

RELATO DE VIVÊNCIA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: O LÚDICO COMO FERRAMENTA

AUTHORSHIP

Mara Alves dos Santos 

Graduada em Artes plásticas; Especialização em Linguística portuguesa. Secretária de educação do estado do Amapá. Cedida a Secretaria Municipal de educação de Vitória do Jari. Professora de Artes e formadora pedagógica da SEMED.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9686-2526>

E-mail: maraiury@hotmail.com

Angela dos Santos Costa 

Mestra em Saúde da Comunicação Humana (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - FCMSCSP); Graduada em fonoaudiologia (Universidade da Amazônia - UNAMA). Vinculada à Prefeitura de Sorocaba e Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4585-331x>

E-mail: angelacosta.fono@gmail.com

Recebido em:

2020-12-10

Aprovado em:

2021-01-15

DOI: <https://doi.org/10.24115/52675-955120211127p.100-11>

INTRODUÇÃO

A estrutura do sistema educacional brasileiro é estabelecida por legislação específica e tem a Base Nacional Comum curricular (BNCC) como documento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e das propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras de educação básica, sejam elas públicas ou privadas. Todavia, vale ressaltar que a realidade local, sua territorialidade e cultura devem ser levadas em consideração, quando se constrói uma proposta de ensino-aprendizagem, como enfatiza Oliveira (2016) em sua pesquisa sobre currículos, desenvolvimento humano e diversidade cultural. Conhecer o fazer local e, consequentemente, referenciar o conhecimento local com a proposta curricular, entrelaçando-o com os conhecimentos construídos no espaço e no tempo global, sustentará um referencial propício para os alunos e alunas das comunidades distantes das

grandes cidades, como as escolas do campo, que estão localizadas em áreas secas ou inundadas, dependendo da região brasileira. As áreas conhecidas como campo, possuem características próprias, principalmente as áreas localizadas na região Amazônica, que têm seu espaço natural característico determinado dependendo do Estado ou do Município em que esteja. Essas comunidades refletem os valores e fazeres dos povos que moram na floresta, no sertão ou em outros espaços dentro do território brasileiro. (AMARAL et al., 2013)

Na região da Amazônia, no norte do Brasil, as áreas do campo têm características diversas. Essas áreas são conhecidas como comunidades ribeirinhas por estarem rodeadas pelos rios que banham as cidades do norte do País. Vivenciar uma educação que valorize o contexto amazônico deve ser o objetivo do currículo e da proposta pedagógica das mantenedoras de ensino nas quais as escolas estão inseridas, considerando-se que o currículo é um dos documentos balizadores da escolarização e dos conteúdos que formam o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, conforme indicado por Gonçalves, Abreu e Oliveira (2016) "o currículo deve ter ligação direta com universo dos alunos, para que, assim, o processo de ensino-aprendizagem conduza ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos necessários aos alunos, tendo em vista uma formação sociocultural plena". Assim, o ambiente natural, os animais, as plantas, os rios e o modo de vida local devem ser levados em consideração para quem pensa, escreve, vivencia e avalia os alunos e alunas que lá vivem, tendo em conta toda a potência das escolas do campo e as possibilidades de se ofertar uma educação integral.

O Referencial Curricular Amapaense - RCA (AMAPÁ, 2019), foi criado respeitando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), apostando em uma educação para as escolas do Estado do Amapá com sua identidade, mas, ao estudá-lo, percebe-se que as escolas do campo, principalmente as que estão entranhadas nas comunidades da floresta Amazônica, ainda não têm refletidas nas normatizações e propostas curriculares suas raízes e fazeres. O que reflete uma dificuldade há muito instituída: a formação do professor, pensada a partir de um paradigma urbano e, muitas vezes, apenas transposto para o campo, sem se pensar, efetivamente, as particularidades e especificidades das escolas do campo. (BEZERRA E SILVA, 2018)

As escolas municipais, a partir de 2019, vêm vivenciando este referencial e têm buscado adaptá-lo às diversas realidades locais. Esta construção ainda é um processo de aprendizagem, pesquisa e estudos, que vem ocorrendo, de modo constante, por meio de formações continuadas tanto para a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do

Município de Vitória do Jari, no Estado do Amapá, como também para as equipes gestoras e professores da rede. Neste sentido, conforme expõem Bezerra e Silva (2018), cabe enfatizar a importância da formação inicial e continuada de professores e demais membros da equipe pedagógica, a fim de se consolidar as políticas públicas educacionais voltadas às populações do campo, respeitando-se a identidade e a cultura locais. Além de se buscar, continuamente, o fortalecimento e o avanço da parceria comunidade-escola.

