadoras do nosso trabalho de pesquisa. Desta forma, temos como **categorias primárias** aquelas que advieram da revisão bibliográfica, quais sejam, *lúdico, avaliação e não lúdico*. Estas categorias fizeram corpo ao embasamento teórico desta dissertação e foram os primeiros pontos norteadores de nossa pesquisa de campo.

A partir da análise de todo o material coletado no campo brasileiro (diário de bordo, questionários e entrevistas), foram selecionados como **categorias secundárias**: *ludicidade, não lúdico, criatividade, não criatividade, avaliação, agressividade/violência simbólica*

No campo português, já que nossos instrumentos estavam restritos ao diário de campo, partimos das categorias secundárias emergentes no Brasil para, ao fim, realizar um comparativo de análises. Não foi possível realizar a triangulação de dados, pois, como já pontuamos, não obtivemos retorno dos questionários e entrevistas.

Precisamos destacar que não estamos realizando comparação de realidades escolares por não ser esta a realidade possível. Quando marcamos o cruzamento de dados desses dois campos, estamos levando em consideração a vivência situacional dos campos a partir das categorias secundárias emergidas.

Após estes procedimentos, iniciamos o tratamento de dados dos quais realizamos as interpretações que serão observadas no próximo capítulo.

3.4. A opção metodológica do estudo de caso

Para o delineamento deste estudo, optamos por realizar um estudo de caso em vista de nosso objeto se focalizar em um determinado conjunto de crianças de uma mesma escola. Partimos da concepção defendida por Yin (2001, p.32) pela qual

Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando;
- Os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Sendo assim, o estudo de caso é um método onde determinarmos ou testamos certa teoria. Apoiamo-nos em um estudo de caso de base descritiva, pois relatamos o vivenciado, mas sendo este também de cunho analítico, de forma que nossas observações tragam novas

problematizações acerca dos objetos de estudo e possam contribuir de alguma maneira para o avanço das discussões propostas.

Optamos por um estudo de caso de observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de estudo foca-se sobre uma organização em particular, no nosso caso duas escolas, e possui aspectos específicos de trabalho como um local específico nesta organização, um grupo foco de análise e um objeto dentro deste espaço.

Devemos ressaltar que, assim como destacam os mesmos autores citados anteriormente, temos a consciência de que a presença de mais um adulto em sala altera as relações existentes no ambiente. Por esta razão, a pesquisadora buscava intervir ou opinar a menor quantidade de vezes possíveis para que o estudo mantivesse a fidedignidade em seus resultados.

Sabemos que estudos de caso possuem inúmeras discussões sobre validade científica dos mesmos. Contudo, apoiamo-nos em Yin (2001, p.29) ao definirmos que

Os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Neste sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). (p.29)

Ao optarmos pelo estudo de caso, iremos analisar realidades de maneira a criar uma expansão sobre o que foi levantado com a situação vivida em outros contextos escolares.

Esta perspectiva, associada a nosso trabalho de campo, caminha de encontro a nossa perspectiva de investigação qualitativa no sentido de ser uma maneira também de nos aproximarmos do objeto sobre a qual a pesquisa formulou sua pergunta de direção investigativa.

Ventura (2007) complementa os autores supracitados afirmando que os estudos de caso que priorizam a pesquisa qualitativa são chamados de naturalísticos e possuem como características fundamentais

a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo. (2007, p.385)

Para o nosso objetivo de pesquisa, Ventura (2007, p.386) nos auxilia a afirmar que o estudo de casos é uma solução plausível no caso de investigações que se apropriam da “exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a

importante função de gerar hipóteses e construir teorias. Ou ainda, pelo fato de explorar casos atípicos ou extremos para melhor compreender os processos típicos.”.

Esperamos, a partir do desenvolvimento metodológico deste capítulo, que o leitor compreenda nossas estratégias de pesquisa e análise postas à continuação de nossa escrita.

Capítulo IV: Análise de Dados da Pesquisa - O campo e a teoria em diálogos

“Parece que as escolas são máquinas de moer carnes: numa extremidade entram as crianças com suas fantasias e seus brinquedos. Na outra saem rolos de carne moída, prontos para o consumo, “formados” em adultos produtivos.”

Rubem Alves

Como nosso trabalho de pesquisa está diretamente ligado às vivências escolares nas práticas cotidianas, nossa organização de discussão dos resultados demandou uma estrutura específica de desenvolvimento.

Com isso, este capítulo possui três partes principais: a primeira parte limita-se a descrever as primeiras impressões vivenciadas pela pesquisadora ao chegar aos campos escolhidos. Desta maneira, o leitor poderá pontuar o ambiente das vivências realizadas. A segunda parte trata da apresentação dos dados revelados nas análises de cada instrumento de pesquisa. Nesta parte, a fim de não nos tornarmos repetitivos nas considerações, apenas trazemos o levantamento dos dados atingidos em cada instrumento. Na última parte deste capítulo, se encontram as reflexões teóricas realizadas a partir das categorias e informações emergidas.

Nesta maneira de organização, pretendemos melhor explorar nosso vasto material recolhido durante as duas pesquisas com o cuidado de criarmos a triangulação de nossas reflexões.

4.1 A Realidade de um campo: primeiras perspectivas – Rio de Janeiro

Ao chegar à Escola na qual a pesquisa se realizou, a pesquisadora foi recebida com grande receptividade. A Escola, localizada no bairro de Irajá, na Zona Norte do Rio de Janeiro, abriga durante o dia uma escola municipal que atende da Educação Infantil (3 a 5 anos) ao 6º ano do Ensino Fundamental, contabilizando uma média de 800 alunos. À noite, o espaço abriga uma escola estadual com Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A estrutura física divide-se em dois principais ambientes e distintos em sua organização: o primeiro espaço é o prédio maior, com 04 andares, onde ficam abrigadas as turmas do Ensino Fundamental. Do outro lado, separados pelo pátio da instituição, está a estrutura da Educação Infantil: uma casa com quatro (4) salas e mais um espaço utilizado como sala de recursos.

A primeira percepção ideia que se tem ao chegar na escola é de uma nítida separação da separação não somente de prédios e seus espaços físicos, mas de uma separação da

Educação Infantil e Ensino Fundamental naquilo que os marca subjetivamente: criança que brinca e criança que estuda. Esta organização de espaços igualmente constrói, no imaginário dos docentes e gestores, o sentimento de abandono e não assistência ao trabalho desenvolvido no espaço infantil.

A ideia de um espaço a parte para a Educação Infantil, mesmo que inovadora em sua época, também é motivo de reclamação perante as docentes deste nível de ensino. A organização da escola se dá em função do prédio principal, onde fica localizado a sala de professores, o refeitório, a secretaria, a sala das coordenações e também a direção da instituição. Os banheiros para adultos apenas se encontram no prédio maior, causando o transtorno de deslocamento dos professores da Educação Infantil e, conseqüentemente, o abandono momentâneo das crianças, visto que não há professores auxiliares assistindo as professoras regentes. Assim, se reafirma a ideia de abandono e não assistência ao trabalho efetuado na Educação Infantil. Destacamos o fato não apenas por ser reclamação das professoras que acompanhamos, mas também por acreditarmos que pensar na estrutura física é também refletir sobre a organização do trabalho pedagógico.

Em seguida, a pesquisadora realizou uma conversa inicial com a docente A pontuando seu papel durante os próximos meses. A conversa foi realizada com a gestão, mas devido a uma possível falta de repasse de informações a ela foi necessária uma nova explicação. Na maioria das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, os professores estão acostumados a possuir, em seu ambiente, estagiários ao longo do ano letivo. Quanto à presença de pesquisadores, pelo menos nesta nova gestão, que se encontra nesta instituição há 5 anos, esse fato era uma novidade que parecia não bem entendida, mesmo quando pontuadas as diferenças teóricas e práticas do papel do pesquisador e do estagiário em sala.

A primeira dificuldade foi quanto à clareza do que seria uma pesquisa de observação. Os sujeitos do campo acreditavam que, mesmo em observação, eu iria auxiliar ou intervir no cotidiano escolar. Deste modo, foi necessário continuamente lembrar e reforçar de maneira informal à docente as tarefas da pesquisadora. Este movimento foi repetido tanto na Educação Infantil quanto no 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, a compreensão de papéis distintos pareceu fazer mais sentido no último nível. Não podemos afirmar, necessariamente, o que levou a este movimento, mas acreditamos que a ideia de alguém a ajudar em situações de maior dificuldade, como era na Educação Infantil, levou a docente a gerar expectativas nitidamente maiores quanto ao papel da pesquisadora em sala.

Em nenhum momento foi elaborado com a(s) docente(s) acordo em relação aos dias e horários a serem cumpridos pela pesquisadora, porém, a partir da reflexão sobre a rotina da turma, foi estabelecida uma constância de dias e horários para a pesquisa. Apesar disto, eram frequentes os comentários da docente A que se remetiam ao possível dever de a pesquisadora estar ali.

“Hoje, dia 06 de novembro, a professora me recepcionou falando que havia perdido a música inicial do Alecrim. A rotina de chegada das crianças se inicia às 7h15min, porém, a professora, em meu início, havia dito que sua rotina em sala se iniciava após as 8h por conta do horário da colação. Hoje, excepcionalmente, cheguei as 7h50 e ela já havia iniciado. **Já é a segunda vez que a professora me recepciona com algum comentário sobre horário**, mesmo não possuindo o costume de chegar depois das 7h20min.” (Trecho retirado de Diário de Campo da pesquisadora, novembro, 2013, grifo nosso)

As dificuldades encontradas pela docente A, eram sempre reiteradas por suas falas. A turma, com frequência de 25 crianças, era considerada por ela como difícil e agitada o que, segundo nossa análise, dificultava a associação entre cuidar e educar cotidianos. A quantidade de alunos para apenas um adulto presente não permitia uma margem maior de atenção individualizada da educadora para com as crianças.

No Ensino Fundamental, apenas no primeiro dia, após um pedido da professora D, foi necessário reafirmar o papel da pesquisadora:

“Que bom que você chegou sabe. Nem consegui fazer meu mural desse ano porque foi tudo muito rápido o início. Você pode fazer isso pra mim depois?”
(Trecho retirado de Diário de Campo da pesquisadora, fevereiro, 2014)

Contudo, após a primeira intervenção, o trabalho seguiu em espaço de diálogos e trocas, sendo compreendido o papel desempenhado pela pesquisadora.

Os dados obtidos e a sua relação com as categorias primárias

Como já explicado na metodologia, optamos por iniciar nossa pesquisa de campo e, apenas durante a mesma, aplicar os questionários e realizar as entrevistas. Não queríamos que a apresentação inicial de nosso objeto interferisse nas ações das professoras ou na forma como dirigiam suas falas a pesquisadora. Percebemos, ao longo de nossas análises, que esta foi uma decisão crucial para o levantamento de nossos dados. Como veremos a seguir, a expectativa de estarem condizentes com o que a pesquisadora queria ouvir foi presente nos dois instrumentos (questionários e entrevistas) e concluimos que a análise do campo poderia se tornar questionável se a ordem fosse invertida.

Seguiremos este mesmo padrão para a apresentação de nossas amostras de análises e levantamento de categorias primárias de nossa pesquisa. Trataremos os resultados obtidos por meio do diário de campo, em seguida os resultados dos questionários e logo após os das entrevistas. Realizamos a triangulação destes dados e, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo de categorias primárias, exploramos as categorias que apareceram destes instrumentos e que são alvo de nossas análises.

Importante destacarmos que na Educação Infantil, apesar de acompanharmos apenas uma professora durante nossa pesquisa, a docente A, a fala constante da mesma sobre a importância de diálogo entre colegas de trabalho e sobre como tentavam fazer um trabalho similar na instituição, fez-nos refletir sobre a importância de trazer nos instrumentos, questionário e entrevistas, as reflexões de outras duas professoras que acompanhavam também a pré-escola. Sendo assim, realizamos com as outras duas professoras das turmas de 04 anos os questionários e entrevistas, a fim de melhor compreender sobre este esvaziamento de diálogos tanto abordado.

Traremos nesta seção de capítulo um levantamento de dados e nossas observações acerca dos mesmos, pontuadas pelos nossos referenciais teóricos.

Realizamos todos os procedimentos tendo como foco inicial as categorias primárias deste trabalho, quais sejam, *lúdico, avaliação e não lúdico*, emergidas de uma longa análise de levantamentos teóricos e que desencadearam nossos primeiros olhares e desenvolvimento de ações.

Elaborados nossos objetivos e perspectivas, realizamos em cada instrumento um quadro com as categorias emergidas de nosso trabalho de pesquisa, de onde resultaram as análises efetuadas. Surgiram, em nossa pesquisa, categorias diversas, porém, ao realizarmos as análises, optamos por trabalhar com as que, dentro de nosso enquadramento teórico de ludicidade e avaliação, mais se aproximavam ou que apareceram de forma recorrente.¹¹

Dessa forma, chegamos a seis principais categorias a serem analisadas: criatividade, não criatividade, lúdico, não lúdico, avaliação e agressividade simbólica.

Diário de Campo

¹¹ Ao final, em apêndice, encontra-se nosso quadro matriz de análise.

Em ambos os registros de campo, observamos uma frequente atitude de repressão e ameaças das professoras com seus alunos. Comum notarmos situações onde falas ou atitudes que fugissem do que as docentes ordenassem, levassem os alunos a ouvir frases como “*você hoje não vai na Educação Física*”. (trecho retirado do diário de campo, novembro de 2013, sic) ou “*Vocês lembram que ontem vocês tiveram aquelas aulas legais? De artes, Educação Física? Mas aquelas aulas serão apenas pra quem merece, pra quem se comportar*””. (trecho retirado do diário de campo, fevereiro de 2014)

Em primeiro lugar marcamos a questão das aulas de Artes e Educação Física serem, na maioria das vezes, vistas, no espaço escolar, como um momento à parte, entendido como diversão que não é integrante da escolarização dita formal. Ousamos relacionar que sua proximidade e liberdade com a utilização do lúdico fazem estas disciplinas serem vistas e colocadas como secundárias em toda a programação desta docente. Estas disciplinas, nesta escola, ocupavam, por exemplo, os dias onde eram necessários tempos para planejamento docente.

Como segundo ponto de análise, trazemos *a força do corpo aprisionado na escola*. Ac “bagunça” pune-se com a não liberdade de movimento corporal e com mais um tempo sentado ao lado de sua professora regente. Segundo Levin (1997, p.51), “O corpo é construído, constituído a partir de uma história que começa e se desenvolve sem que a criança possa escolher nada dela, está em sua origem, constitui-a, torna-a humana”. Que escola está sendo construída se corpo e mente são percebidos como dissociados a ponto de as aulas que possuem livre expressão de movimento se tornarem fator de barganha e ameaça? Somos todos, ao entrar na escola, apenas seres pensantes e não andantes e circundantes?

Outro fator observado é que, em ambos os segmentos, quando se trata de *avaliação*, há sempre a utilização de atividades em papel, como trabalhos e provas, para uma possível materialização da aprendizagem. Tanto a professora da Educação Infantil quanto a professora do Ensino Fundamental, a professora D, utilizavam como metodologia de trabalho xérox de atividades. Mesmo quando havia a leitura de histórias ou músicas, geralmente restritas a uma vez na semana, as atividades eram seguidas imediatamente por folhas de atividades, onde era comum observamos algumas crianças sem saber como executar a proposta dada pela professora a elas e isto ocorria tanto na prática da professora de Educação Infantil, a professora A, quanto na do Ensino Fundamental, a professora D. Apesar de este fato ser constante nas salas de aula, todas as professoras falavam com a

pesquisadora de sua preocupação em avaliar o aluno diariamente e como sua prática de sala de aula era assim norteada. Contudo, não podemos perceber esta avaliação contínua e diária de forma clara, esta mais parecia ser uma avaliação velada. Outro ponto que reforça esta sensação frente ao discurso e prática dessas professoras é o fato de que nenhuma delas soube explicar como procediam para que este tipo de avaliação ocorresse ou se mantinham registros das mesmas para que as auxiliassem posteriormente na avaliação dos alunos.

