

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**AVALIAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um olhar para as linguagens exploradas na sala de aula da pré-escola.**

GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA

**CAMPINA GRANDE
2007**

GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um olhar para as linguagens exploradas na sala de aula da pré-escola.**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, área de concentração Educação, Linguagem e Cultura, elaborada após integralização curricular do Programa Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof^ª Dra Geralda Medeiros Nóbrega e co-orientação da Prof^ª Dra Acácia Maria Costa Garcia.

Orientadora: Geralda Medeiros Nóbrega

**CAMPINA GRANDE – PB
2007**

GLÓRIA MARIA LEITÃO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO NA ROTINA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um olhar para as linguagens exploradas na sala de aula da pré-escola.**

Aprovada em: _____ de _____ de 2007

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Dra Geralda Medeiros Nóbrega - Orientadora
(Universidade Estadual da Paraíba)

Profª Dra Adelaide Alves Dias
(Universidade Federal da Paraíba)

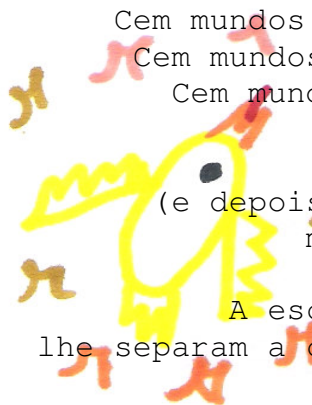
Profª Dra Maria de Lourdes Barreto de Oliveira
(Universidade Estadual da Paraíba)



O contrário, as cem existem.

A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.


Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.



A criança tem
Cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe
noventa e nove.

A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

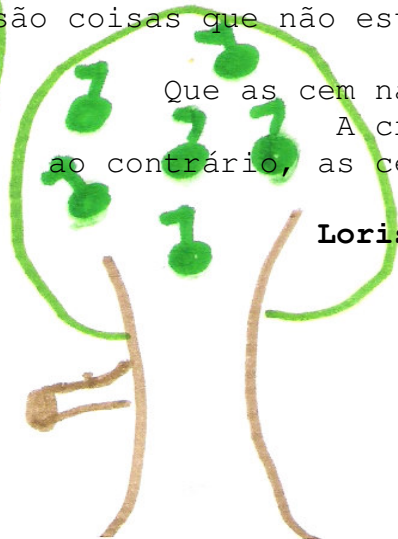
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias...



BÁRDARA

5 anos

Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.



Dizem-lhe
Que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

AGRADECIMENTOS

As contribuições para a realização deste trabalho foram tantas e tamanhas, que se manifesta aqui um desejo de caracterizá-las, conforme efeito em mim produzido, durante a sua concretização. Sendo isso impossível de ser descrito neste espaço, resumo minha gratidão:

- A Deus, pelos momentos de diálogo e reflexão, pela luz, pela força e pela capacidade de amar, que move minha vida.
- À minha família, pelo estímulo e orações, em especial aos meus pais, por primar pela educação de seus filhos de forma incondicional, a Elina, pela paciência e dedicação na formatação final deste trabalho e, às minhas filhas Bianca e Bárbara por compreenderem e suportarem minhas ausências.
- Aos amigos e amigas, pela torcida.
- A Universidade Estadual da Paraíba, através do MICS e seus professores, pela oportunidade de crescimento, construção e (re) elaboração de conhecimentos, facilitados pelo diálogo interdisciplinar.
- Ao curso de Pedagogia da UEPB, através dos professores, coordenação e chefia, pelo apoio e solidariedade.
- À Prof^a Dr^a Geralda Medeiros Nóbrega, minha orientadora, por ter aceitado o desafio, pela atenção, pelo carinho e competência no acompanhamento deste trabalho.
- À prof^a Dr^a Acácia, pela atenção dispensada e pelas importantes contribuições no período que assumiu a co-orientação.
- As prof^{as} Dr^{as} Maria de Lourdes Barreto e Adelaide Alves Dias, por examinarem com responsabilidade e competência este trabalho e pelas sugestões apresentadas.
- À instituição que sediou a pesquisa, a coordenação e professoras pelo acolhimento e atenção dispensada, em especial a Kátia, professora do Pré II, do turno da manhã.
- Enfim, a todas às demais pessoas ou situações que contribuíram com esta elaboração, meu reconhecimento.

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que
protagonizaram este estudo e
aos envolvidos e
comprometidos com uma
educação infantil de
qualidade.

SOUZA, Glória Maria Leitão de. Avaliação na rotina pedagógica da educação infantil: um olhar para a exploração das linguagens numa sala de aula da pré-escola. – 198p. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba, Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar a avaliação na rotina pedagógica da educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 31, assegura que a avaliação neste nível de ensino “far-se-á mediante acompanhamento e registro” do desenvolvimento das crianças. Assim, reconhecendo a amplitude dos aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil e às áreas do conhecimento, optou-se por direcionar nesta análise o olhar para as linguagens que são exploradas em sala de aula. Para tanto, buscou-se fundamento nos estudos de Hoffmann (1993), (1998), na defesa de uma avaliação mediadora; Romão (1998), com a perspectiva dialógica de avaliação; Luckesi (1996), por compreender a avaliação como ato amoroso; Santaella (2005) e Peirce (1995) que concebem linguagem como toda produção humana a que se atribui sentido e, Bakhtin (1998) com a idéia de linguagem como prática social, dentre outros. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa delineou-se num estudo de caso do tipo observacional, desenvolvida junto a duas professoras e 16 crianças de uma turma da pré-escola da rede municipal de Campina Grande – PB. Durante os meses de setembro a novembro de 2006, fez-se uso da observação como instrumento de coleta de dados, além de uma entrevista e de um Diário de Classe. Durante as observações, as informações eram registradas no diário de campo da pesquisadora. Para a análise destas observações, utilizou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), através da elaboração de categorias, fundadas nas questões da pesquisa e delineadas a partir de indicadores abstraídos das informações coletadas. Os dados revelam a influência do modelo escolar na pré-escola, decorrente da avaliação que ocorre na rotina pedagógica de sala de aula, seja através da interação docente/criança, da percepção que as crianças têm do “erro”, das formas de exploração e avaliação da linguagem escrita da leitura e da matemática, ou da ênfase na exploração de algumas linguagens em detrimento de outras. Este estudo pode contribuir com uma reflexão do fazer pedagógico/avaliativo que ocorre nas rotinas de sala de aula da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; Linguagens e Rotina pedagógica.

SOUZA, Glória Maria Leitão de. The evaluation in the pedagogical routine of the infantile education: one to look at for the exploration of the languages in a classroom of the daily pay-school. - 198p. 2007. Dissertação (Mestrado). State university of the Paraíba, Mestrado Interdisciplinar in Sciences of the Society.

ABSTRACT

The present work the resulted of research that had as its main objective to analyze the evaluation in the pedagogical routine of infantile education. The Law of Lines of direction and Bases of the National Education of 1996, in its Art. 31, assures that the evaluation in this level of education "will become by means of accompaniment and register" of the development of the children. Thus, recognizing the amplitude of the inherent aspects to the infantile development and the areas of the knowledge, it was opted to directing in this analysis the look for the languages that are explored the classroom. For in such a way, bedding in the studies of Hoffmann searched (1998) (1993), in the defense of a mediating evaluation; Romão (1998), with the dialógica perspective of evaluation; Luckesi (1996), for understanding the evaluation as loving act; Santaella (2005) and Peirce (1995) that they conceive language as all production human being the one that if attributes sensible e, Bakhtin (1998) with the idea of social language as practical, amongst others. In a qualitative boarding, the research was delineated in a study of case of the type observacional, developed together the two teachers and 16 children of a group of the daily pay-school of the municipal net of Campina Grande - PB. During the months of september and November of 2006, use became da comment as instrument of collection of data, beyond an interview and a Daily one of Classroom. During the comments, the information were registered in the daily one of field of the researcher. For the analysis of these comments, the method of content analysis was used (BARDIN, 1979), through the elaboration of categories, established in the questions of the research and delineated from abstracted pointers of the collected information. The data disclose the influence of the pertaining to school model in the daily pay-school, decurrent of the evaluation that occurs in the pedagogical routine of classroom, either through the interaction teacher/child, of the perception that they have the children of the "error", or the forms of exploration and evaluation of the written language of the reading and the mathematics, or the emphasis in the exploration of some languages in detriment of other. This study it can contribute with a reflection of making pedagogical/evaluation that occurs in the routines of classroom of the infantile education.

Word-key: Infantile education; Evaluation; Languages and pedagogical Routine.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: FORMAS DE ATENDIMENTO, BASES LEGAIS E IDEAIS QUE RESPALDAM O FAZER PEDAGÓGICO	19
1.1 Bases históricas de um caminho hoje percorrido.....	19
1.2 Documentos de identificação e reconhecimento social.....	24
1.3 A influência de pensadores clássicos nas práticas pedagógicas.....	33
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: <i>IDÉIAS</i> QUE FUNDAMENTAM E <i>PRÁTICAS</i> QUE (RE) CONSTROEM	44
2.1 Sobre a natureza do processo avaliativo – discussões preliminares.....	44
2.2 Considerações históricas e conceituais da avaliação da aprendizagem escolar	46
2.3 Revisitando idéias de Piaget e Vygotsky: contribuições para a avaliação.....	54
2.4 Avaliar na educação infantil: reflexos de práticas tradicionais ou um exercício (re) significado?.....	60
2.5 As linguagens na educação infantil – aspectos teórico-conceituais.....	71
CAPÍTULO III - O ENCONTRO COM A REALIDADE OBSERVADA: NA ROTINA DE SALA DE AULA, SITUAÇÕES E ATIVIDADES AVALIATIVAS	82
3.1 Caracterização histórica, física e pedagógica da instituição pesquisada.....	82
3.2 Os reflexos de uma rotina escolar, na sala de aula da pré-escola – subsídios para compreensão da prática avaliativa.....	84
3.3 A avaliação na rotina da pré-escola.....	94
CAPÍTULO IV – AS LINGUAGENS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	113
4.1 Exploração e avaliação das linguagens em sala de aula.....	114
4.2 As experiências sócio-culturais como objeto de avaliação docente.....	129
4.3 Os registros avaliativos no acompanhamento das crianças – pareceres finais e linguagens avaliadas.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição de 1988 e da LDB/96, a educação infantil, na realidade brasileira, tornou-se objeto de discussão, principalmente no âmbito educacional, não só no aspecto do reconhecimento legal, mas na re-significação de suas funções e democratização de espaços que ofereçam condições de acesso, permanência e de qualidade que garantam a educação das crianças de 0 a 06 anos de idade. Enquanto direito da criança e dever do Estado, a educação infantil parece constituir-se de um espaço que garante à criança, condições que intensificam seu processo de humanização e de acesso ao saber científico e culturalmente construído.

A LDB/96, além de destacar objetivos da educação infantil e considerá-la como etapa básica do ensino fundamental, caracteriza o processo avaliativo junto às crianças, como acompanhamento, desprovido de julgamento com vistas à promoção para o nível posterior de ensino. Dessa forma, frente à finalidade de promoção do desenvolvimento integral da criança, anunciada na citada Lei, a prática pedagógica de avaliar evidencia uma preocupação com o desenvolvimento infantil, em seus múltiplos aspectos, e, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem construído pela criança através das diferentes interações que estabelece com o meio e com o outro.

A avaliação caracterizada pelo acompanhamento, portanto, centrada no processo de desenvolvimento infantil - incluindo as condições em que este acontece -, parece distanciar-se da idéia de avaliação da aprendizagem, desenvolvida no ensino fundamental, voltada para o desempenho escolar que enfatiza o produto.

Hoffmann (1998, p. 33), contrária aos reflexos de uma avaliação classificatória, herdada do ensino regular, que atribui menções, ou valor a comportamentos e atitudes das crianças, propõe que a avaliação na educação infantil efetive-se como “mediação”, no sentido, de propiciar ao educador, reflexões permanentes sobre “as ações e pensamentos das crianças” e significativo elo com as ações cotidianamente planejadas.

O desejo de investigar a avaliação que ocorre na rotina pedagógica da educação infantil desenvolveu-se, a princípio, a partir da nossa experiência, enquanto orientadora pedagógica da educação infantil, por volta dos últimos dez anos, junto a professores da rede pública de ensino e intensificou-se através da vivência de um projeto, de nossa autoria (apesar do curto espaço de tempo), numa sala de aula da pré-escola, pertencente à mencionada rede, sobre a

avaliação na educação infantil, através da observação e registro diário¹. Foram experiências que contribuíram de sobremaneira, para a construção de certos questionamentos (e inquietações), acerca da prática avaliativa desenvolvida neste nível de ensino, os quais influenciaram a delimitação do nosso objeto de estudo: avaliação na educação infantil.

O que realmente representa para a professora avaliar, na educação infantil? Qual a função que exerce a avaliação em sua percepção? Na avaliação que se desenvolve na rotina pedagógica de sala de aula, há reflexos da avaliação que ocorre no ensino fundamental? Nesta rotina pedagógica, como se desenvolve a ação avaliativa docente? E entre as crianças? Há momentos privilegiados para avaliar? Conteúdos e/ou áreas do conhecimento são destacados, enquanto objetos de avaliação, pela professora, na rotina pedagógica de sala de aula e nos registros avaliativos? Os registros avaliativos da professora evidenciam ou descrevem um efetivo acompanhamento ao desenvolvimento das crianças? Foram os principais questionamentos perseguidos no presente estudo que contribuíram para a elaboração do principal objetivo: analisar como se efetiva o processo avaliativo, na rotina pedagógica da educação infantil, tendo como referência uma turma do Pré II², da rede pública de ensino, do município de Campina Grande-PB.

Tendo em vista a abrangência de aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil e das áreas do conhecimento que norteiam as ações pedagogicamente planejadas e exploradas, na realidade selecionada para pesquisa, buscou-se delimitar um foco de análise no presente estudo: às linguagens exploradas em sala de aula. Ao serem observadas as linguagens na ação avaliativa docente, buscou-se, também, por meio destas, observar conteúdos sócio-culturais, manifestados pelas crianças e a atenção dada pela professora. Nesse sentido, alguns questionamentos também foram perseguidos: Na avaliação das linguagens, quais, as enaltecidas pela professora, nos registros de documentos escolares³? Qual a concepção de

¹ A vivência do citado projeto resultou num trabalho monográfico, realizado pela autora, no curso de Especialização em Educação: Psicopedagogia, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba, concluído em ago/2004.

² A denominação Pré II é utilizada pelas creches da rede municipal de ensino, para designar o segundo ano da pré-escola, portanto, o último ano da educação infantil. Vale ressaltar, ainda, conforme LDB/96 que a educação infantil está dividida em Creche, para crianças de até 03 anos de idade e Pré-Escola para as de 04 a 06 anos de idade. No entanto, a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que altera a citada LDB/96, em alguns de seus artigos, estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental, passando a se constituir obrigatório a matrícula neste nível de ensino a partir dos 6 (seis) anos de idade. Mediante tal alteração, a LDB/96 estabelece um prazo até 2010, para a implementação por Municípios, Estados e Distrito Federal do ensino obrigatório a partir dos seis anos, alterando-se desta forma a abrangência da idade para a pré-escola.

³ Sobre documentos escolares, nos referimos aqui, aos diários de classe, aos relatórios de avaliação, ou a outro instrumento, utilizado pelo professor, que sirva de comprovação de registro e informação, do acompanhamento avaliativo das crianças, a exemplo do caderno de registro e/ou atividades das próprias crianças.

linguagem implícita no fazer avaliativo docente? É perceptível, no cotidiano de sala de aula e, na ação avaliativa, a consideração das experiências sócio-culturais das crianças?

É oportuno destacar que as linguagens são aqui compreendidas, não como representação da fala e da escrita apenas, mas também numa dimensão maior, abrangendo, conforme Costa (2001, p.32), “toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido”; seja através da oralidade, da escrita, das artes plásticas, da música, da dança, da matemática, dentre outros. As linguagens não só representam, desde mais tenra idade, instrumentos que possibilitam o desenvolvimento infantil, em seus diversos aspectos, como são em si, objetos de aprendizagem de comunicação e de representação humana. Enfim, comunga-se com o pensamento de Peirce (1995), quando afirma que toda e qualquer produção humana, caracteriza-se como linguagem e, se elas estão no mundo, é porque nelas nos encontramos⁴.

Santaella (2005, p.10), por sua vez, refere que a condição social do homem lhe garante a mediação com uma “rede intrincada e plural de linguagem”, o que possibilita além da comunicação, a leitura e produção dessas linguagens, consideradas tão complexas quanto à espécie humana. “Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”. As linguagens mediam formas de acesso ao mundo e ao conhecimento pela significação atribuída ou representada, por quem as constroem ou as utilizam. São significações, construídas e expressas pelas crianças, mediatizadas pelo contexto sócio-cultural, que as atingem e, ao mesmo tempo, influenciam suas construções.

Bakhtin (1988) considera toda e qualquer linguagem como uma prática social e ideológica. Nessa compreensão, as linguagens construídas e expressas pelas crianças deverão ser observadas e avaliada, a partir, também, da observação e avaliação do contexto social em que estas se constroem e, que também refletem ideologias socialmente elaboradas. Ressalta-se ainda, que a questão ideológica implícita nas linguagens pelas crianças não terá o alcance do aprofundamento devido neste estudo.

A partir dos questionamentos que motivaram a realização deste estudo, percebeu-se a necessidade de uma maior reflexão que possibilite aos professores envolvidos com este nível de ensino, a (re) descoberta de significados, para a prática pedagógica de avaliar, no sentido de favorecer um melhor acompanhamento ao desenvolvimento infantil através de uma atuação voltada para a observação e a investigação.

⁴ Peirce fala do ponto de vista da semiótica. A linguagem se constitui e é constituída por tudo aquilo que vai constituindo seu percurso.

O presente estudo pode representar, ainda uma contribuição para o aprofundamento das discussões que se travam no cotidiano das instituições de educação infantil, na busca de uma re-significação de suas propostas pedagógicas e das concepções que as fundamentam.

Por fim, no esclarecimento metodológico e estrutural deste estudo, observa-se a necessidade de se expor os caminhos percorridos e sua organização, na esperança de que este se transforme num convite ao leitor para uma interlocução com a realidade observada.

Na busca de esclarecimento e definição do delineamento investigativo deste estudo, buscou-se, a princípio, respaldo em Frigoto (1997), por este justificar a necessidade de escolha de um método pelo pesquisador. Oliveira (2005, p.54) afirma ser o método, “um procedimento adequado para estudar ou explicar um determinado problema”, além de se constituir em um caminho para o alcance de objetivos. Nesse sentido, torna-se necessário o esclarecimento dos caminhos que definiram o percurso da presente investigação.

Considerando-se os objetivos deste estudo, optou-se por numa abordagem metodológica qualitativa caracterizada por um “estudo detalhado de um fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 68) Ou ainda, pela “empíria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo” (MINAYO, 2006 p.57). Os fins do presente estudo caracterizam-se por bases essencialmente empíricas, através de dados obtidos pela observação do cotidiano escolar.

André (2000), citada por Loureiro (2002, p.15-16), aborda que a efetivação da pesquisa qualitativa fornece subsídios para a investigação científica no âmbito escolar, afirmando que:

[...]É possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Assim inserida na abordagem qualitativa, a presente pesquisa delineou-se no método de *estudo de caso*, do tipo observacional. A delimitação do universo da pesquisa favoreceu um estudo aprofundado e específico, por fazer referência apenas a uma determinada realidade, recortada de um contexto maior: uma sala de aula da educação infantil, dentre todas que as compõem a rede pública de ensino da cidade de Campina Grande – PB.

O estudo de caso surgiu, conforme Gresseler (2003), da “necessidade de se obter modalidades mais adequadas para a investigação nas ciências humanas e sociais”. Trata-se de

um método *eclético* por ser utilizado em diferentes áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2005 p.61), e por ser utilizado como prática pedagógica.

Para Yin (2005), o estudo de caso caracteriza-se por facilitar a compreensão dos “fenômenos estudados”, mesmo em sua complexidade e, por se constituir de um método abrangente que favorece amplas generalizações baseadas em evidências, reforçando, assim, a compreensão.

Quanto à escolha da instituição para realização da coleta de informações, não se deu a partir de critérios rigorosamente pré-estabelecidos. A facilidade de acesso pela pesquisadora, sua experiência com a rede pública de ensino e mais especificamente com a educação infantil, junto às inquietações quanto ao citado objeto de estudo, já esclarecido anteriormente, influenciaram a opção pela escolha realizada. A turma escolhida, para observação, o Pré II, o último ano da educação infantil, justifica-se por representar uma maior possibilidade de evidência da prática avaliativa docente e das interações estabelecidas pelas crianças, que se encontravam na faixa etária: 05 a 06 anos de idade. A informação de que a professora titular desta turma, com mais de cinco anos de experiência, cursava uma Pós-Graduação em Educação Infantil, além da sua formação em Pedagogia, também influenciou na opção por esta turma, por se prever que a relação da formação docente com a experiência adquirida possibilitaria uma qualidade no trabalho desenvolvido junto às crianças.

Assim, foram envolvidos, além da professora titular (professora I), uma professora auxiliar (professora II) e 18 crianças de uma turma do Pré II, sendo 08 meninas e 08 meninos, do turno da manhã, de uma creche localizada no município de Campina Grande – PB, conforme esclarecido anteriormente. As crianças, são citadas nos registros de observação, através de letras que indicam as iniciais dos seus nomes próprios, como: **G.B.**, **K.V.**, dentre outros.

Durante os meses de setembro a novembro de 2006, na maioria das vezes, por semanas ininterruptas, fez-se uso da observação participante, com roteiro previamente elaborado (ANEXO I), o qual definiu os focos de observação: desde a rotina e documentação pedagógica às interações estabelecidas, até as diferentes situações e atividades em que eram observáveis ações e atitudes avaliativas da professora junto às crianças, intermediadas por linguagens que eram exploradas em sala de aula. Os dados observados eram registrados pela pesquisadora no num “diário de campo”, em meio à rotina da instituição e ao término de cada período de observação. A opção pelo “diário de campo” deu-se pelo fato deste se constituir de instrumento de fácil uso, ao qual o pesquisador pode recorrer a “qualquer momento da rotina

do trabalho” por representar um instrumento “pessoal e intransferível” (MINAYO, 1994, p. 63-64).

Vale ressaltar, ainda durante a apreensão da realidade, a experiência da pesquisadora, junto ao trabalho dos docentes da rede pública de ensino e sua atuação como ex-professora da educação infantil e atual professora de curso de formação de professores para este nível de ensino, favorecendo familiaridade com o ambiente observado.

Apesar do acolhimento dispensado ao trabalho da pesquisadora, procurou-se manter um distanciamento na sua condução.

No estudo de caso há uma abrangência quanto aos instrumentos a serem utilizados na coleta dos dados. Gil (2002, p. 141) afirma que estes podem decorrer, dentre outros, de “análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observações espontâneas e observações participantes”. As observações, conforme abordagem qualitativa, são apontadas por Oliveira (2005), como dados que

não podem ser considerados como fatos isolados. Mas como fenômenos que se manifestam de diferentes formas e que precisam ser percebidos além das aparências. Vai-se a essência desses fenômenos e dos fatos através da dinâmica e conexões do objeto de estudo (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

Nesse sentido, a observação participante, importante instrumento de coleta neste estudo é caracterizada pela constante interação com o contexto pesquisado, pelo estabelecimento de uma “relação direta” com os envolvidos, através de acompanhamento. A entrevista - realizada na última semana de observação no campo de pesquisa, com a professora I (ANEXO II), a fim de se obter um maior detalhamento do fenômeno estudado -, e o Diário de Classe da professora I - como documento escolar -, também se constituíram de instrumentos de coleta. Uma aproximação ao estudo, também se fará através de fotografias e atividades gráficas expostas em meios aos textos de análises.

Os instrumentos de coleta foram analisados de forma distinta. Assim, a entrevista foi introduzida no capítulo II em meio à análise teórica sobre o objeto de estudo. Para as informações das observações em sala de aula, fez-se uso do método de análise de conteúdo, através da sistematização de indicadores e categorias. Com o diário de classe além de um levantamento, que resultou em tabelas e gráficos, acerca dos resultados avaliativos registrados pela professora com relação a cada criança e dos conteúdos e linguagens exploradas em sala de aula - também decorrentes dos registros avaliativos -, foram feitos recortes de registros

textuais que avaliam as crianças durante o ano letivo, para ilustração da análise sobre os registros avaliativos no acompanhamento das crianças.

Neste estudo tornou-se possível à utilização do método de análise de conteúdo dada a natureza “predominantemente qualitativa” (GIL, 2002, p.14) da análise de dados numa pesquisa caracterizada por estudo de caso. Bardin (1979, p. 31) compreende a análise de conteúdo como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

De posse das informações decorrentes das observações, percebeu-se que sua sistematização pela definição de categorias, a partir de indicadores abstraídos destas informações, facilitaria de sobremaneira a “compreensão crítica do sentido das comunicações, do seu conteúdo e significações explícitas ou ocultas” que, para Chizzotti (2001, p.98), é o objetivo deste método de análise. A observação à técnica deste método utilizada por Loureiro (2002), em estudo sobre a brincadeira na educação infantil, favoreceu a organização dessas observações.

As categorias foram definidas a partir de algumas questões que nortearam este estudo. Assim, buscando a princípio compreender como a avaliação, na rotina pedagógica de sala de aula ocorre a partir de interação professor-criança e criança-criança, construíram-se as seguintes categorias: a avaliação na ação docente; a avaliação nas interações entre as crianças. Estas categorias foram respaldadas na contribuição de estudos realizados por Jussara Hoffmann, que analisa a avaliação na educação infantil e defende uma avaliação mediadora para este nível de ensino e de Eustáquio Romão, na defesa de uma avaliação enquanto prática dialógica. Piaget e Vygotsky também são referenciados por compreenderem a criança em sua lógica própria e enquanto ser ativo e social que interage como o meio, dentre outros estudiosos que ajudam a compreender a criança e a avaliação na educação infantil.

Para análise das linguagens exploradas em sala de aula, também foram elaboradas categorias a partir de questionamentos perseguidos no estudo. Elas foram assim definidas: exploração e avaliação das linguagens em sala de aula; experiências sócio-culturais das crianças. Para análise destas categorias, deu-se continuidade às contribuições teóricas de Hoffmann na compreensão da avaliação que permeava as linguagens exploradas, de Piaget e Vygotsky sobre a linguagem e o pensamento das crianças, além de Lúcia Santaella e Bakhtin

com a concepção de linguagem adotada, dentre outros estudiosos, no esclarecimento do fenômeno estudado.

O encontro com os registros do diário de campo, a partir da leitura dos dados, gerou a necessidade de selecionar as situações e atividades registradas no todo das observações (ver ANEXO III). Assim foi-se selecionando e dividindo situações e atividades, por dia de observação, as quais foram intituladas, conforme as características do que estava sendo vivenciado em sala de aula por crianças e professoras. Essa divisão por dia foi denominada de **unidades de observação**. Para facilitar a identificação das **situações/atividades**, fez-se necessário enumerá-las conforme apresentação dessas unidades haja vista que cada uma delas correspondia a várias situações/atividades observadas. Assim, por exemplo, para a 1ª unidade de observação, têm-se as situações/atividades, 1.1; 1.2; 1.3. Algumas situações/atividades ao serem divididas, apresentam uma lógica narrativa de começo, meio e fim, do que foi observado; outras, são fragmentadas na divisão, porém articuladas entre si.