Nesse caminhar, também é necessário avaliar como estão ocorrendo os processos de ensino e aprendizagem nas escolas, principalmente nas do campo, onde é mais difícil a presença constante da Secretaria de educação. Nestas unidades de ensino, os professores ficam isolados e o suporte pedagógico e as orientações chegam em tempo diferenciado, de modo que os professores têm de reconstruir seu planejamento a partir de suas dificuldades e acontecimentos locais.

Diagnosticar como alunos e alunas acolhem as atividades e como desenvolvem, a partir delas, suas habilidades cognitivas e socioemocionais também devem ser analisadas. A afetividade e a cognição devem caminhar juntas nesse processo de construção do saber. (FONSECA, 2014)

RELATO DE VIVÊNCIA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Uma linda e encantadora vivência é partilhada nesse artigo relacionado a um momento pedagógico das escolas do campo do Município de Vitória do Jari - Amapá. A fim de aumentar a compreensão da realidade educacional neste município amazônico, vamos contextualizar, um pouco, os leitores com a vida dos povos neste pedaço da floresta Amazônica.

Quem são as gentes¹ que moram lá?

As comunidades que fazem parte de Vitória do Jari, município localizado no sul do Estado do Amapá, na região da Amazônia, são mais conhecidas na região Norte do país como comunidades ribeirinhas, por se organizarem em cima dos rios. As casas, comércios, postos de saúde, igrejas e as escolas do campo fazem parte dessa urbanização característica de quem mora dentro da floresta Amazônica. (NODA et al., 2001)

As famílias são formadas por pessoas que vêm de várias localidades do Estado do Amapá, Pará e Maranhão, buscando um lugar para morar e garantir o sustento. Elas constroem suas casas em cima do rio, mas, algumas dessas casas possuem também áreas em lugares secos, onde são plantadas suas hortas para sustento próprio e para venda dentro da comunidade e na sede do município. Essa população também cria patos, porcos e búfalos, pela facilidade desses animais viverem em áreas alagadas. Outra característica marcante deles é o manejo do açai para consumo próprio e para geração de renda. A caça e a pesca, também estão presentes no cotidiano da maioria das famílias. A energia disponível para eles é a termoeletrônica. Apenas no horário das 18 às 22 horas o motor é ligado, para que tenham eletricidade em suas casas.

Os rios Cajari e Jari são as "estradas" utilizadas para chegar até as comunidades. O transporte utilizado pelos povos da floresta geralmente são as catraias², os moradores que têm mais condições possuem voadeiras³. Há os barcos de médio porte, que servem para o transporte coletivo deles, levando-os, geralmente, das comunidades para a sede do município, a fim de fazerem compras, irem ao banco, às consultas hospitalares e, também, para vender os alimentos cultivados na agricultura familiar, na feira municipal. A geração de renda das famílias também é organizada a partir dessa cultura da caça, pesca e da agricultura familiar.

Há concentração de casas próximo à escola, de modo que alguns alunos residem próximo a ela, mas outros precisam vir de lugares mais afastados. Esses lugares são chamados de furos⁴. O transporte utilizado para chegar nas escolas são as catraias, alugadas pela Secretaria de educação, utilizando-se recursos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE. Os alunos que utilizam esse transporte, saem de casa algumas horas antes do início das

¹Maneira local de se referir às pessoas, comunidades, povos.

²Embarcação pequena e robusta, movida a vela, remo ou do tipo canoa motorizada.

³Embarcação movida a motor com estrutura e casco de metal.

⁴Comunicação natural entre dois rios ou entre um rio e uma lagoa.

aulas. Os catraieiros buscam as crianças, navegando pelos diversos furos através dos rios Cajari e Jari até chegarem no ambiente escolar.

A maioria dessas comunidades está concentrada na Reserva Extrativista do Rio Cajari, criada pelo Decreto Federal nº 99.145, de 12 de março de 1990 e modificada pelo Decreto Federal s/nº. de 30 de setembro de 1997 (DRUMMOND, 2008), localizada no extremo sul do Amapá, em uma área de 501.771 e uma população em 720 famílias. Essa reserva tem como bioma a Amazônia.

A região do rio Cajari, além de ser uma reserva extrativista, também abriga uma comunidade quilombola, onde verificamos fazeres fortalecidos da cultura afrodescendente, oriundos de outro município do Estado do Amapá.

Dos professores que trabalham nas escolas ribeirinhas poucos são “filhos” das comunidades, a grande maioria vem da sede do município ou de outros municípios do Estado do Amapá e do Pará. Todos os professores fixam residência nas comunidades, por conta da distância entre elas e a sede. A maior parte deles possui graduação e pós-graduação. A Secretaria de Educação oferece formação continuada para os profissionais da educação na sede do município, onde é mais fácil que todos se encontrem e socializem suas dificuldades e vivências exitosas. Durante os encontros, eles se reconectam com a proposta nacional de educação tendo um olhar para o fazer pedagógico nas comunidades em que atuam.