O que mais nos chamava atenção em campo eram práticas observadas que pouco permitia a criatividade infantil. As crianças possuíam pouca liberdade para autoria criativa, já que recebiam as atividades e as propostas já preparadas pelas próprias docentes, podendo pouco intervir no processo, somente pintando ou completando a atividade da maneira como esta era direcionada pelas mesmas. Em um dos relatos de campo, encontramos uma observação acerca deste fato

“Hoje é dia de Pic Nic. A professora fez tudo e ditou as regras do momento. Para as crianças, não há margem de participação ativa na construção da brincadeira/atividade. Todos os movimentos eram regulados a partir do como fazer algo, determinado pela docente”. (Trecho retirado de Diário de Campo, novembro de 2013).

A fala das crianças precisava sempre ser consentidas e as advertências da docente sobre o comportamento das crianças, de forma constante, chamou-nos atenção para um modelo de educação onde a voz do educando se faz pouco presente nas propostas, visto que o professor está posicionado como detentor do conhecimento. Ao arrumar a sala ou procurar propostas para realizar, por exemplo, a professora D utilizava-se com frequência da fala “*Tem um monte de gente fora do lugar. Não pode, tem que ser o lugar que eu marquei! Enquanto a tia está arrumando o material é cabeça baixa e boquinha fechada!*”. (trecho retirado do diário de campo, fevereiro de 2014)

Além disso, as falas no diminutivo, observadas quando direcionadas as crianças pequenas revelavam uma descaracterização da autoria de pensamento infantil que nos fez refletir justamente sobre a não criatividade presente no que se propunha nos dois níveis de ensino. Como “*No cantinho das atividades só vai quem fizer os trabalhinhos que a tia colocou na mesinha*”. (trecho retirado do diário de campo, novembro de 2013)

Mesmo assim, a capacidade infantil de subverter estas regras impostas pelas docentes, que a nosso ver desmontam o movimento criativo infantil ao longo dos anos, aparecia em certos momentos na sala de aula. As crianças constantemente levavam brinquedos pequenos, que pudessem ser escondidos na roupa, mochila ou estojos com

facilidade. Seus cadernos eram transformados em casas durante os intervalos das atividades e com qualquer objeto em sua mão era criada uma história fantasiosa. Em um dos relatos de campo, a pesquisadora destaca a fala de uma das crianças “*Tia, olha o que a tia A deu pra gente: um foguete, uma cidade e um barco!*”. (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, novembro de 2013) O menino falava animado sobre o kit de higiene recebido. Percebemos, com isso que, mesmo com todas as regras e imposições, a capacidade e a vivência criativa permanecem capazes de sobreviver em um meio que busca uma adultização infantil cada vez mais precoce.

O campo nos trouxe um novo pensamento que pouco havia sido refletido no início desta dissertação: De que forma os professores acabam reproduzindo simbolicamente violências dentro de sala de aula, fazendo com que a vivência criativa das crianças possua a necessidade de burlar espaços metodicamente organizados?

A partir da leitura do diário de campo acima analisado, pudemos chegar ao seguinte movimento de categorias:



Figura 3: Categorias retiradas da análise do diário de campo

Notamos, em nossa análise, que a categoria avaliação acaba por interferir, no sentido de estar presente, direta ou indiretamente em todas as outras categorias que selecionamos. De qualquer maneira, as ações que levam a elas estão assimiladas a uma necessidade de uma sobrevivência escolar, já que as crianças são, dentro deste ambiente, cobradas avaliativamente ou, no caso das crianças que brincam, a tentativa de manter viva a ludicidade, e por que não a infância em um universo cada vez mais aprisionado.

Questionários

Os questionários foram realizados com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo com isso quatro questionários utilizados como base de dados. Devemos, aqui, fazer uma observação: apesar de seguirmos o cronograma previsto para o nosso campo, não conseguimos submeter os questionários às gestoras em tempo hábil para o fechamento do campo desta pesquisa, devido às tarefas cotidianas das mesmas.

Todas as professoras da Educação Infantil pediram para levar seus questionários para casa, com a justificativa de não possuírem tempo para planejamento e, dessa forma, não conseguirem parar para responder os instrumentos. Avaliando as condições, a pesquisadora acreditou que a participação ativa das professoras naquele momento era mais importante e por isso permitiu que fizessem tal movimento. A professora do Ensino Fundamental guardou em sua pasta de planejamento e apenas pediu que eu esperasse até o próximo dia, já que ela só teria tempo de responder no dia reservado ao seu planejamento.

A primeira observação que trazemos sobre este instrumento foi o plágio¹² realizado pela professora A em uma de suas respostas. Mais especificamente na pergunta 01, que inferia sobre que concepção que a professora construía teoricamente e a partir de sua prática sobre Educação Infantil. O sistema de plágio, apesar de invalidar esta resposta para nosso sistema de análise, fez-nos refletir sobre algumas possibilidades subjacentes a este ato:

- Será que a professora sentiu-se avaliada e, com isso, pressionada na resposta de um questionário, visto que sua resposta estaria registrada em um papel?
- Será que a professora não possui uma formação que fosse capaz de fazer com ela refletisse acerca de seu trabalho?

Segundo Esteban (2013), a avaliação que produz uma classificação expõe também os professores e, com isso, este também é avaliado. Quando pedimos, por meio de um instrumento, que as professoras que falem sobre suas práticas, a lógica avaliativa se faz presente implicitamente de alguma forma, principalmente nas falas sobre seu alunado. Assim, “o(a) aluno(a) tornado(a) objeto expõe que a professora, presumidamente sujeito da ação, também se torna objeto” (ESTEBAN, 2013, p..21)

¹² Ver anexo

Outro fato curioso foi a invalidação de um segundo questionário onde a professora B claramente copiou as respostas da professora A. Adiantamos que esta professora, ao ser convidada a ser entrevistada, demonstrou insegurança em participar de instrumentos que, segundo ela, a levariam a ser avaliada

“Ah, você não é estagiária é uma pesquisadora? Nossa, viu um monte de coisa aqui, né? Agora fiquei até nervosa de participar disso, vai pra uma pesquisa, né? Pra uma Universidade” (Trecho retirado de Diário de Campo, dezembro,2013)

Outro dado digno de nota foram as respostas curtas ou limitadas ao questionário semiestruturado entregue, que possuía, como já descrito, linhas para comentários. O tipo de resposta encontrada, qual seja, plágio de sites ou plágio do plágio ou respostas não dissertativas nos indicou uma possível não vontade de responder ao instrumento. Isto corrobora o que já acima foi dito sobre a questão de o professor se sentir avaliado frente a um instrumento de pesquisa.

Passemos a uma análise mais detalhada de cada questionário entregue à pesquisadora pelos professores.

➤ **Professora A**

A primeira resposta da professora A, como já dito anteriormente, foi invalidada por questões de plágio. Podemos perceber que, para esta professora, em linhas gerais, a aprendizagem não ocorre sem que haja a presença do lúdico.

Espaço onde a criança possa se desenvolver. Esse espaço é valorizado porque é nele que se oferece brincadeiras que estimulem e promovam o desenvolvimento da criança. Sem ele (o lúdico) os objetivos não são alcançados. (Trecho retirado de Questionário, novembro,2013)

Ao mesmo tempo, fica claro que ela não possui uma noção sobre o que seja espaço lúdico, visto que o coloca como um espaço fechado e determinado, onde há a presença de brincadeiras. Observamos também pelo questionário que, para esta professora, a avaliação é utilizada como uma auto-avaliação de suas propostas, visto que é alvo de análises para o replanejamento de suas ações.

➤ **Professora B**

Desqualificamos o questionário da professora B por serem claras as cópias de respostas quando comparadas com o questionário da professora A. As únicas respostas que

não se enquadram neste contexto são pertinentes à rotina diária relacionada à aprendizagem significativa e de planejamento relacionado à avaliação que pouco puderam contribuir qualitativamente para nossa investigação.

Destas duas questões, podemos considerar significativa para nossa pesquisa a ideia de que, para a professora B, a aprendizagem lúdica está relacionada a atividades que envolvem jogos e músicas. Quando perguntada se oferece este tipo de aprendizagem a seus alunos, afirma que “A rotina é baseada em música, contação de histórias e momentos de cantinhos com jogos, atividades diversificadas como recorte e colagem, blocos lógicos, pintura, modelagem, alfabeto móvel, etc.” (trecho retirado de questionário, dezembro de 2013).

Entendemos, desta maneira, que a docente de alguma maneira considera a prática lúdica como inerente às suas organizações didáticas. Contudo, como não a acompanhamos, não podemos afirmar se as práticas eram realizadas efetivamente.

➤ **Professora C**

O que destacamos neste questionário é a presença de mais uma docente que associa o espaço lúdico apenas a brinquedos e brincadeiras, não o relacionando em uma complexidade maior que de fato o constitui. Associado a isso, estamos observando uma constante afirmação de que aprendizagem significativa ocorre quando há a presença de músicas e jogos. Quando perguntada sobre o que entenderia sobre aprendizagem lúdica, a professora deixa bem claro que é ter uma didática que inclua instrumentos como brinquedos. Foi recorrente a escrita de frase como

Realizo atividades com a participação dos alunos na rotina (calendário/chamadinha/contagem/janelinha do tempo) sempre com muitas músicas. Lançamento de conteúdos sempre são com histórias ou músicas. Conteúdos sempre trabalhados com atividades concretas e práticas. Procuo sempre criar quebra-cabeças, jogos de memória, jogos dos 7 erros, força, confecção de brinquedos, fantoche e muita dobradura. (Trecho retirado de questionário, novembro de 2013)

O que estamos tentando trazer como uma questão a partir deste relato da pesquisadora é a importância do espaço lúdico, da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, conforme demonstramos em nossos capítulos teóricos. Parece-nos que essa professora, e não somente ela, não concebe o momento do brincar como algo para além de ofertar brinquedos, há o momento de brincar e este se extingue nele mesmo.

Quanto à avaliação, a todo o momento em suas respostas a professora C reafirma como algo que auxilia em seu replanejamento na obtenção de resultados pontuados em objetivos iniciais. Afirma que *“É através desta que verifico o que está dando certo e o que precisa ser modificado para garantir que os alunos atinjam os objetivos propostos com sucesso”*. (Trecho retirado de questionário, novembro de 2013)

Também fica claro neste questionário, a valoração que a professora dá ao comportamento dos alunos. Quando nos diz que “tudo é avaliado”, esta professora exemplifica tal fala com atitudes cotidianas e igualmente sobre a capacidade do aluno em cumpri-las em um comportamento idealizado por ela, qual seja, de um aluno que pouco fala e brinca.

➤ **Professora D**

Este questionário nos traz uma visão clara de que a Educação Infantil é considerada uma preparação, pura e simplesmente para o universo encontrado no Ensino Fundamental. Sobre ela vem sendo depositada a esperança de uma melhor alfabetização, a fala se contrapõe às leis que regem a Educação Infantil no Brasil.¹³

Outro fato é que mais uma docente acredita que o espaço lúdico seja um espaço que possui jogos ou músicas e ainda acrescenta que este auxilia na recuperação paralela. Entendemos como ponto positivo a visão implícita, na escrita da professora, de que o lúdico auxilia nas dificuldades de aprendizagem, facilitando uma maior apropriação do conhecimento. *“É fundamental, principalmente quando a turma é muito heterogênea, pois facilita a recuperação paralela”* (Trecho retirado de questionário, novembro de 2013)

No que tange à avaliação, a professora também a cita como fundamental a sua autoavaliação para replanear suas propostas. Porém, destaca que na alfabetização a leitura e a escrita são os pontos privilegiados no processo de avaliar, dando margem a supormos que outras áreas do conhecimento e questões pessoais de cada aluno são menos consideradas.

De maneira geral, ao observarmos os questionários respondidos, temos a impressão de que essas docentes pouco sabem sobre o que é o lúdico na aprendizagem infantil. Sempre que o termo é mencionado, este é imediatamente remetido a brincadeiras, jogos e músicas e associado a uma aprendizagem significativa. Contudo, este é pouco associado com a avaliação discente, exceto quando se trata da recuperação paralela.

¹³ Já analisadas anteriormente e onde foi possível esclarecer que este nível de ensino não possui o objetivo no qual a docente se refere.

Sendo assim, emerge do campo analisado, pelas respostas dadas ao questionário aplicado, uma categoria que fica evidente nas respostas da professora D, mas implicitamente presente em todos os outros questionários: o não-lúdico. O não-lúdico fica marcado nas entrelinhas da escrita docente quando elas falam de rotina e avaliação: o falado espaço lúdico e aprendizagem significativa desaparecem, dando lugar a um espaço de aprendizagem marcado pelo não-lúdico, pela regra e pela obediência. Dessa forma, podemos perceber que o lúdico não está associado a nenhuma das práticas escolares, inclusive quando falamos de avaliação.

Nesta análise, elencamos as seguintes categorias oriundas dos questionários:

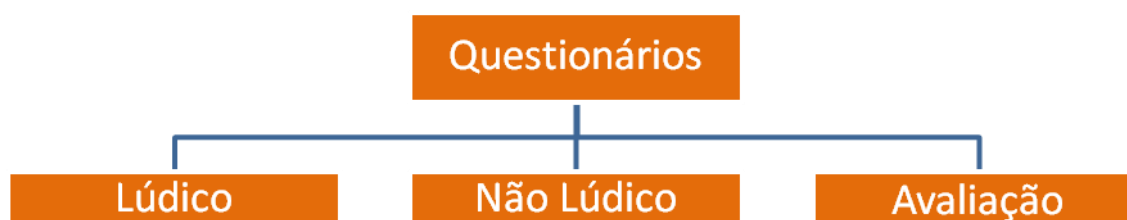


Figura 4: Categorias secundárias advindas do questionário

Outro ponto importante nos relatos é a percepção de que tudo se avalia e neste *tudo* se inclui com grande peso o comportamento do aluno. Esta percepção, que não desconsideramos no processo avaliativo, precisa ser observada cautelosamente pelos docentes. Dependendo de como seja direcionada, constrói, pelo olhar do professor em relação à criança que é seu aluno em sala, um rótulo, havendo a estigmatização da mesma, já que atos, se fora do padrão estabelecido como correto, acarretam, na maioria das vezes, um fechamento de percepção sobre o desempenho do aluno. Deste modo, alunos bagunceiros não podem ser bem avaliados.

Fato interessante a ser destacado é a relação sempre colocada pelas professoras sujeitos dessa pesquisa entre ludicidade e aprendizagem significativa. Perguntamo-nos se o não-lúdico aparece como categoria, para além das escolhidas previamente na revisão bibliográfica, como pode haver relação deste com a propagada aprendizagem significativa? Será que esses professores entendem o que seja aprendizagem significativa? Possivelmente como não conseguem entender uma dimensão mais complexa do que seja espaço lúdico,

ficando o mesmo referenciado a jogos e músicas na recuperação paralela, será que essas docentes conseguem entender com a devida profundidade o processo de se constituir um espaço onde uma aprendizagem significativa possa efetivamente ocorrer?

Entrevistas

Como em qualquer pesquisa que utiliza este instrumento, temos pessoas que desenvolvem mais ou menos as indagações. Contudo, o que atraiu nosso olhar na análise foi de como, em todas as entrevistas feitas, as linhas de pensamento se desenvolvem para matrizes similares, mesmo com as docentes apontando o isolamento e falta de um trabalho mais construído coletivamente. Sendo assim, optamos por trazer nossos levantamentos, nesta parte, a partir das categorias secundárias, que servirão como tópicos para os relatos e análises.