Selecionadas e enumeradas às situações/atividades, foram sendo associadas às categorias, já previamente definidas, conforme significados e relação estabelecida e reconhecidas como **indicadores**, e, no dizer de Bardin (1979), podem inferir conhecimentos relativos às mensagens dos conteúdos observados nestas situações/atividades. Enfim, para cada categoria foram selecionados indicadores (situações/atividades) que oferecessem subsídio para a sua análise. No entanto, dada a interligação das categorias e a indissociabilidade das situações/atividades destas na discussão do com o objeto de estudo, os indicadores puderam se repetir nas categorias. Os dois quadros, elaborados para a sistematização dos dados, intitulados: **a avaliação na rotina da pré-escola; as linguagens na prática pedagógica** encontram-se em anexo (ANEXO IV). Na antecipação de uma melhor compreensão vê o exemplo que segue:

QUADRO I
A AVALIAÇÃO NA ROTINA DA PRÉ-ESCOLA

Categorias	Indicadores	Unidades de Observação	Situações/Atividades
A AVALIAÇÃO NA AÇÃO DOCENTE	Com tampinhas para contar e somar	1ª	1.3
	A competição entre gêneros; a contagem dos pontos	2ª	2.1; 2.3
	A história contada: Tuca, vovó e Guto; atividade individual: o desenho da TV	3ª	3.1; 3.3
	Retorno a história de Tuca, vovó e Gutyo; um novo final para a história; a história contada por F.F.; a lista de brinquedos; as dúvidas e interlocuções na escrita; tentativas de escrita-situação frustrada.	4ª	4.1; 4.2; 4.3; 4.5; 4.6; 4.7
	Explicação dos desenhos; o desenho da floresta; idéia sobre namoro; os blocos lógicos	5ª	5.1; 5.2; 5.4; 5.7

Esse processo foi de fundamental importância na organização e análise dos dados. No corpo do trabalho, no capítulo III observam-se breves narrações das situações/atividades na exemplificação destas análises, que são identificadas a partir de cada unidade de observação, seguida da data em que esta ocorreu e a indicação da situação/atividade, pela numeração.

Por fim, no esclarecimento da estrutura deste estudo tem-se na sua organização textual a elaboração de quatro capítulos. O Capítulo I apresenta um pouco da história do atendimento às crianças em instituições educativas do nosso país e breve comentário de documentos legais que reconhecem a educação infantil: a Constituição Federal (1988), da LDB (1996), do PNE (2001) e da Política Nacional de Educação Infantil (2006). Far-se-á também um regate de algumas idéias pedagógicas que talvez continuem a fundamentar, não só o fazer docente, mas o tratamento e a concepção atribuídos à infância. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori são os clássicos do pensamento pedagógico, aqui destacados. Este capítulo situa o leitor na compreensão da educação infantil em seu processo de reconhecimento social e educativo como importante embasamento na análise da prática avaliativa que nela se desenvolve.

Numa aproximação direta com o objeto de estudo, o Capítulo II consta de breves considerações sobre a natureza da avaliação na educação infantil e aspectos históricos e conceituais da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar. Algumas idéias de estudiosos que procuram re-significar a avaliação, no sentido de que esta não sirva apenas para classificar, mas também para favorecer todos os aprendizes o acesso à aprendizagem, são brevemente mencionadas. Ao se abordar sobre a avaliação na educação infantil, se faz uma interlocução com a professora entrevistada. Destaca-se, ainda, neste capítulo, as idéias de Hoffmann (1998; 2003; 2005), Romão (1998) e Luckesi (1996), algumas considerações teórico-conceituais, sobre linguagens e a percepção, da professora entrevistada, acerca das linguagens exploradas na educação infantil.

No Capítulo III ocorre o encontro com a realidade observada e estudada. Neste se busca analisar como se dá a avaliação no interior da rotina pedagógica da pré-escola através da interação docente e entre as próprias crianças.

No último capítulo, ainda a partir da realidade observada, analisa-se as linguagens exploradas em sala de aula e utilizadas como objeto de avaliação docente, além das experiências sócio-culturais das crianças. Observa-se, ainda, registros realizados no Diário de Classe pela professora, destacando-se os pareceres finais de avaliação e as linguagens avaliadas e exploradas como conteúdos. O convite à leitura está feito.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AS FORMAS DE ATENDIMENTO, BASES LEGAIS E IDÉIAS QUE RESPALDAM SEU FAZER PEDAGÓGICO.

*Tudo o que não temos ao nascer e
do que precisamos quando grandes
nos é dado pela educação*
ROUSSEAU

Apesar de estudos apontarem que a prática de avaliar na educação infantil surge como objeto de discussão pedagógica, paralela a movimentos que intensificaram uma maior preocupação com políticas educacionais para esta instância educativa, só a partir dos anos 70 (HOFFMANN, 1998), acredita-se que se faz necessário - para uma melhor contextualização desta prática - uma breve análise da história política e pedagógica de atendimento às crianças menores de seis anos de idade. Para tanto, realiza-se neste capítulo, uma breve caracterização de aspectos históricos desse atendimento, e de alguns documentos legais, que atualmente fazem referência à Educação Infantil e, ainda, à exposição de algumas idéias de pensadores clássicos, que respaldaram e talvez continuem a respaldar o fazer pedagógico destes atendimentos.

1.1 Bases históricas de um caminho hoje percorrido.

Os estudos desenvolvidos por Priore (2002); Lopes (2005); Freyre (1992); Farias (2002); Dornelles (2005); Araújo (1996); Vasconcellos (2002); Oliveira (2002), entre outros, esclarecem aspectos importantes da história do tratamento dispensado a infância em nosso país, contribuindo não apenas para a compreensão do sentimento que a particulariza ao longo do tempo, mas, para percepção de fatores que influenciaram sua educação em instituições escolares e familiares.

Observa-se, por exemplo, que em pleno século XIX a educação das crianças pequenas, sob a influência do pensamento europeizado burguês, era pautada no cuidado e na obediência, a partir de preceitos morais e religiosos, em que a antiga indiferença à criança (ARIÉS, 1978), se transforma em atenção, passando esta a ser objeto de cuidado, associado a uma imagem santa que caracterizava sua docilidade, pureza e inocência.

A partir dessa atenção, as crianças passam a se constituir de uma população específica - mesmo que o acesso a instituições escolares fosse restrito àquelas oriundas das classes favorecidas -, reforçando o que Ariés (1978) ao estudar a história social da criança, chamaria de sentimento de infância, pela existência de um olhar mais específico e diferenciado para com esta etapa da vida, independente das condições em que a educação ocorra: seja na família ou em instituições escolares. Sobre a infância e sua historicidade, sugere-se uma incursão a estudos desenvolvidos por Oliveira (1989).

A história do atendimento à infância em nosso país, seja a partir das primeiras formas de atendimentos assistenciais às crianças abandonadas ou desprovidas de medidas educativas sociais, a exemplo da ação dos higienistas (OLIVEIRA, 2002), ou através de atendimentos em instituições de instrução e ensino, parece evidenciar um sentimento de particularização da infância que ganha sustentação, oferecendo suporte para o surgimento do gradativo processo de discussão política e social sobre a infância brasileira.

Antes de se esclarecer aspectos dessa história, vale destacar que, em nossa realidade brasileira, torna-se impossível o reconhecimento de uma infância homogênea, pelas diferentes formas de tratamento a esta dispensada. A condição social marcou e continua marcando as desigualdades entre as classes, e nestas, conseqüentemente, nossas crianças. Assim, idéias e sentimentos construídos socialmente não representavam o mesmo signo para todas as infâncias - a exemplo das oportunidades de acesso e permanência à educação, como um dos meios que, socialmente, estas passem a ser igualmente particularizadas. Ainda hoje para boa parte da classe popular menos favorecida, a democratização da escola ainda é uma realidade que parece distante.

Em análise dos estudos de Priore (2002), Farias (2002) e Lopes (2002), observa-se, a partir de tratamentos dispensados à infância em nosso país, a ausência, desde o período da nossa colonização, de atendimentos institucionalizados para crianças menores de seis anos, nos moldes dos que há hoje em dia. As formas de atendimentos praticamente só se caracterizavam pelos cuidados maternos no seio das famílias. Para as crianças abandonadas, desprovidas de cuidados maternos e excluídas do meio social, as “rodas de expostos” do século XVIII, podem caracterizar-se como formas de atendimento (OLIVEIRA, 2002 p. 91).

Já na segunda metade do século XIX, “creches, asilos e internatos”, instituições assemelhadas, surgem como medidas de proteção à infância, seja pelas altas taxas de mortalidade infantil ou em decorrência da abolição da escravatura, (onde “filhos de escravos já não iriam assumir a condição de seus pais”) (OLIVEIRA, 2002 p.92) e do abandono de crianças. Estas medidas parecem representar uma continuidade ou uma nova denominação,

para as anteriores formas de amparo às crianças abandonadas: as “rodas de expostos”.

Emerge junto a este quadro que desqualificava e excluía a criança pobre, a idéia de fragilidade e dependência que também marcou a história social da infância francesa, segundo Ariés (1978). No entanto esta idéia parece ter resistido ao tempo, quando se, associa à infância, apenas a sua condição biológica em detrimento das capacidades que caracterizam as crianças como seres ativos, sujeitos sociais e históricos. Nesse sentido, as instituições que apenas amparam e cuidam, negam ou omitem a percepção de tais capacidades.

Vale ressaltar que o Brasil não tomou apenas como empréstimo o termo francês *crèche*, mas também seus fins e funcionamento. Em nosso país, creche, surgiu com o “objetivo primeiro de atender às classes populares e, em segundo, de liberar a mão de obra feminina e melhorar o rendimento da masculina” (PARDAL, 2005, p.61).

No entanto, a mesma autora faz restrições quando afirma que, enquanto lá na França a preocupação era com a instrução popular em meio às ações de acolhimento das crianças, principalmente nos asilos onde o “objetivo da normalização do comportamento infantil sobrepujava os interesses com a liberação da mão-de-obra materna” (p.65), aqui no Brasil as creches funcionavam como medida basicamente de assistência, a princípio, em que a população negra, sem saber como lidar com a experiência da “liberdade” (grifo nosso) e, necessitando trabalhar, muitas vezes em troca apenas de alimento, abandonava seus filhos ou os ingressavam em instituições de amparo. Posteriormente, com o avanço do desenvolvimento industrial e do capitalismo, até recentemente, no final do século XX, é que tais instituições intensificaram seus fins, no sentido de favorecer a inserção das mães no mercado de trabalho.

Assim, seja no seio familiar seja nas instituições assistenciais, as crianças eram acolhidas, caracterizando as primeiras formas de atendimento, representado seja pela atenção familiar, para as que desta podiam usufruir, ou por sentimentos que permeavam atitudes de assistência e amparo. Nessa direção evidencia-se o de caráter assistencial da educação: apenas cuidar das crianças pobres e desvalidas, no sentido de governar e controlar a situação que emergia. A idéia de educação que se tem hoje estaria distante. Junto a este propósito, difundiu-se um *discurso de* “medicamentização o qual atribuía à família, culpa pela situação de seus filhos” (OLIVEIRA, 2002 p. 92). Este certamente estaria ligado também ao discurso dominante acerca da maternidade, em que para as “mulheres das classes abastadas destinava-se à maternidade; às pobres, ao trabalho” (PARDAL, 2005, p.64).

Contraditoriamente, o discurso de medicamentização que levaria a classe dominante a isentar-se de suas responsabilidades, geradas por questões sociais que desequilibravam a

então realidade política, social e econômica, promove a sua entrada em cena, no exercício do controle e governo da então problemática: atender aos desvalidos. Para estes, resta a assistência e a submissão às regras e práticas educativas, das instaladas instituições de cuidado.

Essa idéia de assistência e cuidado parece perdurar até hoje, no pensamento popular, como função das instituições públicas de educação infantil, apesar dos avanços legais que as caracterizam, como espaços educativos de direito da criança, em ingressar e nestas permanecerem.

O *jardim de infância*, modelo importado da realidade européia, sob a influência do pensamento de Froebel, em pleno Movimento da Escola Nova, era uma das instituições de atendimento à infância, freqüentada pela elite que compunha nosso país, na segunda metade do século XIX. Oliveira (2002 p.93-97) afirma que os “jardins” representaram, inicialmente, uma forma elitizada de atendimento à primeira infância, por ter sido importado, para atender às crianças das classes favorecidas, mesmo quando estes passaram a existir na esfera pública. Assim, para as crianças pobres, as creches e asilos; para as de condições sociais privilegiadas, uma programação pedagógica especial não restringida apenas ao cuidado, mas a um processo educativo e de instrução.

Essa classificação gerou diferentes discursos sociais e políticos que defendiam, desde a necessidade de atendimento aos filhos dos trabalhadores, até a preocupação de incluir o “jardim de infância como primeira etapa do ensino primário” (OLIVEIRA, 2002), defendido por Rui Barbosa em 1882, num “projeto de reforma da instrução no país”. Com essa preocupação estariam sendo beneficiadas, a princípio, apenas as crianças das classes privilegiadas, por serem estas priorizadas quanto ao acesso aos citados jardins.

No final do século XIX, marcado pela proclamação da República, e por quase todo século XX, os atendimentos às crianças em creches e pré-escolas ou instituições semelhantes, que existiam, predominava a concepção do cuidado e da assistência principalmente às camadas menos favorecidas da população. As questões, ligadas aos cuidados com a higiene e saúde, justificaram por muito tempo a necessidade desses atendimentos. Havia, assim, uma certa classificação das características dos atendimentos, conforme a classe social da população envolvida.

O aumento da demanda da mulher no mercado de trabalho, como uma das conseqüências do desenvolvimento industrial e do capitalismo, que se intensificava no século XX, não favoreceu apenas o surgimento de medidas alternativas para o cuidar das crianças, a exemplo das mães mercenárias e das escolinhas ou creches privadas; mas também um

processo de lutas e reivindicações de trabalhadores e trabalhadoras que se organizavam, não só em busca de melhores condições de trabalho, mas de guarda e atendimento das crianças. Assim aborda Oliveira (2002, p. 95,96):

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos, estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de pessoas ou grupos [...] entre as reivindicações de parte do movimento operário, na década de 20 e no início dos anos 30, por melhores condições de trabalho e de vida estava a existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães.

Como objeto de luta das mulheres e operários organizados junto às indústrias, as creches ou instituições semelhantes também passaram a ser reivindicadas junto ao Estado. Ressalta-se, entretanto, que enquanto surgiam instituições de cuidado por iniciativa das indústrias, ou pelo próprio Estado, a classe dominante permanecia defendendo a idéia da *mulher voltada para o lar*, como a única responsável pelo cuidado e educação dos filhos pequenos, reforçando a idéia de creche como algo “paliativo” ou “situação anômala” (OLIVEIRA, 2002). Nessa direção, distancia-se do poder dominante a preocupação de analisar a necessidade de instituições de cuidado e atendimento à infância - pois estas se justificariam exatamente pelas condições sociais impostas -, e sua responsabilidade no enfrentamento da situação.

As regulamentações oficiais, na primeira metade do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30 quanto ao trabalho da mulher, prevendo as instalações de creches e as formas de *atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins-de-infância*, parecem não ter contribuído de forma efetiva para a ampliação da oferta de instituições, mesmo com fins apenas de cuidado, haja vista que ainda hoje persiste a luta pela democratização da educação infantil. Vale ressaltar, ainda, que as “idéias de renovação pedagógica” advindas do Movimento da Escola Nova, não contemplavam as propostas das instituições que atendiam aos menos favorecidos. Estas estavam, sim, direcionadas aos Jardins de Infância que atendiam “preferencialmente às crianças de grupos sociais privilegiados”. Isso ajuda a reforçar a classificação do tipo e qualidade dos atendimentos à infância, conforme a classe social (OLIVEIRA, 2002 p.99-101).

Em suma, até praticamente a década de 80 do século passado, que marca o processo de democratização do país, liberto de governos militares – nestes a educação era enfatizada pelo tecnicismo, que dentre outros, permeava a idéia de preparação por meio das instituições pré-escolares, para o ensino obrigatório e assim para a alfabetização -, as instituições de educação

infantil, se assim é possível considerá-las, estiveram fundadas nas idéias de amparo, cuidado e proteção de saúde física e mental, principalmente para os pobres, bem como na intenção de “compensar carências de ordem cultural” (OLIVEIRA, 2002, p.108), que justificariam o fracasso escolar destes. Nesse sentido, além da responsabilidade de preparar para a escola, a educação infantil teria a incumbência de sanar as dificuldades culturais, econômicas ou psicológicas, que possivelmente contribuiriam para o insucesso escolar.

Essa responsabilidade técnica e, no entender da autora deste trabalho, inatingível, dada as instituições pré-escolares neste período, serviu para mascarar, conforme nossa história, uma postura acrítica dos que detinham o poder, acerca das reais causas para a difícil vida de grande parte da nossa população, e nesta, nossas crianças, bem como das reais formas e fins de atendimentos propiciados à infância e, nestes, às políticas que discriminavam e excluíaam crianças por suas condições sociais.

Hoje, não se pode deixar de destacar as conquistas no âmbito da legalidade, que retratam uma educação infantil reconhecida socialmente, como direito de todas as crianças, independente da classe social ou da condição de filhos de trabalhadores. São conquistas decorrentes de significativos movimentos da sociedade organizada, motivado pela necessidade de espaços de cuidado e atendimento às crianças, e influenciados por estudos e pesquisas - tanto na área pedagógica, psicológica como ou em outras áreas afins -, que fundamentam e reconhecem a importância e necessidade da educação infantil no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

1.2 Documentos de identificação e reconhecimento social

O termo ‘documentos’, no que se refere a textos de consultas e estudos, representa as fontes aqui utilizadas para análise. A Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9394/96; o Plano Nacional de Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade (2004), permitem a percepção de significados, construídos a partir do contexto social e político em que estes documentos foram elaborados, e do reconhecimento social da educação infantil, enquanto instituição educativa e espaço de direito da criança, sob a ótica da legalidade.

Os aportes legais, à medida que são reflexos das necessidades sociais, contribuem para mudanças de práticas sociais e a (re) elaboração de concepções que as conduzem. Acredita-se que, a partir da análise de alguns pontos destes documentos, se possa visualizar as possíveis

lacunas e necessidades que ainda se fazem presentes no reconhecimento legal da educação infantil enquanto nível de ensino.

Em nosso país, nenhuma Constituição Federal que antecedeu à atual, a promulgada em 05 de Outubro de 1988, contribuiu sobremaneira, para o reconhecimento da educação infantil. Nesta Constituição, nossos direitos de cidadania são garantidos; graças, conseqüentemente, a significativos “movimentos de discussão e participação popular, intensificados com o processo de transição do regime militar para a democracia” (GARCIA & FILHO, 2001, p.31). A educação infantil que vinha ganhando espaço nos discursos sociais e na ciência passa, então, a ser incluída no âmbito da legalidade, do direito.

Na esteira da Lei maior, surgem as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos municípios, e outras leis, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que amparam e reconhecem as crianças como cidadãs de direitos e sujeitos ativos e com potencialidades que lhes são inerentes e, conseqüentemente, a educação infantil, como importante meio de desenvolvimento destas.

Com a Constituição de 1988, o Estado passa a assumir o dever para com a educação de todos (art. 205). Nesta responsabilidade, a educação infantil passa a ser garantida a partir do “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (art.208). Textualmente, a educação é, dentre outros aspectos de direito da criança e do adolescente, considerada como “absoluta prioridade” (art.227). Apesar de relevante, o nível de atenção dispensada à infância, na nossa Carta Magna, preocupa-nos pelo fato de que há quase 20 anos, decorridos da sua promulgação, o tão importante reconhecimento dado a educação da infância, em nosso país, ainda não se constitui concretamente uma realidade. São milhares de crianças neste país, que não têm o direito garantido à educação infantil, oferecida pelos sistemas públicos de ensino, principalmente as que se encontram em idade de creche.

As perspectivas para o alcance de um número maior de crianças atendidas pela educação infantil e, diga-se, ainda distante da universalização desejada, estão incluídas numa das metas proposta pelo Plano Nacional de Educação – PNE -, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, que em consonância com o compromisso firmado pelo Brasil, em 1990, na Conferência de Jontien, na Tailândia, propõe:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Vale esclarecer que, passados os cinco anos, desde a aprovação do Plano, resta-nos aguardar o tempo previsto para o término da década ao chegar em 2010; conforme previsão, 50% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos de idade, ainda estariam fora das instituições de educação infantil e 20% das de 4 a 5 anos de idade. A meta proposta pelo PNE também é prevista pela atual Política Nacional de Educação Infantil (2004 p.21): *Atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de quatro a seis anos, ou seja 8 milhões de crianças.* Uma das Metas Básicas estabelecidas pelo *Compromisso Todos pela Educação, criado em 2006*, (Folha de São Paulo, 22/Abr/2007), fruto do compromisso firmado através da Conferência acima citada, amplia para mais de duas décadas, o alcance deste percentual, acrescentando 18%, frente à previsão para a década firmada pelo PNE para as crianças a partir dos 04 anos de idade. Assim, até 2022, *98% das crianças e jovens de 4 a 17 anos devem estar na escola.*

Em meio aos números, torna-se necessário o esclarecimento à sociedade acerca do processo de viabilização para o alcance e estabelecimento de tais fins. Só é evidente o longo período em que, grande parte de nossas crianças ainda deverá esperar por ações concretas que realmente efetivem essa citada relevância e prioridade estabelecida na nossa Lei maior.

A atual legislação do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, traz avanços significativos no reforço ao reconhecimento e tratamento à educação infantil, que além de corroborar com a Constituição Federal, consagra-a no âmbito da educação básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, tit. V, cap. II art. 29).

É oportuno chamar a atenção para a utilização do termo, desenvolvimento, utilizado como finalidade da educação infantil. Este pode esbarrar na concepção de criança, relacionada à dependência, à fragilidade, a um vir a ser, ou ao velho psicologismo. Concorde-se com Altino Filho (2005, p. 149), quando ressalta que, se desenvolvimento se refere à criança “como um ser de pouca idade e a seu processo de humanização”, seria uma das tarefas da educação infantil, “promover ou possibilitar o desenvolvimento da criança”. A idéia de desenvolvimento relacionada a uma educação que visa a um retorno do investimento educacional, estaria associada aos interesses das “leis de mercado e da concepção neoliberal, nas quais o ser humano é visto como capital” (ALTINO FILHO, 2005, p. 149).

A finalidade do desenvolvimento integral da criança está relacionada à impossibilidade de dissociar da criança todos os aspectos que a compõem, pois seu desenvolvimento está atrelado ao físico, emocional, cognitivo e social. E, não é apenas na escola, que isso acontece; é, também e principalmente no meio social onde esta se insere, a exemplo da família e de sua comunidade. Reconhecer o papel da família e da comunidade, independente de suas características ou condições é, além de considerar a criança como sujeito social que faz parte de uma história, é conceber sua aprendizagem enquanto processo e construção que ocorre dentro e fora da escola. Assim, família e comunidade devem ser parceiras da escola no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quanto às características da oferta deste nível de ensino, a LDB deixa claro que a “creche ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (BRASIL, 1996, tit. V, art. 30). No entanto, estas denominações que classificam a educação infantil parecem representar uma indefinição quanto ao seu papel no processo educacional. Observa-se que os termos creche e pré-escola parecem reconduzir à história da educação infantil através dos atendimentos a esta dispensada, não coerentes com a função atualmente atribuída, a partir dos próprios documentos legais e das idéias pedagógicas que orientam as propostas para a educação infantil.

O artigo 21 da LDB quando esclarece sobre a composição da educação escolar, conferindo à educação infantil sua inclusão na educação básica, passa a concebê-la como parte integrante do processo de escolarização. Ou seja, não é a educação infantil um nível de ensino que antecede ou prepara para a escola, pois ela já é escola. Uma escola que contribui com o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, parece haver uma contradição, quando da utilização, na própria lei, do termo pré-escola, pelo prefixo que lhe é atribuído, bem como a permanência do termo creche; pois, dada a sua concepção histórica, representa um retrocesso. Compreende-se que a própria expressão, educação infantil, com definição de níveis para distinção da faixa etária, seria coerente frente ao reconhecimento e ao lugar que esta passa a ocupar no cenário educacional, conforme a Lei. Machado (1991, p. 131), ao discutir a função da pré-escola, afirma que “a pré-escola é escola. E se não é, deveria ser”.

A avaliação na educação infantil é outro aspecto de que trata brevemente a LDB, e reforça a finalidade de desenvolvimento implícito no Art. 29 acima citado. Assim, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, tit. V

cap. II art. 31). A idéia de desenvolvimento e acompanhamento relaciona a educação infantil a um processo de aprendizagem, possível de ser propiciado. Porém, isso parece implicar a necessidade de se estabelecerem condições que favoreçam, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem das crianças. Eis então uma das funções da educação infantil! Além de um desafio para o docente, parece ser em tal função que reside seu caráter educativo e básico.

Dias (2005) analisando a questão do direito e da obrigatoriedade na educação infantil apresenta, “inconsistências” e “indefinições de suas funções e objetivos” na LDB/96, ao criticar a ausência de definições do poder público na supervisão e fiscalização das ações neste nível de ensino, concluindo que,

se por um lado a inclusão da Educação Infantil como Dever do Estado representou um avanço em relação às Leis anteriores, [...] por outro verifica-se que pouca atenção foi dispensada às responsabilidades e atribuições do Estado para com a vida educacional nessa faixa etária (DIAS, 2005, p. 17).

A autora também aponta uma contradição presente na Lei, que ao declarar a educação infantil como direito da criança e etapa básica do ensino, não a considera como obrigatoriedade de oferta pelo sistema público, desconsiderando, assim, o “direito à educação e obrigatoriedade escolar, como parte de um mesmo processo”. Para esta mesma lei, lembra Dias, “a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, constituem a Educação Básica, porém só o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito”.

O Plano Nacional de Educação, também elaborado com a participação da sociedade civil, já previsto na LDB de 1996 no art. 87, para ser entregue ao Poder Executivo no prazo de um ano, só foi aprovado em janeiro de 2001. Neste, foram definidas “As diretrizes para a gestão e o financiamento da educação”; “as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino” e as “diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação”, nos próximos dez anos, com um prazo estabelecido a partir da sua aprovação. A seguir abordar-se-á, apenas o nível de ensino da educação infantil.

1.2.1 A educação infantil no Plano Nacional de Educação

Ao diagnosticar a situação da educação infantil em nosso país, o Plano acaba por inicialmente justificar, inicialmente, a relevância da educação infantil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, chamando a atenção para o cuidado em favorecer o desenvolvimento do potencial inerente a cada criança, através da exploração de estímulos e

experiências, com profissionais capazes de estabelecer a mediação entre o que as crianças já sabem e o que podem conhecer. O Plano ainda enaltece o valor da educação desde o nascimento, na formação do homem e esta enquanto direito das crianças e dos trabalhadores. E apresenta uma síntese de percentuais e características, que representaram o atendimento às crianças em instituições de cuidado e assistência, no percurso da nossa história, estabelecendo as diferentes formas de atendimento conforme faixa etária de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, apontando os anos 70 como o período em que inicia o seu crescimento. As determinações da LDB, para este nível de ensino, são também anunciadas, até chegar à questão da infraestrutura dos estabelecimentos de ensino.