Como chegamos nas escolas municipais das regiões alagadas?

A intenção em contextualizar onde estão situadas as comunidades dentro da floresta amazônica e como se chega da sede do município, onde está a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), até as comunidades ribeirinhas, é que o leitor se sinta navegando neste ambiente junto com a equipe pedagógica da SEMED. Exercitando a imaginação e sentindo os cheiros, a mata fechada e os animais próprios da Amazônia, assim como o fazer do povo da floresta na beira do rio. Para chegarmos nas comunidades é necessário que se organizem, uma semana antes, os transportes terrestres e marítimos com combustível, alimentação, água, redes, mosquiteiros, coletes, materiais didáticos e quaisquer outros suprimentos necessários para a viagem. A viagem aconteceu no mês de junho de 2019.

São quatorze escolas do campo, sendo oito escolas localizadas na região do Rio Cajari e cinco no Rio Jari (dados da SEMED). Organizamos duas equipes para a viagem, a fim de ir às unidades escolares das comunidades ao mesmo tempo, em um período de quatro dias. A equipe que foi para a região do Rio Cajari, utilizou dois tipos de transporte, saindo da sede do município de carro tracionado por estrada de chão, levando uma hora até chegar à comunidade do Aterro do Muriacá, onde está situada a primeira escola. Depois, pegou-se uma voadeira, na beira do rio Cajari, e seguimos até as outras unidades escolares. Para a equipe chegar na última escola, levam-se mais três horas de viagem.

Para a outra equipe, que se destinou à região do Rio Jari, a viagem foi apenas de voadeira, partindo da sede do município, sendo o tempo de viagem até a primeira escola, na comunidade de Jarilândia, de três horas, aproximadamente. Depois, a equipe subiu o rio em direção às demais escolas, sendo que a última unidade escolar está mais de três horas distante da primeira escola visitada por esta equipe.

As horas de viagem por esses rios dependem: (1) do tipo de transporte utilizado, se voadeira ou barco (2) da estação do ano, verão ou inverno amazônicos (3) das cheias e das vazantes dos rios (4) da maré e de outros aspectos característicos da floresta. As viagens no verão são mais longas. No inverno, como a região fica toda inundada pelos rios, os catraieiros, conseguem criar outras rotas, diminuindo o tempo da viagem.

Além das escolas visitadas pelas equipes, mencionadas há pouco, há ainda uma escola próxima à sede do município (distante 1h de viagem de carro), na qual também foi realizada a avaliação diagnóstica proposta.

METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Para que fosse diagnosticado o desempenho individual e coletivo das crianças, a equipe pedagógica desenvolveu um projeto que viabilizasse a avaliação diagnóstica, ao mesmo tempo que apresentasse aos professores e professoras as possibilidades de atividades lúdicas, utilizando-se jogos, brincadeiras, cantigas de rodas, contação de histórias e a interação dos diversos materiais pedagógicos como ferramentas concretas no desenvolvimento das crianças das escolas municipais do campo do Município de Vitória do Jari.

O Projeto foi pensado a partir da necessidade de se chegar até as comunidades ribeirinhas, onde existem 14 escolas do campo. Esses ambientes escolares abrigam turmas multisseriadas, geralmente os alunos da Educação Infantil estão inseridos na mesma turma dos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Geralmente, as turmas multisseriadas do campo, destinadas aos alunos da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, possuem número pequeno de alunos no total.

O Projeto de avaliação diagnóstica, pensado pela equipe pedagógica da Secretaria municipal de educação de Vitória do Jari, contou com a participação de pedagogos, do secretário pedagógico, dos diretores e da nutricionista, que atuam na SEMED.

Nos últimos anos, os profissionais não tinham realizado muitas visitas pedagógicas a essas comunidades, em razão da distância da sede do município até as comunidades ribeirinhas. Assim, durante as formações oferecidas aos professores e professoras do campo, mediante os relatos do cotidiano escolar deles, cobrou-se a presença da SEMED, com mais frequência, de modo que ofertasse mais apoio pedagógico aos professores e aos alunos. Portanto, para que se tornasse uma meta concretizada, buscou-se elaborar um projeto que contribuísse com o olhar pedagógico da realidade do ensino-aprendizagem das escolas ribeirinhas.