➤ **Avaliação**

Exceto a professora D, todas as outras demonstraram medo de serem avaliadas pela pesquisadora. Ouvimos frases como *“Acabou? Não sei se eu falei direitinho o que você queria que eu falasse, mas...”* e *“Entrevista? Ai meu Deus... risos”* (trecho retirado do caderno de campo da pesquisadora, novembro de 2013)

Como já abordamos anteriormente, e aqui fica mais presente, a avaliação permeia todos os indivíduos. Todos estamos sendo avaliados e seremos avaliadores em algum momento, seja na escola ou em ambiente de interação com nossos pares. Segundo Perrenoud (1999, p.53), *“avalia-se sempre para agir.”* e neste contexto estamos falando de um processo que gere as relações humanas em nível social ou em contextos de aprendizagem.

Neste pensamento, a avaliação como processo se faz presente em todas as falas das professoras, que ressaltam de maneira unânime a necessidade de a avaliação ser contínua. Interessante pararmos para refletir sobre o que significa *contínuo* em nosso léxico. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (versão móvel, 2015), *contínuo* significa *“o que não possui interrupções, que se propõe de forma ininterrupta”*. Questionamos que, mesmo sabendo que observávamos suas práticas, as professoras ressaltaram ser esta sua maneira de avaliação e, como relatamos, tal fato não ocorreu ou não pode por nós ser percebido em sala de aula como uma prática sem interrupções.

Sobre a avaliação, a professora A traz um fator importante para debate: a dificuldade de avaliarmos o outro. *“A avaliação é constante, né? E é super difícil avaliar! É muito difícil você dizer ‘este aqui está ótimo’ é muito difícil. Eu sempre sofri muito na*

hora de avaliar, de aprovar ou reprovar.” (trecho retirado do caderno de campo da pesquisadora, novembro de 2013.). Sobre esta dificuldade, Esteban (2013) afirma que

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. (p.14)

Junto a esta tarefa, todas trazem a cobrança com seu trabalho relacionado ao ato de avaliar. Contudo, há sempre a associação de algum erro ou fracasso a um elemento externo e nunca intrínseco a sua prática. As professoras culpabilizavam pais, alunos, governo, gestores ou fatores gerais de sociedade e comunidade como responsáveis pelo que não deu certo em sua prática.

➤ **Ludicidade / Não Ludicidade**

Todas as professoras em sua entrevista marcam como essencial a presença do lúdico na aprendizagem infantil. A ludicidade está sempre associada a um momento de brincadeira ou quando usam de estratégias lúdicas para a aprendizagem mesmo que estas não sejam utilizadas, na prática, com este significado.

As falas estavam sempre relacionadas e todas tiveram perspectivas semelhantes à fala da professora A: *“Eu acho que é isso, brincando o tempo todo. Colocando o lúdico. [...] Você tá trabalhando com eles ou você tá trabalhando o lúdico e você tá alfabetizando”* (trecho retirado de entrevista com professora A, dezembro de 2013)

A professora D, apesar de ressaltar a importância da ludicidade, afirma que não a utiliza em suas práticas, exceto por músicas ou histórias. Segundo ela,

“Infelizmente assim, eu até gostaria de trabalhar mesmo mais assim, como a Educação Infantil. Com mais brincadeiras, ter um tempinho assim para os jogos, ter um tempinho sei lá prum teatrinho, eu até coloquei ali [referindo-se ao questionário] que eu gostaria de fazer os cantinhos, aí por exemplo, não sei, de 10h30 as 11h mas devido a noite ter aula aqui, não tem como fazer essas coisas sabe? Eu acho que o espaço dificulta muito.” (trecho retirado da entrevista com a docente, abril de 2014, sic)

Como percebido na fala desta professora, a ludicidade vem associada, em seu imaginário, a uma necessidade física de espaço e tempo sem os quais é impossível ser lúdico. Não discordamos totalmente da professora, pois como abordamos em nosso capítulo 02, a ludicidade necessita que um espaço seja aberto e que se permita vivenciá-la. Contudo, este espaço, quando aberto e possibilitado de ser vivenciado pelos alunos e

professores, não precisa ter uma delimitação física e muito menos um tempo delimitado rigidamente, pois este pressupõe fluidez com as rotinas e experiências de aprendizagem diárias.

➤ **Violência Simbólica**

Destacamos, antes de prosseguirmos, que partimos neste trabalho da visão proposta por Bourdieu (1970) de que quando falamos de violência simbólica falamos de representações sociais dominantes que são naturalizadas pelos indivíduos e não problematizadas em suas constituições.

De forma geral, também nas falas das professoras, percebemos ações que analisamos como uma violência simbólica às vivências estudantis. Contudo, precisamos enfatizar que esta violência não ocorre apenas do professor para com os alunos e familiares, mas também dos gestores para com os professores.

No primeiro caso, foram muitas as associações de fracasso ao estigma de uma turma “não boa” ou a culpabilização do outro e nunca de suas ações pedagógicas. Como afirma a professora D *“Então assim, aqueles que assim, não alcançaram desde o início eles já começaram a perceber que eles iam ter mais dificuldade. E aí eles assim, geralmente se conformam entendeu?”*. (trecho retirado da entrevista com a docente, abril de 2014, sic)

Esta professora aponta que os alunos já são marcados como fracos ou incapazes de atingir a meta desde o início de sua caminhada no primeiro ano e que isto vai sendo confirmado ao longo do ano por todos envolvidos na aprendizagem da criança. Não dizemos, com isso, que o fracasso não está relacionado a um conjunto de atitudes da comunidade escolar, porém, afirmamos a necessidade de haver um professor mais reflexivo sobre suas práticas, capaz de também perceber seus erros dentro de um contexto crítico de educação.

No segundo caso, a violência simbólica está na relação gestão-professores, principalmente com os de Educação Infantil, que externalizavam situações de sentimento de abandono e isolamento. Sobre isto, a professora A declara que é impossível ter um trabalho de total qualidade com a atual maneira de gestão.

“Como ficar satisfeita? Não dá pra ficar satisfeita. Então todo o trabalho não fica legal. Parece que nós não temos atenção, por mais que eles falem que a creche é importante, que o maternal é importante... Que a Educação Infantil é importante, mas a gente na prática não vê isso acontecer.”(trecho retirado de trecho da entrevista com a docente, dezembro de 2013)

A professora D também comenta sobre como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é algo realizado de maneira brusca. Sobre isto afirma que

“Eu acho que pra eles é muito difícil, muito difícil mesmo. Outro prédio, até o mobiliário é muito diferente... Eu acredito”. (trecho retirado de entrevista com a docente, fevereiro de 2014)

Percebemos nessa fala como a disposição do ambiente diz muito sobre as práticas instituídas. A transição, mesmo estando na mesma instituição, não é simples. Há fatores que implicam na mudança do ambiente de confiança da criança (WINNICOTT, 1965) como a mudança de prédios e as salas com mobiliário diferenciado. Além da transição de docentes e mudança da rotina escolar, as crianças precisam lidar também com fatores estruturais dentro de uma mesma instituição.

Retomamos, como fechamento desta categoria, a fala da gestora da escola que nos diz

“Fez trabalhinho com argila, né? Fez trabalhinho com material, é... correto, lá. Montou não sei o que... experimentou... e aí chega no primeiro ano a gente tem uma grata surpresa muitas das vezes e outras não... outras não... por que assim, essa quebra que tem de 5 anos, por que aqui eles meio que tem uma coisa meio que marcado simbólico mesmo. Eles saem de um prédio por que pra eles é uma escolinha a parte e vem pra cá e aqui não se brinca, não se pinta, não se brinca de massinha, não se canta. Como se lá ele não estivesse aprendendo também.” (Trecho retirado de entrevista, abril de 2014, grifo nosso, sic)

Paremos para analisar tanto o diminutivo que relega a criança a um espaço do não produtivo e do incapaz e a fala descaracterizadora da gestora frente ao trabalho na Educação Infantil, que certamente, a nosso ver, gesta e gera símbolos de menos valia tanto por parte dos professores como por parte do aluno. No “né???”E no “inho” , “na escolinha e no vem pra cá e aqui não se brinca , não se pinta, não se brinca de massinha e não se canta”, temos denunciado o lugar da violência simbólica dentro do âmbito escolar. E nesse momento perguntamo-nos: como haver ludicidade em um espaço marcado pelo preconceito e pela manutenção de distinção de práticas e aprendizagens?

A entrevista com a Diretora da Escola: o olhar de “fora” para dentro.

Nossa intenção inicial era trazer a gestão da escola a uma participação mais ativa nesta pesquisa. Contudo, não foi possível que todas as gestoras se reunissem ao mesmo tempo. A falta de profissionais administrativos e pedagógicos na escola fazia com que as

três encarregadas destas funções se desdobrassem entre tarefas cotidianas, novas demandas e exigências que surgiam da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, além de por vezes terem que suprir a falta de professores.

A entrevista da diretora mereceu destaque em nossa análise visto ser uma integrante do corpo pedagógico da instituição que, ao mesmo tempo que estava junto ao corpo docente, estava ausente da rotina pedagógica exercida pelas educadoras.

A gestora estava à frente da instituição há 05 anos, assumindo após uma gestão anterior que permanecia desde 1974. Após este período, foi a primeira eleição feita de maneira democrática dentro desta instituição. Antes de se assumir gestora, a diretora afirma que sempre foi professora de Educação Infantil.

O primeiro ponto de interesse e abertura da entrevista da diretora foi quando perguntada sobre o que entendiam por lúdico responde dizendo “*A Educação Infantil que seria, né? O segmento que teria essa vertente mais, né, assim... Pungente! Isso já faz parte do dia a dia deles, pelo menos no meu entendimento.*” (Trecho retirado de diário de campo, abril de 2014, sic).

Claramente, vemos no discurso da gestora a colocação do lúdico em um mesmo caminho que os documentos oficiais apresentados e o senso comum: a brincadeira se estabelece com crianças antes da idade de alfabetização. Associada a esta ideia do trabalho pedagógico com a ludicidade, a diretora afirma que o trabalho da Educação Infantil, permite esta flexibilidade, uma vez que

a gente não tem uma cobrança entre aspas do resultado deles, né? Em termos de prova vamos supor. Você acaba focando mais aqui, no Fundamental, porque as cobranças vem mais daqui, do acadêmico. E ai é tanta turma com não sei quanto, você não conseguiu o IDEB...

E a Educação Infantil, por isso que é maravilhoso trabalhar lá, porque eu venho também da Educação Infantil... Você tem mais essa coisa mais, mais solta sabe? Você não tá preso na apostila, não tá preso na prova e a cobrança fica menos. E por conta disso a gente acaba deixando meio a Educação Infantil pra poder pegar aqui que é onde o bicho pega, entendeu? (Trecho retirado de diário de campo, abril de 2014, sic).

Na maior parte de suas falas sobre a falta da ludicidade ou a inclusão dela, está associado o percurso necessário para que as avaliações sejam efetivadas. Apesar de afirmar que busca uma mudança de mentalidade do professorado quanto a isso, associa a todo o momento o Ensino Fundamental como uma instância que necessita ser avaliada e, neste sentido, a ludicidade não se permite estar presente com mais frequência. Fortalece a ideia de nossa pesquisa, ao afirmar que a transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental tem sido um fator de atenção na escola, visto que causa situações de receio nas crianças

Porque assim... Essa quebra que tem de 5 anos, por que aqui eles meio que tem uma coisa meio que marcado simbólico mesmo. Eles saem de um prédio por que pra eles é uma escolinha a parte e vem pra cá e aqui não se brinca, não se pinta, não se brinca de massinha, não se canta. Como se lá (na Educação Infantil) não estivesse aprendendo também. (Trecho retirado de diário de campo, abril de 2014, sic).

Como gestora administrativa, a diretora nos pontua claramente que a cobrança de resultados com o Ensino Fundamental faz com o os olhares para a Educação Infantil sejam o lugar de permissividade a ludicidade, mas que a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental este pensamento é excluído das práticas pedagógicas. Interessante pontuarmos nesta análise que, mesmo quando não perguntada sobre a avaliação, esta estava presente em todas as falas e justificativas para as ações da escola, nos levando a crer que as demandas da Secretaria de Educação para com a instituição fazem com que a escola desenhe seu trabalho acerca dos processos avaliativos. Quando questionada sobre o fato, a diretora afirma que

“A prefeitura trabalha com conceitos. É conceito, é conceito. Se fosse só avaliação seria prova! [...] O Ensino Fundamental é formalizar conceitos. [...] A gente sabe de escolas em que essa cobrança que a gente recebe enquanto gestor pra ter o IDEB lá em cima, bater meta, pra você ganhar 14º, entendeu? É assim, meio que enlouquece. A gente ouve” não porque esse ano eu vou tirar 14º”. Mas gente... risos... sabe?” (Trecho retirado de diário de campo, abril de 2014).

Ao mesmo tempo que afirma sobre as prioridades da organização curricular municipal e, conseqüentemente, da escola, a diretora critica este modelo centrado em uma competitividade em busca de melhores classificações em rankings e bonificações. Como vimos na fala anterior, apesar de saber que os órgãos municipais avaliarão seu trabalho por meio das provas externas aplicadas e por meio do rendimento dos alunos, a gestora afirma tentar caminhar para longe desta lógica de professor produtivista e em busca de retorno financeiro para suas práticas.

Em nossa conversa, afirma que a nova proposta da escola é tentar trazer uma maior interação entre os níveis de ensino e que busca tentar modificar as práticas dos educadores, inclusive por meio da ludicidade. Expõe em seu relato que julga necessário “*Um acompanhamento, eu acho que precisa. Por outro lado, a gente também não pode usar só essa avaliação para definir o que esse aluno vai “precisar aprender”, entre aspas né. Entendeu? Acho que a gente tem que ampliar mais isso, entendeu?*” (Trecho retirado de

diário de campo, abril de 2014). e que a escola fica restrita em sua dinâmica por conta destas demandas. Também coloca como questão, o pensamento de não aceitar a participação nestes modelos de avaliação.

Contudo, retoma ao fato da necessidade de avaliar ser um impeditivo e afirma que

Para trazer novas propostas é difícil. Ainda é difícil sair dessa... até para os pais. Tem escolas municipais aqui no Rio que conseguiram seguir com essa proposta, mas até eles conseguirem convencer toda a comunidade escolar de que aquela era a proposta mais adequada, talvez pro desenvolvimento, de que seria mais interessante, foram anos e anos entrando com processo no município, para o município liberar. Assim, é um trabalho tão trabalhoso pra convencer todo mundo de que aquilo ali depende de muita coisa ao mesmo tempo e de que uma pessoa só não consegue. É muito difícil! (Trecho retirado de diário de campo, abril de 2014).

O que observamos na fala da gestora foi uma perspectiva de tentativa de mudança de práticas escolares que se encontram em modelos considerados por ela “antigos, de 20 anos atrás e que não acompanham as crianças de hoje” (Trecho retirado de diário de campo, abril de 2014). Há uma preocupação em preservar o espaço do brincar, mas esta preocupação está sempre posta na Educação Infantil.

As falas relacionadas ao Ensino Fundamental, como vimos, são associadas à cobrança de avaliação e resultados sendo o que faz com que a diretora afirme que não há a sensibilização dos professores de Ensino Fundamental para que promovam práticas com maior ludicidade.

A entrevista da diretora nos trouxe a reflexão sobre a certeza de que as avaliações sim esvaem o espaço da ludicidade. De maneira geral, como já comentado no capítulo dois, a ludicidade ainda é permanentemente associada a ócio e diversão e contraposta ao aprender. Mesmo que a diretora marque que na ludicidade também se aprende, como vimos na fala sobre a transição da Educação Infantil pro Ensino Fundamental, ainda há em seu pensamento a contradição de práticas que melhor se adequam no que socialmente se espera de resultados da escola.