Nas diretrizes, o papel da educação infantil é estabelecido considerando, a princípio, que esta “inaugura a educação da pessoa”, por considerá-la influente na construção “bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização”. As experiências da vida de uma criança são consideradas responsáveis pelas atitudes, expressas no presente e no futuro, relacionadas à “autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade”. Com essa preocupação, esses aspectos citados no PNE, através desta ênfase na “educação da pessoa”, busca certamente estabelecer relação com o desenvolvimento integral exposto como finalidade da E.I., conforme LDB/96. Ou seja, estaria implícito que o processo de humanização das crianças deve permear os aspectos do desenvolvimento, expressos no artigo desta Lei, que trata da finalidade da educação infantil? Compreende-se que sim. O reforço que dá o texto analisado ao papel da educação infantil, em contribuir com a formação integral da criança, em consonância com o que reza a Lei do Ensino, leva a confirmar tal questão. Surgem, então, outras questões para reflexão do leitor: Essa formação integral é realmente uma finalidade perseguida em nossas atuais instituições de educação infantil? É possível imaginar o efeito desta finalidade, de forma concreta, não só na educação infantil, mas em toda a educação básica? Quais seriam os resultados?

Outro aspecto que se destaca no texto das diretrizes do PNE, em relação à educação infantil, refere-se à necessária quebra da dicotomia entre “creche/pré-escola, assistência/educação, atendimento a carente/educação para classe média”, dentre outros, que só contribuem para divisão do indivisível: a criança em seu processo de desenvolvimento. São aspectos herdados de uma história, marcada por orientações políticas e práticas sociais, reconhecidas como inviáveis e equivocadas.

Os Objetivos e Metas que traduzem o PNE, permeiam desde as questões da ampliação de oferta para atendimento às crianças, já citadas anteriormente, passando pelos

padrões de infra-estrutura, pelo estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, pela execução de programas de formação em serviço, sob a responsabilidade dos municípios e em articulação com instituições de ensino superior, pela definição de políticas para a educação infantil pelos municípios, pela formulação dos projetos pedagógicos para as instituições de ensino, por seus profissionais, pela articulação com as instituições de ensino superior para acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, pela garantia à alimentação escolar, pelo fornecimento de materiais pedagógicos adequados, pela inclusão das creches ou entidades equivalentes ao sistema de ensino, pela exclusão das classes de alfabetização e inclusão das crianças no Ensino Fundamental, pelo atendimento, progressivo e em tempo integral às crianças de 0 a 6 anos; até o estabelecimento dos parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil e a ampliação da oferta de cursos de formação de professores de nível superior (BRASIL, 2001)

Todas as referências à educação infantil, presentes neste documento legal, representam esforços e lutas da sociedade civil e instâncias governamentais, pelo reconhecimento e oferta deste nível de ensino. Apesar do distanciamento para um alcance favorável e amplo dos seus Objetivos e Metas, este parece representar um reforço e um comprometimento, frente ao que reza a Constituição e a Lei do Ensino. Para os envolvidos com a educação da infância, resta aguardar, com vigilância, os prazos estabelecidos e os meios para os alcances e fins mencionados, que ainda parecem obscuros.

No dizer de Barboza (2007, p. A2), “não há carência em nosso país de legislação educacional”. As que existem, são suficientes para o alcance dos fins necessários à qualidade da nossa educação. Estamos quase convicta disso. Talvez o que falte, seja mesmo, um maior compromisso político e social, com a educação das crianças oriundas das classes populares, não só das instâncias governamentais – que é fundamental – como também da sociedade em geral, começando pelos responsáveis diretos pela educação e aprendizagem escolar. A mobilização, a luta pela concretização dos nossos direitos, ainda se constitui uma necessidade neste país, que se caracteriza por democrático.

Por fim, outro documento a ser mencionado, refere-se à Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005), hoje denominada de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Documento elaborado pelo MEC nos anos de 2004⁵ e 2005 - em consonância com um dos seus papéis de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação - junto à Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI. Sua

⁵ Vale ressaltar que em 1994 no auge do reconhecimento do dever do Estado para com a educação infantil, o MEC coordenou a elaboração do documento: Política Nacional de Educação Infantil, constituindo-se assim, do documento que antecedeu à atual Política. A política de 94 objetivava não só a expansão da oferta para a educação infantil como o fortalecimento das concepções de educação e cuidado, como aspectos indissociáveis na educação infantil. Publicou-se também nesse período, o documento: “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL. MEC/SED/COEDI, Política Nacional de Educação Infantil/2004)

elaboração contou com a parceria de Secretarias Municipais de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, através de seminários regionais, realizados em algumas capitais do país. Representando, portanto, uma tentativa de descentralização do MEC, inserindo a participação de atores envolvidos com a educação infantil, na formulação de suas políticas.

A citada Política, resgatando e fortalecendo os direitos conferidos às crianças menores de 06 anos de idade à educação, pela Constituição Federal de 1988, confirmados pela LDB/96 e pelo PNE/2001, representa mais um documento que confirma a relevância da educação infantil como importante nível de ensino e de obrigatoriedade ofertada pelo Estado a todas as crianças do nosso país. Formulado a partir de uma abrangente introdução que situa a educação infantil na história social, cultural e legal deste país, bem como esclarece as competências e ações dos diferentes níveis de governo, o documento apresenta, a exemplo do PNE, as diretrizes, os objetivos e metas a serem alcançadas pelas instâncias públicas e demais sistemas ou instituições de outros âmbitos, que atendam a este nível de ensino. O documento ainda faz referências a estratégias e algumas recomendações às instituições, aos estados e municípios, e aos profissionais, estendendo-se às famílias e a comunidade.

A indicação da responsabilidade da educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos, para o âmbito do sistema de ensino, a indissociabilidade entre o cuidado e a educação, o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, o estabelecimento da qualidade por meio de parâmetros, a consideração à criança em sua totalidade, especificidade e diferenças no processo pedagógico, a implementação e avaliação de propostas pedagógicas pelas instituições de educação infantil, a avaliação como parte do trabalho pedagógico, a qualificação dos professores e a formação continuada, são algumas das citadas diretrizes que constituem o documento da atual Política. São diretrizes que representam avanços frente à política anteriormente elaborada, datada de 1994. Estas se aproximam das necessidades que apresentam a situação atual da educação infantil, principalmente na esfera pública de ensino, e acompanham os avanços legais do período que antecede à sua elaboração. São caminhos de alcance, porém, dependentes de políticas outras que possam convergir para os mesmos fins estabelecidos.

Os objetivos expostos por esta política vêm responder às necessidades dos caminhos, ou seja, das diretrizes estabelecidas, que em consequência, estabelecem suas metas. Dentre as metas se estabelece um prazo, até final de 2007, para que “todas as instituições de Educação Infantil” (*públicas e privadas*) sejam integradas aos “respectivos sistemas de ensino”.

Conforme o Art 89 Das Transposições Transitórias da LDB/96, as creche e pré-escolas teriam um prazo de três anos, a contar da publicação da Lei, para realizar esta integração. Portanto, a Política Nacional de Educação Infantil flexibiliza este prazo. Vê-se como inadmissível, o fato de que, há 10 anos da promulgação da nossa LDB, que passa a considerar a educação infantil como parte integrante da educação básica, ainda existam instituições atreladas às secretarias de Ação Social, podendo representar um período da história, onde o caráter preponderante de assistência conduzia os fins do atendimento às crianças menores de 6 anos.

Outras questões são estabelecidas como metas, a exemplo do financiamento, que hoje já é garantia pela Lei do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - aprovada em Dezembro de 2006, e em vigor a partir de Janeiro de 2007. Com o FUNDEB – que aqui não se pretende aprofundar análise -, espera-se o alcance das metas nacionais, presentes no PNE e na própria Política, aqui citada, quanto à ampliação das ofertas de vagas no ensino público, especialmente para as crianças da educação infantil. No dizer de Barboza (2007, p. A2), esse Fundo representa um avanço para a educação básica pública; porém alerta o autor, que só ele não irá garantir às mudanças necessárias que repercutirão na aprendizagem dos alunos, se este não for complementado com medidas outras, sobretudo, medidas de gestão.

Uma eficiente gestão tanto de recursos, aliada à gestão educativa/pedagógica, pode representar, desde a educação infantil, uma importante perspectiva de qualidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São os recursos financeiros, atrelados às políticas públicas e ao comprometimento profissional, social e político dos profissionais envolvidos, que poderão garantir a qualidade da educação nos diferentes níveis de ensino.

Os documentos legais, aqui citados, oferecem importantes armas para esses profissionais, à medida que buscam a informação e os transformam em instrumentos de luta democrática e cidadã, para a educação. Uma luta que certamente irá refletir as práticas pedagógicas desenvolvidas e promover uma reflexão das idéias que às embasam.

1. 3 A influência de pensadores clássicos nas práticas pedagógicas

Não se objetiva sistematizar profundamente o pensamento de todos os teóricos que, ao longo do tempo, influenciaram a elaboração e o exercício de práticas pedagógicas na educação infantil. É certo que nenhum dos estudiosos aqui abordados, elaborou proposta educativa específica para a faixa etária, que se insere hoje na educação infantil: 0 a 6 anos de idade. No entanto, compreende-se que suas idéias, até hoje, embasam propostas pedagógicas, evidenciadas nas instituições que atendem a este nível de ensino. Elas podem ser evidenciadas em todo o currículo da educação infantil, desde a concepção de educação e a criança, ao tratamento a estas dispensadas até nas atividades que são propostas às crianças e na avaliação a que estas são submetidas pelos docentes. Voltar-se para a relação ou a influência desses pensadores nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, se constitui, aqui, nosso fim maior. Nesse sentido, a avaliação pode ser percebida também sob tal influência.

Vale esclarecer, ainda, que não se pretende caracterizar ou associar, direta e especificamente, determinadas práticas pedagógicas às teorias aqui apresentadas, pois o dinamismo da realidade, muitas vezes complexa e contraditória, presente em tais práticas, impossibilita realizar tal associação. Assim, concorda-se com Kramer (1993), quando afirma que não há neutralidade na prática pedagógica, pois esta, mesmo que de forma não explícita, referencia princípios e está atrelada a determinados objetivos.

Compreende-se, ainda, que toda prática pedagógica está atrelada, ou serve a determinados fins políticos e sociais. Diante dos fins legais e sociais que hoje, em nosso país, se estabelece para a educação infantil, é possível perceber e analisar com mais clareza, determinadas bases teóricas, que fundamentam seu fazer pedagógico; pois, esses fins parecem mais esclarecedores e traduzem avanços, ao menos na teoria, frente às concepções de crianças e à valorização da educação para a faixa etária que antecede aos seis anos.

Erasmus⁶ e Montaigne⁷, ainda no século XVI, no período do Renascimento – marcado, segundo Suchodolski (2002, p. 17-18) pela intensificação da “pedagogia da essência”, que concebe o homem como ‘*ser pensante*’, mas também por idéias opostas que enalteciam os valores e experiências do homem – já defendiam uma educação voltada para o respeito à natureza infantil, cujas atividades deveriam ser associadas ao jogo e à aprendizagem. Mesmo

⁶ Erasmo de Roterdão, segundo Suchodolski (2002), em sua obra *De Pueris Instituendis*, expôs como de ser entendida a natureza humana.

⁷ Ainda para Suchodolski (2002, p. 20), Montaigne ao escrever seus Ensaios a partir da sua própria experiência de vida, criticou o a superficialidade e verbalização presentes na educação tanto escolástica quanto humanista apontando que não se deveria apenas pensar em melhores métodos, mas estabelecer no processo educativo, “sua ligação com a vida real do homem”.

que não estivessem voltados especificamente para questões que tratavam da educação das crianças pequenas, é reconhecível a contribuição desses pioneiros, considerando o período em que as tradições pedagógicas e cristãs buscavam normas de regulação da educação e do homem.

Oliveira (2002, p.62-63), além de citar os pioneiros que influenciaram as idéias para a prática pedagógica na educação infantil, também destaca o que ele denomina de precursores que “estabeleceram as bases para um ensino centrado na criança”. Dentre estes, a autora destaca Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori.

Mesmo não sendo pretensão aprofundar aqui as idéias desses precursores, vale inicialmente esclarecer, que estas também foram influenciadas pelo surgimento de um novo contexto social que se desenhava na Europa ocidental, gerando condições para a “formulação de um pensamento pedagógico para a era moderna”. E ainda convém lembrar que nesta época em que se intensificava a discussão sobre a obrigatoriedade da escolarização, permeava um consenso, entre setores da elite política européia, que excluía as crianças pobres do processo de educação. Pois para estas era proposto “apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade” (OLIVEIRA, 2002, p.63).

No Brasil, embora as bases pedagógicas para a educação das crianças pequenas tenham se originado dos programas higienistas e assistencialistas, não é possível percebê-lo distante das influências desses precursores, anteriormente citados. Precursores que de certa forma não inauguraram as idéias acerca da educação para os pequenos, pois conforme Oliveira (2002, p. 63), filósofos da Antiguidade, a exemplo de Sócrates, já defendiam “a atividade do próprio aluno como propulsora do seu crescimento intelectual e o valor da brincadeira na aprendizagem” por Platão em A República.

Comenius no século XVI,I contribuiu para que a criança pudesse ser vista e pensada em sua especificidade, diferente do adulto, comparando-a a plantas de um jardim que deveria ser “regada” e “cultivada”, mediante necessidades e possibilidades, conduzindo nessa perspectiva uma educação pela observação da natureza infantil. Considerava que a educação tem início no lar, e elaborou um plano de “escola materna” (COMENIUS, 1997, p. 225-232), em que orienta os conteúdos a serem ensinados ou trabalhados com as crianças, caracterizando as primeiras noções e conhecimentos, acerca da vida e de seus contextos. Esta escola era por ele considerada como a mais importante, por preparar o *terreno da inteligência* relacionada à *esperança da reforma universal das coisas* (CAMBI, 2002).

Para Comenius, a exploração dos sentidos pelas experiências e pela imaginação preparava o desenvolvimento racional das crianças, oportunizando-lhes aprender num campo

abrangente de conhecimentos. Essa exploração dos sentidos era justificada por Comenius, como um método que formaria as mentes. Nessas experiências, a brincadeira se constituía de uma forma de educar pelos sentidos.

Mesmo propondo que a educação para as crianças pequenas deveria acontecer no lar, Comenius buscou sistematizá-la - sugerindo um currículo, em sua obra: a *Didática Magna* no capítulo XXIII -, alertando para o respeito às diferenças, no ritmo de aprendizagem entre as crianças, sugeriu a introdução não só de recursos visuais, a exemplo de livros com imagens, mas um ensino que vise à formulação de conceitos pautados, por exemplo, nas ciências físicas, biológicas, na astrologia, na geografia, artes mecânicas, na arte dialética, na aritmética, na geometria, na gramática, na música, na poesia, dentre outros.

A direção proposta na *Didática* de Comenius supõe a inclusão de atividades sistematizadas ou não no exercício da educação das crianças; e frente a estas uma espécie de avaliação como vigilância aos fins propostos por este plano. Toda pedagogia de Comenius estava embasada em princípios da filosofia renascentista que, segundo Altino Filho (2005, p. 79), “deriva a concepção dinâmica e evolutiva da natureza e do homem como microcosmos, gestor e mediador nas relações com a natureza, com a tarefa de reconduzi-lo a Deus” o que levava a educação ao fim maior de formar o homem virtuoso por este ser considerado a perfeição das criaturas do universo, a sua educação deveria guiá-lo para o caminho da divindade. Seria então por esta educação, através do desenvolvimento livre da criança e dos jovens, que suas potencialidades se desenvolveriam, em harmonia com a natureza e com Deus. Decorrentes deste pensamento, a educação e a instrução deveriam estar em consonância com leis divinas.

Observa-se que a educação da infância proposta por Comenius na *Didática Magna*, além do caráter ético-religioso, a transparência de uma pedagogia com aspectos utópicos, quanto aos seus alcances; se, principalmente, fôssemos associá-la às possibilidades de uma educação materna nos dias atuais na nossa realidade. Suchodolski (2002, p. 25) alerta que, apesar desse caráter natural dado ao sistema pedagógico de Comenius, não se pode considerá-lo como o mentor do naturalismo pedagógico, que respeita a “natureza psicológica da criança e as tendências do seu desenvolvimento”, pois este defendia uma finalidade prévia na educação que formaria o homem.

No entanto, é possível perceber as influências das suas idéias, quando, por exemplo, encontram-se propostas pedagógicas que se preocupam não só com a sistematização de conteúdos a serem apreendidos pelas crianças - e conseqüentemente a avaliação dos seus alcances -, na educação infantil, e quando se percebe nestas propostas uma preocupação com

a construção de princípios éticos e morais, que favorecem a formação de um padrão de homem, ainda embasada por padrões religiosos, também passíveis de avaliação.

Diferente de Comênius, Rousseau entre os séculos XVII e XVIII, faz uso da noção de natureza da criança, vendo-a essencialmente de modo empírico, não impondo a esta uma natureza com o sentido de essência verdadeira do homem, como propunha seu antecessor. Sem impor ao homem, Rousseau interessava-se pela sua vida concreta, cotidiana. Suas idéias além de reforçarem a oposição contra o pensamento filosófico que defendia a “pedagogia da essência”, no período do Renascimento, citado por Suchodolski (2002), constituíram-se de importantes bases e perspectivas para o surgimento da “pedagogia da existência”, marcada pela manifestação contrária à cultura aristocrática feudal, que para este prejudicava a vida dos homens, que a estas eram submetidas.

Rousseau considerava a criança não apenas objeto da educação, mas sua própria fonte. Seria a educação, nesse sentido, considerada como a própria vida da criança. A partir do desenvolvimento concreto da criança, com base nas suas necessidades, impulsos, sentimentos e pensamentos.

Essa centralidade na criança, considerando-a com valor em si mesma, contribuiu, sobremaneira, não só com as perspectivas de uma pedagogia da existência, mas acima de tudo para o surgimento de idéias subseqüentes, que até hoje parecem subsidiar práticas ou propostas pedagógicas, inclusive concepções avaliativas, que vêem a criança como objeto de atenção e, conseqüentemente, como sujeito ativo, que fornece ao próprio processo educativo bases que favorecem sua compreensão e sua efetivação. É, pois, a própria criança, no pensamento de Rousseau, através de suas livres ações, que adquire suas capacidades, sem a imposição ou orientação dirigida dos adultos. É a valorização do livre processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança que a particulariza em relação à mente adulta (ALTINO FILHO, 2005).

Contrário aos ensinamentos baseados apenas em livros, Rousseau ressaltava a experiência, as atividades práticas, a observação, a livre movimentação, enquanto meios de contatos com a realidade e de aprendizagem, considerando, dessa forma, a infância em seus modos próprios de ver, pensar e sentir. Uma perspectiva avaliativa que considera a criança em sua especificidade, com seu jeito próprio de ser e aprender, observando-a em diferentes situações da rotina pedagógica, parece considerar o que Rousseau já ressaltava e considerava na educação das crianças.

Em sua obra – *Emílio* -, Rousseau reforça e esclarece as idéias acima sintetizadas ao fazer uso de regras e técnicas educativas, para criar seu personagem, o *Emílio*, as quais se

constituem de um projeto de formação do homem. Ele projeta uma educação que vai do nascimento até a vida adulta do *Emílio*, até o momento em que este assumiria seu papel de cidadão. Tais regras e técnicas parecem ainda influenciar, a atuação de professores de educação infantil, associados a preceptores nesta obra.

Acompanhando o desenvolvimento do homem por etapas etárias, a citada obra divide-se em cinco livros. Nos livros I e II estão contempladas a faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Assim, no primeiro livro, o *Emílio* se encontra entre 0 e 2 anos de idade; no segundo, entre 2 a 12 anos.

Em breves considerações sobre os dois primeiros livros de Rousseau, observa-se que o primeiro oferece as bases para a *construção do ser humano* caracterizado, pelo próprio estudioso, como a “gramática da infância”. Apesar de neste livro ele dirigir-se às mães ressalta a responsabilidade dos pais na educação da criança, assim como o papel e qualidades necessárias de um “preceptor”. E ainda, destaca a linguagem, suas construções e aprendizagens, relacionando-a ao pensamento das crianças. Daí a caracterização deste como gramática da infância, afirmando que “as crianças têm, por assim dizer, uma gramática para a sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais que a nossa” (ROUSSEAU, 1999, p. 59).

Algumas observações e descobertas de Rousseau são associadas por Streck (2004), às descobertas e observações realizadas por Piaget, séculos depois, a exemplo da menção que este faz, vinculando pensamento e linguagem e a ênfase na educação pelos sentidos. Esta última também era proposta por Comênius.

No livro II, Rousseau considera que a partir dos 2 anos de idades, que a criança começa a tomar consciência de si mesma e inicia a “razão sensitiva ou pueril”, caracterizada pela capacidade, elaborar idéias das suas experiências, as quais facilitariam o caminho para a constituição da “razão intelectual humana” ou a “capacidade de lidar com idéias complexas”, como analisa Streck (2004, p. 45). As experiências propiciadas às crianças se constituíam da liberdade que estas necessitavam para aprender. Rousseau não concebia uma pré-determinação de conteúdos ou uma antecipação de conteúdos ou uma antecipação de ensinamentos, para não privar as crianças da descoberta e aprendizagem por si mesmas. Era preciso respeitar a maturação da razão. “Considerai como vantagens todas as demoras: ganha-se muito quando se avança para o final sem nada perder. Deixai que se amadureça a infância das crianças” (ROUSSEAU, 1999 p. 92). Uma prática avaliativa que respeita e considera a lógica e o tempo da criança, e observa a influência de suas experiências no processo de desenvolvimento e aprendizagem, permitir que esta “amadureça” e perceber que são as experiências também oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Outra consideração enfatizada por este autor, no livro II do *Emílio*, refere-se à infância como etapa própria – já dito anteriormente -, distinta da vida adulta, necessária de atenção e educação específica. “... É preciso que se considere o homem no homem e a criança na criança” (p.67). E ainda ressalta a importância do educador conhecer a criança, como ela é, para ensiná-la. Nesse sentido, conhecer, observar, compreender a criança para então intervir e educar atribuindo-lhe liberdade para não limitar sua capacidade de descobrir e aprender parece se constituir do princípio da educação rousseauiana. Ou seja, é olhar para a criança e vê-la em sua condição de criança, com capacidades que lhes são inerentes. O olhar e prestar atenção na criança, conforme se verá mais adiante, é uma das condições para o exercício de uma avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (1998).

Pestalozzi e Froebel, ambos destacados entre os séculos XVIII e XIX, foram influenciados pelas idéias de Rousseau, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das atividades que lhes são próprias, manifestadas espontaneamente (SUCHODOLSKI, 2002).

Pestalozzi lutou em defesa da educação para todos, principalmente para as crianças das classes populares e, a exemplo de Rousseau, também se mostrou contrário ao intelectualismo da educação tradicional. Respeitava a gradação da maturidade biológica e do desenvolvimento, com vistas à prontidão. Assim, seu método de educação deveria seguir a natureza da criança, cabendo ao professor, a providências das condições para o seu desenvolvimento. Os conhecimentos obedeceriam a uma organização gradual, que iria do simples ao complexo - uma espécie de princípio já acentuado por Comênius.

A favor de uma educação em ambiente natural, contrário a qualquer forma de punição, coerção e recompensa, Pestalozzi defendia uma ordem disciplinar, pautada no diálogo e num clima amoroso (OLIVEIRA, 2002). Pois, apesar de manter um discurso político e emancipado, acerca da educação como ferramenta de poder para o povo na obtenção de seus direitos a considerava movida pelas forças vitais do amor e da bondade.

Para este educador suíço, a exemplo de Rousseau, ainda conforme Oliveira (2002), a educação para a infância deveria ocorrer através da exploração dos sentidos, em que as crianças, pela intuição, percebiam e aprendiam o mundo e as coisas e, assim, o desenvolvimento da atividade mental. Nessa direção, o ensino não deveria priorizar as palavras. Para tanto, introduziu métodos de ensino, conforme o nível de desenvolvimento dos alunos, a partir de atividades de músicas, de arte, da soletração, de aritmética, de geografia, de exploração da oralidade e da natureza. Havia também uma preocupação de Pestalozzi, com

base em suas idéias de liberdade e espiritualidade, de estimular o desejo dos alunos pela educação e, desenvolver nestes “atitudes morais”.

O caráter natural à educação, aliado ao respeito e ao desenvolvimento orgânico do indivíduo e sua capacidade introspectiva para o alcance da maturidade – permeado de uma relação amorosa e constituidora de valores morais, a exemplo do que ocorre no seio familiar -, associa educação e cuidado, no processo de desenvolvimento da criança, como um dos princípios das instituições escolares. Princípio explícito nos fins dos nossos documentos oficiais para a educação infantil e motivo de discussão entre educadores que buscam na prática pedagógica das instituições de ensino, compreender e integrar tais ações.

Froebel, educador alemão, influenciado por Pestalozzi, centrou-se numa “perspectiva mística, numa filosofia espiritualista e num ideal político de liberdade” (*OLIVEIRA, 2002 p.62*). Criou, na primeira metade do século XIX, um jardim de infância. Uma instituição para crianças e adolescentes, com caráter pedagógico, que se diferenciava das existentes casas de assistência, da época. O Jardim de infância tinha a função primordial de cuidar, a partir de condições favoráveis, para que crianças e adolescentes fossem educadas para o conhecimento de si mesmos e do mundo, com vistas ao despertar da divindade que habitava em cada um.

Com uma pedagogia ligada a natureza e sua relação indissolúvel com Deus, Froebel associava o homem a uma “lei imutável e permanente” (*ARCE, 2002 p.38*). No seu pensamento, o homem representava parte da natureza, mas ao mesmo tempo, constituía o seu todo. Este só se constituía unidade, em relação a si mesmo. Era a “doutrina da unidade”, por este utilizada, que justificava a consideração dada à criança, na utilização dos seus métodos de ensino.

Na mesma direção dos seus antecessores – porém com uma maior atenção para a espiritualidade entre Deus, natureza e homem – Froebel defendia a idéia da evolução natural e gradativa da criança e valorizava suas atividades espontâneas, sendo a educação decorrente do estabelecimento harmonioso com a natureza.

A relevância que este dava ao simbolismo da criança originou-se, segundo Arce (2002), da crença de que a natureza seria um símbolo exteriorizado do espírito de Deus; assim, a criança, enquanto homem, e obra divina, conserva dentro de si, o que há de melhor na natureza humana, estando assim unido à natureza e a Deus. Nesse sentido, deve ser dada a criança, a oportunidade de exteriorização do seu interior, pela mediação do simbolismo. Seria na relação homem-natureza, concomitante ao processo de exteriorização de si mesma, que a criança deveria conhecer e viver em harmonia com a natureza. As atividades artísticas,

desenvolvidas pelas crianças, seriam, nessa compreensão, uma exteriorização simbólica, do seu interior, frente a sua relação com a natureza.