Neste artigo, é relatada somente a vivência com os alunos da Educação infantil. Porém, o projeto abrangeu os alunos dos 1º e 2º níveis da Educação infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

O cronograma de viagem incluía a permanência durante quatro dias em cada região, sendo que cada escola seria visitada em um turno. De 7h30 da manhã até o meio-dia, realizávamos a avaliação em uma escola, depois pegávamos a voadeira e íamos para outra escola, permanecendo nesta última no horário das 14 até às 18 horas. Na hora do almoço e à noite, éramos acolhidos pelos moradores em suas casas.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO

Em sua dissertação, Lídia Rodrigues destaca que “Os jogos e as brincadeiras são a essência da criança, e utilizá-los como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.” (RODRIGUES, 2013)

Diante do exposto acima, a avaliação diagnóstica foi totalmente baseada em atividades lúdicas. A escolha de realizar uma avaliação por meio de uma metodologia significativa, ou seja, totalmente vivenciada através de jogos e brincadeiras, objetivava possibilitar de forma lúdica o diagnóstico das crianças, mas, também, nos ajudar na interação com elas, ativando a curiosidade, ao mesmo tempo em que se sentissem acolhidas e seguras, mesmo sem nos conhecer, considerando-se que as emoções têm um poderoso impacto nas funções cognitivas e nas funções executivas. (FONSECA, 2014)

No contexto do campo, não há fluxo intenso de pessoas nas escolas com frequência, como se tem nas escolas da sede, por isso nos preocupamos com a recepção emocional das crianças, à época da avaliação com idade de quatro a cinco anos e que têm relação diária quase que somente com a professora da turma, já que há um número mínimo de profissionais que atuam nessas escolas por serem pequenas e com poucas turmas.

O objeto principal do Projeto através de vivências lúdicas era diagnosticar o aprendizado dos alunos e alunas, avaliar suas habilidades em relação ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional, necessárias para o nível em que estão estudando, a partir dos conhecimentos e ações pedagógicas.

Além disso, visava-se apresentar aos professores os materiais pedagógicos, as brincadeiras e

jogos, que são necessários para uma aprendizagem significativa e concreta, enquanto contribuem com a promoção do direito de aprendizagem nos campos, espaços, tempos, quantidades e transformações.

No projeto, desafiemo-nos a escrever e vivenciar uma metodologia ativa, com materiais construídos pela equipe pedagógica da SEMED, baseadas nos direitos de aprendizagem, nas habilidades presentes na BNCC/RCA, objetivando enxergar o desenvolvimento das crianças como ser integral, a partir dos aspectos cognitivos, motores e emocionais.

Para que interagíssemos com as crianças, foi criado um quadro com os nomes da escola, da professora e dos alunos e cada criança recebeu um crachá com seu nome, facilitando a interação entre a avaliadora e as crianças e os apontamentos a serem feitos. No quadro, havia colunas nas quais a técnica responsável pela avaliação diagnóstica deveria registrar se as crianças dominavam as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento escolar, após a observação dos campos de experiência.

O organizador curricular explorado durante as brincadeiras e jogos foi estruturado a partir dos campos de experiência, articulado com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme explicitados na BNCC. As técnicas da SEMED realizaram as avaliações e as professoras das turmas permaneceram presentes na sala observando a metodologia utilizada durante a avaliação.

Para se vivenciar a avaliação por meio de brincadeiras e jogos, foram priorizadas atividades individuais e coletivas para as crianças realizarem, em um período de duas horas. As crianças ajudaram a arrumar as salas e a distribuir os materiais. Houve um primeiro momento de acolhimento e conversa para explicar quem éramos e o porquê de estarmos na escola. O acolhimento se deu através de brincadeiras de roda, contação de história e perguntas sobre a comunidade deles. Em seguida, eles sentaram em suas cadeiras, arrumadas em círculo. A disposição dos materiais na sala também foi levada em consideração, de modo a permitir a movimentação das crianças pela sala.

Esta preparação do ambiente e os cuidados com o acolhimento refletiram o planejamento e a organização pedagógica que contribuíram para a participação de todas as crianças nas atividades e lançou base para uma avaliação diagnóstica lúdica e eficaz.

Os direitos de aprendizagem como o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se serviram de base para a avaliação. (BRASIL, 2017, p.40)

Durante a avaliação diagnóstica, cada aluno foi convidado a ir até o centro da sala, onde estavam espalhados no chão os materiais pedagógicos para interagir com os objetos e vivenciar a avaliação.

MATERIAIS

O nível (etapa) em que as crianças se encontravam, primeiro ou segundo nível, foi relevante para a escolha dos materiais e das atividades. Buscou-se construir uma avaliação diagnóstica no sentido pleno da palavra, com materiais acessíveis para o manuseio dos alunos. Esses materiais foram construídos a partir da realidade deles. As cores, as formas e o tamanho também foram pensados no momento da construção.