4.2 A realidade de um campo: primeiras perspectivas –Cidade do Porto

Apesar de tentarmos manter as mesmas perspectivas de trabalho de investigação com a escola do Porto, apenas conseguimos levantar os dados a partir do diário de campo. Somente uma professora, a do 1º ano, respondeu ao nosso questionário e se manteve aberta à disponibilidade de tempo para a entrevista. A outra professora, da Educação Infantil, e as professoras selecionadas como apoio no questionário, devido às demandas da escola para

eventos e outras tarefas pedidas a elas, não responderam aos questionários entregues. A professora da Educação Infantil informou que devido a tais cobranças da instituição não sabia como ficaria em relação ao tempo livre para responder o questionário e fazer a entrevista. Além disso, afirmou também que o fato de o questionário ser escrito e não de múltipla escolha fez com que a equipe ficasse com mais dificuldades de realizá-lo, visto que demandaria mais tempo e concentração.

Ao selecionarmos os questionários com respostas escritas, já prevíamos possíveis movimentos de não resposta visto que, ao escrever, a personalidade da resposta está exposta. Sobre a avaliação da escrita era esperado termos uma resposta simples das educadoras submetidas ao instrumento já que, como ocorrera na escola brasileira, o medo de “erros” ou ao não preenchimento correto levaria a não resposta. Dessa forma, podemos concluir que nesse quesito, tanto as professoras da escola da Cidade do Rio de Janeiro como as da Cidade do Porto viram no questionário um instrumento de avaliação do trabalho das mesmas e, decorrente a isso, o receio de serem vistas como não adequadas emergiu na falta de tempo para responder (caso Porto) e no plágio existente entre as professoras (caso Brasil).

Assim sendo, não tivemos condições de fazer uma análise das respostas que adviriam do mesmo questionário aplicado na escola no Brasil.

Diário de Campo

Nossas observações e escrita deste diário de campo cobrem o período de outubro de 2014 e até final de dezembro do mesmo ano. A partir da análise das anotações feitas em campo, podemos iniciar nossa escrita afirmando que realmente a proposta educativa da escola analisada no Porto foi em uma direção oposta à escola analisada no Brasil. Contudo, o primeiro destaque que fazemos é que esta escola é uma escola particular, tendo assim uma maior autonomia para gerir seus trabalhos e também recursos diferenciados. Entretanto, percebemos que quando tratamos do “chão da escola” as práticas acabam por fugir muitas vezes do que se é esperado ou proposto pela instituição. A primeira similaridade que evidenciamos é a presença da não ludicidade no cotidiano escolar.

As atividades realizadas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental eram, em sua maioria, muito direcionadas pelo professor e relacionadas ao como fazer ou eram atividades que pouco permitia a expressão individual da criança.

Na Educação Infantil, por exemplo, a procura da perfeição sobre os trabalhos das crianças era perceptível nas ações e falas da educadora. Frases como “*o que seus pais vão pensar*” ou “*isto é trabalho que uma turma de finalistas apresenta para a escola?*” (Trechos retirados do diário de campo da pesquisadora, outubro de 2014) eram repetidas inúmeras vezes pela professora regente da turma observada em Portugal. Devemos, porém, refletir sobre o fato de a escola do Porto ser uma escola particular, e, assim, corroborarmos com lógica de Perrenoud (1999) que aponta a questão da avaliação social do trabalho docente acontecer como uma expressão maior do que em uma escola pública.

Em uma das atividades, por exemplo, a pesquisadora destaca a seguinte ação

A professora indica uma atividade de pintura. Todos só podem usar uma cor e precisa ser uma cor escolhida como “assustadora”. Mas quando sugerem azul claro, por exemplo, ela questiona que não é assustador. Depois, acaba deixando outras (preta, vermelha, marrom). (Trechos retirados do diário de campo da pesquisadora, outubro de 2014.)

Este tipo de diretividade foi percebido em todas as atividades realizadas no período em que a pesquisadora esteve presente em frases como: “*Não pode desenhar com a folha deitada, só de pé*” ou “*A cor da cenoura é vermelha também? Não! O tomate você pinta de vermelho e a cenoura de laranja. E coloca as folhas em cima de verde!*” (Trechos retirados do diário de campo da pesquisadora, outubro de 2014)

No Ensino Fundamental, as ações não lúdicas estão permeadas pelas situações de produtividade. As crianças realizam uma atividade seguida da outra e todas são atividades que permitem pouca expressão e criatividade do aluno, são sempre objetivas quanto ao que fazer. Nestes momentos, os alunos procuram escapes de forma a manter o espaço lúdico presente nas ações. Foi o caso relatado pela pesquisadora em um dos momentos:

No retorno do almoço, há uma folha com atividades de matemática. Uma menina demonstra dificuldades e usa suas canetinhas para refazer as operações e brinca ao mesmo tempo. (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, dezembro de 2014)

As brincadeiras com os materiais eram constantes e inclusive motivo de dispersão de alguns alunos. Mas dentro de uma sequência de atividades, era a maneira encontrada pelos alunos para realizarem suas tarefas de forma mais lúdica ou até mesmo mais facilitada, aproximando o abstrato do concreto. Contudo, observamos um movimento das docentes para manter um espaço de ludicidade dentro das atividades rotineiras. A professora de Educação Infantil, por exemplo, sempre realizava algumas brincadeiras de sons ou fantasia com as crianças:

A pedido das crianças, a professora encena uma transformação para bruxa desdentada e continua as atividades assim. As crianças ficam animadas e fingem estar com medo (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, outubro de 2014)

Mesmo ainda não sabendo sobre a temática efetiva de nossa pesquisa, a docente revela o seguinte pensamento acerca do brincar infantil:

“Vê? Eles ficam muito a brincar. Porque eu acho que é assim que eles aprendem. Nós ontem fizemos o registro sobre eles e o brincar estava em todos. E é isso, eles aprendem desta maneira. Eles não pensam como vamos trabalhar e sim em vamos brincar!”. (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, novembro de 2014)

Com isto, os momentos de brincadeira livre das crianças também eram bastante valorizados. Na rotina da manhã da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, havia um período de 30 minutos onde as crianças iam brincar na área externa antes de realizar suas atividades. Muito diferente do que foi observado na escola da cidade do Rio de Janeiro, onde o lúdico desaparecia como se houvesse um ralo entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Um ponto positivo observado era o respeito às necessidades das crianças, em muitos momentos da rotina. “Mesmo quando ainda não acabou algo, quando percebe o cansaço da criança, a professora dá a oportunidade para ela ir brincar e voltar depois.” (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, outubro de 2014)

Este tipo de movimento da docente era frequente e as crianças que precisavam destes momentos, retornavam às atividades geralmente sem a necessidade de a docente chamá-las novamente para as mesas.

A professora do 1º ano do fundamental aproveitava as fugas das crianças em brincadeiras ou falas engraçadas e utilizava as ações para trazê-los de volta as atividades a serem realizadas. Em uma das manhãs, “as crianças acharam uma cueca no chão e na movimentação das crianças ela pega a cueca e escreve no quadro para relembrem o que estavam estudando.” (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, dezembro de 2014)

Após este momento, a turma, que estava com pouca concentração ao longo das horas anteriores, acabou prestando atenção na professora e no que ela estava propondo e seguiram a rotina. Além disso, percebendo a dificuldade das crianças em diferenciar adição

de subtração, a professora traz um jogo conhecido como “Rapa”, onde as crianças, sem perceber, acabam realizando tais operações. Alguns dias após a brincadeira, ela retoma o movimento do jogo para lembrá-los de como realizarem as atividades que envolvem as operações.

Precisamos reforçar que as avaliações chamaram atenção da pesquisadora de forma positiva. Mesmo ainda possuindo os instrumentos usuais de avaliação (Portfólio e relatório na Educação Infantil e provas e fichas de avaliações no Ensino Fundamental), há uma dinâmica de avaliação contínua que parece ser instaurada na instituição.

Na Educação Infantil,

A professora realiza com as crianças um movimento de avaliação em grupo e autoavaliação. No primeiro, as professoras e as crianças falam de alguma criança. No segundo, as crianças indicam o que acham que precisam melhorar ou que avançaram. (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, novembro de 2014)

Era comum, as crianças pedirem para serem avaliadas e todos os dias trazendo para a roda de conversa reflexões sobre seus erros e acertos, sem que a professora perguntasse ou precisasse induzir o momento. A própria pesquisadora, ao deixar a turma para continuidade de sua pesquisa, foi avaliada pelas crianças.

Contudo, devemos destacar que esta prática também era utilizada pela professora de maneira reguladora. Era comum ouvirmos da educadora, frases como “*Você hoje está um chato. Deve estar a pedir para ser avaliado. Mas se hoje fores avaliado, vai estar bem pequeno, de tão feio*” (Trecho retirado de diário de campo, novembro de 2014). Aliás, a utilização de palavras adjetivando as crianças, como feio e chato eram rotina na forma de falar desta educadora.

Em conversas informais com portugueses, esta prática parece ser comum nas escolas. Entretanto, como somos uma pesquisa que também possui os seus estudos na psicologia, percebemos que tais falas podem ser problemáticas na constituição e percepção da criança sobre si. As palavras de cunho pejorativo sobre sua personalidade, quando repetida de forma constante pode ser tomada como realidade, causando neste aluno um movimento de aceitação sobre o que lhe foi dito e mantendo este padrão de comportamento. (FERNANDÉZ,2001)

No Ensino Fundamental, dois momentos foram destacados e observados com especial atenção pela pesquisadora: O momento dos Projetos e Os conselhos de turma.

Sobre os projetos destacamos como funcionam a partir de uma de nossas anotações:

As crianças realizam projetos sobre o estudo da natureza e da sociedade. Cada grupo estuda uma parte sobre um determinado tema e prepara uma avaliação para a turma. A turma realiza uma avaliação coletiva sobre o que acharam da apresentação em três pontos:

- a) apresentação do grupo (comunicação)
- b) o produto (cartaz, power point...)

E, ao final, o grupo faz uma autoavaliação sobre seu processo de trabalho. (Trecho retirado de Diário de Campo, novembro, 2014)

O trabalho de projetos permitia que os alunos desta turma tivessem a oportunidade de criação livre dentro de uma temática. Apesar de já seguirem um modelo formatado de apresentação, a docente não limitava as ações do que os alunos iriam realizar. O grupo era livre para se autogerir.

Outro ponto importante é a avaliação da turma com o grupo. Ao saberem que avaliariam, mas que também seriam avaliados em seguida, as crianças faziam comentários que demonstravam o intuito de auxiliar os amigos no processo de aprendizagem. Era comum ouvirmos *“Fizeram bem. O cartaz está giro, mas acho que poderiam organizar melhor o que falar”* ou *“Talvez fosse melhor se tivessem usado outra maneira de apresentar”*. (trecho retirado do diário de campo da pesquisadora, dezembro de 2014)

Este tipo de trabalho levava a criança, a nosso ver, a se perceber como um ser que avalia, mas que também é avaliado e que suas ações possuem consequências. Nesses momentos, a turma estava em movimento de escuta e poucos interrompiam as apresentações, além de aproveitarem para tirarem dúvidas sobre o tema com seus amigos, em uma lógica de confiança e afinidade com os pares.

A autoavaliação final exigia das crianças uma maturidade em construção. Todos sabiam que estavam sendo avaliados e, por isso, sempre se avaliavam como “grandes sucessos”. Ao longo das semanas, a professora explicava que aquele era o momento para se falarem de erros e acertos, que apenas assim conseguiriam perceber em que avançaram. Este movimento demonstrava uma avaliação preocupada em construir um processo significativo de aprendizagem do grupo.

Sobre a avaliação, precisamos abordar que apesar do protagonismo ofertado em muitas situações, as docentes possuíam a perspectiva de que apenas no concreto do papel que se mostra resultado. A professora da Educação Infantil fazia questão dos trabalhos serem padronizados e realizados de forma *“bonita para que toda a escola veja como são crescidos os meninos finalistas”* (trecho retirado de diário de campo, outubro de 2014).

A professora do Ensino Fundamental baseava a rotina do dia inteiro em folhas de exercício ou em atividades a serem realizadas na apostila, uma em sequência da outra sem mudança de estratégia didática. Além disso, anunciava às crianças que elas fariam fichas de exercícios para treinarem para as provas que se seguiriam. Mesmo com a perspectiva de que o diálogo sobre a avaliação é positiva, a professora aparentava, em conversas com a pesquisadora, uma ansiedade em que o “papel” resultasse de forma positiva sobre seu trabalho. *“Eles vão fazer as fichas de verificação. Acho que estão bonzinhos, mas são eles sozinhos e sem ajuda. Não sei como será”* (trecho retirado de diário de campo, novembro de 2014).

O outro instrumento destacado foram os Conselhos de Turma:

A turma possui um conselho semanal. É eleito um aluno presidente a cada quinzena e um secretário. Durante a semana, as crianças anotam o que mostraram, o que não gostaram, o que fazem e o que sugerem ser feito. Todos os problemas e ações sugeridas são debatidos e esse conselho delibera o que a turma ou criança deve realizar. (Trecho retirado de Diário de Campo, dezembro, 2014)

O conselho de turma realizava a função de resolução de problemas ocorridos. De acordo com os relatos, a turma decidia, democraticamente, situações do cotidiano. Em um dos conselhos, por exemplo, sugeriram que as mochilas ficassem dentro de sala assim não haveria mais brigas ou alunos saindo a todo o momento. Após algumas discussões e opiniões, a presidente de turma deu voz à docente que se posicionou sobre o tema, explicando os motivos de discordar da sugestão. A explicação levou os alunos a refletirem e chegarem a um consenso sobre a não colocação das mochilas na sala.

O que prevaleceu foi a opinião da docente, que não queria as mochilas em sala por considerar uma distração. O conselho de turma se apresenta como uma proposta de diálogo e uma abertura a que as crianças decidam sobre ações do seu cotidiano. Mas o que observamos ao acompanharmos o conselho é que apenas decisões como “ não vamos brigar” ou “ vamos colocar as canetinhas em um mesmo pote” são respeitadas. Sobre fatores que impliquem diretamente na dinâmica de sala ou na forma como a docente terá que se organizar dependendo de mais tempo da mesma e de um novo planejamento, por exemplo, são negados pela mesma que explica a situação, mas já se coloca de forma a negar qualquer argumentação.

Apesar das decisões e problemas que apareceram serem muito associados a pequenas desavenças ou a situações que um adulto acharia simples de resolver, a presença

do conselho de turma auxilia para que os alunos possuam a possibilidade de reflexão e construção de uma opinião crítica, passando por avaliações sobre seus comportamentos ou sobre sua própria forma de pensamento.

Devemos destacar que sim, esta escola possuía uma maior abertura à manutenção da ludicidade se compararmos com a escola brasileira. Entretanto, o que foi observado pela pesquisadora foram práticas completamente formatadas e repetitivas em sua maior constância, de forma a pouco permitir a autoria de pensamento e o potencial criativo dos alunos.

Os momentos em que possuíam estas oportunidades eram, em sua maioria, nas brincadeiras livres ou em atividades direcionadas pelas educadoras a tal, como por exemplo, os momentos que ensaiavam a apresentação de alguma peça.

De qualquer forma, a expectativa sobre uma escola que possuísse em sua prática uma maior abertura para a ludicidade nas suas práticas foi de fato observada. Por mais que a escola possuísse algumas práticas engessadas em um currículo baseado em muitos momentos por datas comemorativas, havia uma autonomia relativa dada ao docente para sua atuação com as crianças, o que permitia que estes aparentassem maior intimidade na relação professor-aluno assim como maior liberdade de perguntar e propor ações ao educador.

Percepções gerais: o campo que emerge de forma desconcertante

De forma geral, como percebido nos apontamentos acima, os campos nos trouxeram características semelhantes sobre as vivências das práticas docentes. Em todas elas, vimos a ludicidade tomar rumos diferenciados, vimos se aproximarem em falas e sentimentos de isolamento sobre suas angústias.