A ênfase nas atividades espontâneas, que possibilitaria a integração física, mental e moral das crianças permeada pela ludicidade - que para Froebel, era determinante na aprendizagem infantil -, levou, Kramer (1993) a caracterizar sua proposta, em “currículo por atividades”. Ela cita brinquedos cantados, observação da natureza e horticultura, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, para exemplificar as atividades básicas dos Jardins de infância, propostos por Froebel. Os recursos pedagógicos eram divididos, segundo Oliveira (2002, p.68), em dois grupos: “as prendas ou dons e as ocupações”: no primeiro grupo, eram recursos relacionados a construções pelas crianças, a fim de que estas pudessem “formar um sentido da realidade e um respeito à natureza, a exemplo de cubos, cilindros, bastões e lápides”. O segundo, visava ao “estímulo, à iniciativa da criança no desenvolvimento de atividades formativas pessoais”. Eram utilizados materiais que se modificariam com o uso, a exemplo de argila, areia e papel. As prendas como as ocupações objetivavam à livre expressão da criança.

Froebel, ao considerar que as atividades espontâneas e lúdicas das crianças possibilitariam sua integração física, mental e moral, parece fundamentar a idéia, hoje discutida, de indissociabilidade, de aspectos ou fatores do desenvolvimento das crianças ao realizarem atividades ou participarem de diferentes situações, em que interagem com o meio, seja pela ludicidade ou não. Uma ação avaliativa na educação infantil, “opõe-se à observação da criança fragmentada” (HOFFMANN, 1998 p.25).

Numa perspectiva um pouco diferente dos estudiosos até então citados, destaca-se já no final do século XIX e durante a primeira metade de século XX, as propostas dos médicos Ovídio Decroly e Maria Montessori que, interessados pela educação, preocuparam-se com a sistematização de atividades para as crianças pequenas até então vistas por seus antecessores, como ações livres e espontâneas; no máximo, mediadas.

De origem belga, e experiente no trabalho com crianças ditas como excepcionais, Decroly elaborou, em 1901, uma proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento intelectual da criança, e não somente visando à exploração das sensações. A criança deveria, a partir do seu interesse, representar sua construção, diante do objeto analisado. Nesta construção, a criança estaria em sua integralidade psíquica, considerando o sincretismo, próprio do pensamento infantil.

O domínio de conteúdos pelas crianças era uma preocupação de Decroly; no entanto, estes deveriam estar encadeados numa espécie de rede e “organizados ao redor de centros de

interesse”, e não tratados isoladamente como ocorre nas disciplinas tradicionais. Esses *centros* eram norteados a partir de três eixos: “observação, associação e expressão” (OLIVEIRA, 2002 p.74). Em cada temática, as crianças deveriam percorrer sistematicamente esses eixos. A observação é considerada uma atitude da criança. Por meio da observação, por meio da qual as crianças adquirem conhecimentos, ocorre a associação de tais conhecimentos em termos de tempo e espaço. A exteriorização da aprendizagem dar-se-á através da expressão, seja gráfica ou não (LOURENÇO FILHO, 2005). E, assim, estabelece-se, a integração dos eixos e, conseqüentemente, dos conhecimentos adquiridos.

Decroly reforça sua preocupação em sistematizar as atividades e conhecimentos adquiridos pelas crianças, de forma que os desdobramentos das atividades gerassem os temas a serem explorados. Estas atividades estariam atreladas a diferentes disciplinas, a fim de que pudesse se estabelecer “um fio, que permite ao espírito infantil orientar-se e assim, não se perder no Dédalo infinito das noções que os séculos tem acumulado. Desse modo, tenho sempre em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é a alavanca” (DECROLY apud LOURENÇO FILHO, 1978, p. 192).

Nesse pensamento, é perceptível uma perspectiva interdisciplinar, tendo a criança como elo, frente a seus interesses e a suposição de que o professor deve, nessas condições, planejar a partir do envolvimento e curiosidade das crianças. “Em regra, é significativo todo aquele conhecimento que faz parte da realidade imediata da criança” (FILHO, 2002, p.103) No entanto, há de se considerar que são temáticas sugeridas pelo adulto. A proposta de Decroly, também deixa clara sua preocupação - até então não percebida por seus antecessores, aqui citados -, com uma aprendizagem construída no coletivo, buscando, conforme nos aponta Lourenço Filho (2002), respostas individuais e coletivas.

Montessori, psiquiatra italiana, a exemplo de Decroly, desenvolveu suas primeiras experiências com crianças excepcionais, para então se dedicar ao trabalho com crianças ditas normais. Baseada na concepção de educação enquanto crescimento e desenvolvimento, em detrimento do aspecto social que lhe é inerente, concebe o ser restrito aos aspectos biológico e psicológico. Nessa direção a educação deverá favorecer o desenvolvimento, que é a própria vida.

Lourenço Filho (1978) destaca o pensamento de Montessori acerca da criança, nos possibilitando melhor compreender sua proposta educativa. Assim, a criança é vista enquanto corpo e espírito movido pela força vital e eterna da vida, e seu crescimento se dá porque a vida se manifesta ativamente, dado seu destino biológico marcado pela hereditariedade.

Propondo uma pedagogia científica, Montessori demonstrava ênfase numa educação que explorasse o desenvolvimento da espiritualidade. No entanto, diferente de Rousseau, não concordava que a natureza seria o espaço ideal para o desenvolvimento infantil. Deveria, sim, conforme proposta sistematizada, ser criado um ambiente que favorecesse com liberdade, o desenvolvimento infantil. Essa liberdade não deveria, para Filho (2002), ser confundida com espontaneísmo. A própria Montessori, citada por Cambi (1999, p. 532) destaca que essa liberdade favorece...

[...] O crescimento rico e harmonioso, o desenvolvimento da pessoa e deve ocorrer sob a orientação atenta, embora não coercitiva, do adulto, que deve estar cientificamente consciente das necessidades das crianças e dos obstáculos que se interpõem a sua liberação.

O ambiente para o exercício de sua proposta estaria sob uma ordenação “disciplinar e disciplinadora” (LOURENÇO FILHO, 2002). As crianças estariam livres apenas para escolherem os materiais pedagógicos, organizados previamente, conforme cada gênero de atividade. Numa atitude discreta e de observação, a fim de propiciar à criança a transformação de seus “impulsos interiores em atividade própria” (OLIVEIRA, 2002), o professor estaria para estimular as potencialidades inerentes às crianças, sem, conduzi-las ou ensiná-las. Por si só, cada criança, escolhendo sua própria atividade, deveria se bastar. No acompanhamento o professor agiria, quando solicitado pela criança, pois a necessidade e a confiança sentida pela criança, também a preparavam para a vida.

Os materiais pedagógicos elaborados por Montessori, voltados para a exploração sensorial, com fins educativos específicos, previam exercícios para o desenvolvimento de funções psicológicas. A brincadeira era direcionada para a própria atividade em que a criança se envolvia, constituindo-se objetivamente em seu brinqueado. Conforme Oliveira (2002), dentre tais materiais, destacam-se instrumentos ligados a educação motora, especificamente para a tarefa do cuidado pessoal e os que eram específicos para o desenvolvimento dos sentidos e da inteligência, a exemplo das letras móveis e as recortadas em cartão-lixo para a aprendizagem da leitura; do ábaco para operação com números; e a adaptação do mobiliário utilizado pelas crianças, bem como objetos domésticos utilizados por estas nas brincadeiras.

Hoje ainda é perceptível a influência das contribuições de Decroly e Montessori no interior das práticas pedagógicas da educação infantil, quando, por exemplo, são sistematizados conteúdos e atividades para exploração pelas crianças, mediante a observação de seus “interesses” (grifo nosso), conforme pensamento de Decroly ao organizar os “centros

de interesses” e pela preparação de ambientes e seleção de recursos e meios específicos, para o favorecimento do desenvolvimento natural da criança, defendida por Montessori.

Decorrente dessas práticas, é possível se perceber uma preocupação docente em avaliar o desempenho das crianças, a partir dos fins que norteiam esses conteúdos, atividades e recursos utilizados para o desenvolvimento e aprendizagem destas.

Outros nomes poderiam ser citados, por seguirem a mesma perspectiva de atividades sistematizadas para a educação que envolvia a infância, a exemplo de Celestin Freinet, destacado na primeira metade do século XX, com sua proposta de auto-expressão das crianças e da participação destas em atividades de cooperação – tão presentes nas atividades pedagógicas realizadas na educação infantil. Também as contribuições de teóricos, como Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro. Estes últimos parecem representar mais diretamente o norte de condução do fazer pedagógico nas instituições de educação infantil hoje. No entanto, optou-se por citá-los no capítulo que segue.

Em todas as propostas teóricas dos clássicos citados, supõe-se uma submissão dos envolvidos, mais diretamente às crianças, ao pensamento avaliador do adulto. Mesmo que não sistematizada – pois a literatura não dá conta disto, por ser a avaliação na educação infantil um aspecto um tanto recente nas práticas pedagógicas deste nível de ensino, introduzidas só a partir da segunda metade do século XX, com difusão de uma pré-escola compensatória – as concepções e fins dessas propostas nos levam a tal suposição.

Hoje, em nossos meios educacionais, não só a educação infantil, vem em defesa de uma ação avaliativa voltada para o acompanhamento e promoção do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Esta também é vista como a oportunidade, não só do próprio educador revisitar seu fazer docente e refletir sobre ele, como do próprio sistema de ensino e da realidade escolar, na observação de seus fins e propostas pedagógicas. Ao menos é isso que se espera concretamente. Nos capítulos que seguem, a avaliação será analisada.

CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDÉIAS QUE FUNDAMENTAM E PRÁTICAS QUE (RE) CONSTROEM.

*Não há como se falar em ação avaliativa,
enquanto acompanhamento e mediação,
que não aconteçam no cotidiano da ação educativa*
HOFFMANN

2.1 Sobre a natureza do processo avaliativo – discussões preliminares

A educação infantil, mesmo reconhecida como nível de ensino pela LDB/96 - marcada por uma história caracterizada por espaços apenas para a guarda de crianças, ou que servia para uma educação compensatória ou preparatória -, é hoje caracterizada, em sua especificidade, por um espaço de desenvolvimento integral da criança, que garante uma prática avaliativa diversa da que ocorre no ensino regular.

Nesse sentido, objetiva-se preliminarmente tecer algumas considerações acerca da natureza avaliativa da educação infantil, que possam respaldar e/ou destacar sua distinção da avaliação da aprendizagem, perseguida nos demais níveis de ensino.

Os estudos de Hoffmann (1998) ajudam na compreensão de contextos sociais e práticas educativas que influenciaram a inserção da avaliação na educação infantil, antes desta ser definida como acompanhamento do desenvolvimento da criança, isenta de julgamentos de aprovação para o ensino fundamental, pela LDB/96, conforme já mencionada no capítulo anterior.

A referida autora ressalta que a avaliação parece surgir no âmbito das discussões sobre concepções assistencialistas ou educativas para o atendimento à crianças - ocorridas na década que antecede a promulgação da Constituição Federal, que viria a garantir o direito à educação, também para as crianças menores de seis anos de idade -, cuja a exigência por um processo formal por parte das instituições de ensino ocorria por “meio da pressão das famílias da classe média” e também sobre os professores para com a formalização e comprovação do “trabalho realizado via avaliação das crianças” (HOFFMANN, 1998, p.9).

Enquanto se exigia uma formalização do processo avaliativo por instituições freqüentadas por crianças de classes favorecidas permanecia nas instituições que se

resguardavam apenas ao cuidado das crianças mais pobres, a despreocupação com propostas educativas e conseqüentemente avaliativas. A mesma falta de atenção é destacada por Hoffmann, por parte dos organismos oficiais, no sentido de exigência legal e formal da avaliação, fato que descaracteriza “a origem burocrática da avaliação” (HOFFMANN, 1998, p. 10), e persiste até hoje. Mesmo assegurada legalmente a avaliação na educação infantil, não há definição de exigências e controle por órgãos oficiais, o que talvez possa gerar a desconsideração pela sistematização e efetivação de uma prática avaliativa, verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças, por parte das instituições de ensino, de professores e até das instituições formadoras.

Assim, a não exigência burocrática pelos órgãos oficiais e, paradoxalmente, a exigência de comprovação do trabalho desenvolvido junto às crianças por “famílias de classe média” já se constituiria, para Hoffman, de um dos fatores que demonstra a natureza diversa da prática avaliativa, quanto ao seu surgimento, frente à origem desta no ensino regular, que “historicamente é regida pelos órgãos oficiais de educação e decisões de caráter burocrático das políticas educacionais, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino” (HOFFMANN, 1998 p. 10).

Outro aspecto que se destaca na definição da natureza da avaliação, além dos indícios que marcaram seu surgimento na prática pedagógica da educação infantil, é a sua própria característica, definida em documento legal (LDB/96), ao assegurar o acompanhamento e o registro, como condição ou meio de sua efetivação, sem que isto implique julgamento de promoção para e acesso a outro nível de ensino. Ou seja, acompanhar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos é a tônica do fazer avaliativo na educação infantil. Diversamente, no ensino regular, a avaliação volta-se para a aprendizagem do indivíduo, com ênfase no desenvolvimento cognitivo, sendo permeada pelo julgamento de resultados com fins promocionais.

Diante do exposto, faz-se necessário discorrer sobre aspectos históricos e funções da avaliação da aprendizagem, talvez ainda evidenciados na realidade do ensino regular, no sentido não só de melhor se compreender distinção entre a natureza e fins avaliativos da educação infantil, mas, também de se perceber sua influência na rotina pedagógica deste nível de ensino. O item que segue atende a este propósito.

2.2 Considerações históricas e reconstruções da avaliação da aprendizagem escolar

Sabe-se que a avaliação faz parte da vida do homem, desde os primórdios, como uma necessidade, consciente ou não, de convivência e interação com o meio e com seus semelhantes. No âmbito da educação escolar, ela vem assumindo características específicas e delineando-se sob diferentes práticas e funções. Tais características, ao longo da história da educação, têm sido alvo de estudos, discussões e críticas, com vistas à sua adaptação e adequação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ultimamente, as atenções e defesas de alguns estudiosos têm sido voltadas para práticas avaliativas que não mensurem apenas as capacidades e mudanças de comportamento dos aprendizes, para simplesmente classificá-los dentre os promovidos ou não, no processo, mas também que estas possam contribuir para a efetiva promoção da aprendizagem de todos, respeitando o ritmo de cada indivíduo e estimulando sua “capacidade de crescimento e emancipação em aspectos também importantes para sua formação integral” (SOUZA, 2007 p.34).

Vasconcellos (1998, p.11) denota a preocupação com a superação de práticas avaliativas com tais características, ao afirmar que não basta apenas a crítica ao papel político da avaliação ou às práticas dos educadores, mas a ênfase à necessidade de se apontarem caminhos concretos para a realização da *travessia*. “O que fazer a fim de superar as práticas autoritárias de avaliação, ou pelo menos o que se pode fazer em termos de preparação para a mudança?”

A avaliação como medida, através da utilização de exames e testes, inaugura sua inserção formal no sistema de ensino, espelhada possivelmente, em práticas remotas da humanidade, pela necessidade de medir, para um fim específico, a exemplo do imperador chinês, o grande “Shun”, em 2.205^a C., que utilizava o próprio corpo como instrumento de medida, para promover ou demitir seus soldados.

Popham (1983) explica a diferença entre avaliação e medida, afirmando que a primeira inclui a medida, mas não se esgota nela. Enquanto a medida descreve os fenômenos com dados quantitativos, a avaliação descreve-os e interpreta-os, embora que também possa fazer uso de dados quantitativos.

Alves (2000, p. 25) aponta a segunda metade do século XIX, quando ocorreram as primeiras sistematizações acerca da avaliação, enquanto medida, através do sistema de testagem criado por Horace Mann, com o fim de “imprimir maior objetividade aos resultados

da avaliação”, ao substituir os exames orais pelos escritos, com um maior número de questões mais específicas.

A partir do início do século XX, intensificou-se o interesse pela avaliação do desempenho dos alunos, e o surgimento de outros procedimentos que objetivassem a quantificação de suas inteligências. Assim, por muito tempo, a avaliação educacional exprimia seu caráter instrumental, por representar a testagem para medir o progresso do aluno a partir de objetivos pré-determinados. Souza (1995, p. 28), para destacar esse caráter instrumental, cita o trabalho de Tyler e Smith, denominado de “Estudo de oito anos”, através da implantação de diversos procedimentos de avaliação, como “inventários, escalas, registros de comportamentos e questionários”, que também com vistas a objetivos curriculares previamente estabelecidos, visavam ao desempenho dos alunos.

A perspectiva de mensuração, através dos vários procedimentos utilizados, levou Ralph W. Tyler a enfatizar um novo direcionamento para a avaliação: os objetivos educacionais. O fim da avaliação seria o fornecimento de “informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados” (SOUZA, 1995 p. 28). Os programas de ensino deveriam garantir o alcance dos objetivos educacionais.

A influência dos estudos de Tyler é percebida até hoje em nossos meios de ensino, quando a avaliação é concebida não só como instrumento de controle do desenvolvimento do aluno, mediante objetivos, mas também como alcance dos fins implícitos e restritos ao próprio currículo. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser tratada enquanto processo contínuo, inerente a todos os demais aspectos do currículo e passa a ser considerada como uma atividade final apenas para alcance de objetivos e verificar o grau em que as mudanças comportamentais ocorreram. O aluno, sendo julgado e avaliado apenas sob a ótica de objetivos pré-determinados, passa a ser visto apenas pelo alcance das habilidades, nestes implícitos, deixando de ser percebido em sua subjetividade, individualidade, bem como “frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas”, que garantiria o caráter multidimensional da prática avaliativa (HOFFMANN, 2005, p. 15).

Bloom (1972) mostra uma visão adequada à possibilidade de aprendizagem para todos, defendendo a necessidade de meios para ajudar a cada aluno. No entanto, também focava a avaliação, a partir de objetivos pré-determinados. A distinção entre ensino e aprendizagem, que este marcava, visava à preparação do aluno para o processo de avaliação final, com vistas ao alcance dos objetivos de maneira esperada. E ainda defendia que professor e aluno deveriam ter a compreensão dos critérios de rendimento que assegurariam o progresso da aprendizagem. Assim, só interessava avaliar o nível de desempenho do aluno.

Souza (1995, p. 37), estabelecendo a relação entre o pensamento de alguns autores sobre a avaliação, a exemplo de Tyler, Bloom, Fleming, Popham, Ausubel, dentre outros, analisa os propósitos que estes atribuem à avaliação, através do cumprimento de três funções básicas: a “diagnóstica” que, a partir dos objetivos propostos, caracteriza os interesses, necessidades, conhecimentos e ou habilidades, para identificação das possíveis causas para as dificuldades de aprendizagem. Com a finalidade de verificar os alcances dos alunos no percurso ou no final do processo ensino-aprendizagem, tem-se a função de “retroinformar”. E por fim, a função de “favorecer o desenvolvimento individual”, que buscará o desenvolvimento do aluno, através do estímulo ao seu crescimento e a auto-avaliação.

Observa-se, hoje, que estas são funções possíveis de serem explicadas separadamente, porém, em sua prática, parecem integradas, interligadas e até indissociáveis. Imaginando o fazer docente no desenvolvimento de tais funções, não é possível perceber a ação de uma delas, que não esteja estritamente associada a outra. A função diagnóstica não deve restringir-se apenas ao período inicial da vida escolar, mas a cada situação em que se processam as condições para a construção de conhecimentos, ao passo que se observará o alcance das conquistas, junto às providências para o desenvolvimento do aluno.

Bassedas (1999) apresenta três modalidades de avaliação, à semelhança das funções citadas por Souza (1995) com modificações apenas na forma de caracterizá-las. Assim, a *diagnóstica*, deve ser utilizada para o direcionamento e planejamento da ação docente, por apresentar um perfil dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como das condições apresentadas por estes, para a aprendizagem. A *formativa* ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, paralelo às diferentes situações e atividades que se desenvolvem. A partir desta, tornam-se possíveis as modificações necessárias às intervenções junto aos alunos. É uma modalidade que deve ocorrer de forma contínua, com a função de oferecer a orientação e a condição da aprendizagem. A *somativa* tem a função de informar sobre a aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados. Ela oferece um juízo em relação ao aluno, dos seus progressos e recuos, em momentos determinados, possibilitando assim a classificação, através de notas ou conceitos, segundo os níveis de aproveitamento apresentados.

Ainda na direção das funções/tipos de avaliação, Hadji (2001, p. 19-20) aponta a avaliação “prognóstica”, como a que “precede a ação de formação”. A diagnóstica, no dizer do autor, se efetivaria à medida que simplesmente se fizesse um levantamento das características do aprendiz, na identificação de seus “pontos fortes e fracos, enquanto a *prognóstic*, vai mais além, por ter a função de permitir “um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudo”. Ele ainda caracteriza a avaliação “cumulativa”, que ocorre

depois da ação de formação, que, isoladamente, apenas verifica as aquisições dos alunos, para uma possível certificação. Seria a modalidade Somativa, citada por Bassedas.

A formativa, defendida e caracterizada por Hadji (2001, p. 20), encontra-se “no centro da ação de formação”. Nesta função, as demais estariam presentes, pelo fato desta possibilitar o levantamento de “informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem” e, ao mesmo tempo, manter uma “dimensão cumulativa”. A coleta das informações devidas – socializadas e analisadas entre professor e aluno -, a checagem dos alcances dos aprendizes e o ajuste da ação educativa, constitui o movimento e a essência da avaliação formativa. A virtude essencial desse tipo de avaliação se traduz, para o autor, na informação. “A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa”.

Nesse sentido, percebe-se, numa perspectiva formativa, que a avaliação implica uma tomada de atitude, com vistas ao desenvolvimento do aluno e do processo ensino/aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 16), analisando esse tipo de avaliação, alerta para a necessidade de se favorecer um diagnóstico individualizado e de forma diferenciada. Do contrário, o exercício da função formativa, torna-se inútil se não houver lugar para uma pedagogia diferenciada, que vise à superação do fracasso e das desigualdades.

Essa breve construção histórica, inicialmente realizada, sintetiza as primeiras idéias que marcaram e influenciaram a prática avaliativa da aprendizagem, em nosso sistema escolar, centrada na concepção de medida e controle das mudanças de comportamento, a partir de fins previamente estabelecidos. As funções apresentadas - quando analisadas, à luz do que hoje ainda se observa na maioria das escolas -, possibilitam uma visão mais clara dos reflexos oriundos de uma prática tradicional de avaliação, adepta à concepção que associa avaliação à medida do desempenho escolar, esgotando-se em si mesma; e, com isso, acaba por classificar e excluir os alunos que não alcançam a “margem”, ou os fins estabelecidos, sob a ótica de quem os determinam.

A dinâmica das reconstruções e re-significados das práticas educativas, com vistas à qualidade do ensino, implica, no nosso entendimento, na necessidade de diferentes e inovadoras perspectivas para a prática da avaliação desde a educação infantil. Na realidade brasileira, muitos são os autores e autoras que se dedicaram, ou vêm se dedicando a estudos e pesquisas (com maior ênfase no âmbito do ensino fundamental) desta prática, que compõe o currículo escolar.

2.2.1. Uma perspectiva mediadora de avaliação

Hoffmann (2003, p. 25-27), ao fundamentar e defender a necessidade de uma “avaliação mediadora”, critica a qualidade do nosso sistema de ensino por não ter, de forma eficiente, contribuído com o desenvolvimento dos seus alunos, através de uma formação encorajadora e crítica diante da vida e da realidade. Para a autora, pensar numa avaliação construtivista - em que se insere a sua proposta -, precede uma re-significação dos objetivos que deverão ser perseguidos pela escola, “no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos à aprendizagem”, considerando as condições do meio que são oferecidas às crianças. Os alcances desse desenvolvimento não teriam limites preestabelecidos, mas objetivos “claramente delineados”. Ou seja, os fins são definidos, porém não limitados, mas abertos a aspectos e situações outras que envolvem o sujeito real e ativo, que interage com o meio e o apreende ao seu modo. Nessa perspectiva de avaliação, não se delimita, ou se padroniza o ponto de chegada. Conforme suas palavras,

o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem [...] insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos [...], suas perguntas fazendo-lhe novas e desafiadoras questões [...], na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2003 p. 28).

Numa visão que não concebe a avaliação no sentido restrito de medir - apenas a partir de objetivos pré-definidos, com comportamentos também previsíveis - percebe-se uma preocupação de Hoffmann em significar a avaliação a partir da criança ou jovem, enquanto sujeito da ação educativa. Essa proximidade, caracterizada pelo diálogo entre os envolvidos, com o acolhimento do professor, situa-o na função de facilitador do processo ensino/aprendizagem. Transparece uma preocupação com caminhos para a aprendizagem - já percebida em Bloom (1972), porém diferenciada pelas condições estabelecidas. A preocupação deste autor era condicionada aos objetivos do ensino. Hoffmann amplia o campo das possibilidades de aprendizagem, através da mediação. Não só os aspectos cognitivos estariam em jogo, mas os sociais e emocionais.

Assumir uma postura mediadora de avaliação, precede a compreensão de como se constrói o conhecimento, concebendo-o como algo em processo de constituição, distante da idéia de transmissão pronta e acabada. É nessa direção que Hoffmann (2003, p.40) considera

serem relevantes as contribuições dos estudos de Piaget para entendimento e vivência da avaliação mediadora, no sentido de levar o professor “a perceber que é urgente entender como se dá o conhecimento nos diferentes estágios da criança e do jovem, e perceber-se em contínuo processo de conhecimento”. Assim, não seria apenas o aluno sujeito do processo de construção do conhecimento, mas também o professor, processo considerado inacabado. Assim sendo, o homem e a realidade, também se encontram na condição de *inacabados* (FREIRE, 1979 apud HOFFMANN, 2003). Subtende-se, então, o diálogo como exercício, na interação, do homem com a realidade, uma “práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1975, p.77).

Em suma, compreender que a aprendizagem e o conhecimento são processos construtivos que exigem atividade dos envolvidos e mediação, entre estes, representa um dos principais pressupostos da avaliação mediadora. Sobre o significado de mediação, Mello (1985, p.24-25) se expressa:

Refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço. [...] O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade.

Relacionando essa explicação à ação de avaliar, defendida por Hoffmann (1993, p.68) tem-se a avaliação mediadora, “presente no interstício entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele”. Não se pode, também, deixar de relacionar essa compreensão de mediação, ao pensamento de Vygotsky (1991), que ao estabelecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, fala da Zona de Desenvolvimento Proximal (ponto que se abordará ainda neste capítulo), como o caminho entre o conhecimento já elaborado ao que está em processo de construção. Nessa direção, a mediação estaria associada à interação necessária para o alcance de um nível a outro de desenvolvimento.

2.2.2. A “avaliação dialógica”

Numa direção semelhante à proposta de Hoffmann, por considerar o aprendiz um sujeito ativo, que interage e dialoga com o seu entorno, portanto, crítico; além das condições e características que lhes são inerentes e específicas, e as que dispunham para a aprendizagem, Eustáquio Romão (1998, p.87-88), fundamentado pelas idéias freirianas de uma educação

libertadora, defende a prática de uma “avaliação dialógica ou cidadã”, que se contrapõe a uma prática avaliativa preocupada apenas com a “verificação dos conhecimentos depositados pelo professor, no aluno”, não levando em consideração os mecanismos por este utilizado para “absorção ou rejeição desses conhecimentos”.

Uma avaliação dialógica está na contramão de uma prática positivista de educação, que valoriza uma estrutura estática, o produto e o conhecimento como verdade absoluta, em detrimento do movimento implícito numa prática libertadora de educação (FREIRE, 1975), que reconhece a dinâmica do conhecimento, do pensamento e do mundo. Não diferente, a avaliação numa perspectiva mediadora, conforme Hoffmann (2003) considera “a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo”.