Os materiais foram construídos com EVA, papel sulfite, folhas de revistas, caixas de pizza, papel cartão e outros objetos comprados. Constavam no kit pedagógico para avaliação todas as letras do alfabeto e várias sílabas, repetidas e em várias cores; números de um a dez coloridos e também repetidos; bolas pequenas de diversas cores, desenhos de casas e de rosto de palhaços com detalhes em formas geométricas, figuras geométricas de vários tamanhos e cores; um dado grande com as formas geométricas coloridas coladas e bambolês.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- Atividade 1:** "Identificação da letra inicial do nome, de sílabas e de palavras simples" - solicitou-se a cada criança que pegasse a primeira letra do seu nome e colocasse dentro do bambolê, que tivesse a mesma cor da letra. Em seguida, que ela pegasse uma sílaba, indicada pela avaliadora, também colocando no bambolê com sua respectiva cor. A avaliadora falou uma palavra com duas sílabas e solicitou que a criança pegasse as sílabas referentes à palavra e depois escrevesse no quadro ou no papel que estava exposto.
- Atividade 2:** "Identificação de numeral, quantidade e cores primárias". A avaliadora pediu que a criança pegasse um determinado número e colocasse dentro do bambolê que tivesse a mesma quantidade de bolas que o numeral que ela pegou.
- Atividade 3:** "Identificação das cores primárias". A criança deveria pegar uma bola e colocá-la no bambolê que correspondia à mesma cor dela.
- Atividade 4:** "Identificação de sílaba e numeral". Foi solicitado que a criança pegasse uma sílaba e um numeral. Depois, a criança deveria falar qual sílaba e qual numeral estava em suas mãos.
- Atividade 5:** "Correspondência número x quantidade". Nesta atividade, a comanda era que a criança pegasse uma fatia de pizza, com determinada quantidade de bolinhas pintadas, e a encaixasse na pizza inteira, colocando-a no espaço com o numeral correspondente à quantidade de bolinhas indicadas na fatia.
- Atividade 6:** "Identificação de figura geométrica e cores primárias". Foi solicitado à criança que jogasse o dado no chão e pegasse a mesma figura que tinha ficado para cima do dado e a encaixasse no desenho da casa ou do rosto do palhaço. Durante esta atividade, exploraram-se os conceitos de formas e as cores.
- Atividade 7:** "Equilíbrio corporal dinâmico e orientação espacial". Todos sentados no chão, com os pés unidos, deveriam fazer movimentos com as mãos para frente, para trás e para os lados direito ou esquerdo. Em pé, deveriam pular para frente, para trás e para os dois lados. Saltar com os dois pés, ficar em um pé só, andar e correr por um espaço limitado, também foram movimentos realizados pelas crianças.
- Atividade 8:** "Expressões faciais e comunicação". Todos juntos deveriam fazer diferentes expressões faciais, dar risadas, assobiar como os pássaros e imitar os sons dos botos, búfalos e outros animais da região.
- Atividade 9:** "Explorar as cantigas e danças regionais". Nesta atividade, todos de mãos dadas e em roda, foram convidados a cantar e a realizar movimentos circulares, ora encontrando-se com o colega da frente, ora afastando-se dos colegas e explorando o espaço, virando-se para o lado esquerdo e, depois, para o lado direito.
- Atividade 10:** "Domínio da coordenação motora global e fina." As crianças foram organizadas em duas filas e, após isso, distribuiu-se para as crianças da fila 01 bolinhas coloridas que elas deveriam arremessar para os colegas da fila 02. Depois, cada grupo de criança brincou jogando com os colegas dos lados direito e esquerdo, da frente e de trás.

ANÁLISE DA VIVÊNCIA DIAGNÓSTICA

Todas as crianças vivenciaram essas atividades. Apesar de estarem em níveis diferentes, as atividades foram compartilhadas com todas. Os jogos foram vivenciados no coletivo, um ajudando o outro. Também, observamos as crianças andando e correndo nas pontes, entrando e saindo das catraias, nadando nos rios, remando canoas, brincando com os barquinhos feitos de isopor e puxados pela beira do rio. Esses foram outros aspectos que levamos em consideração na avaliação diagnóstica delas, isto é, consideramos as habilidades e competências necessárias à alfabetização e à aprendizagem de forma geral, exibidas pelos alunos em seus afazeres e brincadeiras cotidianos.

Após a avaliação diagnóstica e feito o registro de cada criança, foi realizado um momento de entrega de brindes (sacolinha com biscoitos, pipocas e bombons) e de cartilhas com atividades lúdicas e, após isso, deu-se o momento de intervalo e lanche.