Emergiram deste campo, novos questionamentos e novas reflexões. Iniciamos com um questionamento de Michael Young (2007): para que servem as escolas? Antes de qualquer posicionamento sobre conhecimento, precisamos nos questionar a quem este conhecimento se destina e com que finalidade.

Como afirma Apple (2006), o currículo é sempre uma produção imersa em disputas e seleções de um determinado grupo. A escola passa a ser destinada a classes de acordo com os gostos da produção deste currículo. Apesar de termos grandes ressalvas sobre o posicionamento de um currículo necessariamente seletivo em disputa, como também

questionam Lopes e Macedo (2011), manteremos nossas observações, a partir desta estrutura.

Indo em direção a este pensamento, e fazendo uma comparação sobre as políticas curriculares em pauta hoje¹⁴, temos propostas em busca de uma qualidade total assim como em modelos empresariais. Esta lógica encontra-se em nossas políticas, principalmente um modelo instaurado a partir da década de 1990 e que ainda hoje se faz refletir nas políticas educacionais: a pedagogia das competências. A pedagogia das competências, como afirma Morgan (2013), seria brevemente explicada como:

A lógica que sustenta esse modelo educacional que prioriza o mercado pode ser entendida como uma “pedagogia dos resultados”, isto é, “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p.1253). Assim, a educação supre necessidades do mercado e consequentemente o que é compreendido como qualidade é por ele estabelecido. (p.73)

Este pensamento é o que é caracterizado por Young (1982) como currículo técnico instrumentalista, onde a educação e o conhecimento se tornam meramente fins para se atingir a objetivos determinados pela lógica econômica. Essa perspectiva curricular, centrada em objetivos sem problematizações dos fins, como defendido por Tyler (1949), se mantém em uma lógica instrumentalista de formação de habilidades e conceitos, como bem ressaltados nos estudos de Lopes e Macedo (2011).

Neste universo de construções curriculares, temos em mente que o lúdico encontra-se em uma plataforma isolada de valoração quanto à sua presença como conhecimento plausível a ser destinado às propostas. Em uma lógica produtivista, o lúdico, associado erroneamente ao ócio, como anteriormente analisado nesta dissertação, encontra um terreno de resistências à aceitação plena como viabilização de aprendizagem e como necessidade implícita a qualquer processo de escolarização.

Exceto em documentos referentes à Educação Infantil¹⁵, o espaço lúdico não encontra um diálogo de possibilidades e abordagens, sendo as propostas até então destinadas apenas a conhecimentos pré-determinados e estabelecidos em um senso comum historicamente constituído. O que estamos buscando questionar, até o presente momento, é sobre como se efetiva essa construção do conhecimento.

¹⁴ Busca de projetos no site do MEC e da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro realizada em 10 de agosto de 2014. Disponível em: www.mec.gov.br www.rio.rj.gov.br/web/sme

¹⁵ Ver COIMBRA e MAIA (2013)

Sobre o lúdico no Ensino Fundamental, poucas referências foram encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras. Neste documento, no art. 29, parágrafo 1º, encontramos o seguinte ressaltado sobre o lúdico:

O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. (p.8)

Este mesmo artigo aborda o caráter integrador entre diferentes níveis de ensino e a necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros para o Ensino Fundamental, entretanto, não encontramos nenhuma referência sobre lúdico, jogos e brincadeiras, exceto quando relacionados à Educação Física. O mesmo ocorreu nos documentos Portugueses que trabalhamos.

Estamos ingressando em uma discussão proposta por Young (1982) sobre a necessidade de se levar em conta o modo como o conhecimento se desenvolve, já que este afeta diretamente a prática e as oportunidades de aprendizagens dos alunos. Apesar de conhecermos os debates acerca do conhecimento e suas seleções¹⁶, devido ao espaço promovido para tal debate, buscaremos apenas uma trajetória que se conecta as políticas supracitadas, tendo como foco o município do Rio de Janeiro, Brasil.

Corroboramos com a ideia de Lopes e Macedo (2011), a partir dos estudos sobre Michael Young que as autoras realizaram, de que quanto mais naturalizamos uma única forma de currículo existente, mais este modelo acaba se tornando legitimado perante aos saberes que deve abarcar. Exemplificamos, por exemplo, a ideia de que língua portuguesa e matemática são medidores de conhecimento plausível e por isso merecem mais tempo. Esta vem se perpetuando como clara e única, sendo reafirmada com avaliações externas a partir sempre dessas mesmas disciplinas. Com isso, torna-se inviável, por exemplo, a retirada de um tempo de qualquer uma delas para a colocação do estudo de Artes.

Como defende Young (1982), a ideia de transmissão de conhecimento da escola tradicional está diretamente relacionada à priorização de determinados conhecimentos. Segundo o mesmo autor, o conhecimento escolar faz parte de priorizações sociais sobre o que se deve e não se deve aprender na escola, sendo que essa diferenciação é aquela que vai trazer a imagem de escolarização aos sujeitos.

¹⁶ Para maior compreensão, indicamos a leitura do Livro *Teorias de Currículo*, de Alice Lopes e Elisabeth Macedo. Ano 2011

Desenhamos, dessa forma, rapidamente, a dificuldade que esbarramos ao defendermos o lúdico como parte de uma proposta curricular. A origem da palavra lúdico está ligada no latim a jogo e vista literalmente em sua organização semântica estaria localizada como ato de brincar e espontaneidade, como já destacamos anteriormente nesta dissertação. Porém, notamos a pouca abertura de consideração do lúdico, linguagem, à agregação do mesmo nas discussões. Esta ideia muito está pautada na visão de que brincar é algo que naturalmente já se faz em momentos de lazer e que não deve pertencer a um espaço sério como o escolar.

Entramos, então, em uma defesa de conhecimento poderoso¹⁷, como defendido por Young (2007), onde o conhecimento é visto como possibilidade de fazer algo ou oferecer meios para se pensar sobre algo. Quando iniciamos defendendo o lúdico como uma possibilidade ao conhecimento, apropriamo-nos deste conceito a partir da noção de que o lúdico se estabelece como linguagem possibilitadora de mediações e espaços transicionais de conhecimento. Referimo-nos ao lúdico como um conhecimento que também pode ser obtido na escola, porém, trazendo novamente os referenciais de Huizinga (2007), somos todos *homo ludens*, com capacidade criadora e lúdica naturais. Importante destacar que este mesmo autor defende que a capacidade lúdica precisa ser desenvolvida e a escola, em nosso ponto de vista, é uma das instâncias principais para que esse desenvolvimento possa ser feito.

O que observamos em nossas análises é que as práticas ficam subordinadas a uma relação de disciplinas hierarquizadas como de maior e menor valor. Observamos que esta subordinação se associa diretamente a necessidade de se valorar um conhecimento adquirido pelo aluno. Como afirma Perrenoud (2013)

Quanto mais seletivas forem as disciplinas, mais determinante será seu papel no êxito escolar e menos será sua preocupação em preparar para a vida dos jovens que não darão continuidade aos seus estudos. As disciplinas mais secundárias ou periféricas podem, de certo modo, “dar-se ao luxo” de se interessar pela vida dos futuros adultos, pois não constituem um pré-requisito imprescindível para a continuação dos estudos. (p.118)

Toda esta lógica está permeada pela intenção avaliativa do que se espera socialmente deste aluno. (PERRENOUD, 1999). E em nossa educação inicial, a Educação Infantil, não há a preocupação legal de medição de conhecimentos ou valoração do saber.

¹⁷Deixamos claro que discordamos com o autor na concepção de que efetivamente nas escolas, este conhecimento se agrega de forma hierárquica às disciplinas. Utilizamos-nos do termo apenas na proposta de um conhecimento possibilitador de outros olhares.

Tanto nos documentos de Portugal, quanto nos do Brasil, clara é a noção de esta ser uma etapa de desenvolvimento e descobertas infantis.

Contudo, é a partir no primeiro ano do Ensino Fundamental que a escolarização ocorre, legalmente. Sendo assim, inicia-se uma cobrança de preparação para a vida.

Sáimos desta pesquisa com a clara percepção de que, de forma transparente, as avaliações dominam o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Isto ocorre, como tentamos demonstrar, a partir de um efeito cascata de cobranças sobre a aprendizagem, alunos e professores que se transforma em um ciclo vicioso de ações: O Estado exige a matrícula, os pais matriculam em escolas que acreditam serem as melhores para seus filhos, estas escolas sofrem a cobrança direta de pais e Estado sobre seu rendimento. Com isso, cobram de seus educadores respostas efetivas sobre o que fazem em sala. Estas respostas são obtidas de seus alunos e a necessidade de comprovação sobre a eficiência docente se faz por meio das avaliações.

Infelizmente, nossos educadores vêm possuindo uma formação que não se direciona a questionamentos do como e porque avaliar e o objeto avaliação se torna, como todos os autores que escolhemos sobre o tema destacam, o centro de todo o currículo e didática escolar. Assim, concordamos com Hoffman (2007) quando a autora aponta que

No cerne de tudo, discute-se avaliação para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos, quando se deveria fazer exatamente o inverso: discutir a aprendizagem dos alunos para aperfeiçoar o processo avaliativo e a educação. É esse o ponto crucial. Nenhum avanço significativo ocorrerá enquanto a discussão não estiver atrelada às questões de base. Diz Demo (2004^a) que avaliar é cuidar que o aluno aprenda. E nunca se falou tanto em avaliação e tão pouco em aprendizagem. (p. 68)

Superficialmente se fala em aprendizagem na formação de professores, porém, o que vimos em todas as observações foi a completa falta de noção sobre o desenvolvimento infantil. Comentários como “eles são imaturos” ou “você precisam ser grandes” para crianças de 5 ou 6 anos, nos fazem perceber o quanto estamos em falta com os educadores que saem das bancadas de formação.

Ao leitor de nossos apontamentos, nos questionamos sobre o como exigirmos que um professor perceba mais seus alunos e suas necessidades, como exigirmos que ele entenda que a ludicidade permeia o desenvolvimento humano se, em sua aprendizagem na vida e nas carteiras universitárias o mesmo não vivenciou tais experiências?

Finalizamos nossas análises pontuando que a agressividade percebida ou a violência simbólica expressa nos cotidianos são, a nosso ver, o medo do erro dos

educadores. Medo de falharem com crianças e a sociedade que as abraça. Este medo segue relacionado ao seguinte apontamento de Saltini (2008)

Acredito que haja uma série de distorções que deveriam ser revistas. Logo nos primeiros anos, a escola já é um lugar de tormentos e pressões. O meio em que a criança vive não é colocado à disposição de curiosidade e da descoberta, mas imposto autoritariamente por um programa cujos conteúdos elaborados nada têm a ver como nível do desenvolvimento mental da criança. Ela passa 20 anos de sua vida sofrendo diante de provas que pouco ou quase nada avaliam até chegar a universidade. A capacidade de fertilidade e fecundidade dessa criança fica atrofiada. Aliás, castrar é uma coisa que a educação atual sabe fazer muito bem. (p.20)

A violência simbólica, tal como proposta por Bourdieu (1970) e assumida neste trabalho, faz com que os indivíduos assumam como naturais as representações sociais dominantes. Logo, alunos e professores desta pesquisa estabelecem uma clara relação de que professor manda e tudo pode, enquanto aluno é subordinado a este na instância escola.

Na fala da professora D do Brasil, por exemplo, repercutida também pelas outras docentes, demonstra essa clara relação de aceitação a uma prática. Nenhum adulto foi capaz de intervir quando as docentes colocavam a questão da hierarquia escolar. “*Mas ele não manda nessa escola! Quem manda na escola é a diretora e quem manda nessa sala sou eu!*” (trecho retirado de diário de campo da pesquisadora, fevereiro de 2014)

Na nossa maneira de refletir este tipo de ação beira a agressividade ao indivíduo como um ser consciente e ativo no processo educacional. Colocamos este fato não apenas na relação professor-aluno, mas nas relações diretas e indiretas realizadas por toda a comunidade escolar. Segundo Esteban (2013)

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas (p.17-18)

A autora contribui com as nossas reflexões, ao pensarmos em uma lógica avaliativa que não propicia a abertura para que a criança seja percebida.

Quanto mais nova a criança, mais ela possui a necessidade de ser vista em suas brincadeiras, pois, estas parecem ser permitidas em seu ambiente. Quando vai crescendo, questiona seu espaço e tempo para que suas brincadeiras ocorram. Quanto maior a criança vai ficando, mais ela vai tentando distinguir suas brincadeiras entre gestos, aparências ou algum tipo de característica que marque como um jogador.

De tudo que foi dito e analisado consideramos que SIM, atingimos o nosso objetivo em relatar que a intervenção da avaliação na ludicidade infantil ocorre nas práticas diárias e mostrar como ocorrem em diferentes facetas, sutis ou não. Não chegamos, porém, a acalmar nossa angústia.

Considerações finais: “Os opostos se distraem e os opostos se atraem”

“Nem sempre um ponto final é um ponto final. É possível, sempre, começar um novo parágrafo. Por isso, se achar que precisa voltar, volte. Se perceber que precisa seguir, siga! Se estiver tudo errado, comece novamente. Se estiver tudo certo, continue.”

Fernando Pessoa

Não acreditamos que esta pesquisa chegou a seu ponto final. Muito pelo contrário, ela nos abre questões outras e se retomarmos nosso campo veremos mais e mais detalhes antes não percebidos. Como nossa epígrafe, e nos apropriando da fala de Fernando Pessoa, afirmamos que “é possível, sempre começar um novo parágrafo”. Mas há uma hora em que o ponto se impõe seja pelo tempo, seja pelo nosso olhar que cansado, precisa de outros olhares para continuar a voltar ou seguir, começar novamente ou continuar. Os novos olhares iniciam na hora em que um pesquisador se cala.

Nosso trabalho, em todos os quatro capítulos que o dão corpo, tentou unificar o pensamento da pesquisadora desta dissertação de que a ludicidade é intrínseca a aprendizagem humana. No primeiro capítulo, desenvolvemos um histórico sobre as abordagens teóricas de avaliação e nos posicionamos sobre a corrente que consideramos adequada a uma aprendizagem dialógica. Dentro deste capítulo, também analisamos o que os documentos oficiais que embasam as escolas que acompanhamos oferecem sobre a temática.

No segundo capítulo, em continuação ao debate do primeiro, traçamos nossas perspectivas sobre a ludicidade e como a incorporamos como base necessária o desenvolvimento do ser humano de forma completa. Também aqui trouxemos ao leitor os que os documentos oficiais abordam sobre a temática e, claramente, vimos abordagens muito escassas no Ensino Fundamental, quanto eram base educacional na Educação Infantil.

Em ambos os capítulos, não nos omitimos em nos colocar claramente em abordagens teóricas definidas e distintas ao comumente praticado em nossas observações. Apesar de direcionarem nossos olhares, não interferiram para que trouxéssemos um debate construtivo em nossos relatos.

Seguindo nosso posicionamento, a metodologia escolhida foi desmembrada no terceiro capítulo dando suporte a nossos relatos e análises do quarto capítulo trabalhado. Este último, apesar de apresentar nossos resultados, foi também acompanhado por reflexões de cunho pessoal pela autora desta dissertação e que estão emergidos em uma vivência social crítica e politicamente construída, em grande parte, pelo ambiente escola e universidade. Considero-me aqui em um espaço privilegiado de oportunidades.

Ao delinear nosso estudo, buscamos ter atingido algumas situações essenciais a compreensão de nossas defesas teóricas enquanto pesquisadores educacionais. Como mostramos no transcorrer desta pesquisa, posicionamo-nos a favor do lúdico na escolarização de maneira a fazer com que este seja um espaço de pertencimento. Propomos, com isso, que a brincadeira seja levada a sério e trabalhada como linguagem e cultura de modo transversal, ou seja, ultrapassando definições disciplinares a fim de agregar e contribuir para uma aprendizagem significativa, independente da área a ser abordada.