No entanto, na defesa de uma avaliação dialógica, Romão alerta para a necessidade de um comportamento cauteloso do educador, quando de sua opção por este tipo de avaliação, por considerar o seguinte:

Não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica do domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar os protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo (ROMÃO, 1998 p. 89).

Em sua fala, o autor deixa implícita a necessária postura dialética do homem com a realidade, como referência para sua superação. No caso da prática avaliativa, que se restringe ao fim de promover: “passar ou não passar de ano”, o autor afirma haver a possibilidade de se interpretar o fracasso como “derrota” e não como “um desafio que provoca as tentativas de superação”. Trata-se de uma avaliação que não se restringe a um processo de cobranças, mas a um espaço de trocas entre aluno professor, no exercício da aprendizagem. Para tanto, faz-se necessária sua devida atenção para os mecanismos utilizados pelo aluno, para aprender, inclusive quando “erra”, como base, na busca de diferentes procedimentos que favoreçam tal exercício.

Por fim, nesta breve abordagem, a prática de uma avaliação dialógica ou cidadã, a aprendizagem é tida como investigação em que o educador, pela consciência dos conhecimentos dos seus educandos, a “cultura primeira”, suas *potencialidades, limites, traços e ritmos específicos* revisa e questiona sua própria atuação, na maneira de *analisar a ciência e encarar o mundo* (ROMÃO, 1998 p.101). Contudo, esta prática, ao identificar o que será

avaliado, não despreza procedimentos que incluem instrumentos e medidas necessárias ao processo de análise e tomada de decisões que otimizem o processo de aprendizagem.

2.2.3. A avaliação enquanto “ato amoroso”

Com a preocupação de enaltecer aspectos positivos da avaliação, Luckesi (1996), em um dos seus trabalhos, realiza uma análise, associada a uma meditação, em que primeiro revisita aspectos da história da educação, desde a época medieval à educação dos Jesuítas em nossa realidade, percorrendo períodos e até fatos atuais, em que provas e exames se constituíam (ou ainda se constituem) de instrumentos de classificação, exclusão e de uso abusivo de poder, que seleciona os alunos, dentre os aceitos ou não, constituindo-se uma prática seletiva da avaliação da aprendizagem escolar, que, conforme o autor, são práticas que já serviam e continuam a servir à sociedade burguesa.

Considerando a avaliação por si, como um ato amoroso, o citado autor relaciona a dificuldade de sua efetivação pelo fato de que os indivíduos estão inversamente inseridos numa sociedade não amorosa. Nessa sociedade, a prática escolar “utiliza a denominação, avaliação”, mas pratica “provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa” (LUCKESI, 1996, p. 171).

Um ato amoroso é caracterizado pelo autor como acolhimento da situação, na sua verdade. Pois,

O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Para acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la (LUCKESI, 1996, p. 171).

É nesse sentido que o autor relaciona a avaliação, acreditando que, assim como um ato amoroso acolhe, ela deve acolher, incluindo o indivíduo, garantindo-lhe a este, o reconhecimento das suas próprias condições de enfrentamento dos desafios. Se o julgamento em si apenas aponta o acerto e o desacerto, *incluindo o primeiro e excluindo o segundo*, a avaliação deve acolher a situação *para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista o suporte de mudança, se necessário* (LUCKESI, 1996, p. 172).

Nessa compreensão, a função diagnóstica da avaliação representaria o acolhimento inicial e processual do aluno. Inicial, dado o acolhimento deste em sua situação real, portanto, manifestada a atitude de inclusão. Processual, por acreditar que a dinâmica do processo

ensino/aprendizagem possibilita o movimento integrador de todas as funções da avaliação, aqui mencionadas. Assim sendo, o diagnóstico pode ser considerado cíclico. Cada construção possibilita reconstruções. A avaliação caracterizada como formativa, sob o olhar do acolhimento, do ato amoroso, representaria o exercício deste ato. Distante, é claro, do acompanhamento com o fim de selecionar e excluir, mas vigilante nas possibilidades diversas de aprendizagem.

Diante do exposto, até então, considerando a relevância e a possibilidade de exercício das perspectivas de avaliação defendidas por Hoffmann, Romão e Luckesi, desde a educação infantil, talvez seja possível perceber limitações para o efetivo desenvolvimento destas, por esbarrarem na formação dos nossos educadores, principalmente os da educação infantil, que parece enfrentar limites quanto à preparação para o exercício da prática avaliativa, nas perspectivas acima citadas. As dificuldades das práticas de ensino, em estabelecer a relação teoria/prática; a ausência de um exercício constante de reflexão-ação, pelos docentes e demais envolvidos com o processo educativo; além do descompromisso com uma efetiva qualidade do ensino e aprendizagem parece também se constituírem, de alguns dos fatores que dificultam a efetivação de uma avaliação nesses moldes. Ou seja, permeada pela mediação, pelo diálogo e concebida como um ato amoroso, que acolhe e não exclui.

Devido a essas reflexões, sobre a avaliação da aprendizagem, desde os significados e práticas herdadas a considerações recentes de autores, que convivem com nossa realidade, se versará, a passos largos, sobre as contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky, considerados sócio-interacionistas, no sentido de inseri-los na discussão sobre avaliação da aprendizagem e perceber suas contribuições para a compreensão de como o sujeito aprende. As teorias desses estudiosos parecem contribuir, sobremaneira, para a re-significação de práticas pedagógicas e nestas, da prática avaliativa, especificamente na educação infantil.

Acredita-se ainda, que diante do exposto, já possa ter possibilitado ao leitor, inferências que relacionem às idéias desses estudiosos. No entanto, pretende-se destacar aquelas que se consideram pertinentes à compreensão do processo de aprendizagem.

2.3 Revisitando idéias de Piaget e Vygotsky: contribuições para a avaliação

Para Vasconcellos (1998), o sentido de compromisso com a aprendizagem, presente na prática avaliativa, constitui o seu caráter transformador e justifica sua existência no processo educativo. A compreensão do processo de aprendizagem, importante campo da psicologia, é condição fundamental, para os que se submetem ao exercício de tal prática.

Há diferentes teorias da aprendizagem (e desenvolvimento) que se dispõem a explicá-la - as quais não se tem o propósito de expô-las. Destacar-se-ão apenas, algumas idéias teóricas que defendem a criança enquanto sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem. Piaget está diretamente relacionado à corrente do pensamento denominada de *construtivismo*. Vygotsky, segundo Campos (apud SEBER, 1995) não é considerado propriamente construtivista, apesar de apresentar semelhanças na explicação dessa corrente do pensamento. Davis (1994, p. 36), por sua vez, considera os dois teóricos citados, inseridos dentro de uma mesma corrente de pensamento, a *interacionista*, que considera o indivíduo, desde a infância, em atividade e construtor de conhecimentos, por meio de sua interação com o meio. Há ainda autores que os consideram, junto a outros teóricos, a exemplo de Luria e Wallon, inseridos na corrente *sócio-interacionista*. Tais classificações, não representam neste trabalho a necessidade de enquadramento desses teóricos, Piaget e Vygotsky, sob determinadas denominações; importa resgatá-los enquanto teóricos que, apesar de partirem de diferentes pressupostos filosóficos e marcos teóricos na sua discussão sobre o conhecimento, ressaltam e valorizam a criança, enquanto sujeito ativo e, possam assim, contribuir para uma melhor compreensão da prática avaliativa desenvolvida (ou a ser desenvolvida), desde a educação infantil. Vale esclarecer, ainda, que não se tem a intenção de destacarmos idéias divergentes entre os teóricos, apenas apontar contribuições para o fim acima citado. O leitor certamente o fará.

Piaget, preocupado com a natureza e o desenvolvimento do ato de pensar (FURTH, 1979), dedicou-se a investigar a gênese do conhecimento humano, através do estudo sobre as noções do conhecimento lógico pela criança (DAVIS, 1994). Com isso percebeu que as crianças possuíam uma lógica própria, qualitativamente diferente da do adulto, não podendo serem avaliadas exclusivamente pela percepção deste. Este seria um primeiro ponto a ser considerado na prática avaliativa: a lógica infantil.

Essa descoberta da logicidade própria da criança se contrapõe à explicitação de uma concepção de criança, não distinguida da vida adulta, sem consideração a sua especificidade. Essa lógica, inerente à criança no seu processo de desenvolvimento e, portanto, de aprendizagem, não estaria já presente com o seu nascimento, nem é apenas adquirida pelos condicionantes do seu mundo externo. É construída pela sua interação, enquanto ser biológico e social, com o meio.

Assim, as estruturas orgânicas, “funcionando de modo integrado” (SEBER, 1995, p. 31), e as influências do meio social adulto e das próprias experiências das crianças são interdependentes, na explicação de como a criança aprende. O ato de criação e atividade da

criança se dá na evolução da sua aprendizagem, pois, ela “reelabora a seu modo o que lhe é transmitido e extrai de suas experiências aquilo que seu nível de desenvolvimento possibilita”.

Piaget (1986, p. 11), compara o desenvolvimento mental ao orgânico, afirmando:

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização do raciocínio do adulto.

Ele inclui, também, a idéia de *equilíbrio* ou de *estabilização gradual*, na vida afetiva e nas relações sociais, vivenciadas pelas crianças.

Percebe-se, assim, que a noção de equilíbrio constitui a base da teoria de Piaget. Os constantes *desequilíbrios* e *equilibrações* são permeados pelos mecanismos denominados de *assimilação* e *acomodação*. Davis (1994, p.38) esclarece afirmando que o *desequilíbrio* ocorre por meio de uma nova possibilidade orgânica ou de alguma mudança no meio ambiente, por provocarem uma ruptura na harmonia entre organismo e meio. Em conseqüência, a busca do equilíbrio se dá pelo próprio organismo, que tenta estabelecer assimilações, frente às experiências anteriores, para atribuições de significados, culminando, assim, num “equilíbrio superior com o meio ambiente”, através da acomodação.

A autora esclarece, também que, apesar dos mecanismos citados serem processos distintos e opostos, na maioria das vezes eles ocorrem simultaneamente. A preponderância de um sob o outro é perceptível em determinadas situações no processo de desenvolvimento, a exemplo do jogo simbólico infantil, quando a criança faz uso de estruturas assimilativas para dar significados a objetos ou situações.

Apesar de caracterizar as equilibrações sucessivas como processo contínuo, Piaget (1986, p.13-14), definiu seis “estágios” ou “períodos”, que marcam essa sucessividade nas estruturas do pensamento. Em cada estágio as estruturas novas se distinguem das anteriores, que, por sua vez, caracterizam-se como “subestruturas”, para edificação das novas características. Os três primeiros correspondem ao período que antecede ao aparecimento da linguagem, ao “período da lactância”, até por volta dos dois anos de idade. São eles: “O estágio dos reflexos, hereditário, instintivo e das primeiras emoções”; o dos “primeiros hábitos motores, das primeiras percepções organizadas e sentimentos diferenciados”; da “inteligência senso-motora, e das primeiras fixações exteriores da afetividade”.

A partir desses primeiros períodos, estende-se outro que corresponde à segunda metade da infância, dos dois aos sete anos de idade. É o “estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto”. Por fim, os estágios finais: “das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais e o das operações intelectuais abstratas e da formação da personalidade”; que correspondem às etapas finais da infância até a adolescência, e que marcam, para Piaget (1986, p. 14) “a inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos”.

Em todos esses estágios, a ação, seja do pensamento, movimento ou sentimento, constitui-se da base propulsora e dinâmica, do processo de desenvolvimento e conhecimento. No entanto, para Piaget, seja exterior ou interior ela só ocorrerá impulsionada por um motivo, “que se traduz sempre sob a forma de uma necessidade”. São manipulações físicas ou mentais, sobre objetos ou eventos (WADSWORTH, 1997), que favorece o exercício operacional da inteligência, quando a criança está elaborando conhecimento. Assim, aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais já existentes. As condições internas de desenvolvimento ampliam as possibilidades de aprendizagem e a “interferência das contribuições externas favorece os progressos” (SEBER, 1995 p. 34).

Para Piaget (1986, p.83-86), a linguagem e o pensamento parecem modificar profundamente a inteligência ativa da criança. A linguagem se torna relevante por propiciar à criança, que já a domina, as condições de ultrapassar os limites do *campo perceptivo* e alcançar o campo *conceitual e racional*. No entanto, o “pensamento precede a linguagem” e esta o transforma, contribuindo para o alcance de formas mais desenvolvidas e abstratas de equilíbrio. A “linguagem socializada” (PIAGET, 1999, p. 9-10), diferente da *egocêntrica*, - em que a criança fala para si mesma, sem interlocução ou preocupação de ser ouvida ou compreendida -, parece melhor favorecer a mobilidade das abstrações e equilibrações. Pois, nesta ocorre a concreta troca de pensamentos: as crianças já conseguem colocar-se no ponto de vista do interlocutor, já criticam, ordenam, suplicam, ameaçam, perguntam e respondem.

Compreender que a criança possui uma lógica própria, que se desenvolve num processo gradativo de equilibração da maturação biológica e social e, que, sua expressividade lingüística contribui significativamente para a evolução do seu pensamento e interação com o meio e com o objeto de conhecimento, implica uma diferente postura do professor, frente às construções e possibilidades das crianças, assim como frente a sua própria atuação, diante das perspectivas e fins que permeiam suas atividades pedagógicas.

Outras implicações seriam o respeito aos ritmos e diferenças individuais e a necessidade de dinamização do processo educativo, no reconhecimento e estimulação das ações das

crianças. Para Becker (1997), a ação do sujeito se constitui do cerne da questão para explicação da gênese de como o conhecimento se dá e se desenvolve.

Os estudos de Vygotsky (1991), também apresentam relevantes contribuições para uma re-significação da prática avaliativa, principalmente aquela caracterizada como tradicional, desenvolvida na prática pedagógica.

Inspirado no materialismo dialético, ele estudou aspectos do desenvolvimento humano sobre as funções psicológicas superiores, a exemplo da capacidade de planejamento, da memória voluntária e da imaginação. Para tanto, elaborou hipóteses de como se formaram essas funções e como se “desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991). Tais funções deveriam ser estudadas “a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio social em que vivem” (MARTINS, 2005 p. 47). No desenvolvimento dessas funções, a maturação biológica e a vida social do indivíduo representam, para este autor, uma importante “natureza mediadora”.

Vygotsky (1991, p.21) acreditava que a maturação biológica, como um processo passivo, não descreveria, adequadamente, os complexos fenômenos que constituem as funções superiores. Para o desenvolvimento destas, a *maturação é um fator secundário*. O sujeito, enquanto organismo ativo, constrói seu pensamento num ambiente histórico e essencialmente social. Nesse sentido, devem ser consideradas as possibilidades de que este dispõe no ambiente em que vive, o instrumento físico e simbólico, construído em gerações precedentes. Tendo em vista a dinâmica das condições sociais e das características biológicas do indivíduo em formação, faz-se necessário a contínua interação, entre ambos, com vistas à formação de novas e complexas funções mentais, que se sobrepõem às elementares, já existentes pela maturação.

Martins (2005, p. 48-56), analisando alguns conceitos da obra de Vygotsky e suas implicações na avaliação escolar, ressalta a aquisição da linguagem, o desenvolvimento infantil no contato social e a relação que este estabelece entre desenvolvimento e aprendizado. A linguagem, originária das relações entre os indivíduos, de natureza interpsicológica e intrapsicológica, assume importante papel no desenvolvimento infantil. Associada à atividade prática, ela representa *as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata* (VYGOTSKY, 1991, p.27).

Inserida num meio social, desde os primeiros anos de vida, através dos contatos com o ambiente físico, com outras pessoas, e com diferentes significações, advindas das formas sociais, culturais e morais de se conviver, as crianças logo se inserem no meio humano e adquirem comportamentos, a princípio, controlados pelos meios sociais e, posteriormente, a

partir das próprias significações que estas elaboram e internalizam, possibilitando “uma certa independência em relação aos outros, que caracteriza uma certa auto-regulação de seu comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 27). Ao passo que a criança apreende significados e conceitos, que lhe permite a comunicação, também atribui aos *signos/símbolos* presentes no ambiente social, seu próprio significado.

Nesse jogo de elaboração de percepções externas e internas, Martins (2005) destaca que a estrutura psicológica da criança é produto de um processo de desenvolvimento, enraizado nas ligações entre a história individual e história social. Ou seja, à medida em que esta se constitui em sua singularidade e individualidade, também se insere num mundo amplo, constituído da “história cultural dos homens”.

Essas significações ou conceitos que são elaborados pelas crianças, ou pelos indivíduos, ao longo da vida, constituem-se para Vygotsky, num exercício complexo e mutável, em que as crianças, desde a mais tenra idade, sob forma de desafios, para se comunicarem e/ou solucionarem problemas, os constroem.

[...] um conceito não é uma formação fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.(VYGOTSKY, 1989 p. 46).

Esses conceitos são classificados como *espontâneos* e *científicos*. Os espontâneos ocorrem cotidianamente, e caracterizam-se pelo fato das crianças se concentrarem apenas no objeto de atenção e não no seu próprio pensamento. Os científicos ocorrem numa relação mediada com o objeto. *Com o conceito espontâneo a criança se move das coisas para o conceito. Com os conceitos científicos ela é forçada a seguir a trajetória oposta – do conceito para as coisas.* (VYGOTSKY, 1987, p. 219, apud, MARTINS, 2005, p.58).

Ao analisar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando-os interdependentes, Vygotsky (1991, p.93-95) reconhece o fato de que o aprendizado das crianças antecede sua frequência à escola. E, na escola, as situações de aprendizado estão sempre relacionadas a uma história prévia. Na defesa de que o aprendizado escolar “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”, ele elabora o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), o qual se constitui na opinião de Martins (2005), fundamental na compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizado.

A zona de desenvolvimento proximal está centralizada entre o “nível de desenvolvimento real” - o nível de desenvolvimento concreto, já estabelecido na criança,

decorrente de “ciclos de desenvolvimento já completados” – e o “nível de desenvolvimento potencial”, adquirido na relação/interação com o outro, ou sob sua orientação.

O conceito da ZDP, determinado pelo estabelecimento desses níveis, quando operacionalizados no âmbito escolar, instrumentaliza professores e demais profissionais envolvidos com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, das crianças e jovens, tornando possível o entendimento dos processos já alcançados, como, os processos em estado de formação. Ou seja, de uma visão “retrospectiva” para uma visão “prospectiva”.

Nesse ponto de vista, a avaliação desenvolvida junto às crianças, sinaliza não só para o professor – para ele com mais evidência -, mas para a própria criança, ou demais envolvidos, as condições para o estabelecimento de situações que favoreçam a aprendizagem. Assim, o que é hoje ZDP “será o nível de desenvolvimento real amanhã: aquilo que a criança pode fazer hoje com assistência poderá fazer amanhã sozinha” (MARTINS, 2005 p.54).

Por fim, para Vygotsky (1991), o sujeito é considerado ativo, histórico e essencialmente social. Através da cultura onde se insere, da relação que estabelece com o meio e com o outro, o indivíduo desde seu nascimento, através da sua própria ação, da linguagem e do pensamento, elaborados para comunicação e resolução de problemas, desenvolve seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Contrário a uma visão que caracteriza o indivíduo como passivo frente ao seu próprio desenvolvimento, previsto geneticamente, ou, com total dependência dos aspectos externos, Vygotsky, considerando a interação dos aspectos maturacionais e sociais, parece influenciar diretamente as práticas pedagógicas escolares, e nestas a avaliação desenvolvida. É possível, por meio da avaliação, uma maior atenção ao processo de (re) elaboração e significação, inerente às funções superiores, presentes nos seres humanos, propiciadoras do desenvolvimento e aprendizagem.

2.4 Avaliar na educação infantil: reflexos de práticas tradicionais ou um exercício re-significado?

Apesar de ainda não tão difundida, a exemplo do que ocorre no ensino fundamental, a avaliação na educação infantil também representa um espaço, em que não reflete apenas concepções inerentes às práticas pedagógicas, senão caracteriza a função deste nível de ensino, principalmente, se observarmos as ações que se designam a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, analisar a avaliação desenvolvida junto às crianças da educação infantil implica considerar idéias que fundamentam sua prática, a exemplo das que caracterizam a

educação e a criança, que definem a aprendizagem e o desenvolvimento que determinam o papel do docente, bem como os conteúdos a serem trabalhados. São considerações que favorecem a percepção de práticas avaliativas, sejam marcadas por reflexos tradicionais, que limitam a avaliação ao ato de medir e julgar, para classificar, sejam por reflexos de práticas que buscam re-significar o processo educativo, com vistas nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Não se pretende, aqui, subsidiar o leitor dos fundamentos de todas essas idéias, mas ampliar as possibilidades de uma melhor compreensão e análise da avaliação, especificamente desenvolvida na educação infantil, no que concerne aos significados atribuídos, função, e aos instrumentos utilizados em sua prática. Para tanto, além da interlocução com estudiosos, fragmentos de entrevista, realizada junto à professora envolvida na pesquisa, serão utilizados, nas considerações que se seguem, com vistas a uma melhor aproximação do fenômeno estudado.

Hoffmann (1998), analisando a avaliação no contexto da educação infantil, assim como Godoi (2004), critica a observância de práticas pedagógicas que refletem uma avaliação, herdada de um modelo classificatório e excludente, quando, por exemplo, se atribui menção ou valor a comportamentos ou atitudes observáveis, que são registradas periodicamente, em “fichas” ou “pareceres descritivos”, chegando-se muitas vezes à reprovação das crianças já na pré-escola.

A efetivação da concepção educativa, no âmbito de tal discussão, estaria associada à formalidade de um processo avaliativo, como comprovação de um trabalho pedagógico não restrito apenas a um atendimento de proteção e ao cuidado das crianças. Nesse sentido, ela estaria como objeto de controle, distanciando-se da preocupação de acompanhamento do desenvolvimento da criança, para servir apenas de vigilância da prática pedagógica que é desenvolvida (HOFFMANN, 1998).

A idéia de acompanhamento, que parece implícita na função formativa de avaliação, ou na caracterizada como contínua, que ocorre cotidianamente, **todos os dias, em diferentes situações de aprendizagem** (professora entrevistada), também parece representar acolhimento e um exercício mediador e dialógico, que o professor deve estabelecer, em sua ação avaliativa, conforme nos apontam Hoffmann (2003) e Romão (1998). O desenvolvimento e a aprendizagem da criança estariam, nessa perspectiva, sendo considerados através da observação e de medidas ou situações planejadas que os favoreçam.

Nessa direção, a avaliação também se fundamentaria, conforme a professora entrevistada, na idéia de criança enquanto **ser ativo e em constante desenvolvimento** e numa

educação infantil, que tenha por função, oferecer “*condições para que esta desenvolva seu potencial*” (Professora entrevistada). Para Hoffmann (1998, p.11), “conceber o avaliar, implica conceber a criança que se avalia e essa não é uma prática neutra, ou descontextualizada”. Avaliar estaria, pois, relacionada ao compromisso docente, para com a melhoria do aprendizado e do fazer pedagógico, e não centrada numa prática que visa apenas aprovar ou reprovar, a exemplo do que ocorre em muitas das instituições do ensino regular.

A própria LDB 9.394/96, já mencionada anteriormente, não só caracteriza a avaliação na educação infantil, enquanto acompanhamento, como assinala seu descompromisso com o julgamento que estabelece critérios para o acesso da criança ao ensino fundamental, portanto *sem o objetivo de promoção*. O julgamento não estaria, na concepção de Arribas (2004, p. 390), para “emitir juízos de valor sobre a criança ou sobre suas atividades, mas para coleta de informações necessárias, a fim de ajustar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, avaliar estaria para além do julgamento, através da tomada de atitude, não só para a superação de dificuldades, mas para a manutenção e ou reconstrução de caminhos que conduzirão à aprendizagem. Observa-se uma “leveza” da Lei, pela não imposição de critérios que condicionam a entrada das crianças no ensino regular.

No entanto, observa-se ainda, que parece não haver na educação infantil o devido reconhecimento e o eficaz acompanhamento avaliativo do desenvolvimento integral das crianças, em muitas das instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, se constituindo de uma questão que pode influenciar, conseqüentemente, a não valorização desta ação.

Frente a esse não reconhecimento da avaliação, por parte dos professores, destaca-se a fala da professora entrevistada que, apesar de considerar o caráter contínuo da avaliação e a promoção do desenvolvimento da criança como função da educação infantil, ao ser indagada sobre o significado da avaliação e, como esta ocorre, apresenta uma certa insegurança, demonstrando a inexistência de uma substancial reflexão, mesmo quando parece definir o que é avaliação, o que deve ser avaliado. Assim ela se pronuncia:

Nunca pensei especificamente na educação infantil, a questão da avaliação. Vejo apenas que é diferente da que ocorre no ensino fundamental. Avaliação é uma forma de ver o que se propõe, se está funcionando não de forma adequada, mas que propicie a reflexão. Na educação infantil não se pode pensar em dados decisivos. É sempre um processo que ocorre. E a criança sempre oferece condições de se vê e se esse processo. A avaliação ocorre [...] a partir de uma atividade, onde vejo o que eles já sabem. Eu parto do que eles já sabem. Preparo novas atividades e estratégias para que as crianças avancem e não fiquem apenas no que já sabem. A avaliação ocorre todos os dias e, cada caso é um caso. Há crianças que chegam. Há crianças que chegam num nível num nível bem alto de conhecimento conteudistas, específicos de letras e números. Por mais que a gente queira, com essa história da educação infantil, trabalhar a criança como um todo, sair dessa coisa de letras, de conteúdo, e,

trabalhar a criança em todo seu potencial e não só naquela parte conteudista, não dá. Infelizmente a gente vive numa sociedade em que os pais cobram muito disso. Até colegas professores, de outros níveis, cobram. Eu me preocupo com isso. A gente peca, por que sei que há outras potencialidades, como a questão da oralidade, da expressão corporal, poderia haver um desenvolvimento muito maior. Só que há esse lado do conteúdo, que eu creio ser mais forte, pela cobrança [...] (Professora entrevistada).

A fala da professora oferece suporte para uma análise mais aprofundada sobre aspectos importantes que devem ser considerados na prática avaliativa da educação infantil, que ainda estão sob a influência uma perspectiva tradicional, ainda presente, no ensino fundamental, ou até mesmo nos sistemas de avaliação de outros níveis de ensino. Vejamos algumas possíveis análises abstraídas de sua fala.

Apesar de a professora perceber a natureza ou diferença da avaliação na educação infantil, ao relacioná-la com a que ocorre no ensino fundamental e, inserir o termo reflexão, como consequência desta ação, não apresenta argumentos substanciais, na consideração de sua significância. O fato de a entrevistada afirmar que a avaliação **é uma forma de ver o que se propõe**, transparece uma preocupação em utilizá-la como acompanhamento do seu próprio trabalho. Mas avança, ao deixar implícita a preocupação com o processo educativo, e ao considerar a observação e a avaliação do próprio processo de desenvolvimento da criança, como subsídio, que definirá sua ação docente. Ou seja, a partir da avaliação, torna-se possível a definição de conteúdos e atividades que deverão ser planejadas e desenvolvidas e, as possíveis estratégias que possibilitem avanços.