Além da avaliação diagnóstica realizada com os alunos, também foi priorizado um momento de roda de conversa e orientação com os professores de cada escola. Este momento formativo atende aos pleitos dos professores da rede em relação à formação continuada e, conforme explicitado por diferentes autores, figura como peça importante na reflexão sobre sua prática pedagógica, impacta na qualidade da educação e pode contribuir com o fortalecimento das políticas públicas de educação voltadas às escolas do campo. (FREIRE, 2011; FREITAS, 2020)

Nesse momento, solicitamos que eles fizessem a avaliação da atividade realizada pela equipe pedagógica da SEMED e propusemos que, a partir daquele encontro, as brincadeiras e jogos fossem pensadas e vivenciadas a partir da BNCC/RCA. Destacou-se a necessidade de o planejamento pedagógico incluir atividades com olhar para a educação do campo e ambiental, visto estarem localizados em área de reserva ecológica.

A devolutiva sobre a avaliação diagnóstica foi dada aos professores após as observações realizadas pela equipe técnico-pedagógica e foram apresentados gráficos com indicadores que demonstravam a realidade de cada escola quanto ao desenvolvimento dos alunos da Educação infantil.

Nas diversas escolas em que foram realizadas as avaliações diagnósticas, apenas uma criança se recusou a participar das atividades lúdicas. Ela ficou apenas observando, próxima à sua professora. As outras crianças participaram ativamente dos momentos de brincadeiras e jogos, rindo, correndo, curiosas e sensíveis. Elas, em sua maioria, apesar de estudarem em salas multisseriadas, têm as habilidades necessárias à sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, mas ainda é importante um fazer mais concreto, para que elas possam vivenciar, de fato, seus direitos de aprendizagem, o que é prejudicado pelas características das escolas ribeirinhas, que não oferecem espaços adequados e próprios para os estudantes, como um ambiente colorido, criativo e interativo, assim como um espaço aberto e seguro para se movimentar e brincar. Sendo necessário se fazer pensar no espaço escolar propício para as crianças e a utilização dos espaços do seu ambiente comunitário.

Para nós, equipe técnico-pedagógica da Secretaria de educação, fica a reflexão sobre a necessidade de planejar visitas pedagógicas bimestrais, com mais tempo em cada ambiente escolar, bem como elaborar um plano de ação voltado para a educação do campo, coerente com a realidade local, e um referencial curricular que abranja todas as especificidades e identidades locais das comunidades ribeirinhas existentes na área de floresta amazônica do Estado do Amapá.

Realizar atividades lúdicas na educação infantil reflete a importância de envolver no processo ensino-aprendizagem situações para potencializar a construção do conhecimento, inserindo as possibilidades lúdicas, através dos jogos e brincadeiras, vivenciando uma educação que vislumbra um cenário infantil como o prazer, a alegria, e a participação ativa, individual e coletiva da criança, uma vez que, como afirma Kishimoto sobre a importância da brincadeira na teoria piagetiana, o ato de brincar, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem. (KISHIMOTO, 2007, p. 32)

As brincadeiras e os jogos, desempenham papéis importantes no autodesenvolvimento da criança e, em decorrência disso, é um método natural de educação e instrumento adequado e indispensável para o desenvolvimento da criança que frequenta a educação infantil. (BRASIL,

2017, P. 39)

Por meio da brincadeira e dos jogos realizados em sala, é permitido à criança vivenciar a imitação, incentivando o desenvolvimento natural como é colocado por alguns autores e psicólogos. (FONSECA, 2014; RODRIGUES, 2013)

Organizar atividades infantis pedagógicas é o meio que o professor tem para estudar a criança e perceber seus comportamentos e aprendizados.

O professor da Educação infantil que se permite ensinar, diariamente, na interação das crianças com materiais lúdicos em sala de aula, pode perceber mais profundamente as reações e sentimentos das crianças no ato de aprender. Ao se direcionar atividades que motivem a afetividade e a construção de representações mentais mediante a manipulação de objetos e a vivência de atividades sensório-motoras, assim como também as trocas nas interações sociais, possibilita-se estimular múltiplas inteligências, contribuindo para uma aprendizagem infantil dialógica, ativa e interativa. Kishimoto afirma que

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiros que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos, que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2007, p.36)

A dimensão educativa aparece de forma positiva, quando os momentos de atividades lúdicas na sala de aula ou em outro ambiente da escola, têm objetivo intencional, a partir do objetivo da professora de estimular habilidades das crianças e apresentar a elas diversos materiais. Desta forma, a professora está reforçando os espaços de aprendizagem. A criação de um ambiente criativo, com objetos concretos e coloridos, que possam ser manipulados durante o tempo da aula, é uma caixinha de surpresas para as crianças e para a professora.

A disponibilidade de materiais pedagógicos lúdicos cria um ambiente propício para a exploração, possibilita um espaço favorável para investigações e análise que refletem positivamente na solução de problemas apresentados. Assim, brincar leva a criança a se tornar mais flexível e buscar alternativas de ações na sala. As crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas.