Se pensarmos em um ambiente onde a aprendizagem busca significado, a brincadeira torna-se para criança a maneira de ressignificar o que recebeu de conhecimento e também construir com o que já possui de seus primeiros convívios sociais a sua própria visão, seu próprio entendimento das informações que está em contato diariamente.

Propomos, inicialmente, uma rotina pedagógica que possua uma cultura lúdica no interior dos ambientes de aprendizagem, ou seja, um conjunto de procedimentos capazes de construir continuamente um espaço propício ao brincar.

Diz-nos Aizecang (2005) que dentro de uma perspectiva sobre as teorias da utilização do jogo e da brincadeira no espaço escolar, uma delas aponta que o jogo, quando entra no espaço escolar pouco conserva o espírito do desafio lúdico,

que este guardaria pouca margem para a ação espontânea e voluntária do sujeito, e que este deveria adaptar-se a um novo espaço que lhe reserva significados e funções diferentes, se convertendo, dessa forma, em um instrumento didático para a apropriação de objetivos curriculares.¹⁸ (p.9)

Ao chamarmos a atenção neste trabalho para a importância do brincar e a necessidade de atenção quanto à sua perda dentro de atividades avaliativas, buscamos uma alternativa dentro das mais variadas propostas pedagógicas para que o lúdico possua seu espaço de maneira mais livre, porém, não necessariamente sem objetivos.

¹⁸ Esta citação se encontra em tradução livre feita por MAIA, 2012.

Acreditamos que quando a criança brinca, ela constrói e habita um espaço que interliga seu mundo interno e o mundo externo. A partir da construção desta área intermediária (WINNICOTT, 1975), toda criança integra sua imagem corporal; elabora, pela fantasia, seus problemas em relação ao mundo em que vive e aprende a simbolizar o mundo que, para ela, é, no princípio de tudo totalmente sensorial e motor. É por meio do brincar que a criança problematiza as informações e conhecimentos de seu cotidiano e constrói, desta forma, seu próprio conhecimento. (MAIA, 2009).

Ao longo dos últimos três anos de imersão no tema, muitos pares do campo acadêmico passaram por nossa trajetória. E, em sua maioria, nos questionavam: afinal, como fazer com que funcione? Com que a ludicidade e a criatividade infantil não vá aos poucos sendo perdida em meio a cobranças avaliativas?

Ao longo de toda esta dissertação, trazemos a necessidade da existência de um diálogo mais ameno, mas não trazemos o como isto pode ocorrer em possibilidades práticas. E não é nosso objetivo trazer fórmulas prontas do que fazer. Até porque em toda a minha formação enquanto educadora persegui grandes teóricos, educadores, filósofos... Que me mostravam a cada dia que o ato de ensinar não possui receita.

Ao mesmo tempo, temos grandes exemplos de educadores que lutam para que cada dia mais suas práticas “nadem contra a maré” de uma lógica produtivista da educação e que, buscam fazer com que o seu ensinar seja lúdico em cada palavra.

Isto ocorre nos mínimos detalhes, mas principalmente no ouvir e ver o que as crianças estão nos trazendo. Seguir o que a criança deseja não significa uma educação desleixada e sem preparo, pelo contrário, exige do educador muito cuidado sobre suas ações e suas propostas educativas.

Talvez, e apenas estamos colocando como um questionamento para próximas pesquisas, essa necessidade de mostrar a todos o que um pequeno grupo desenvolve, seja o motivo de nos prendermos em uma ideia de avaliação quantitativa, classificatória e selecionadora. Não julgamos aqui que ela não seja necessária. Avaliar faz parte do desenvolvimento humano. Apenas crescemos, aprendemos e nos desenvolvemos quando vemos no outro a aprovação ou reprovação do que fazemos.

O que trazemos para discussão é a necessidade de uma avaliação educacional mais focada na aprendizagem real, e não em uma aprendizagem idealizada. Percebemos nas escolas acompanhadas que todo processo de avaliação fica a mercê de objetivos que, na maioria das vezes, ultrapassam o âmbito da necessidade da criança, que fica secundarizada.

Estes dois fatores implicam em uma transformação de cunho político, social e individual. Político, pois é necessário que haja uma mudança nos cursos de formação de professores, para que estes possam ter um maior espaço de aprendizagem e que esta possa ser significativa e interligada com a prática. Somente com isso, poderemos alcançar um professor reflexivo, capaz de ser crítico e inovador em suas práticas, um primeiro passo ao caminho de uma escolarização que permita formas de vivências e experimentações propiciadoras do desenvolvimento criativo de cada indivíduo. (ZEICHNER,1993). Além disso, as políticas educacionais do município do Rio de Janeiro e, em larga escala, do Brasil; precisam sair da lógica produtivista empresarial onde qualidade é medida por números de avaliações padronizadas. Apenas quando as provas aplicadas fizerem sentido aos estudantes de Norte a Sul deste país, conseguiremos atingir resultados verdadeiros sobre a aprendizagem que oferecemos.

Social, pois é necessária uma mudança de pensamento de toda a comunidade escolar. Como afirma Perrenoud (1999) e Luckesi (2011), os números, notas ou conceitos das avaliações de nossos filhos, servem apenas para mostrar o quão bom é o mesmo e o ensino que a escola oferece. Nunca é questionado como que chegou-se a tal resultado ou se o problema é com a escola e não com a criança que não oferece resultado satisfatório.

Individual, pois apenas quando tivermos todos os quesitos acima completos é que teremos professores mais seguros em práticas não tradicionalizadas historicamente. Só assim teremos consciência qual é a verdadeira função da escola e das práticas exercidas nela.

Consequiremos alcançar, então, professores que compreendam a real necessidade de cada educando que recebe e que seja capaz de questionar sobre a efetividade do sistema educacional em que nos encontramos e percebermos que nossa prática possui autonomia e liberdade de desenvolvimentos, mesmo que ela se efetive de forma relativizada.

Sendo assim, continuamos defendendo uma educação transformadora, no sentido de propiciar ao educando que nela ingressa uma capacidade de desenvolvimento integral, realizado de maneira significativa e propiciadora de uma efetiva aprendizagem.

- “ – Poxa, a gente tem que brincar mais!
- Brincar mais? A gente brinca o dia inteiro, até quando ela diz que vamos fazer atividades, as atividades são brincando!
- Mas ela disse que a atividade de hoje ia ser difícil.
- Ela sempre diz isso, mas você já achou alguma difícil?
- Não, porque a gente sempre está brincando.
- Então...”

(Relato retirado da prática pedagógica da própria pesquisadora em Abril de 2014, com turma de pré-escola 4/5 anos de idade)

“Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas.” (ALVES, 2002, p, 29). Este trabalho de investigação percorreu alguns caminhos que nos colocaram muitas vezes em gaiolas de aprendizagens. Ao mesmo tempo, sempre encontrávamos asas tentando bater para longe do aprisionamento.

Finalizamos na proposta para que todos os leitores desta dissertação reflitam sobre nosso percurso aqui descrito e que sejam grandes asas não apenas na educação ou instituição escola, mas que sejam asas dentro de uma sociedade que nos imputa cada vez mais a condição de seres aprisionados.

Referências

- AGUIAR, Natália Morais Corrêa Borges de. **Meta-avaliação: como desenvolver a capacidade de avaliar o sistema de ensino naval**. 2012. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- AIZENCANG, Noemi. **Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares** Buenos Aires: Manantial, 2005.
- ALENCAR, E. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília, UNB, 2007
- ALVES NACIF, Cristina. **Avaliação e ética: discursos em ação prática**. - Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ALVES DONIZETE, Fernando. **O lúdico e a educação escolarizada da criança: Uma história de (des) encontros**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Ada Judith. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- ANDRADE, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- APPLE, Michael. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F e SILVA, T.T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Cortez Editora, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, Robert C., & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, D F: Ministério da Educação, SEB, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEB, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol.24 nro. 2 São Paulo Julho/Dezembro, 1998.

CÂMERA, Rosângela. **O lúdico no currículo da Educação Infantil: debates e proposições contemporâneos**. Dissertação (Mestrado em Teologia – Linha de Pesquisa: Educação) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez,2011.

CANEN, Ana e CANEN, Alberto. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. **Currículo sem fronteira**, v.45, nº2, p.40-49, Jul/Dez, 2005.

COIMBRA, Silvia. **Processos avaliativos e processos lúdicos na aprendizagem escolar: Por que brincar não rima com avaliar?** Monografia de Final de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013.

COIMBRA, Silvia e MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Avaliação e lúdico: por um currículo onde as propostas didáticas não precisem ser construídas em dicotomias. Gramado, **Anais do III Congresso Internacional de Avaliação**, 2013.

_____ A importância do brincar na aprendizagem escolar: dos 04 aos 07 anos de idade. **Anais da Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural**. UFRJ: RJ, 2012.

_____ . É possível que o lúdico e os processos avaliativos caminhem juntos em uma prática pedagógica?. In: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede **Criar e Brincar: o Lúdico no processo de Ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Wak,2014.

- CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CORTESÃO, Luiza. **Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação**. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica, 2002.p.35-42.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013 – 4ed.
- FERNANDÉZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- _____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- FREIRA, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1976.
- GODOI, Elisandra. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Marília Cecília de Souza. **Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GUBA, Egon, LINCOLN, Yvonna. Competing Paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2003.
- HEGENBERG, Leônidas. **Etapas da investigação científica**. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1976.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Tradutora J. Jerusalinsky. Petrópolis: Editora Vozes. 1995.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Lino. **A perspectiva de Jean Piaget**. Série Ideias n. 2. São Paulo: FDE, 1994. p. 47-51.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Rios sem discurso: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor Editora ,2007.

_____. “O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?” In: **Anais do Fourth ATEE Winter Conference, “Professional development of teacher educators: Bringing together policy, practice and research”**. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

_____. **O lúdico no ensino superior: uma prática (im)possível?”** In: **Criar e Brincar: o Lúdico no processo de Ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Wak,2014.

MANSFIELD, Richard S., BUSSE, Thomas. **The Psychology of Creativity and Discovery**. Chicago: Nelson-Hall,1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Cap.1. Coleção temas Sociais. Ed: Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v.4, p.265-290, junho de 2007.

NEGRINE, Airton da Silva. NEGRINE, Cristiane. **Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. São Paulo: Vozes, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. Addison: Wesley Publishing Company, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Artmed Editora: Porto Alegre, 1999.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PESSOA, Fernando. **O livro do desassossego**. Lisboa: Companhia de Bolso,2006.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A Linguagem e o Pensamento na Criança.** Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Ministério da Educação, 1987

_____. **Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.** Portugal: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Avaliação na Educação Pré Escolar – Circular nº 4.** Portugal: Ministério da Educação, 2011.

_____. **Gestão do Currículo na Educação Pré Escolar – Circular nº 17.** Portugal: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Pre Escolar.** Portugal: Ministério da Educação, 1997.

_____. **Regulação da Avaliação para o Ensino Básico – Despacho Normativo nº 13.** Portugal: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Matrizes Curriculares do Ensino Básico e Secundário.** Portugal: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Despacho Normativo nº 7.** Portugal: Ministério da Educação, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003. p. 87-117.

ROSADO, Antônio, SILVA, Catarina (1999). **Conceitos Básicos sobre a avaliação das aprendizagens.** Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em 23 de dezembro de 2012.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORGAN, Mariana Tesch. **A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Editora Globo, 1949.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ICONA/EDUSP, 1988.
- WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- _____. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Malone, 1989.
- _____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1964.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YOUNG, Michael. “Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado”. In: GRÁCIO, S.&STORR, S. (orgs.) **Sociologia da Educação II. Antologia**. Lisboa: Horizonte, 1982. (p.151-187)
- _____. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, vol.28, nº101, p.1287-1302, set./dez, 2007.
- ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores ideias e práticas**. Lisboa: Educa,1993.

Anexos

Anexo 1: Confirmação de plágio

1. Resposta da docente:

1) Qual é a sua concepção sobre o trabalho com a **Educação Infantil** Ensino Fundamental?

Educação Infantil inicia o processo de escolarização de modo lúdico, estimula a autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um contexto integral, no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos. A Educação Infantil tem um espaço privilegiado de desenvolvimento e socialização.

2. Documento de Origem do Plágio

CAVALCANTE, Helia. **As contribuições das metodologias lúdicas para a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Boa Vista-RR.** Monografia de Final de Curso. Pós Graduação Lato sensu Universidade Cândido Mendes, Faculdade de Educação. Boa Vista, 2009, p.30.

30

expressar-se, de evadir-se do mundo real, de ser séria no seu diminuto mundo lúdico.

Neste contexto, apesar do jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive uma atitude de observação e de intervenção quando for o caso, sua atitude não passará apenas por deixar as crianças brincarem, mas, sobretudo, ajudá-las nesse ato e compartilhar com elas, ou, até mesmo, ensiná-las a brincar, uma vez que, o jogo proporciona compreender os limites e as possibilidades da assimilação de novos conhecimentos pela criança, isto desenvolve a função simbólica e a linguagem, e trabalha com os limites existentes entre o imaginário e o concreto e vai conhecendo e interpretando os fenômenos a sua volta.

A escola toda é um espaço educativo, a Educação Infantil inicia o processo de escolarização de modo lúdico, estimula a autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um contexto integral, no qual o cuidar está inserido entre os objetivos pedagógicos. "O cotidiano é uma oportunidade de aprendizagem", exemplifica Macedo (1992, p. 07). "Até o banheiro é uma sala de aula, onde se podem aprender conceitos de higiene e cuidados pessoais" (p. 07). Escolas que têm um programa fechado demais, composto apenas de atividades pedagógicas, acabam deixando pouco tempo para o raciocínio lógico e a liberdade de criação.

Para estimular a criança e promover seu desenvolvimento, é preciso propor novos temas, oferecer brinquedos, cenários e materiais variados. É necessário ainda interagir, enriquecendo o universo cultural da criança.

Os jogos na educação, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança é, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares. O jogo propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências. (KISHIMOTO, 2002, p. 85).

No brinquedo, a sensibilidade lúdica da criança que fantasia suas criaturas, inventa nomes, define papéis e os altera quando quiser. O que a criança opera, ao brincar, não é uma utilização de objetos com funções preestabelecidas, mas ela cria

Apêndices

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador: Silvia Gabrielle Braz Coimbra
(21)88873246 –silviagbcoimbra@gmail.com

Conselho de Ética em Pesquisa do LUPEA: 00601212.7.0000.5260

Resumo da Pesquisa:

Essa pesquisa, parte do estudo efetuado pelo LUPEA-UFRJ, tem por objetivo estudar as relações lúdicas existentes nos espaços de escolarização infantil e se sobre elas há, ou não, a influência e a intervenção das avaliações cotidianas. Estas observações serão realizadas na Escola Municipal Tarsila do Amaral, localizada no bairro de Irajá, da 5 CRE. As entrevistas e questionários semi-estruturados com professores e gestores desta instituição serão gravados em vídeo, áudio. Haverá igualmente o registro em diário de campo do cotidiano escolar das turmas selecionadas como sujeitos desta pesquisa. A escolha das turmas a serem pesquisadas será efetuada a partir das entrevistas supracitadas. A participação dos professores nesta pesquisa será voluntária e gratuita. Todos os registros feitos durante as entrevistas e observações são confidenciais, estarão disponíveis apenas ao pesquisador e coordenador da pesquisa e se utilizadas para qualquer fim acadêmico, congresso ou apresentação de trabalho, todas as informações e imagens que possam revelar informações sobre os participantes serão descaracterizadas.

Não haverá risco para qualquer participante desta pesquisa porque não se perguntará dados pessoais que possam trazer riscos para o vínculo empregatício dos sujeitos desta pesquisa e igualmente não haverá nenhuma pergunta que possa causar danos emocionais. As observações serão feitas levando-se em conta a neutralidade do observador pesquisador, posto ele não estar atuando no trabalho cotidiano do professor a ser observado, somente registrando aquilo que estiver dentro do âmbito da pesquisa a ser realizada.