Não estaria a posição da professora, atrelada à função diagnóstica e formativa da avaliação? Suas afirmações de que **procura partir do que as crianças já sabem e que prepara atividades e estratégias para que elas avancem**, oferecem indícios para uma resposta afirmativa a essa questão. Uma questão poderia ser levantada pelo leitor: como se efetiva o acompanhamento desse processo? Que atitudes da professora facilitariam a compreensão e o conhecimento do que as crianças já sabem? Poderia ser possível, aqui, a descrição de situações observadas, no cotidiano, da sala de aula, da turma alvo da pesquisa. Acredita-se que o próximo capítulo poderá contribuir para a elucidação de tais questões.

A preocupação da professora em utilizar a avaliação para acompanhamento do seu próprio fazer e das possibilidades de avanço das crianças, encontra respaldo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI/2001), que trata a avaliação como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas, bem como para o ajustamento da sua prática às necessidades das crianças, na definição de critérios para o planejamento de situações que gerem avanços na aprendizagem

destas. Assim, a avaliação teria a função de acompanhar, orientar, regular e direcionar o processo como um todo.

Outra reflexão, que se pretende destacar, a partir da fala da professora, decorre da ausência de substanciais e fundadas reflexões acerca da prática avaliativa na educação infantil por parte dos docentes. A instabilidade sobre o que se deve avaliar na educação infantil, ou até mesmo a consciência ignorada, do que se deve – o que se torna ainda mais impossível de se admitir –, bem como uma aparente indefinição do que sejam conteúdos a serem trabalhados e ao mesmo tempo sua restrição a **letras e números** (Professora entrevistada), parece representar, dentre outros, não limitações decorrentes só desta citada ausência, mas a herança e/ou ranços, da já mencionada prática avaliativa tradicional que, em detrimento de uma prática que busca conhecer e investir nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, em diferentes aspectos do desenvolvimento determina e seleciona o quê, e como devem ser ensinados determinados conteúdos, sem a preocupação de observar sua significância e/ou relacioná-los à vida prática.

Atrelada a tais (in) definições, está a histórica concepção preparatória da educação infantil (na época com a denominação pré-escola) – sob a influência do tecnicismo, mencionada no capítulo I –, para o ensino fundamental, em que a criança deveria neste ou na escola, ingressar com determinadas habilidades de escrita e conceitos matemáticos, tornando-a “apta” para o enfrentamento das condições de aprendizagem necessárias para alfabetizar-se. E, ainda, a limitação dos processos de formação docente.

A justificativa apresentada pela professora, para o uso de **conteúdos** - estes, dissociados de aspectos considerados por ela relevantes por conceber a criança em sua integralidade, a exemplo da expressão corporal –, demonstra a não determinação, e objetividade, da função da educação infantil, perante não só as famílias, porém aos demais níveis de ensino, além da aparente idéia de que tais conteúdos estão alheios ou dissociados de aspectos outros que, ao serem explorados, possibilitariam o **desenvolvimento de potencialidades** (Professora entrevistada).

No Art. 31 da LDB/96 encontra-se, o registro, aliado ao acompanhamento, determinando legalmente, como se fará a avaliação na educação infantil. Na ação de acompanhar e registrar, estaria implícita a necessidade de observação. O RECNEI/2001 destaca a observação, como instrumento essencial da avaliação, não para o favorecimento e contextualização dos processos individuais de aprendizagem das crianças apenas, mas para os que ocorrem por meio das interações que estas conseguem estabelecer com os outros, seja com as demais crianças ou os adultos.

Na defesa de uma re-significação da prática avaliativa, desenvolvida pelas instituições de educação infantil, Hoffmann (1998, p.19) aponta como um dos pressupostos da avaliação mediadora, um permanente processo *de* “observação, registro e reflexão, acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico”. Nesse sentido, tem-se, no ato de avaliar, a necessidade de domínio, por parte do professor, não só das complexas condições biológicas e sociais, que influenciam e por vezes determinam as ações e o pensamento das crianças, mas também, o (re) conhecimento e o respeito às condições e características culturais do universo em que estas estão inseridas, que acabam, também, por influenciar suas ações e pensamentos.

Para Lleixà Arribas (2004), na educação infantil, avaliar através do instrumento da observação, com o uso do registro sistemático significa reconhecer o caráter educativo, não se traduzindo em *qualificação*, mas respondendo ao nível evolutivo em que se encontra cada criança. Ela caracteriza, ainda a avaliação neste nível de ensino como multidimensional e contínua.

Ao responder sobre os instrumentos de avaliação utilizados em seu fazer docente, a professora entrevistada indica o registro e a observação, sem argumentos explicativos para o uso destes, e acrescenta, também como instrumento, **as próprias atividades das crianças**. E continua: **“Há sempre uma atividade direcionada para a escrita, uma para a oralidade, uma para a leitura e outra para o desenho.**

Analisando seu posicionamento, observa-se, a princípio, que a professora parece atribuir à atividade, um sentido restrito a uma ação planejada e específica em que a criança deve submeter-se, para o alcance de determinados fins. Nessa direção, retoma-se o pensamento escolanovista, fundado na idéia de que a atividade “deve ser a tônica da ação educativa” (ALTINO FILHO, 2005 p. 105) em que a atividade programada pela professora, seria a contribuição da instituição educativa, que propiciaria a “aprendizagem e, conseqüentemente, o preparo para a vida futura”. Pensamento imbuído da idéia de preparação, neste caso, a educação infantil, para a escola e o ensino regular. Em Montessori e Decroly, ambos sob influência das idéias que marcaram o movimento da Escola Nova, também citados no primeiro capítulo deste trabalho, é perceptível o estabelecimento das atividades programadas.

A fala da professora leva à compreensão de que as atividades então planejadas não decorreriam de uma ação avaliativa, pelo acompanhamento e observação, mas como meio ou instrumento para o alcance desta ação. Atividade, não estaria relacionada ao “processo espontâneo” da criança, que possibilita ao professor a compreensão da “dinâmica da construção do conhecimento” (HOFFMANN, 1998 p.31). Esse processo espontâneo é

apontado por Hoffmann como uma das características da avaliação mediadora, cujo acompanhamento acontece “no cotidiano da ação educativa”.

A espontaneidade que caracteriza as ações e manifestações das crianças possibilita ao professor a ampliação do seu olhar, sobre estas, o que não se caracterizaria, para Hoffmann (1998, p. 31), numa ação espontaneísta, por estar fundada em bases teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem e “na definição de objetivos significativos para a ação pedagógica”. Isso significa dizer que, respaldado pela compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, o professor definirá de forma mais significativa, os fins a serem, por ele perseguido e, certamente, servirão de base às observações, necessárias no acompanhamento avaliativo da criança e, conseqüentemente, da sua própria ação pedagógica.

Para tanto, Hoffmann (1998), chama atenção, ainda, para a necessidade de uma permanente reflexão sobre as ações e o pensamento das crianças, como condição para a efetivação de uma avaliação mediadora. Acredita-se, que esta condição não estaria permeada apenas por uma dialogicidade, assumida pelo docente, na interlocução com bases teóricas, mas também nas próprias situações, em que as crianças manifestam suas ações e seus pensamentos. Assim, a avaliação também assumiria um caráter dialógico (ROMÃO, 1998) e ainda amorosa (LUCKESI, 1996), por acolher a criança em sua singularidade, na busca de alternativas e fins, que favoreçam sua evolução.

Essa postura reflexiva estaria no movimento contrário de práticas avaliativas que se baseiam tanto em atividades rigidamente programadas, com temas antecipadamente estabelecidos, como nas que ocorrem por meio do preenchimento de fichas, com comportamentos previsíveis, pré-determinados e homogêneos, que ferem a espontaneidade e a singularidade das crianças. Nesse sentido, reforça Hoffmann (1998, p.33):

Um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos construídos pelas crianças não são levados em conta. Porque, nesse caso, elas não encontram um espaço encorajador para se manifestar e dá-se um enorme distanciamento entre as necessidades delas e o trabalho desenvolvido pelo professor.

Retomando a interlocução com a professora entrevistada, é possível perceber que esta especifica atividades dentro de uma determinada área de conhecimento: a área das linguagens e sua expressão oral, escrita e artística, através do desenho. São aspectos que parecem ser tratados como instrumento avaliativo, na exploração do pensamento da criança, no momento

específico que a determinada atividade está sendo realizada. A resposta oferecida, sobre o instrumento indispensável na avaliação das crianças, oferece essa compreensão: **Com certeza, os registros são os retratos do que a gente precisa. O retrato de como a criança está pensando naquele momento. Não como ela é, mas como está naquele momento** (professora entrevistada). Ocorre, por parte da professora uma valorização do registro, não como recurso que viabiliza o conhecimento sobre a criança em sua integralidade, ou seja, envolvendo diferentes aspectos do seu desenvolvimento - o que vem estabelecer coerência com sua preocupação, em resposta anterior, por poder trabalhar todos esses aspectos, dada a cobrança por “conteúdos” -, mas relacionados apenas ao cognitivo, pela necessidade de conhecimento do pensamento da criança, para verificação de sua aprendizagem em determinados conteúdos, compreendidos para esta, conforme exemplos de atividades, como a escrita, a leitura e o desenho.

No entanto, para a professora, o pensamento da criança não parece constituir-se de um movimento dinâmico, em que se faz necessária a consideração de construções anteriores, não restritas apenas às características biológicas, senão às construções sociais e culturais por ela elaboradas, além de favorecer ao professor a previsão de seus possíveis avanços. Assim, não há como considerar, ao se avaliar a criança, apenas seu “*pensamento naquele momento*”, em que determinada atividade está sendo por ela desenvolvida. O próprio registro que a professora diz utilizar e que este se constitui dos **retratos** que necessita, certamente para conhecimento da criança, estariam na nossa compreensão, recheados de situações que representariam esse movimento dinâmico, além de complexo, do pensamento das crianças.

Compreende-se as dificuldades dos docentes em estabelecer essa tão pertinente e até necessária cultura do registro como instrumento de avaliação, não só das crianças como da sua própria ação pedagógica. Ostetto (2001), na defesa dessa cultura na prática docente, não considera o registro como instrumento relacionado apenas com o planejamento, mas também com a avaliação. Hoffmann (2002), reconhece a necessidade de registrar os significativos momentos de aprendizagem. Os registros, diante da diversidade, representam para a autora, recursos de memória e um *exercício de prestar atenção ao processo*. Talvez uma das possíveis dificuldades observadas seja o fato dos professores não estabelecerem critérios frente aos aspectos significativos a serem registrados, os quais estariam, por sua vez, associados aos objetivos delineados conforme acompanhamento realizado junto às crianças. A fala da professora entrevistada talvez pareça representar essa dificuldade:

Quando a gente não consegue colocar no papel, o que acontece e no momento em que acontece, a gente vai deixando, e termina acumulando e perdendo a oportunidade. Fica muita coisa que poderia ter sido registrada. Fica muita coisa significativa (Professora entrevistada).

Durante a pesquisa, na observação e contato com o fenômeno em estudo, em diálogo com demais professoras, pode-se perceber que, além do tempo para o registro, há a preocupação com o que se vai escrever e, se o escrito corresponde ao que se pretende dizer da criança observada. Essa preocupação pode representar indícios de que o ato do registro em si também se constitui de um momento de reflexão, o qual decorre e/ou precede da já citada necessidade de conhecimento pelo professor, do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Diferente do que normalmente ocorre no ensino regular, numa perspectiva avaliativa centrada na mensuração e apenas em fins determinados, na educação infantil, sob a característica de acompanhamento do desenvolvimento infantil tem-se uma significativa mudança dessa prática. Nesta as atividades pré-elaboradas, não oferecem dados apenas para se avaliar. Diferentes situações de atividade das crianças são consideradas suportes avaliativos: os comportamentos não verbais, as diferentes interações com o outro, ou com o objeto de conhecimento, as diferentes formas de expressão e de diálogo, as situações formais ou informais de exploração de brinquedos e jogos, dentre outras, são exemplos de atividades em que o pensamento se opera num movimento dinâmico.

No entanto, para uma melhor compreensão da criança, Hoffmann (1998, p.51) fala da necessidade de se recorrer às condições reais de sua existência. Suas atividades e interações, também são significadas por condições “biofisiológicas, afetivas, cognitivas e sociais”, acrescidas do caráter cultura. De posse dessa compreensão e conhecimento, o professor já estará, antes mesmo do seu trabalho junto às crianças, ao planejar suas atividades, “analisando as atitudes das crianças pensando no que fazer ou como trabalhar com a atividade”. (HOFFMANN, 1998, p. 41). Dessa forma, o professor mediador, intervém na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio da sua ação avaliativa, não considerando não só diferentes situações do cotidiano escolar, mas também suas histórias de vida e seus contextos sócio-culturais.

Retomando a professora entrevistada, observou-se que esta, mesmo citando algumas atividades pré-elaboradas, como instrumento de avaliação, considera o **diálogo com as crianças**, como importante situação que subsidia o processo avaliativo. No entanto, esta parece enaltecê-lo com função em si mesma, e considerá-lo como situação ou atividade não presentes no acompanhamento registrado. Assim, fala a professora: **além dos instrumentos**

avaliativos, considero relevante à conversa informal e o diálogo com as crianças, às vezes muito mais importante que qualquer registro escrito. Ora, os registros devem ser decorrentes de todas as situações ou atividades, que se traduzem em aprendizagem, em suportes que caracterizem o desenvolvimento e aprendizagem da criança em seus diferentes aspectos.

O RECNEI (2001) afirma que a avaliação na educação infantil não deve restringir-se apenas ao acompanhamento do processo desenvolvimento e aprendizagem das crianças pelo professor mas a estas também deve servir, ao possibilitar-lhes o acompanhamento de suas próprias conquistas e dificuldades, ocorridas ao longo desse processo. Bassedas (1999) compreende esse acompanhamento pela criança como uma das funções da avaliação: motivar e estimular a criança ao alcance de suas possibilidades.

Significa dizer que a avaliação não deve impor limites quanto às condições que favoreçam o avanço das crianças, mas o favorecimento do seu desenvolvimento. Ao ser indagada sobre os critérios estabelecidos na ação avaliativa, a professora entrevistada, demonstrando, a princípio, insegurança ao defini-los, ressaltando a idéia de limite, não como uma imposição, de uma condição estabelecida para a criança, mas como um critério adotado, que lhe permite vê, a possibilidade alcançada por cada criança. Assim nos fala a entrevistada:

Como? Alguns critérios? (pausa). Se for para o lado da leitura e escrita, a gente tem que levar em conta, basicamente, o critério do limite da criança, para vê até onde ela está e, até onde ela pode ir. Não ir além. Eu acho que às vezes a gente vai mais além. Eu estou sempre puxando, buscando, mas sempre estou respeitando o limite.

Novamente, a referida professora ressalta a linguagem escrita, como exemplo do que pode ser avaliado, deixando implícita, através da idéia de limite, que a aprendizagem desta linguagem na educação infantil, teria um limite pré-estabelecido pelo professor. Uma questão poderia aqui ser levantada: haveria também limite na aprendizagem de outras linguagens? Ou melhor, haveria limite para aprender, na educação infantil? A idéia de limite está na fala da professora, relacionada à aprendizagem. É um critério tratado na avaliação, que representa a observância de um espaço que estabelece uma margem.

Não se pretende discorrer sobre a idéia de alfabetização na educação infantil. Mas ressaltar que não se compreende este nível de ensino, com a função básica de preparar a criança para a aprendizagem da leitura e escrita – o que parece ocorrer em muitas instituições de educação infantil. No entanto, considera-se que é na educação infantil que se constroem bases significativas para o fundamento e favorecimento espontâneo deste processo. Ele não

representa não só um importante aspecto do desenvolvimento infantil, mas também constitui, principalmente para as crianças ou indivíduos de classes menos favorecidas, de uma arma para efetivação da cidadania, a exemplo das condições de acesso ao conhecimento construído pela humanidade.

Significados, instrumentos, conteúdos, critérios, dentre outros discutidos até então, na interlocução da professora entrevistada, parecem configurar a função da avaliação na educação infantil e, segundo Hoffmann (1998),, além de servir para o acompanhamento ao desenvolvimento das crianças, dever servir de objeto de reflexão docente e conhecimento da criança, com vistas ao redimensionamento do fazer pedagógico e diversas possibilidades de promoção e condução deste desenvolvimento.

Ao ser indagada sobre a função da avaliação na educação infantil, a professora parece enfatizar o papel que esta assume na sua própria atuação docente. Servindo de objeto de análise, acompanhamento e avaliação do seu fazer pedagógico. Assim responde a professora:

O sentido maior é vê se você está no caminho certo. Tenho uma inquietação muito grande, no sentido de procurar fazer sempre o melhor, o que é melhor para a criança. É essa avaliação que me dá segurança. Por que no sentido em que vou avaliar, eu vou ta trazendo mais interesse, mais experiência, vou oportunizar as crianças a um crescimento maior. Em fim é muito mais válido para mim, pra saber se o que eu estou fazendo é certo [...] essa avaliação para mim é muito importante [...] Essa avaliação é todinha para mim.

Na fala da professora, além de implícita uma preocupação com o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, é notória sua percepção de amplamente beneficiada com a avaliação que desenvolve em seu fazer pedagógico. Denota com isso - o que foi por ela expresso -, seu compromisso docente, pelo desejo de acertar, no trabalho que desenvolve.

Por fim, ressalta-se que a função de acompanhar o desenvolvimento infantil que assume a avaliação exige do professor a capacidade de perceber os múltiplos meios e caminhos que favorecem uma aproximação e apreciação da criança. Nesta multiplicidade, destacam-se as linguagens expressas pelas crianças, como significativos caminhos ou meios que favorecem essa apreciação, que podem também ser consideradas como foco ou base de avaliação do desenvolvimento das crianças e por que não dizer da própria ação docente.

A seguir, antes de se prosseguir a interlocução com a professora entrevistada, sobre as linguagens que são expressas pelas crianças e consideradas em sua ação avaliativa, se levantam algumas considerações, teórico-conceituais, que expressam a concepção de linguagem que norteia o presente estudo.

2.5 As linguagens na educação infantil – aspectos teórico-conceituais

A linguagem parece ainda ser tratada, mesmo no âmbito da educação infantil, apenas enquanto língua, relacionada à oralidade e à escrita, restringindo-se a um processo natural que caracteriza a passagem de infante a falante, conforme analisa Faria (2002). No entanto, mesmo sem um aprofundamento devido, em estudos difundidos nos últimos tempos, acerca de avançadas e diferentes perspectivas que caracterizam a linguagem, desde a ciência da linguagem verbal - a Lingüística - e, à ciência de “toda e qualquer linguagem” (SANTAELLA, 2005, p.10) - a Semiótica -, compreende-se que as inúmeras possibilidades de manifestação, expressão, (re) construção e comunicação da criança, com o meio e com o outro, impossibilita adotar neste estudo uma concepção de linguagem, associada apenas às específicas expressões, a exemplo da fala e da escrita.

Santaella (2005) associa a língua a algo inerente ao próprio ser, da qual se faz uso para a escrita. Talvez a adaptação do homem, desde sua infância, à sua língua materna, leve-o a considerá-la como processo natural e a uma desatenção, ao percebê-la, em seu cotidiano, como a única e exclusiva forma de linguagem para “produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, para ver-ouvir-ler e comunicar-se”. E acrescenta ainda:

[...] a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores...Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie de animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (SANTAELLA, 2005, p. 10).

Essa visão ampla sobre a linguagem favorece a visualização de possibilidades diversas que tem a criança ao acesso do conhecimento, aos caminhos da aprendizagem, do desenvolvimento, através da interação e significação que estabelece com o meio social e cultural, e também da sua comunicação, expressão e manifestação.

Santaella (2005, p. 82) e Junqueira Filho (2005, p.11) oferecem contribuições sobre a Semiótica defendida por Peirce, considerada a “teoria sígnica do conhecimento”, que atribui a cada “linguagem, seja verbal ou não-verbal, um conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios”. Assim, para se conhecer uma linguagem, faz-se necessária a interação “com o sistema de funcionamento que lhe é próprio, o qual dialeticamente produz,

veicula e armazena conhecimento, sobre a linguagem que está sendo explorada, sobre o sujeito que a investiga e sobre o mundo que as produziu - sujeito e linguagem” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.33). Interação dialética, que se dá pelas características das ações humanas que se “configuram no interior da mediação inalienável da linguagem em seu sentido mais vasto” (SANTAELLA, 2005, p.82). Enfim, no caso da educação infantil, cada linguagem carrega em si, regras e princípios próprios, conforme interpreta Junqueira Filho (2005):

[...] cada uma das linguagens que permeia o trabalho da educação infantil – desenho, pintura, modelagem, escrita, classificação, seriação, quantificação, literatura infantil, jogos, brincadeiras, fenômenos da natureza, etc. – tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. Portanto, elas são diferentes umas das outras, requerendo investimento diferenciado para serem apropriadas por crianças e professores (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.11).

Além do reconhecimento das regras e princípios próprios, ou seja, da especificidade de cada linguagem apreendida e expressa pelas crianças desde a educação infantil, parece também que se faz necessário - a partir do movimento dialético, gerado no sistema de funcionamento de cada linguagem, o qual permite a busca de informações, também sobre o meio que as produziu e quem as utiliza, ou também as produz, ou seja, o próprio sujeito -, que elas sejam observadas, compreendidas e avaliadas, a partir do contexto e das situações em que foram gestadas e/ou utilizadas e, da consideração à história (de vida, de desenvolvimento, de aprendizagem) de cada sujeito.

Assim, as linguagens ao serem avaliadas pelo professor exigem deste, além de uma atitude crítica e observadora, frente ao processo de apreensão e elaboração a elas inerente, o conhecimento e a consideração da realidade e das condições da criança, enquanto sujeito, que se relaciona com o meio social e cultural que o envolve ou o influencia.

A concepção de Peirce (1995), sobre linguagem, justifica a atribuição dada a sua teoria sócio-cultural do conhecimento. Pois, numa perspectiva abrangente, a linguagem representa toda e qualquer produção humana e da natureza verbal e não-verbal. Assim, torna-se possível compreender o necessário diálogo, a partir do meio em que é construída a interação e interpretação das linguagens, com suas características e funcionamentos próprios; sejam oriundas das dimensões humana ou natural e/ou elaboradas e significadas entre si. Vale ressaltar que Bakhtin (1988, p.32) também considera os objetos naturais como signos, ou seja, estes podem adquirir sentidos a partir da relação que estabelece com o homem e da “avaliação ideológica” por ela submetida.

Costa (2001, p.32), também na direção ampla de significação da linguagem, não a restringe apenas à fala e à escrita, como “a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo”. Nesse entendimento, o sentido que pode ser atribuído às linguagens estaria associado ao movimento dialético do sujeito com o mundo e, neste, com suas características culturais, para as significações elaboradas.

O mundo acessado pelas linguagens evidencia a importância da cultura, que influencia sua compreensão e significação, conforme contexto em que estas se inserem. A cultura que acompanha o dinâmico movimento da sociedade em seus diferentes aspectos, não pode ser concebida, conforme alerta Stuart Hall (1997 p. 33), citado por Costa (2001), em sentido “estrito de acumulação de saberes ou de processo estético, intelectual e espiritual”, mas “eminente interrelativa, constitutiva das nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo”. Na educação infantil, as crianças buscam, interpelam o mundo e sua cultura, através das interações estabelecidas com o meio, com o outro e consigo mesma, para compreender seu entorno, suas relações e para atribuir significações. Assim, as linguagens são por elas utilizadas enquanto instrumentos mediadores que (re) elaboram sentidos, na compreensão do mundo, no estabelecimento das relações e na construção de conhecimentos.

Relacionando a cultura e as práticas sociais às manifestações e significações expressas pelas linguagens, Costa (2001, p. 34), afirma:

[...] uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades – tem sido identificada como virada cultural e está intimamente relacionada com as mudanças na forma de conceber a linguagem [...] As práticas sociais e os artefatos culturais são concebidos como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam [...].

Nessa compreensão, as práticas sociais e culturais, representam linguagens. Na educação infantil elas são aprendidas e expressas pelas crianças, enquanto consideradas sujeitos sociais e ativos, capazes de (re) construir conhecimentos e (re) elaborar cultura. Práticas sociais e culturais são anunciadas, denunciadas, interpretadas e/ou (re) elaboradas, quando, por exemplo, estas fazem uso da palavra, do gesto, da escrita, da arte, quando expressam comportamentos em situações diversas, dentre outras. Elas influenciam as representações e expressões das crianças, mas também, podem ser por elas modificadas, pela admirável e peculiar característica que estas têm de compreender e interagir, (re) construir, (re) inventar e comunicar seus mundos, suas representações, suas relações.

Loris Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini (1999, p.91), sobre a história e filosofia da educação para a infância, em algumas das escolas de Rêgio Emilia, no norte da Itália, ao

ser abordada sobre o papel do adulto na aprendizagem das crianças, destaca a importância de se permitir a participação autônoma da criança, na atribuição de significados, enquanto base para a aprendizagem. Assim registra Gandini:

As crianças são capazes de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais, envolvendo planejamento, coordenação de idéias e abstrações... Os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados. O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a compreensão e extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem (GANDINI, 1999, p.91).

Relaciona-se a capacidade dinâmica, de atribuição de significados que tem a criança, a sua capacidade de utilização e operação com as diferentes linguagens, presentes e/ou inerentes às práticas sociais e culturais do seu contexto familiar, ou seja, de seu uso ou vivência. Quanto ao ato dos adultos, acima definido, se poderia relacionar a ação do professor que, ao avaliar a aprendizagem das linguagens, e nessa direção, as significações por estas elaboradas, enquanto base para a aprendizagem teria, necessariamente, de considerar as situações e condições favorecidas, ao desenvolvimento destas.

Ao fim dessas considerações, que fundamentam a abordagem dada neste estudo sobre a linguagem, não se pode deixar de associar essa compreensão abrangente que a define, através da sua relação direta com as manifestações e significações humanas e, portanto, com o sujeito enquanto ser social, ao pensamento de Bakhtin (1998), ao considerar a linguagem como construção social e ideológica. Construção possibilitada por uma prática dialógica do homem com a realidade, na elaboração do pensamento. A dialogicidade diante dos “textos, dos discursos, da vida, do conhecimento” (BRAIT, 2000, p.22), constitui-se de base para a compreensão da linguagem, na perspectiva bakhtiniana.

Bakhtin (1988, p.34), ao abordar o estudo das ideologias e filosofia da linguagem, afirma, dentre outros, ser a ideologia, uma “cadeia” que se forma entre consciências que se ligam mutuamente. Estas só assumem tal característica, de consciência, quando “se impregnam de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Associando o pensamento do autor, à construção do pensamento infantil e às linguagens, construídas e expressas, pelas crianças torna-se clara, frente às suas significações, a influência do outro - constituída de conteúdo social, cultural e histórico -, na formação, individual, social e cultural destas.

Diante das considerações, até então apresentadas, é possível reconhecer a complexidade de uma concepção abrangente de linguagem, e da prática docente que a concebe nessa

dimensão maior, para então, considerá-la em sua ação avaliativa. Percebe-se que não basta, por exemplo, ao professor a identificação de diferentes linguagens nas crianças avaliadas, mas a compreensão das implicações e/ou fatores (sejam individuais, sociais ou culturais), presentes e inerentes ao processo de construção, aprendizagem e utilização destas pelas próprias crianças e, por que não dizer, pelo próprio professor. A dialogicidade, na ação docente, parece necessária ao entendimento e a convivência com essa complexidade.