Porém, é notável que, quando se fala que as atividades devem ser orientadoras, pensando em construir possibilidades de diálogo com a criança, para que ela reconstrua seus conceitos e eleve o seu conhecimento, esse é um desafio dos professores da educação infantil da nossa rede de ensino. O que talvez reflita a dificuldade de se trabalhar com classes multisseriadas, nas quais o professor acaba por se preocupar mais com as questões de alfabetização e letramento dos alunos dos 1º e 2º anos.

A proposta de vivenciar a avaliação diagnóstica utilizando o lúdico como ferramenta para este fim, onde a criança é, ao mesmo tempo, avaliada e estimulada a vivenciar novas experiências individuais e coletivamente, em sala de aula, traz algo interessante que é pensar a avaliação como mais um processo pedagógico, ou seja, também de momento de aprendizagem. É importante que, neste contexto, as crianças se sintam à vontade para responder de forma lúdica em relação aos seus conhecimentos construídos, que o ambiente seja acolhedor, que haja acolhimento e que o tempo do aluno seja levado em consideração.

Na intenção de se vivenciar uma avaliação significativa, é necessário que o professor conheça e utilize os direitos de aprendizagem que as crianças da Educação infantil necessitam para desenvolver suas habilidades. Sabe-se que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação infantil propostas que devem ser estudadas, analisadas e vivenciadas

por toda a comunidade escolar.

O desenvolvimento infantil nesse processo deve ser diagnosticado de forma, a possibilitar à criança que ela faça uma atividade sequenciada, que responda acompanhando uma organização das demais tarefas. Mas que seja feito em um ambiente que desvele suas habilidades motoras, afetivas e cognitivas. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Para que o brincar e o aprender se efetivem como práticas indissociáveis nesse nível de ensino, outro aspecto fundamental a ser considerado é a organização dos tempos e dos espaços de ação das crianças. (AMAPÁ, 2019, p. 38)

Vivenciar uma avaliação diagnóstica a partir de ações e materiais pedagógicos que propiciem movimentos, problemas a serem resolvidos ludicamente é criar ferramentas para que a criança se situe no tempo e espaço necessários para a aprendizagem integral. Kishimoto diz que

O desenvolvimento infantil nessa fase deve ser medido e acompanhado normalmente como uma das estratégias de prevenção de saúde. Pode-se verificá-lo em vários eixos: motor, linguagem, social, afetivo, adaptativo e também cognitivo, permitindo à criança conquistar determinadas metas que são normais e esperadas. (KISHIMOTO, 2007, p. 32)

O Referencial Curricular Amapaense (2019, p.38) dispõe que a Educação Infantil deve buscar assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas em resolvê-las, possibilitando, também, construir significados sobre si, os outros e os mundos social e natural. Nesse contexto, a criança deve ser estimulada a explorar e a interagir com o ambiente e com as outras crianças, buscando sua construção cognitiva participando de atividades coletivas que requerem sua interferência direta e articulada com as demais crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário, no processo educativo da Educação infantil, planejar atividades que incentivem a criança a olhar, tocar, andar, correr e pular. O ambiente escolar deve, por si só, ser atrativo e divertido para potencializar o aprendizado do aluno. O fazer pedagógico, construído a partir dessas referências pedagógicas, constrói o mundo escolar ao qual a criança deve ser apresentada. As brincadeiras e os jogos propostos na dimensão do acolher, aprender e avaliar, põe uma realidade que precisa ser valorizada e utilizada no cotidiano da escola, estando ela em um espaço educativo inserido na cidade ou no campo.

Para tanto, a escola, a partir da equipe pedagógica e dos professores, tem a responsabilidade de oferecer o ambiente lúdico com objetos, livros, brinquedos que construam e reconstruam ações para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, para que elas se sintam parte e ativas no fazer da sala de aula. A construção do conhecimento será resguardado e, posteriormente, diagnosticado conforme as necessidades do aluno e os objetivos da professora.

O presente relato de vivência, vem demonstrar que é possível vivenciar uma avaliação diagnóstica, na qual o prazer, a alegria, a troca, a cooperação e a interação entre os alunos estejam presentes. Além de apontar que, independentemente da realidade em que estão inseridas, do local onde moram, do nível social, cultural e econômico, podem ocorrer momentos de aprendizagem e de avaliação ao mesmo tempo.