O tempo previsto de observação do pesquisador nesta Instituição será de dois semestres, sendo que um em 2013.2 e outro em 2014.1 para que se possa observar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental das crianças componentes das turmas selecionadas a partir da entrevista efetuada com professores e gestores da mesma instituição. Todas as observações serão feitas no turno matutino, durante o ano letivo e será cumprido toda e qualquer exigência que constar no calendário escolar, tais como feriados, festas comemorativas, conselhos de classe etc.

Os benefícios que esta pesquisa poderá trazer para esta Instituição assim como para outras que por ventura venham a ter acesso à dissertação de Mestrado da pesquisadora será a discussão de uma metodologia avaliativa onde o lúdico possa estar inserido como forma basilar de construção do ato de aprender e pensar.

Direitos e garantias

1. Será feito semestralmente um feedback com professores e gestores da Escola Municipal Tarsila do Amaral
2. Será garantido o anonimato dos professores e gestores participantes desta pesquisa no ato de escrever a dissertação de Mestrado da pesquisadora
3. Será garantido o anonimato dos professores e gestores participantes desta pesquisa no ato de se apresentar em congressos e publicações trabalhos. Utilizaremos para divulgação dos resultados a palavra Sujeito 1, Sujeito 2 e para a instituição Escola 1 e etc.
4. Será entregue a 5 CRE e à Escola Tarsila do Amaral cópia da dissertação final da pesquisadora.

Uso de imagem

Esta pesquisa utilizará como forma de registro vídeo e gravação em áudio. Para tanto haverá uma autorização diferente desta que será anexada a este documento. (Termo de consentimento de armazenamento em banco de dados)

Para qualquer esclarecimento que se faça necessário os pesquisadores estarão a disposição pelo e-mail silviagbcoimbra@gmail.com, ou em contato com a pesquisadora Silvia Coimbra pelo telefone (21)88873246.

Eu, _____,

Gestor (a) / professor(a) da Escola Municipal Tarsila do Amaral, sei que farei parte da pesquisa efetuada pela pesquisadora Silvia Gabrielle Braz Coimbra aluna do Programa de Pós - graduação em Educação da UFRJ.

Esclareço que li as informações, que as mesmas foram lidas para mim, em voz alta, pela pesquisadora, e que as aceitei e entendi plenamente.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Apêndice 2. Termo de Consentimento de Armazenamento em Banco de Dados

A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisador: Silvia Gabrielle Braz Coimbra

(21)88873246 –silviagbcoimbra@gmail.com

Conselho de Ética em Pesquisa 00601212.7.0000.5260 - LUPEA

Essa pesquisa, parte do estudo efetuado pelo LUPEA-UFRJ, tem por objetivo estudar as relações lúdicas existentes nos espaços de escolarização infantil e se sobre elas há, ou não, a influência e a intervenção das avaliações cotidianas. Estas observações serão realizadas na Escola Municipal Tarsila do Amaral, localizada no bairro de Irajá, da 5 CRE. As entrevistas e questionários semi-estruturados com professores e gestores desta instituição serão gravados em vídeo, áudio. Haverá igualmente o registro em diário de campo do cotidiano escolar das turmas selecionadas como sujeitos desta pesquisa. A escolha das turmas a serem pesquisadas será efetuada a partir das entrevistas supracitadas. A participação dos professores nesta pesquisa será voluntária e gratuita. Todos os registros feitos durante as entrevistas e observações são confidenciais, estarão disponíveis apenas ao pesquisador e coordenador da pesquisa e se utilizadas para qualquer fim acadêmico, congresso ou apresentação de trabalho, todas as informações e imagens que possam revelar informações sobre os participantes serão descaracterizadas. Para qualquer esclarecimento que se faça necessário os pesquisadores estarão a disposição pelo e-mail silviagbcoimbra@gmail.com, ou em contato com a pesquisadora Silvia Coimbra pelo telefone (21)88873246.

Eu estou de acordo com a utilização e manutenção dos dados obtidos durante a pesquisa, sejam eles dados, imagens, gravações e entrevistas no banco de dados do estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo da pesquisa, aos procedimentos aos quais eu me submeterei e os possíveis riscos envolvidos na minha participação (TCLE). Os pesquisadores me garantiram a confidencialidade dos dados obtidos e que se utilizados para apresentações acadêmicas ou científicas serão devidamente descaracterizados.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com minha participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do sujeito a conceder a autorização

Apêndice 3. Quadros Matriz – Brasil

➤ Diário de Campo

EDUCAÇÃO INFANTIL	FRASE/ AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>“ Na hora do descanso, todos são obrigados a deitar e quem não ficava quieto era ameaçado de não ir ao passeio”</p> <p>“Zip, zip, zip, zap minha boca vou fechar. Tá na hora da história não podemos conversar”</p> <p>“ Comigo é a pedagogia do oprimido quando não obedece. Não tem papo não!”</p> <p>“você hoje não vai na Educação Física”</p> <p>“Hoje, dia 06 de novembro, a professora me recepcionou falando que havia perdido a música inicial do Alecrim. A rotina de chegada das crianças se inicia às 7h15min, porém, a professora, em meu início, havia dito que sua rotina em sala se iniciava após as 8h por conta do horário da colação. Hoje, excepcionalmente, cheguei as 7h50 e ela já havia iniciado. Já é a segunda vez que a professora me recepciona com algum comentário sobre horário, mesmo não possuindo o costume de chegar depois das 7h20min.”</p>	Agressividade simbólica
	<p>Hoje é dia de Pic Nic. A professora fez tudo e ditou as regras do momento. Para as crianças, não há margem de participação ativa na construção da brincadeira/atividade.</p> <p>Tudo fala em diminutivo. “No cantinho das atividades só vai quem fizer os trabalhinhos que a tia colocou na mesinha”</p>	Não criatividade
	<p>As crianças ressignificam objetos. Pegam escovas e pastas e fazem de bonecos ou mesmo de comida. Na hora das atividades, brincam com lápis de cor e giz de cera, como se fossem personagens. Criam maneiras de brincar em momentos que não são permitidos.</p> <p>“ Tia, olha o que a tia A deu pra gente: um foguete, uma cidade e um barco!” falavam sobre o kit de higiene.</p>	Criatividade
	<p>“ Hoje a gente vai fazer um trabalhinho igual da outra vez: cada um com seu trabalho, sem olhar o do outro. Fazer sozinho porque preciso saber quem sabe fazer”</p> <p>As atividades são sempre em folhas dirigidas, pois para a professora elas que serão base de avaliação dos alunos.</p> <p>As crianças são a todo momento obrigadas a ficarem quietos, mesmo quando sem propostas.</p>	Avaliação
	<p>“ Vocês cismam de brincar na hora da rodinha. Não é hora de brincar, quando for pra brincar vocês brincam”</p> <p>Há dias específicos para cada momento de brincadeira. Na segunda feira é a aula de Educação Física, na terça feira tem a leitura, na quarta feira o cantinho de brincadeiras e na quinta o parquinho. Fora isso, apenas atividades.</p>	Não lúdico

ENSINO FUNDAMENTAL	FRASE/AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>“Não está na hora de conversar sobre isso. Na hora do pátio ao invés de conversar quer ficar correndo. Aí na sala não é lugar de correr e nem de conversar!”</p>	<p>Não lúdico/ Não criatividade</p>
	<p>As crianças acabam e ficam muito tempo sem atividades propostas. A professora manda abaixarem a cabeça, porém, não o fazem por muito tempo. São ameaçados de perder atividades livres</p> <p>A professora já prevê o caminhos dos alunos: “- Aquele ali dá pra bandido sabe?” Quando questionada pela pesquisadora afirma “ – Essas coisas a gente percebe e ele também já vem de comunidade”</p> <p>“ Vocês lembram que ontem vocês tiveram aquelas aulas legais, De artes, Educação Física, Mas aquelas aulas serão apenas pra quem merece, pra quem se comportar”</p> <p>“ Tem um monte de gente fora do lugar. Não pode, tem que ser o lugar que eu marquei! Enquanto a tia está arrumando o material é cabeça baixa e boquinha fechada!</p> <p>“ – Amanhã algumas crianças terão uma surpresa! ÊÊÊ (comemoram em coro) - Não, mas não será boa. Já disse: é pra quem se comportar!”</p> <p>“ Mas ele não manda nessa escola! Quem manda na escola é a diretora e quem manda nessa sala sou eu!”</p>	<p>Agressividade simbólica</p>
	<p>As crianças subvertem o não brincar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma traz um ursinho que fica no estojo e é tratado como filho. • Os cadernos se agrupam como casas com portas • As duplas encontram uma maneira de brincar sem serem notados pela professora: usam seus lápis, seus cadernos. Brincam com as mãos ou contam histórias engraçadas uns aos outros. 	<p>Criatividade</p>
	<p>“Todo ano alguma criança chora quando chega no 1º ano. É muito diferente a sala, a rotina, tem prova!”</p> <p>A professora fala que eles são muito agitados e por isso precisam de muitas atividades. Todas são em folhas ou nos cadernos e nas apostilas. Segundo ela, as folhas são importantes pra fixar o aprendizado. As apostilas são o que vai ser cobrado nas provas da prefeitura.</p> <p>“Que bom que você chegou sabe. Nem consegui fazer meu mural desse ano porque foi tudo muito rápido o início. Você pode fazer isso pra mim depois?”</p>	<p>Avaliação</p>

➤ QUESTIONÁRIOS

PROFESSORA A	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	" Espaço onde a criança possa se desenvolver. Esse espaço é valorizado porque é nele que se oferece brincadeiras que estimulem e promovam o desenvolvimento da criança"	
	" Sem ele (<i>o lúdico</i>) os objetivos não são alcançados"	Lúdico
	"Instrumento para o planejamento e execução das propostas pedagógicas"	Avaliação

PROFESSORA C	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	" Trabalho envolvendo a socialização, a construção de hábitos e atitudes; o ouvir e o falar (participação), não esquecendo de trabalhar a individualidade e a construção, ou melhor, a conquista da autonomia, sempre de forma lúdica e prazerosa"	Educação Infantil
	"A ludicidade deve estar presente em praticamente tudo na Educação Infantil. Nas salas de aula temos a " casinha de bonecas"; " joguinhos pedagógicos nos cantinhos diversificados"; instrumentos musicais; livrinhos musicais. Todos esses " brinquedos" visam a criatividade, a reprodução das vivências, a socialização e a diversão dos alunos; necessários ao seu desenvolvimento enquanto ser"	
	" Realizo atividades com a participação dos alunos na rotina (calendário/chamadinha/contagem/janelinha do tempo) sempre com muitas músicas. Lançamento de conteúdos sempre são com histórias ou músicas. Conteúdos sempre trabalhados com atividades concretas e práticas. Procuo sempre criar quebra-cabeças, jogos de memória, jogos dos 7 erros, força, confecção de brinquedos, fantoche e muita dobradura."	Espaço Lúdico
	"A avaliação ocorre a todo o momento."	Avaliação
	"Instrumento importante para nortear minha prática pedagógica. É através desta que verifico o que está dando certo e o que precisa ser modificado para garantir que os alunos atinjam os objetivos propostos com sucesso"	

PROFESSORA D	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	“ É o alicerce para o bom desempenho no Ensino Fundamental. Principalmente na alfabetização onde o letramento é importante.”	Educação Infantil
	<p>“Em sala de aula, espaço para cantinhos como jogos, livros, atividades diversificadas”</p> <p>“É fundamental, principalmente quando a turma é muito heterogênia, pois facilita a recuperação paralela”</p>	Espaço Lúdico
	“Importante, principalmente por que a rede usa conceitos para a avaliação. É claro que o professor avalia o desempenho da turma todo o momento para fazer as interferências e mudanças cabíveis”	Avaliação

➤ ENTREVISTAS

PROFESSORA A	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>“Eu achei, em termos de avaliação, eu me avalio. Eu não fui bem. Se eu não fui bem, eu não fiz um bom trabalho. Tentei, mas não sei se consegui”</p> <p>“ A avaliação ela tem que ser diária. Como você percebe que aquele conteúdo está sendo trabalhado. A gente não para, pra fazer uma prova, eu agora no final do ano, eu dei uma série de atividades que você até viu, pra gente poder ver o concreto ali, né? No papel!”</p> <p>“A avaliação é constante, né? E é super difícil avaliar! É muito difícil você dizer ‘este aqui está ótimo’ é muito difícil. Eu sempre sofri muito na hora de avaliar, de aprovar ou reprovar.”</p> <p>“ Na hora de me avaliar eu falo assim, podia ter feito melhor. Podia ter feito assim e não feito assado. Podia ter ido por esse caminho. Eu estou sempre me reavaliando. É muito importante você fazer isso, você gostar do seu trabalho para poder planejar e ver o que é melhor pro seu aluno”</p> <p>“ Acabou? Não sei se eu falei direitinho o que você queria que eu falasse, mas...”</p>	Avaliação
	<p>“Porque o professor de Educação Infantil ele poderia trabalhar todas as atividades: o lúdico, o joguinho, a parte da Educação Física toda. Só que nós tínhamos antes o que? Nós tínhamos o momento para planejar e agora não temos mais”</p> <p>“Então, eu ofereço todas as letras, todo o alfabeto, tem que estar focado em músicas, palavras, poesias, histórias... Eu tenho que oferecer muito para eles serem bem trabalhados neste sentido, né?”</p> <p>“Eu acho que é isso, brincando o tempo todo. Colocando o lúdico. [...] Você tá trabalhando com eles ou você tá trabalhando o lúdico e você tá alfabetizando”</p>	Lúdico
	<p>“ Não, não dá pra fazer um trabalho a não ser que a turma seja boa. De quebra, eu não tenho uma turma assim.”</p> <p>“Como ficar satisfeita? Não dá pra ficar satisfeita. Então todo o trabalho não fica legal. Parece que nós não temos atenção, por mais que eles falem que a creche é importante, que o maternal é importante... Que a Educação Infantil é Importante, mas a gente na prática não vê isso acontecer.”</p> <p>“ Antigamente nem verba a pré-escola tinha. [...] As vezes nós ficávamos até sem alunos! Muitas vezes eu perdi turma na</p>	Agressão Simbólica

Educação Infantil. Porque tive que passar pro primeiro ano e algumas crianças também”

PROFESSORA B	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>Antes da entrevista, a professora se ajeita e fala estar nervosa sobre a possibilidade de ser vista sua imagem na entrevista. Além disso, comenta sobre o medo de falar “besteira” ou algo errado.</p> <p>“A avaliação nada mais é do que você ver onde estão os acertos e os erros,né? Então eu acho que a avaliação ela serve pra te ajudar a melhorar, né? O trabalho, ver onde tá falho e tentar suprir a necessidade e com isso a gente vai dentro do planejamento pontuando, né...Essas partes que ficaram a desejar né...E poder estar suprindo e melhorando, né? O desenvolvimento da criança...”</p> <p>“ Ah, você não é estagiária é uma pesquisadora? Nossa, viu um monte de coisa aqui, né? Agora fiquei até nervosa de participar disso, vai pra uma pesquisa, né? Pra uma Universidade”</p>	Avaliação
	<p>“É... Assim, eu trabalho bastante com música, com contação de histórias, com cantinhos de atividades, com atividades escritas. A parte lúdica também, né? Com jogos, é uma rotina bem pautada nisso, com lúdico, na brincadeira e é uma rotina bem pautada na socialização, então tem bastante trabalho em grupo...”</p> <p>Ah tá, caminham de mãos dadas né? A avaliação e o lúdico, porque assim, a criança aprende muito mais com as brincadeiras, fica muito mais prazerosa a aprendizagem.</p>	Lúdico
	<p>“É claro que toda regra tem sua exceção. Tem aqueles que não conseguem, a questão da maturidade também. Que mesmo tendo a mesma aproximadamente a mesma idade, eles tem níveis de desenvolvimento diferentes e assim, na grande maioria os objetivos foram alcançados.”</p>	Agressividade /Violência Simbólica