2.5.1 As linguagens na percepção docente

Retomando a interlocução com a professora entrevistada neste estudo, observa-se que, esta, ao ser indagada sobre o sentido dado, em sua ação avaliativa, às experiências sócio-culturais das crianças, ela restringe tais experiências à participação ou não, destas em atividades artístico-culturais, que são normalmente planejadas por adultos, para apresentação pelas crianças, em situações comemorativas pela instituição escolar. Assim fala a professora:

Com certeza às experiências são consideradas. Isso se evidencia assim: no aspecto cultural, àquele do elemento sócio-cultural, há crianças que são tímidas por natureza e não gostam de participar. Às vezes a gente quer fazer com que a criança participe para agradar os pais e, mesmo assim, elas não querem por algum motivo, ou, por timidez. E, assim, não têm como você avaliar. Faz parte da avaliação você saber que a criança não gosta, que é normal e, não tem nenhum problema. Tem que ser levado em conta isso. (Professora entrevistada)

É evidente que essas apresentações, para as crianças que delas participam, ou para as que simplesmente as observam, não deixam, também, de ser caracterizadas de experiências que, de certo modo, estão imbuídas de conteúdo cultural, de linguagem e de significados. No entanto, elas não devem restringir-se, principalmente ao serem consideradas numa avaliação, a apresentações artísticas - se assim se pode chamar -, ocorridas em público, através de festividades programadas pelas instituições. E, mesmo que esta restrição seja levada em consideração, compreende-se que outros aspectos poderiam ser vistos numa avaliação, que não estivessem relacionados apenas ao comportamento “tímido” ou não, da criança, ou pelo seu desejo de participação. A significação e envolvimento das crianças com as situações programadas, a preferência destas pelo uso ou comunicação de determinadas linguagens, a influência do meio familiar para manifestações artístico-culturais, dentre outros, parecem representar alguns desses aspectos.

As crianças desde que nascem, através da interação com ambientes, seja familiar, escolar, urbano, rural ou suburbano, são submetidas a experiências das mais diversas e, com

isso, adquirem condições de (re) construir e (re) criar significados na tentativa de compreendê-los e adaptar-se. Arribas (2004, p.113) ressalta que, além de cada ambiente trazer consigo contextos específicos e complexos, a sociedade apresenta-se “dinâmica e mutável” e, educadores, desde a educação infantil, devem compreender a realidade, “em função da bagagem pessoal e das expectativas de cada um”.

Nesse sentido, compreender as crianças em seus contextos e em suas formas de perceber o mundo, de desenvolver-se, de aprender, para então melhor avaliá-las, requer dentre outros que a princípio, as reconheçam em suas diferenças, “seus interesses, suas motivações, seus desejos” e, aproximem-se das “linguagens, valores, normas e costumes que dão forma ao ambiente cotidiano das crianças” que se estende para além do ambiente escolar e até do familiar.

Recorre-se novamente a Costa (2001, p.32), por afirmar que o “acesso ao mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem”. Essa afirmação parece deixar clara a idéia de que, grande parte das experiências das crianças (senão todas), independente do ambiente ou contexto sócio-cultural, em que interagem, são representadas por linguagens que, por sua vez, são construídas e aprendidas na convivência com ambientes e contextos diversos.

As experiências sócio-culturais das crianças, na instituição de educação infantil, representam a oportunidade de observação de diferentes linguagens que podem ser expressas e comunicadas pelas crianças. Ao ser indagada sobre as situações em que as crianças desenvolvem, aprendem e expressam linguagens, a professora entrevistada, respondeu que era na **observação de opiniões, que contribui para a construção da autonomia, e na emissão do pensamento mesmo** (professora entrevistada).

Na resposta da professora parece estar implícita uma concepção de linguagem restrita à fala e ao pensamento da criança. As observações das situações em que as crianças desenvolvem e aprendem as linguagens, voltam-se primordialmente para a oralidade e ainda reforçam que são as “opiniões” das crianças que contribuem para sua autonomia.

Concorda-se com o fato de que o uso da fala pela criança facilita sobremaneira sua interação com o ambiente, com o outro e até consigo mesma e, pode contribuir, ainda, com seu processo de autonomia, enquanto sujeito, que se inicia desde a infância. No entanto, outros aspectos são favorecidos e melhor desenvolvidos com o aparecimento ou uso da linguagem verbal pela criança.

Piaget (1986, p. 23) refere-se à linguagem como representação verbal da criança e afirma que, com o seu aparecimento, as “condutas” das crianças são “profundamente modificadas nos aspectos afetivos e intelectuais”. Para o autor, isso acontece porque com o

domínio da fala, como instrumento de expressão e comunicação, a criança torna-se capaz de “reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas e antecipar suas ações futuras”. Como consequência de tal capacidade, ocorre,

[...] a troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dita, que tem como base à linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação [...], que pode se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das ‘experiências mentais’. Do ponto de vista afetivo ocorre o desenvolvimento de sentimentos interindividuais e de afetividade interior mais estável [...] (PIAGET, 1986, p. 23-24).

Apesar das contribuições teóricas de Piaget não respaldarem, especificamente, a concepção abrangente de linguagem adotada neste estudo, considera-se de fundamental importância seus estudos acerca do desenvolvimento mental da criança, na compreensão de suas manifestações cognitivas, motoras e afetivas. Tais manifestações poderiam ser associadas às linguagens produzidas e comunicadas pelas crianças, através não só da fala, mas do corpo ou de qualquer outra forma de expressão, que esteja imbuída de significado. Na mesma associação, inclui-se a fala interior, mencionada por Piaget (1996). Se esta é baseada em signos, representa uma linguagem, uma “produção humana” (PEIRCE, 1995), utilizada pelas crianças, para também significar, compreender o entorno e as relações que se estabelecem. Para Vygotsky (2005, p. 23), tanto a fala interior, “fala egocêntrica”, como a comunicativa - chamada por Piaget de socializada -, são sociais. Na mesma direção, porém ao seu modo Bakhtin (1988, p.37) compreende a palavra, como um signo interior que “pode funcionar como signo sem expressão interna”.

Enquanto Piaget define as estruturas complexas do pensamento infantil em suas transformações evolutivas e, nestas o aparecimento da linguagem, ou seja, da fala, apesar de também atribuir importância ao meio social para o seu desenvolvimento, Vygotsky (2005, p. 5) associa o aparecimento da fala, da palavra especificamente, ao seu significado. “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. E, ainda, afirma que a fala da criança, desde mais tenra idade, tem a função primordial de comunicar e estabelecer o contato social. Bakhtin (1988, p.36) vai além, ao relacionar a palavra ao “modo mais puro e sensível de relação social”. Nesse sentido, pode-se associar o significado que é atribuído à palavra e, conseqüentemente, ao pensamento da criança, quando utilizada, socializada e/ou comunicada, às suas experiências e, decorrentes destas, a significados socialmente elaborados.

A fala da professora entrevistada, ao referir-se à autonomia da criança, como algo que é construído também pela emissão do seu pensamento através das suas opiniões, encaminha para a compreensão de que a palavra, além de se constituir de uma espécie de “cristal” em que se vê o mundo (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2005), também conduz o homem, desde sua infância a auto-afirmar-se enquanto sujeito social e a posicionar-se autonomamente. Estaria implícito na resposta da professora, um critério avaliativo para a linguagem enquanto fala e pensamento, relacionado à capacidade da criança de emitir opiniões, expressar-se verbalmente e até posicionar-se, para o desenvolvimento de sua autonomia? Talvez o próximo capítulo possa fundamentar este questionamento.

Ao associar a fala e o pensamento das crianças, às situações observadas, em que as crianças expressam linguagem, a professora novamente se centra na oralidade, ao ser agora indagada, sobre quais as linguagens, conforme suas observações em sala de aula, são construídas e expressas pelas crianças. Assim ela se expressa:

A linguagem oral é a mais apreendida, construída e expressa. Por que as situações em que você traz para sala de aula, a ampliação do vocabulário, a vivência de mundo deles, as trocas que ocorrem nas conversas, entre eles, as trocas de informações, eu acho muito importante. Há muito crescimento neste sentido (professora entrevistada).

A resposta da professora, ao observar que é na expressão de opiniões e no pensamento da criança que se percebe o desenvolvimento da linguagem, estabelece uma coerência com a direção da resposta acima proferida. Desta vez, a professora realça um pouco mais a linguagem oral e a indica como a predominantemente mais expressa pelas crianças. Em sua fala, há indícios de que há um planejamento previamente definido para sua exploração, quando aborda situações trazidas para a sala de aula. Planejamento e situações, que podem explicitar critérios a serem avaliados pela professora, frente à oralidade das crianças.

A ampliação do vocabulário, a expressão das experiências de mundo pelas crianças, a prática dialógica entre elas e, talvez, junto à professora, quando esta se refere à troca de informações, podem representar objetos de avaliação pela entrevistada. A importância que é dada a essas possibilidades de exploração da oralidade, justificada pelo crescimento, talvez não só em relação às crianças, mas, frente à própria ação docente, transparece numa avaliação qualitativa do desenvolvimento da linguagem oral.

A palavra relacionada ao seu significado, enquanto objeto de comunicação (VYGOTSKY, 2005) e signo social e ideológico (BAKHTIN, 1988), pode representar, na educação infantil, uma direta associação pela criança, seja concreta ou imaginária, às

características sociais e ideológicas dos ambientes que as envolvem, sejam familiar, escolar, ou do contexto sócio-cultural. Esse crescimento do vocabulário, certamente, está relacionado ao crescente número de palavras, com seus respectivos significados, que ampliam e enriquecem a experiência lingüística das crianças, através das diversificadas situações em que se busca explorar a oralidade em sala de aula e, conseqüentemente, sua competência comunicativa.

A palavra e sua significação, em função dos contextos em que são produzidas, estão, numa perspectiva pragmática da linguagem, relacionadas com uma nova visão de avaliar a linguagem da criança, em sua oralidade, voltada para o interesse dos “atos da fala, intenções comunicativas do falante ou suas funções comunicativas” (ACOSTA, 2003, p. 18).

Nessa compreensão, ao se expressarem através da fala, as crianças não só apresentam uma intenção comunicativa, motivada por um determinado interesse para fazer uso da fala, como retratam ou interpretam signos sociais e ideologicamente construídos, através de suas experiências cotidianas. Os diálogos que são travados entre as crianças e a professora entrevistada, em sua experiência de sala de aula, são considerados por ela como resultado dessas experiências, ao ser indagada sobre a evidência dos significados sócio-culturais nas linguagens das crianças. Assim fala a professora:

As linguagens são carregadas de significados sócio-culturais, porque, quando você pára para conversar com elas, para ouvi-las, no diálogo com eles, você vê que tudo vem de acordo com o que eles vivenciam, com o que eles vivem, do que eles trazem, essa carga todinha do meio em que eles vivem (Professora entrevistada).

É possível perceber no diálogo estabelecido com a professora entrevistada, que a oralidade é destacada, insistentemente, por ela, seja nas situações em que as crianças manifestam experiências sócio-culturais, ou na referência às diferentes linguagens expressas no decorrer da rotina pedagógica de sala de aula. Isso pode representar, que, em sua prática pedagógica, é favorecido às crianças, um significativo espaço de desenvolvimento dos “atos da fala” (ACOSTA, 2003) e, conseqüentemente da comunicação verbal, podendo garantir-lhes uma sólida base no processo de desenvolvimento de suas competências lingüísticas, que na interação com o outro e, sob a influência do meio, buscam estabelecer associações, no sentido de compreender e utilizar a linguagem, para se fazerem entender. E, com isso,

as crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado [...] Nos diálogos com adultos e com outras

crianças, nas situações cotidianas [...] nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. (BRASIL, 1998, p.126).

Mesmo considerando a fala como um elemento propulsor do desenvolvimento e aprendizagem infantil, não se pode deixar de percebê-la, enquanto linguagem privilegiada de expressão e comunicação da criança. Consideração, que pode estar implícita nas colocações da citada professora. Mediante a concepção de linguagem adotada neste estudo, pode-se considerá-la plural, frente às múltiplas possibilidades expressivas das crianças.

Essa capacidade expressiva das crianças, manifestada através de diferentes linguagens, parece ser um dos aspectos que as caracterizam, e que se consideram, na avaliação que desenvolve em sala de aula. Pois, ao justificar tal consideração, ela enfatiza:

Se não levar em consideração as linguagens das crianças, você acaba desconstruindo uma das coisas que eu considero relevante, frente aos direitos da criança, que é considerar a criança como criança. É a primeira coisa que se tem que fazer: é considerar a criança, criança! (Professora entrevistada).

Afirmar que se deve “considerar a criança, criança”, ao responder a pergunta no sentido em que foi elaborada, a professora parece caracterizar as crianças por suas linguagens. As linguagens, por sua vez, caso não sejam consideradas em sua avaliação docente, parece adquirir uma condição que possa garantir-lhes o estatuto de cidadãs de direitos, sujeitos com especificidade. No Primeiro capítulo deste estudo, viu-se que já desde o século XVI, através de Erasmo e Montaigne, intensificando-se nos séculos XVII e XVIII, com Comênius e Rousseau, já se defendia que a criança fosse considerada em sua natureza própria, ou seja, em sua especificidade. Na contemporaneidade, nos discursos político-pedagógicos, parece insistente o reforço a essa consideração.

Respeitar a criança em suas linguagens próprias pode significar reconhecê-la em suas especificidades, enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, pressupõe-se que, na prática pedagógica a ação avaliativa, preceda-se um acompanhamento deste processo, manifestado, em sua quase totalidade, pelas linguagens construídas e expressas pelas crianças.

Se considerar as linguagens na ação avaliativa, representa, conforme a professora entrevistada, “considerar a criança, criança”, também significa dizer, que, enquanto sujeito em atividade, no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem são diversas as situações e atividades, seja na rotina de sala de aula, seja no cotidiano escolar como um todo,

em que as linguagens são pelas crianças construídas, aprendidas e/ou manifestadas e, conseqüentemente, situações submetidas à avaliação, também são múltiplas. Daí se fazer necessário e significativo o acompanhamento docente.

CAPÍTULO III – O ENCONTRO COM A REALIDADE OBSERVADA NA ROTINA DE SALA DE AULA: SITUAÇÕES E ATIVIDADES AVALIATIVAS

*Uma vez que as crianças sejam auxiliadas
a perceber a si mesmo como autoras ou inventoras,
uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação
sua motivação e interesse explodem*
COROLYN EDWARDS

Este capítulo analisa o cotidiano de sala de aula de uma turma da educação infantil, o pré II, no sentido de destacar a avaliação que permeia seu fazer pedagógico. Professoras e crianças são aqui consideradas, atores desta ação, manifestada nas diversas situações e atividades desenvolvidas.

Inicialmente, faz-se uma breve apresentação da instituição pesquisada e das características que definem a função da educação infantil, a partir das observações realizadas e, posteriormente, analisa-se como a avaliação se faz presente nas interações que se estabelecem em sala de aula, através das linguagens exploradas, construídas e expressas na dinâmica da rotina pedagógica.

3.1 Caracterização histórica, física e pedagógica, da instituição pesquisada

Para atender crianças filhas de mães trabalhadoras e às reivindicações da comunidade, para ocupação pelo poder público, de um terreno baldio, surge no final do século XX, a instituição de educação infantil, campo de observação do presente estudo.

Situada num bairro próximo ao centro da cidade, a creche, como é assim denominada pela comunidade, atende a um número aproximado de 150 crianças. Em tempo integral, são atendidas as crianças de 02 a 03 anos de idade, compreendendo as turmas: maternal I e maternal II. Por meio expediente, nos turnos matutino e vespertino, são atendidas duas turmas, por cada turno respectivamente: o pré I, para crianças de 04 anos de idade e o pré II para crianças de 05 a 06 anos de idade. Na turma do pré II, do turno matutino, foram realizadas as observações para o desenvolvimento do presente estudo.

Em suas dependências físicas, a creche possui atualmente, além de 03 salas de aula, uma sala de coordenação, uma de recepção e uma de leitura. E ainda, um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, um almoxarifado, um pátio coberto para recreação, uma pequena área externa, com escorregos, balanços, mini casas de concreto e bancos de areia; um dormitório, uma rouparia, uma área de serviço, dois banheiros para as crianças, três para os adultos e uma guarita.

Em Campina Grande, no ano de 1996, as creches municipais, antes pertencentes a então Secretaria de Ação Social, passam a integrar legalmente, o Sistema Municipal de Ensino e, conseqüentemente, a serem administradas pela Secretaria de Educação. Desde então, as orientações pedagógicas destas instituições, atualmente com um número de 22 unidades, buscam contribuir para a caracterização da função educativa, que delinea a educação infantil, a partir da promulgação da LDB/96.

Assim, administrativa e pedagogicamente, a creche, alvo deste estudo, está submetida a atual Secretaria de Educação, Esporte e Cultura deste município que, conforme a política dos programas por esta adotada ou elaborada, são efetivadas suas ações educativas. Vale ressaltar que, apesar da influência dos diversos programas, implantados por esta secretaria nos últimos tempos, ainda se encontra oficialmente em vigor, o Programa de Letramento sob Decreto nº 2.715/99.

Decorrente das mudanças inerentes à dinâmica da administração pública, hoje, as creches municipais de Campina Grande, estão inseridas nos 39 núcleos, que agrupam as escolas do ensino fundamental e a educação infantil, que também se faz presente em considerado número de escolas, através do atendimento à pré-escola. A creche em que a autora deste estudo se deteve, está inserida no 26º núcleo.

Para cada núcleo que envolve um número de 03 a 04 instituições, há uma equipe chamada de multiprofissional, formada por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que orientam mais diretamente as ações pedagógicas destas instituições. O planejamento de ensino, em torno de quatro “campos de estudo” (Família, Meio-Ambiente, Cultura e Cidadania), constitui-se de uma das principais atribuições quanto à viabilização de condições para efetivação da citada equipe. Os “campos de estudo” são temáticas que servem de norte para o planejamento dos conteúdos disciplinares no ensino fundamental e das áreas do conhecimento, na educação infantil, correspondendo cada uma a um bimestre letivo.

A avaliação das crianças da educação infantil, a exemplo do que ocorre no ensino fundamental, é registrada nos tradicionais Diários de Classe (ANEXO II). A cada bimestre,

são registrados aspectos qualitativos do desenvolvimento de cada criança. Ao final do ano letivo, as famílias, recebem os relatórios avaliativos de cada criança.

Por fim, a instituição referida é também caracterizada pela comodidade dos espaços de que as crianças dispõem para sua locomoção, desde as salas de aula, particularmente as salas da pré-escola, a ambientes outros, necessários ao bem-estar de todos os envolvidos e pela rotina diferenciada por turmas: as que permanecem integralmente têm o repouso em dormitório, no intervalo entre os turnos de funcionamento. Os demais passos da rotina são vivenciados pelas crianças que frequentam a pré-escola.

No turno matutino, período reservado para as observações deste estudo, a rotina estabelecida passa basicamente pela recepção das crianças, o café da manhã, as atividades de sala de aula, as atividades recreativas (no pátio e na área externa), a higiene corporal e a hora das refeições, para encerrar as atividades, com a entrega das crianças às suas famílias.

Apesar de algumas características que diferem do funcionamento da educação infantil em creches e em escolas do ensino fundamental, a exemplo de determinadas dependências físicas e situações da rotina, percebe-se que a creche observada apresenta, através de sua rotina pedagógica de sala de aula, características do modelo escolar, presente no ensino tradicional, acabando por refletir a avaliação nela desenvolvida.

A seguir, são feitas considerações, a partir da citada rotina, no sentido de se permitir uma análise mais esclarecedora, acerca do modelo educativo da sala de aula observada.

3.2 Os reflexos de uma rotina escolar, na sala de aula da pré-escola – subsídios para compreensão da prática avaliativa

O olhar para a avaliação desenvolvida no interior da sala de aula do pré II possibilitou, conseqüentemente, a observação da sua rotina pedagógica e a atenção para diferentes aspectos que a compõem, a exemplo das funções que parecem caracterizar a educação infantil da instituição observada ou do atual contexto do Sistema de Ensino em que ela se insere. Em algumas situações que retratam a postura das professoras, as atividades planejadas e desenvolvidas junto às crianças, além das atitudes e interações estabelecidas, com o outro ou com o objeto de conhecimento, pelas próprias crianças, observou-se reflexos de uma rotina e de um modelo de educação e ensino, com caráter propedêutico.

Nessas situações a avaliação desenvolvida pela professora e, até pelas análises e comentários das crianças, frente as suas atividades, estaria em função dos fins estabelecidos junto ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas a um produto final, como critério que

garante a preparação da criança para um outro nível de ensino, ou seja, para a escola. Assim, estaria posto em destaque a tendência escolar na educação infantil, pela preocupação predominante de preparar as crianças para aprendizagens das etapas seguintes da escolarização. A exposição de “resultados dos finais” nos textos avaliativos do Diário de Classe da professora, apresentados no próximo capítulo, podem comprovar essa idéia de avaliação na educação infantil com vistas à promoção da criança para o ensino fundamental.

Acredita-se, porém, que os objetivos estabelecidos em função do desenvolvimento e aprendizagem das crianças devem ser considerados na avaliação; no entanto, estes não devem ser os únicos parâmetros avaliativos, acabando por vincular a ação avaliativa a julgamentos que apontam os acertos ou desacertos dos envolvidos. Neste sentido, estaria a educação infantil, mais especificamente a pré-escola, relacionada a uma função educativa que privilegia a preparação de determinados conteúdos, para uma etapa futura de aprendizagem. E esta não seria a função básica que deve ser perseguida pela educação infantil, mediante fins legais e pedagógicos, que defendem uma educação com especificidade própria, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (LDB/1996).

Também não se trata de radicalizar a prática pedagógica na educação infantil, no sentido de abandonar totalmente algum conteúdo preparatório, talvez por “ser considerado uma adulteração” (PANIAGUA, 2007), deste nível de ensino. Concorda-se com esta estudiosa, quando afirma que,

Preparar não deve ser o objetivo fundamental, mas pode ser um dos objetivos da educação infantil, desde que se entenda que preparar não significa necessariamente treinar futuras habilidades, adiantar conteúdos, seguir um ritmo escolar, ou subordinar-se às exigências da etapa seguinte. Naturalmente, uma educação infantil de qualidade deve ajudar os meninos e as meninas diante de algo tão importante de suas vidas, como o início da educação obrigatória (PANIAGUA, 2007, p. 26).

O dizer de Paniagua sugere um equilíbrio na superação de idéias que dicotomizam a educação infantil, quanto à função de preparar, ou não, para um outro nível de ensino, no sentido de se perceber a idéia de preparação, como um processo natural a que as crianças se submetem. Seria como uma espécie de ajuda na adaptação a outra etapa do processo educativo escolar.

[...] Essa ajuda consistiria em desenvolver de verdade – e não como tópico – suas capacidades de todo tipo; em sentir o meio escolar como um meio receptivo, e não ameaçador; em desfrutar uma vida em grupo, mostrar curiosidade pelas aprendizagens; em ser autônomos física e psicologicamente; em ter adquirido hábitos de atenção e contar com algumas aprendizagens que facilitem os primeiros passos no ensino fundamental. Além disso, a contribuição da educação infantil tem

mais probabilidade de perdurar ao longo dos anos quando se consegue compartilhar com a família o interesse pela educação, fomentar expectativas positivas sobre seus filhos e aumentar sua competência e segurança como pais (PANIAGUA, 2007, p. 26-27).

Essas capacidades citadas pela autora não implicam só uma ampliação da função e dos fins da avaliação na educação infantil, ao se constituir enquanto acompanhamento do desenvolvimento das crianças, como na efetivação da própria função deste nível de ensino que, objetivamente, caracteriza-se por propiciar o desenvolvimento infantil em sua integralidade.

As situações e atividades observadas na sala de aula do pré II, através da rotina estabelecida, podem demonstrar uma persistência na aprendizagem de determinados conteúdos, em detrimento de outros, também importantes para o alcance das capacidades das crianças, ou seja, o seu desenvolvimento, acabando por representarem critérios exigidos para o acesso a escola, ao ensino fundamental e, assim, a evidência de uma função preparatória da pré-escola. Conteúdos enfatizados nos registros avaliativos do diário de classe, posteriormente observados no capítulo que segue, podem reforçar essa percepção.

Dia: 13.09.06

Fotografia: Glória Maria



FOTOS 01 e 02: Situações em que as crianças realizam atividades de escrita

A situação que segue, aponta para a compreensão que têm as próprias crianças da creche, como um lugar de ensino, ao atribuir à professora essa função:

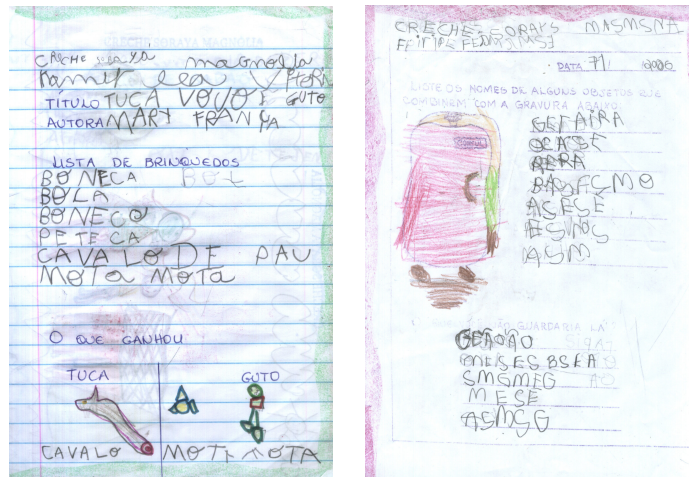
*Na sala de aula, fui recebida com simpatia pelas crianças e professoras. Uma das professoras alertou-me para o fato de que as crianças podiam me confundir com estagiária, pois era comum a presença de professora estagiária na sala de aula. As crianças logo se aproximaram e mostraram-me as atividades que estavam realizando, na busca de uma confirmação de acerto ou não. Observando minha postura, a princípio só observando tais atividades, logo trataram de perguntar: -**Você não vai ensinar a gente? Você não é professora? Só vai ficar sentada olhando a gente? Como é seu nome? Você é bonita.***

Antes que eu pudesse responder os questionamentos, as duas professoras chamam a atenção das crianças, para voltarem aos seus lugares e continuarem com a atividade (1ª Unidade de Observação, 01/07/06; situação 1.1).