Sugere-se que com esse relato outros espaços educativos da Educação infantil, se apropriem e vivenciem as avaliações diagnósticas que utilizem o lúdico para esta finalidade, ampliando, assim, o olhar pedagógico. Que não determine, mas reflita, que não valorize o erro em detrimento do acerto, que não se segure o aluno em uma cadeira, mas, deixe-o caminhar e criar suas soluções, problematizações e respostas individualmente e no coletivo, ou seja, realizar uma avaliação diagnóstica qualitativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. *Referencial Curricular Amapaense*: Educação infantil e Ensino fundamental. Amapá: 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf Acesso em: 12 jan. 2021.
- AMARAL, S. et al. Comunidades ribeirinhas como forma socioespacial de expressão urbana na Amazônia: uma tipologia para a região do Baixo Tapajós (Pará-Brasil). *Rev. bras. estud. popul.*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 367-399, Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982013000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982013000200003>.
- BEZERRA, D.R. dos S.; SILVA, A.P.S.da. Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 467-475, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300467&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 01 dez. 2020.
- DRUMMOND, J.A. et al. *Atlas das Unidades de Conservação do Estado do Amapá*. 2. Ed. Amapá: MMA/IBAMA-AP, GEA/SEMA, mo.
- FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 jan. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, S. L.; PACIFICO, J.M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações (Campo Grande)*, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, mar. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122020000100141&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 jan. 2021. Epub 27-Fev-2020. <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>.
- GONÇALVES, M.S.N.; ABREU, W.F.; OLIVEIRA, D.B. Currículo, cultura e educação: a realidade insular do currículo em Belém. *Rev. Margens*. v.9, n.12, p. 85-102, Junho 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3023/0>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- KISHIMOTO, T.M. et al. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- NODA, S. et al. Utilização e apropriação das terras por agricultura familiar amazonense de várzeas. In: DIEGUES, A. C.; MOREIRA, A. C. (Ed.). *Espaços e recursos naturais de uso comum*. São Paulo: Nupaub, 2001. p. 181-204.
- OLIVEIRA, A.G. Indagações sobre currículo: desenvolvimento humano, multiculturalismo e diversidade cultural. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, Asunción, v. 12, n. 1, p. 29-42, July 2016. Disponível em: http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002016000100004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 12 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2016.julio.29-42>.
- RODRIGUES, L.S. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) 97f. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf Acesso em: 12 jan. 2021.

Relato de vivência de avaliação diagnóstica: o lúdico como ferramenta

Diagnostic evaluation experience report: the ludic as a tool

Relato de vivencia de la evaluación diagnóstica: el lúdico como herramienta

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de como se dá a aprendizagem dos alunos das escolas municipais do campo, na região amazônica, no extremo norte do Brasil, bem como avaliar o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças da Educação infantil, utilizando como ferramenta principal o lúdico. As escolas visitadas localizam-se em comunidades ribeirinhas, no município de Vitória do Jari, no Sul do Estado do Amapá, Norte do Brasil. Para que a avaliação diagnóstica dos alunos acontecesse foi elaborado um projeto pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, no qual se propôs que a avaliação fosse realizada por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, cuidadosamente escolhidos, como ferramentas neste processo avaliativo. A avaliação foi realizada em todas as escolas do campo do município. O ambiente natural e o fazer da comunidade local também foram bastante relevantes, durante a vivência do projeto avaliativo.

Palavras-chave: Amazônia. Aprendizagem. Avaliação. Educação do campo. Escola.

Abstract

This article aims to report one experience on how students from municipal schools located in the Amazon forest learn, as well as to evaluate cognitive, social and affective development of children attending pre-school, using ludic activities as primary tools. The schools visited are located in riverbank communities, in Vitória do Jari, in the state of Amapá, North of Brazil. In order to put into practice this diagnostic evaluation, a project was developed by the Municipal Education Secretariat's team, where it was proposed that the evaluation would occur through very well chosen ludic activities and games, used as tools in this process. The evaluation took place in all municipality's rural schools. The natural environment and local daily activities were also taken into consideration, during this evaluative project.

Keywords: Amazon. Learning. Evaluation. Rural education. School.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reportar una experiencia de cómo estudiantes de escuelas municipales en el campo, en la región amazónica, en el extremo norte de Brasil, aprenden y evalúan el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños de la primera infancia, utilizándolo como herramienta. el juguete. Las escuelas visitadas están ubicadas en comunidades ribereñas, en el municipio de Vitória do Jari, en el sur del estado de Amapá, norte de Brasil. Para que se lleve a cabo la evaluación diagnóstica de los estudiantes, se elaboró un proyecto por parte del equipo pedagógico del Departamento Municipal de Educación, en el cual se propuso que la evaluación se realizara a través de actividades lúdicas, juegos y juegos, cuidadosamente seleccionados, como herramientas en este proceso de evaluación. La evaluación se realizó en todas las escuelas rurales del municipio. El entorno natural y las acciones de la comunidad local también fueron muy relevantes, durante la experiencia del proyecto de evaluación.

Palabras-clave: Amazonas. Aprendizaje. Evaluación. Educación rural. Escuela.