PROFESSORA C	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>“Entrevista? Ai meu Deus... risos”</p> <p>“ cada vez mais com as apostilas, com as reuniões que a gente tem, a gente vai ficando cada vez mais, digamos, atreladas a isso” (<i>refere-se aos documentos oficiais</i>)</p> <p>“Então eu acredito que a avaliação serve pra isso, você nortear sua forma de trabalhar. Se alguma coisa não deu certo, se você viu que não funcionou, você vai modificar seu planejamento, vai tentar mudar, né? Vai criar uma outra coisa, uma outra estratégia para atingir aquele fim. Porque não adianta, né? Você permanecer numa coisa que não tá dando certo, pra você se estressar e a turma não alcançar o sucesso ali. Então, eu tô sempre avaliando e serve pra isso, é uma forma também de me avaliar, ver como estou trabalhando e como as coisas estão acontecendo...”</p> <p>“Gente, vai aparecer eu rindo, eu falando de aranha... Jesus”</p>	Avaliação
	<p>“Eu coloco os alunos para se abraçarem”</p> <p>“Depois eu faço a janelinha do tempo, eu sempre escrevo a palavrinha” (tudo que fala é no diminutivo)</p> <p>“então eu me senti assim 85%, porque assim, os outros 15% são aquilo né, falta de material, a escola é muito grande então falta de um apoio maior da equipe, os nossos planejamentos, assim, os horários não casaram então a gente não pode ter uma boa troca, então eu acho que isso também não deu pra ser 100% mas 85% foi.”</p>	Agressividade/ Violência Simbólica
	<p>“Eu procuro priorizar o letramento, sempre de uma forma lúdica e tal, brincando.”</p>	Ludicidade

PROFESSORA D	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>“ e depois eu procuro já, dependendo do conteúdo, ler um livro ou pegar uma música que eu acho que é o que eles mais assim, gostam. E assim , mais prende a atenção e, realmente assim, o que mais funciona”</p> <p>“Infelizmente assim, eu até gostaria de trabalhar mesmo mais assim, como a Educação Infantil. Com mais brincadeiras, ter um tempinho assim para os jogos, ter um tempinho sei lá prum teatrinho, eu até coloquei ali [referindo-se ao questionário] que eu gostaria de fazer os cantinhos, ai por exemplo, não sei , de 10h30 as 11h mas devido a noite ter aula aqui, não tem como fazer essas coisas sabe; Eu acho que o espaço dificulta muito.”</p> <p>“Como é que eu vou desarrumar a sala e chegar a noite eles desarrumam tudo de novo para o terceiro turno e ai quando chega de manhã, desarrumar tudo...” (sobre o porque de não ter momento de jogos e brincadeiras)</p> <p>“Eu tenho certeza que aos poucos eles iam se habituar”</p> <p>“Essa semana ele não veio nenhum dia. Ai quebra né; Vai ficar esse feriadão todo. Quando voltar; Quando voltar ele vai querer brincar o tempo inteiro e é uma brincadeira agressiva.”</p>	Lúdico
	<p>“ Não foi por falta de organizar a avaliação, mas foi porque eles tavam muito pouco tempo esse bimestre.”</p> <p>“Então, eu até coloquei ali também [se referindo ao questionário]. É muito assim individual, mesmo com a prova da prefeitura que tem que dar conceito. É muito assim de chamar pra ler, de ver se tá fazendo a atividade. Todos os dias mesmo. O bom mesmo é que se todo dia eu conseguisse pegar o aluno, mas não dá né todo dia. Ai tem que ser um grupinho de cada vez.”</p> <p>“É, mas eu não me baseio muito nas provas tá; É mesmo... Vamos dizer assim, a criança acertou toda a provinha mas no dia a dia fica naquela bagunça, não copia porque não quer é diferente daqueles que tem mais dificuldade mesmo e se distrai e não consegue. Aquele que não quer mesmo, aí é claro que não vai ser um conceito MB 100. Mesma coisa aquela criança que tá batalhando, por exemplo, o Jorge. Ele tá, apesar dele gostar de uma brincadeira, uma conversa, ele tá ali. Aí não foi bem na avaliação eu não vou botar conceito baixo pra ele.”</p> <p>“E as apostilas, a prova da prefeitura, geralmente eles se baseiam pela apostila então é uma coisa que eu tenho que trabalhar</p>	Avaliação

<p>assim, a fimco. Porque assim, senão as palavras que ele vão usar, acabam sem ter sentido.”</p> <p>“Ah não é legal. Eu não acho assim... Em parte eu entendo a prefeitura porque eu acho que há uns dois governos atrás, quem foi antes do Eduardo Paes; (sobre as avaliações externas)[...] Eu até entendo que se eles estão tentando ver desse jeito de tentar nivelar pra não ficar tão baixo dar uma diretriz, mas por outro lado é assim muito relativo.</p> <p>Vamos supor que seja uma pessoa sem experiência como essa, ou outra que deixe copiar tudo como já teve aqui numa outra turma que ela botava todas as respostas no quadro pras crianças copiarem: perdeu o objetivo. É muito difícil.</p>	
<p>“ Então assim, aqueles que assim, não alcançaram desde o início eles já começaram a perceber que eles iam ter mais dificuldade. E ai eles assim, geralmente se conformam entendeu?”</p> <p>“Eu acho que pra eles é muito difícil, muito difícil mesmo. Outro prédio, até o mobiliário é muito diferente... Eu acredito”</p> <p>“ Ah não dá, eles vão pegar! Vão pegar!” (sobre os alunos do noturno)</p>	<p>Agressividade/Violência simbólica</p>
<p>“ Primeiro pelo número de alunos. Aí nesse ponto tá até bom, que as turmas são pequenas, porque assim com 30 alunos nesta agitação não ia dar, tem também esta dificuldade de ter pelo menos mais uma pessoa ajudando, com turma grande.”</p>	<p>Não Ludicidade</p>

DIRETORA	FRASE / AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>A Educação Infantil que seria, né? O segmento que teria essa vertente mais, né, assim... Pungente! Isso já faz parte do dia a dia deles, pelo menos no meu entendimento.</p> <p>Para trazer novas propostas é difícil. Ainda é difícil sair dessa... até para os pai. Tem escolas municipais aqui no Rio que conseguiram seguir com essa proposta, mas até eles conseguirem convencer toda a comunidade escolar de que aquela era a proposta mais adequada, talvez pro desenvolvimento, de que seria mais interessante, foram anos e anos entrando com processo no município, para o município liberar. Assim, é um trabalho tão trabalhoso pra convencer todo mundo de que aquilo ali depende de muita coisa ao mesmo tempo e de que uma pessoa só não consegue. É muito difícil!</p>	Lúdico
	<p>Essa ideia esta arraigada. E ai, você se depara, muitas vezes, com falas do tipo “ Ah, mas agora ele saiu da Educação Infantil, ele não pode brincar mais. Porque a gente sempre fez assim. Sempre foi assim”</p> <p>A gente não tem os espaços, ainda né, adequados para esta criança. Um parquinho não existe.</p> <p>Mas também, isso também não impede do professor ter esta proposta no seu trabalho, tá? Então assim, eu ainda vejo a educação da escola, a educação infantil da escola, muito voltada pros moldes da escolarização, sabe? As crianças são preparadas para o fundamental.</p> <p>- Tem toda essa fala né, de sensibilizar o professor para a ludicidade. - Mas no fundamental, não? -Não, não. Não tanto, não tanto. Na verdade a gente tá com uma rede muito preocupada com números. Entendeu?</p> <p>A gente percebe que eles ficam dentro da sala, naquele quadradinho ali durante 4 horas e meia e tem tanto espaço pra gente aproveitar e tem tanta coisa pra ver, tem tanta coisa para experimentar...</p> <p>Fez trabalhinho com argila, né? Fez trabalhinho com material, é... correto, lá. Montou não sei o que... experimentou... e ai chega no primeiro ano a gente tem uma grata surpresa muitas das vezes e outras não... outras não... por que assim, essa quebra que tem de 5 anos, por que aqui eles meio que tem uma coisa meio que marcado simbólico mesmo. Eles saem de um prédio por que pra eles é uma escolinha a parte e vem pra cá e aqui não se brinca, não se pinta, não se brinca de massinha, não se canta. Como se lá ele não estivesse aprendendo também.”</p>	Não Lúdico

<p>Sobre a avaliação, a diretora aborda a externa e afirma: Um acompanhamento, eu acho que precisa. Por outro lado, a gente também não pode usar só essa avaliação para definir o que esse aluno vai “precisar aprender”, entre aspas né. Entendeu? Acho que a gente tem que ampliar mais isso, entendeu?</p> <p>A prefeitura trabalha com conceitos. É conceito, é conceito. Se fosse só avaliação seria prova!</p> <p>O Ensino Fundamental é formalizar conceitos.</p> <p>a gente sabe de escolas em que essa cobrança que a gente recebe enquanto gestor pra ter o IDEB lá em cima, bater meta, pra você ganhar 14º, entendeu? É assim, meio que enlouquece. A gente ouve “ não porque esse ano eu vou tirar 14º”. Mas gente... risos... sabe?</p> <p>Fica porque como a gente não tem uma cobrança entre aspas do resultado deles, né? Em termos de prova vamos supor. Você acaba focando mais aqui, no Fundamental, porque as cobranças vem mais daqui, do acadêmico. E ai é tanta turma com não sei quanto, você não conseguiu o IDEB...</p>	Avaliação

<p>E a Educação Infantil, por isso que é maravilhoso trabalhar lá, porque eu venho também da Educação Infantil... Você tem mais essa coisa mais, mais solta sabe? Você não tá preso na apostila, não tá preso na prova e a cobrança fica menos. E por conta disso a gente acaba deixando meio a Educação Infantil pra poder pegar aqui que é onde o bicho pega, entendeu?</p>	
<p>No conselho de classe.. O aluno quando é fraco, ele é fraco desde a educação infantil e eu não sei o que... Quando tem uma professora assim, tá fazendo o que aqui? Sinceramente, tá fazendo o que aqui?</p> <p>Eu não entendo professor chegar aqui e fazer boletim de ocorrência para uma criança de 03 anos. “Aqui está! Ela me agrediu!”. Minha amiga... Aqui está! Pega a tua pasta, você está no lugar errado.</p>	<p>Agressividade / Violência Simbólica</p>

Apêndice 4. Quadros Matriz – Porto

➤ DIÁRIO DE CAMPO

EDUCAÇÃO INFANTIL	FRASE/ AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>“ Mesmo quando ainda não acabou algo, quando percebe o cansaço da criança, a professora dá a oportunidade para ela ir brincar e voltar depois”</p> <p>“ A pedido das crianças, a professora encena uma transformação para bruxa desdentada e continua as atividades assim. As crianças ficam animadas e fingem estar com medo”</p> <p>“Vê? Eles ficam muito a brincar. Porque eu acho que é assim que eles aprendem. Nós ontem fizemos o registro sobre eles e o brincar estava em todos. E é isso, eles aprendem desta maneira. Eles não pensam como vamos trabalhar e sim em vamos brincar!”</p>	Lúdico
	<p>A professora procura sempre perfeição nos trabalhos</p> <p>Uma das novidades era o livro “ Um pesadelo em meu armário”. Havia texto, mas a professora preferiu a contação própria. Ela lia e contava as crianças o que achava pertinente.</p> <p>“Quem não quer participar da aula, pode sair e ir brincar. Mas também não vai aprender”</p> <p>A professora indica uma atividade de pintura. Todos só podem usar uma cor e precisa ser uma cor escolhida como “assustadora”. Mas quando sugerem azul claro, por exemplo, ela questiona que não é assustador. Depois, acaba deixando outras (preta, vermelha, marrom)</p> <p>“Não pode desenhar com a folha deitada, só de pé” ou “ A cor da cenoura é vermelha também? Não! O tomate você pinta de vermelho e a cenoura de laranja. E coloca as folhas em cima de verde!”</p>	Não Lúdico/ Não criatividade
	<p>A professora realiza com as crianças um movimentos de avaliação em grupo e autoavaliação. No primeiro, as professoras e as crianças falam de alguma criança.</p> <p>No segundo, as crianças indicam o que acham que precisam melhorar ou que avançaram.</p> <p>A professora me explica que todos fazem um portfolio sobre os alunos. Ela também explica que prefere não ter amarras para a construção, que faz a partir das vivências. Já o relatório é opcional, mas ela sempre envia ao final de cada ano letivo.</p> <p>“o que seus pais vão pensar?”</p>	Avaliação

<p>“isto é trabalho que uma turma de finalistas apresenta para a escola?”</p>	
<p>As decisões acabam sendo induzidas. A professora pede a opinião sobre como vai ficar o portfólio, mas ela deixa que as crianças falem até onde ela quer chegar.</p> <p>Em um evento de inauguração da biblioteca, para que os alunos mantenham a ordem, ela dá tapas em algumas crianças.</p> <p>É comum a professora chamar as crianças de feio ou chato quando não aprova alguma atitude da criança.</p> <p>Você hoje está um chato. Deve estar a pedir para ser avaliado. Mas se hoje fores avaliado, vai estar bem pequeno, de tão feio.</p>	<p>Agressividade / Violência Simbólica</p>

ENSINO FUNDAMENTAL	FRASE/ AÇÃO	CATEGORIA ENQUADRADA
	<p>Há um intervalo todos os dias de 10h30 às 11h para brincadeiras. Além disso, as crianças das 13h as 14h e das 15h30 as 16h30 também possuem um momento livre.</p> <p>No retorno do almoço, há uma folha com atividades de matemática. Uma menina demonstra dificuldades e usa suas canetinhas para refazer as operações e brinca ao mesmo tempo.</p> <p>Tudo a professora utiliza como didática. As crianças acharam uma cueca no chão e na movimentação das crianças ela pega a cueca e escreve no quadro para lembrarem o que estavam estudando.</p> <p>A professora traz um jogo para as crianças brincarem “Rapa”. Sem perceberem, eles acabam por fazendo operações matemáticas enquanto brincam.</p>	Lúdico
	<p>As crianças fazem uma atividade atrás da outra. Quando não é no livro, são fichas de exercícios ou folhas de atividades.</p> <p>As atividades de alfabetização possuem muito a mecanização ainda. Após carimbar o R no caderno de atividades com a intenção das crianças copiarem em maiúsculo e minúsculo as crianças tentam criar uma frase.</p> <p>Assim como na Educação Infantil, as atividades são muito direcionadas ao como fazer.</p>	Não Lúdico
	<p>A turma possui um conselho semanal. É eleito um aluno presidente a cada quinzena e um secretário.</p> <p>Durante a semana, as crianças anotam o que gostaram, o que não gostaram, o que fazem e o que sugerem ser feito. Todos os problemas e ações sugeridas são debatidas e esse conselho delibera o que a turma ou criança deve realizar.</p> <p>A professora tenta explicar, mas não consegue por conta da agitação da turma. Decide então chamar uma criança ao quadro e avisa que quem errar vai ficar 5 minutos de castigo. No final acaba ajudando as crianças e apenas se utilizou da avaliação pública como ameaça.</p> <p>As crianças realizam projetos sobre o estudo da natureza e da sociedade. Cada grupo estuda uma parte sobre um determinado tema e prepara uma avaliação para a turma. A turma realiza uma avaliação coletiva sobre o que acharam da apresentação em três pontos:a) apresentação do grupo (comunicação);b) o produto (cartaz, power point...);e o grupo faz uma autoavaliação sobre seu processo de trabalho.</p> <p>“ Toda a gente sabe que é mais importante saber ler e escrever” sobre o comportamento de uma criança.</p>	Avaliação
	<p>“Nem parece ser desta sala” diz a professora sobre a maneira como uma criança pinta.</p> <p>“ Porta-se como na pré-escola”</p>	Agressividade / Violência Simbólica