Observa-se que as crianças, ao conceberem a função da professora acabam por atribuir ao ensino uma espécie de condição para aprenderem, por realizarem atividades por ela planejada e indicada. Ao apresentarem as atividades realizadas, para serem apreciadas e julgadas quanto aos acertos, as crianças parecem reforçar tal condição. Realizar atividades para aprender, pode representar para as crianças a tarefa da creche, enquanto escola que ensina. As crianças parecem condicionar sua aprendizagem ao julgamento da professora sobre o acerto de suas atividades. São avaliações e, muitas vezes acrescidas de certas atitudes, que nem sempre estimulam o desejo da criança de continuar com a atividade proposta e, que desconsideram, conforme Piaget, a lógica própria da criança. Observe-se, no registro que segue, que parece ser evidente, dentre outros, a desconsideração, pela professora a essa lógica própria que tem cada criança, para construir e aprender:

*Um fato chamou-me atenção: J.D. escreveu toda a lista de brinquedos. A cada palavra, vinha até mim, lia silabicamente, atribuindo o som de uma sílaba para cada letra (mesmo que a letra não representasse a escrita convencional da palavra). No final, a criança foi mostrar a professora II, que pegou sua borracha e apagou toda a lista que J.D. havia construído. – **Está tudo errado! Faça de novo.** Expressou a professora para a criança. Esta foi sentar, com tristeza e não reiniciou a atividade (4ª Unidade de Observação, 13/09/06; situação/atividade 4.7).*

A aparente atitude de desconsideração da professora para com a produção da criança, além de contribuir para o desestímulo desta, na tentativa de construir e conceituar a linguagem escrita, conforme sua compreensão, contribui para reforçar na criança a compreensão de que é a creche um lugar de ensino, onde as atividades propostas e direcionadas, junto à avaliação docente - pelos julgamentos de erros e acertos - representam o termômetro para sua aprendizagem. Nessa situação parece implícita a influência de práticas classificatórias de avaliação, presentes no tradicional ensino fundamental (HOFFMANN, 1998), em que o erro não é enfatizado, apenas numa “perspectiva construtiva”, de reflexão e re-construção, mas também num parâmetro que classifica e exclui. Nesse caso, o desestímulo a JD, na sua condição de principiante de um longo processo de alfabetização, pode representar, acima de tudo intimidação e resistência, nas tentativas de aprendizagens futuras.



ATIVIDADES 1 e 2: Lista de brinquedos e Lista de Objetos

A ênfase numa escrita convencionalmente correta, já na pré-escola, reforça a idéia de conceber a educação infantil enquanto escola, ou como etapa preparatória desta, que além de alfabetizar as crianças, avalia no sentido de julgar a aprendizagem em detrimento do acompanhamento ao seu processo de desenvolvimento.

A atitude docente - acredita-se na maioria das vezes ingênua - de enfatizar o erro nas produções das crianças – prática comumente observada no ensino regular – parece influenciar as próprias crianças nas interações que estas estabelecem entre si, no sentido de julgar a atividade do outro a partir do erro. Segue registro que esclarece esta questão:

Na atividade escrita, K.V. e F.F. discutem a forma de escrever a palavra elefante. F.F. resolve escrever a sua maneira e pergunta a K.V.: é assim que se escreve elefante? K.V. sem responder, observa e manda-lhe apagar a palavra e, passa a ditar as letras convencionais, da palavra elefante, para que F.F. escrevesse. Ele escreve e vai rapidamente mostrar a professora I. Esta observou a escrita e repreendeu K.V. por ter ajudado. Então, mandou F.F. realizar sozinho a atividade, alertando-o que este precisava pensar para poder conseguir. F.F. voltou para seu lugar, tristonho, mas, continuou solicitando ajuda (4ª Unidade de Observação, 13/09/06; situação/atividade 4.6).

Na seqüência, outro registro demonstra uma situação que privilegia o erro e a correção, não pelas próprias crianças apenas, mas também pela professora I, que resolve de próprio punho, apagar ou reescrever a produção da criança.

[...] A professora provoca todas as crianças frente às suas escritas e a relação com os sons das sílabas. Muitas das crianças reescrevem, apagando por si próprias, outras a professora é quem apaga e manda reescrever. Há crianças que não conseguem aproximar sua escrita à convencional, a exemplo de J.D. Neste caso a professora resolve escrever na

própria folha de J.D., ao lado do seu texto, conforme escrita convencional. No entanto, ao escrever, ela solicita a atenção da criança (15ª Unidade de Observação, 05/10/06; situação/atividade 15.2).

O fato de a professora ter escrito o texto “correto”, ao lado da produção de J.D. parece ser para esta criança, uma maior representação do seu insucesso. Ao comparar sua produção escrita, ao lado da “convencionalmente correta”, junto ao alerta de atenção da professora, a criança acabou por comparar as duas produções, a sua e da professora, ao invés de simplesmente analisá-la, com a natural curiosidade infantil, aliada ao seu jeito próprio de construir sua lógica (PIAGET, 1999).

Nas situações registradas, observam-se semelhanças entre a atitude das crianças e das professoras. Porém, entre as professoras, há diferenças quanto aos argumentos utilizados para correção das atividades de escrita. Enquanto uma - apesar de uma aparente atitude, contrária à troca entre as próprias crianças na construção de suas escritas – estimula a criança a pensar para construir, a outra (a professora II) parece estimular a habilidade do treino, ao mandar simplesmente a criança apagar para reescrever, até acertar. São atitudes diferenciadas que acabam por confundir as crianças, nas orientações que favorecem ou esclarecem os caminhos de suas descobertas, a exemplo do funcionamento da linguagem escrita.

Novamente vem à tona, nessas situações, a ênfase no ensino, através da própria atitude de K.V. e pela necessidade que apresenta, não só F.F. de que sua atividade seja avaliada pela professora, aliada à sua preocupação de acertar, mas de todas as demais crianças, observadas durante o período de pesquisa, na realização de atividades dirigidas em sala de aula. A necessidade de pensar e de ter atenção, era sempre enfatizada pela professora I, como uma espécie de caminho, que garantisse às crianças o progresso de seus acertos, principalmente, nas muitas das atividades em que a linguagem escrita, a oral, para a leitura ou não, e a matemática eram exploradas. Os registros abaixo ressaltam essa ênfase:

*As crianças são convidadas a pensarem em soluções para resolver o problema de Daniel (um garoto de uma história produzida coletivamente, em sala de aula, entre crianças e a professora I). Estas ficam, a pedido da professora, em silêncio para pensar. O silêncio é quebrado pelo barulho de crianças de outras turmas, no parque. Uma das crianças fala: - **Tia, deixa a gente ir para o parque?** Ela responde: **Não agora é hora de pensar. É mais importante [...]** (10ª Unidade de Observação, 25/09/06).*

*A professora, junto a K.V. fala: - **Assim como você pensou e escreveu, está certo. Você está indo bem. Pois você mostrou que pensou no som das letras e das sílabas, certo?** K.V.*

reponde com satisfação: tia eu não olhei para o de ninguém. Fiz sozinha e vou aprender (19ª Unidade de Observação, 18/10/06; situação 19.2).

Na atividade matemática, D.S. apresenta dificuldades na identificação da escrita numérica e mais uma vez é chamado à atenção pela professora. Ocorre uma intervenção intensa e persistente. Dessa vez a turma tenta ajudá-lo. Em meio às tentativas de identificação da escrita numérica, para representar o cálculo realizado com as tampinhas, I.M. aproxima-se da observadora e fala: - Ele não acerta por que não está pensando! A observadora pergunta: - Por que você acha que ele não está pensando? I.M. responde: - Por que ele não está observando direito, como os números são feitos. Ele fica só olhando para os outros meninos e não se concentra (24ª Unidade de Observação, 31/10/06; situação 24.3).

O momento para pensar parece estar associado ao modelo escolar do tradicional ensino regular, ao privilegiar o aspecto cognitivo, em detrimento do afetivo, psicomotor e social, em suas ações didático-pedagógicas, representando na educação infantil um desencontro com o fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças em que todos estes aspectos devem, na mesma medida, ser privilegiados no processo educativo. Não se trata, porém, de não se estimular a reflexão, o pensamento da criança, desde a educação infantil trata-se de considerá-los em todas as outras atividades que as crianças realizam: quando brincam, fantasiam, falam, desenham, alimentam-se,, enfim, quando interagem consigo mesmas, com o outro, com o meio, ou com o objeto de conhecimento.

Nessa última situação, I.M. expressa a idéia de pensar numa necessidade de concentração individual, para obtenção de sucesso, numa resposta a ser dada à professora. Ou seja, essa criança parece ter apreendido a idéia de que não é possível construir em grupo, no esforço coletivo e, sim, a partir do pensar, da concentração individual. Estaria esta criança inserida numa prática pedagógica, que enfatiza apenas o que a criança pode conseguir aprender sozinha, desconsiderando o “desenvolvimento potencial”, ou seja, o que ela consegue produzir com a mediação do outro, conforme contribuições de Vygotsky (1991), ao abordar a “zona de desenvolvimento proximal?” É uma questão, que apesar de não perseguida neste estudo, pode ser respondida, genericamente, que sim, a partir das evidentes situações observadas, em que se exigia um pensar individualizado da criança, na resolução de problemas, seja de escrita ou não. Investigações específicas e aprofundadas podem precisamente esclarecê-la. É uma questão que também pode estar relacionada às conseqüências dos reflexos da prática escolar, percebidos na educação infantil, quando privilegia e responsabiliza apenas o esforço individual do aluno, na obtenção do sucesso escolar.

Barbosa (2006, p.25), ressaltando o pensamento de Rocha, afirma serem as pedagogias da educação infantil, diferentes das do ensino fundamental, por ter o ensino como base, a transmissão do conhecimento, com objetivo primordial, a sala de aula “*como locus privilegiado*” e as crianças como alunos. A pedagogia da educação infantil por sua vez tem a educação, através das relações que se estabelecem, como base de desenvolvimento. São as relações “entre crianças-crianças-adultos”, manifestadas “pela expressão corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares”. Ou seja, são as interações que se estabelecem no grupo e em grupo, que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem entre todos os envolvidos, e não apenas entre as crianças.

A pedagogia específica da educação infantil, à medida que caracteriza sua função por considerar o desenvolvimento integral das crianças, deixa implícita a função da avaliação, enquanto acompanhamento de todos os aspectos inerentes a este desenvolvimento.

A atividade na educação infantil, não se refere apenas àquelas direcionadas e propostas pela professora, mas a todas as ações das crianças, que representem, para elas, significativas situações de aprendizagem e/ou envolvimento espontâneo e natural. Na mesma direção, as situações passíveis de avaliação, compreendida enquanto acompanhamento, se expandem junto as várias atividades exercidas pelas crianças.

Ocorre, porém, uma dicotomia na prática pedagógica da educação infantil, quando se busca estabelecer a distinção entre uma atividade lúdica, de uma atividade tida como de sala de aula. Dicotomia presente nas rotinas do ensino regular em que a hora da atividade, corresponde ao tempo em que as crianças estão em sala de aula, realizando “tarefas” recomendadas pela professora ou professor. A hora do intervalo, ou recreio, por exemplo, são situações em que as crianças não estão em atividade. Mesmo nos momentos em que o lúdico se instala em sala de aula, não se considera enquanto atividade. O registro que segue, dentre outros realizados durante a pesquisa, retrata essa dicotomia na compreensão sobre o que vem a ser considerado atividade, na sala de aula observada.

Após a discussão em torno dos brinquedos, citados na história contada, a professora convida a todos para ficarem de pé, no centro da sala, para “acordar o corpo”. Inicialmente a professora coordena movimentos lentos, em sintonia com um fundo musical, a fim de que as crianças repitam. As crianças se divertem, movimentando a cabeça, os ombros, a cintura, os braços, as pernas...Após movimentos coordenados, as crianças solicitam da professora a continuação, de forma espontânea, a partir de canções carnavalescas, cantadas por ele. A descontração e empolgação reinavam. No entanto, as professoras discordam, com a

justificativa de que estas precisavam realizar uma atividade (4ª Unidade de Observação, 13/09/06; situação 4.4).

Dia: 13.09.06

Fotografias: Glória Maria



FOTOS 03 e 04: Situação descontraída em sala de aula: Momento de "acordar o corpo"

É evidente a tentativa de a professora de fazer uso do lúdico em sua rotina pedagógica, talvez, na intenção de quebrar a programação didatizada, a que vem sendo submetida as crianças cotidianamente. No entanto, esta atividade parece representar, para a professora, uma quebra da tranquilidade da sala de aula e uma ameaça para a quebra de sua programação, para a realização da próxima “atividade” que as crianças deveriam realizar.

Considerando que na educação infantil deve-se valorizar os diferentes aspectos do desenvolvimento humano e que a ludicidade se constitui de uma “atividade identificadora da infância” (LOUREIRO, 2002, p. 82), deve a brincadeira não ser considerada apenas como um breve momento de descanso ou descontração, incluída na rotina pedagógica, como complemento da exploração de aspectos essencialmente cognitivos, a exemplo do que, equivocadamente, parece vir ocorrendo no processo escolar, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, ao se desconsiderar que a criança brinca por necessidade e prazer.

Dia: 01.09.06



FOTO 05: No pátio, a hora de "brincadeira livre"

Dia: 24.10.06

Fotografias: Glória Maria



FOTO 06: Crianças no jogo do bingo

Na sala de aula observada, os raros momentos lúdicos, através de jogos, eram dirigidos pela professora cuja finalidade era explorar a linguagem escrita ou a matemática. Apesar do aparente envolvimento das crianças com tais jogos, era perceptível, entre as crianças, além do desejo expresso e reivindicado, saírem de sala para brincarem no pátio, freqüentes manifestações, sejam individuais ou em pequenos grupos de gestos e movimentos que despertassem prazer, durante a realização das atividades dirigidas ou no intervalo destas, mesmo não tendo o pátio ou a área externa da instituição, atrativos lúdicos, ou seja, brinquedos, as crianças sempre manifestavam euforia quando lhes era dada a permissão para a “hora da atividade livre”. Algumas situações parecem conferir a ausência e até, na maioria das vezes, a desconsideração à brincadeira infantil pelas docentes, enquanto necessidade da criança.

*Próximo ao final da atividade de arte, a professora coloca uma canção para acompanhar o final da atividade [...] As crianças que concluem a atividade, iniciam, no meio da sala, movimentos corporais, acompanhando o ritmo da música. Quando muitas já ingressavam com empolgação no movimento, a professora, talvez para manter a “disciplina”, baixa o volume do som e convida a todos que já haviam concluído a atividade, para sentarem numa mesa à parte. K.V. ainda no clima da ludicidade, pede a professora para brincar de amarelinha, que responde: **Não agora é outra atividade.** E providencia fichas com sílabas e distribui na mesa (20ª Unidade de Observação, 20/10/06; situação 20.4).*

[...] Chegou à hora dos 15 minutos de “brincadeira livre”, no parque. No entanto, só foi liberada a criança que tivesse concluído a atividade, e passado pela avaliação da professora I (27ª Unidade de Observação, 10/11/06; situação 27.1).

Já são 10:00h. As crianças já concluíram a atividade de desenhar e escrever sobre o passeio. São oferecidas massinhas de modelar, como uma opção para preencher o tempo. Estas iniciam a modelagem, mas não se interessam preferindo se movimentarem pela sala e formarem bolinhas de papel, para jogarem entre si. A professora II reclama, enquanto a professora I atende individualmente algumas crianças, com atividade de linguagem escrita e matemática. A maioria das crianças demonstra para saírem da sala. Só às 10:30 é que são liberadas para o pátio (16ª Unidade de Observação, 09/10/06; situação 16.1).

Por fim, percebe-se através dos registros decorrentes da pesquisa, indícios de que a sala de aula observada, em sua rotina pedagógica e nas diversas interações ocorridas, parece ser influenciada por práticas oriundas do ensino tradicional, desenvolvido na realidade de muitas das nossas escolas. Essa influência parece refletir funções que, historicamente, em nosso país, foram atribuídas à educação de crianças pequenas; a princípio, como espaço para

compensação de carências, (conforme contribuição de Oliveira (2002), no primeiro capítulo deste estudo) e, posteriormente, a função de preparar as crianças para o ensino fundamental, no sentido de reduzir o insucesso escolar.

A educação infantil, reconhecida legalmente há mais de dez anos, existe enquanto nível de ensino, porém com funções e fins específicos, e em si mesma, não existindo para suprimir carências, nem assumir uma condição de prevenir o fracasso escolar no nível de ensino posterior.

Ainda na esteira de Paniagua (2007), a educação infantil é possível ser vista como preparação, mas num processo natural, em que respeite os ritmos próprios das crianças, seus contextos sociais e culturais, junto às suas significativas etapas de desenvolvimento.

A ênfase no ensino de determinadas linguagens, como forma de garantir o sucesso na alfabetização, no uso literal do termo enquanto domínio da escrita e leitura convencional, não só denuncia uma escolarização precoce, como prejudica o natural e significativo processo conceitual da alfabetização, em que as crianças são envolvidas muito antes de ingressarem na escola. É na educação infantil que este processo pode ganhar significado, a partir das situações em que as crianças encontrem sentido e se envolvam.

A rotina, a idéia de atividade e o destaque a estas, aliada à preocupação com o pensar das crianças, canalizada para a aprendizagem da leitura e escrita - alfabética e matemática -, além da desconsideração às atividades lúdicas, como conteúdo da educação infantil, parecem representar, na turma pesquisada, reflexos de uma prática essencialmente escolar.

Ao se destacar e analisar os indícios que podem caracterizar o modelo educativo, presente na sala de aula do pré II, a partir das situações/atividades observadas, também se tornou possível o levantamento de dados, para analisar como a avaliação se faz presente no cotidiano da rotina pedagógica da educação infantil, uma das questões perseguidas neste estudo.

3.3 A avaliação na rotina da pré-escola

As observações voltadas para as ações avaliativas, ocorridas na rotina de sala de aula do pré II parecem oferecer subsídios para análise de outros aspectos inerentes à prática pedagógica, além do modelo educativo, anteriormente analisado. As características das relações estabelecidas no interior da sala de aula entre adultos e crianças, criança-criança, ou com o objeto de conhecimento; os conteúdos explorados intencionalmente e os que naturalmente surgem; o tipo de atividades e as condições em que estas se realizam, dentre

outros, são aspectos que, apesar de estarem implícitos e transparecerem na prática avaliativa, podem constituir-se de fontes para futuros estudos, já que os fins deste apresentam limites para devidos aprofundamentos.

Compreender que a avaliação na educação infantil tem como principal objetivo o acompanhamento ao processo de desenvolvimento das crianças, implica reconhecer não só a importância das situações e atividades que favorecem esse desenvolvimento e, conseqüentemente, o processo da aprendizagem - ambos considerados interdependentes para Vygotsky (1991) - e também a importância do papel docente na elaboração de diagnósticos que esclareçam a realidade de tais processos e no encaminhamento das condições e estabelecimento das interações, que os promovam.

Dentre as situações e atividades importantes de serem observadas no acompanhamento avaliativo, há de se considerar não só as interações que se estabelecem entre as crianças, como as linguagens por estas utilizadas. As linguagens, além de representarem signos e formas de manifestação e comunicação das crianças, refletem conteúdos e experiências sócio-culturais decorrentes de suas vivências fora de ambientes escolares, necessárias de serem consideradas pela professora ou professor, ao avaliar - seja espontaneamente na rotina de sala de aula ou através de registros -, o desenvolvimento e aprendizagem destas.

Assim, a partir de recortes das observações registradas, junto à turma mencionada, analisar-se a princípio, as ações e atitudes avaliativas das professoras em diferentes situações de sala de aula e, posteriormente, nas interações estabelecidas entre as próprias crianças. Destacam-se, ainda, como objeto de análise, as linguagens exploradas pela professora e manifestadas pelas crianças, destacando suas experiências sócio-culturais. Registros avaliativos, formalmente utilizados pela docente, serão também analisados.

3.3.1 A avaliação na interação docente

Observar ações e atitudes⁸ avaliativas desenvolvidas por docentes em sala de aula favorece a identificação de idéias que as fundamentam, não com vistas, apenas a uma melhor caracterização do fazer avaliativo, como a possibilidades de uma possível re-construção de significados e práticas.

⁸ Apesar dos termos, ações e atitudes representarem sinônimos estabeleceremos, neste item, sutil distinção: ação é utilizada, para designar a atividade docente, enquanto ato de avaliar. Atitude, para designar a maneira, o modo de desenvolver a ação.

Apesar de se reconhecer que a ação avaliativa docente antecede a atividade específica de sala de aula, ao se planejarem e elaborarem objetivos, e/ou, selecionarem atividades, dentre outros, percebe-se que é especificamente na efetivação da rotina pedagógica que esta se torna evidente, possível de ser analisada no seu interior, não se restringindo apenas a leituras decorrentes de instrumentos ou técnicas utilizadas para este fim.

A avaliação na educação infantil, por se caracterizar pelo acompanhamento ao desenvolvimento das crianças, permite ao professor ou à professora a ampliação de possibilidades e situações que favorecem a elaboração de diagnósticos necessários ao devido acompanhamento. Para Hoffmann (1998, p. 15), um dos pressupostos básicos da avaliação na educação infantil, é “torná-la investigativa e não sentenciosa; mediadora e não constatativa”. Nesse sentido, todas as situações e atividades ocorridas na educação infantil podem ser consideradas como investigativas, não representando a necessidade de julgar e comprovar a capacidade da criança, mas de acompanhar a evolução do seu desenvolvimento, decorrente, na maioria das vezes, das aprendizagens observadas. Hoffmann ressalta, ainda, que é na “dimensão da interação adulto/criança” que se justifica a avaliação neste nível de ensino e “não a certeza, os julgamentos e as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é, ou não, capaz de fazer”.

Dia: 24.10.06

Fotografias: Glória Maria



FOTOS 07 e 08: Situações de observação e interação da professora com crianças

Nas situações e atividades observadas durante a pesquisa, foi possível perceber constantes atitudes da professora I, em que ora demonstrava interesse apenas em acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; em outros momentos, parecia julgá-las em suas capacidades, induzindo a mesma atitude das crianças ao avaliarem suas próprias atividades, como no registro que segue:

Tampinhas foram distribuídas no centro de cada mesa. Cada criança, uma de cada vez, deveria pegar uma quantidade de tampinhas, que coubesse em suas mãos e reservá-las separadamente, conforme quantidade em cada uma das mãos. Em seguida, cada criança deveria contar as tampinhas, por montante e, anotar no caderno, separando a quantidade maior da menor. A professora orienta que a quantidade maior era para ser escrita antes da menor.

*Enquanto cada criança realizava essa primeira parte da atividade, a professora circulava entre os grupos, observando e interagindo junto aos que apresentavam dificuldades. Algumas crianças, ao passo que realizavam a atividade, observavam os demais colegas, classificando os que haviam conseguido, ou não. Algumas outras intervinham junto ao outro, no sentido de obter uma confirmação da quantidade registrada, ou, até mesmo orientar a escrita do número, ressaltando algum “erro” percebido. Ao retomar coletivamente a atividade, a professora levanta um questionamento: - **Como vamos o resultado das duas quantidades que agrupamos? O que devemos fazer? – Junta! Responderam todas as crianças de uma só vez.** A professora lembra do sinal utilizado para somar, manda as crianças escrever no caderno, entre os números anteriormente registrados.*

*Para proceder à operação, a professora orienta o cálculo mental: -**Separem na mente o número maior, depois acrescente o menor. Com a ajuda dos dedos, vocês descobrirão os resultados.** E ainda acrescenta: - **Quando anotarem os resultados, confirmem, com as tampinhas, contando todas juntas e, vejam se o resultado é o mesmo escrito por vocês.***

Nos grupos, foram realizados quatro cálculos, com os mesmos procedimentos do primeiro: separação de tampinhas, contagem, registro e soma. A professora comenta junto à observadora, que as dificuldades, nesta atividade, estavam basicamente relacionadas, para algumas crianças, apenas na escrita dos números, a partir das dezenas. As crianças que apresentaram tais dificuldades foram atendidas individualmente pela professora (1ª Unidade de Observação, 01/09/06; situação 1.3).

Dia: 31.10.06

Fotografia: Glória Maria



FOTO 09: Atividade de Matemática com uso de “tampinhas”

O diagnóstico da professora, ao apontar as dificuldades das crianças, ao final da atividade, demonstra não só os objetivos que nortearam sua avaliação, como sua preocupação

em atingi-los, pela imediata atenção dispensada às crianças que apresentaram as dificuldades por ela detectadas. Essa atenção individualizada, centrada na escrita correta do número que representava a soma das tampinhas, parece estar associada ao julgamento da capacidade da criança em conseguir representar graficamente o número, no sentido de constatar ou pontuar um avanço que a promova. Julgar, para Hoffmann (1998), estaria na contramão do pressuposto investigativo que deve caracterizar a avaliação na educação infantil e, para Luckesi (1996), seria uma contradição, para a avaliação como ato amoroso. Arribas (2004), mencionada no capítulo anterior, admite a possibilidade de juízos de valor, apenas com o fim de coletar informações para o ajuste e aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

O fato de algumas crianças não conseguirem representar, de forma escrita, os números que indicam dezenas, mesmo conseguindo representá-los concretamente, neste caso pelas “tampinhas”, pode indicar o não alcance da interpretação numérica construída pelas crianças ao lerem números, mesmo não conhecidos, ou abstraídos quantitativamente. Estudos mostram que “As crianças utilizam seus conhecimentos sobre a numeração falada para se apoiar em suas interpretações das escritas numéricas e, reciprocamente, baseiam-se em seus conhecimentos sobre o sistema de numeração, para inferir questões sobre a numeração oral” (QUARANTA, TARASOW e WOLMAN, 2006, p.96-97). Assim, ao serem solicitadas a lerem ou escreverem uma dezena, as crianças estabelecem relação entre os nomes dos algarismos que a compõem. No entanto, alertam as autoras, que isso não ocorre de forma simultânea e igualmente para todas as crianças de um mesmo grupo.

A situação registrada apresenta exemplos que apontam para a necessidade do professor ou da professora ao avaliar, conhecer a criança, seu pensamento, sua lógica própria (PIAGET, 1999), manifestada pela maneira como ela interage com o meio e, suas experiências sociais e culturais. Assim, o acompanhamento qualifica a investigação e, a dinâmica dos diagnósticos cotidianamente realizados, mesmo os decorrentes das breves interações que se realizam na rotina de sala de aula.

Dia: 05.10.06

Fotografias: Glória Maria



FOTOS 10 e 11: Situações de interação entre professora e crianças

Na citada situação, pôde-se perceber, ainda, que a interação estabelecida pela professora junto às crianças, quando das orientações e dos questionamentos coletivos parece ter gerado, nestas motivação e envolvimento com a atividade. A troca estabelecida entre elas, não as estimulavam apenas na predisposição em contar e somar com a ajuda do próprio corpo através dos dedos, como - a exemplo das situações destacadas no item anterior ao se analisar as influências do modelo escolar na educação infantil -, para apontar o “erro” do outro, ou para avaliar seus resultados, com argumentos próprios.

As interações entre as próprias crianças parecem representar férteis campos ou situações de investigação pela professora, na identificação de suas lógicas próprias e suas maneiras de expor e solucionar problemas. Assim, a avaliação na educação infantil, também não se justificaria pelas interações que se estabelecem entre as crianças? Eis um dos questionamentos sugeridos pelas observações realizadas.

Observou-se, ainda, que nas diversas interações estabelecidas pela professora, que o erro era enaltecido através dos encaminhamentos às crianças, após apreciação de atividades por estas desenvolvidas. Essa atitude pode representar para a professora uma prática investigativa, acerca do pensamento das crianças, através da construção/aprendizagem da leitura e escrita, ou de conceitos matemáticos, mais especificamente ligados à noção de quantidade e representação numérica – conteúdos mais explorados durante as observações. Podem, também, podem representar para a criança, como já dito anteriormente, além de uma ação avaliativa que julga sua capacidade, nestes casos, de ler e escrever (pelas características de algumas situações e atividades, em que estas quase que cotidianamente eram submetidas), uma necessidade de adquirir ainda na creche, o domínio da leitura e da escrita, como condição para o acesso à escola. A fala de uma das crianças, em uma das situações observadas, denota sua perspectiva quanto ao “estudo” na creche, ao afirmar para a professora que: **“precisa**