

PRÁTICAS DE AVALIAR NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO*

PRACTICES OF DAILY EVALUATION IN PRESCHOOL: EVIDENCES OF A STUDY

Glória Maria Leitão de Souza Melo 1

Doutora em Linguística (UFPB), pesquisadora, com experiência 1
docente na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mais especificamente
com a formação de professores para a Educação Infantil. Integra o Fórum
de Educação Infantil da Paraíba – FEIPB, o Laboratório de Aquisição da
Fala e da Escrita – LAFE (UFPB), e o Núcleo de Estudos em Alfabetização,
em Linguagem e Matemática – NEALIM (UFPB). Lattes: [http://lattes.cnpq.
br/5903255227664181](http://lattes.cnpq.br/5903255227664181). E-mail: profgloriama@gmail.com

Resumo: No presente artigo, temos o objetivo de discutir avaliação na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola, a partir de dados coletados no ano de 2007, durante estudo de Pós-Graduação sobre este tema. Resgatar esses dados para análise, justifica-se pelo fato de observarmos práticas avaliativas que necessitam de revisões e ressignificações, recorrentes em realidades pedagógicas de instituições que oferecem esta etapa da educação em nosso país, o Brasil. Compreendemos que a Educação Infantil carrega sua especificidade, não apenas pela faixa etária de crianças que a constitui, mas pelas práticas pedagógicas que nelas devem ser desenvolvidas, a exemplo do acompanhamento avaliativo ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças. Assim, a Educação Infantil não deve ser concebida como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas com função em si mesma. O estudo acima mencionado foi de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O corpus foi constituído numa pré-escola de uma instituição pública, localizada na cidade de Campina Grande – PB, num período de seis meses. Crianças de 05 a 06 anos de idade e duas professoras foram os sujeitos envolvidos. Sobre avaliação da aprendizagem, buscamos respaldo em Hoffmann (1998; 2003); Romão (1998); dentre outros. Sobre a pré-escola, atualizaremos as discussões a partir de documentos legais e oficiais, a exemplo da LDB/1996, das DCNEI/2010 e da BNCC/2017, e em outros estudiosos da área. Os dados elencados para discussão evidenciam algumas inquietações, observadas em estudos que primam pelo respeito a infância e ao tempo de ser criança em instituições de Educação Infantil, a exemplo da identificação de práticas pedagógicas, em creches e pré-escolas, que apresentam considerável ênfase na exploração de conteúdos que são objetos de avaliação no ensino regular e que representam critérios para promoção de crianças. Neste sentido, essa evidência pode indicar que, no cotidiano dessas práticas, a avaliação pode denotar funções já superadas da Educação Infantil, considerando a evolução de sua história em nosso país. Por fim, esse estudo indica que a ação de avaliar apresenta-se transversal no cotidiano pedagógico da pré-escola, e é dele parte constitutiva, presente até na perspectiva da criança, que se vê envolvida com a necessidade de corresponder com as designações de tais práticas.

Palavras-chave: Pré-Escola. Avaliação. Cotidiano Pedagógico.

Abstract: This article aims to discuss evaluation in Early Childhood Education, more specifically in pre-school, based on data collected in 2007, during a Postgraduate study on this topic. Rescuing these data for analysis is justified by the fact that we observe evaluative practices that need revisions and reframing, recurring in the pedagogical realities of institutions that offer this stage of education in our country, Brazil. We understand that Early Childhood Education carries its specificity, not only due to the age group of children that make it up, but also due to the pedagogical practices that should be developed in them, such as evaluative monitoring of children's development and learning. Therefore, Early Childhood Education should not be conceived as a preparatory stage for Elementary Education, but with a function in itself. The aforementioned study was of a qualitative nature, of the case study type. The corpus was constituted in a pre-school of a public institution, located in the city of Campina Grande- PB, in a period of six months.

Introdução

Discutir avaliação na Educação Infantil, mesmo salvaguardando as especificidades deste nível da educação, pode nos remeter a aspectos que também são observados numa discussão acerca da avaliação da aprendizagem, no âmbito do ensino regular¹; ou seja, no âmbito dos níveis de ensino que integram nossa educação básica, a exemplo do Ensino Fundamental.

No presente artigo, tomaremos como referência, na mencionada discussão, uma investigação realizada numa pré-escola², onde pudemos identificar, dentre outros, reflexos de práticas, concepções ou finalidades avaliativas, semelhantes às observadas ou discutidas nos níveis de ensino da educação básica. Trata-se de um estudo realizado há mais de uma década (2007), e que ainda reivindica reflexões e redimensionamentos pedagógicos, por se atualizar em constatações de práticas correntes, principalmente nesta etapa da Educação Infantil, a pré-escola.

Além de ser um tema carregado de complexidades, também na Educação Infantil, discutir avaliação na realidade da educação escolar, nos remete a um olhar mais atento, para práticas curriculares e pedagógicas, bem como para conteúdos que são explorados no interior dessas práticas. Aliás, quando se tece esse olhar, a avaliação se torna indissociável a tais práticas. No cotidiano da pré-escola, ao se observar o lugar e a dinâmica da avaliação, tornou-se saliente essas práticas, conteúdos por elas privilegiadas, finalidades e sentidos do avaliar.

Uma das complexidades da avaliação em educação, consiste na dificuldade em defini-la ou determinar suas finalidades (GUIMARÃES; CARDONA; OLIVEIRA, 2014), bem como na sua operacionalização nas práticas pedagógicas, independente da etapa da vida escolar. Para Charles Hadji (1994), significar avaliação pode ser uma tarefa inacabada, principalmente se esta ação estiver associada a interpretação, dada às múltiplas possibilidades que este termo carrega, quando da atuação de quem avalia.

Não temos aqui a pretensão de discutir concepções e finalidades da avaliação, ou até mesmo nos determos a formas ou meios de realizá-la. No entanto, compreendemos que essas dificuldades se tornam evidentes, fundamentam, ou até mesmo esbarram em estudos que se propõem a discutir práticas avaliativas, mesmo na Educação Infantil, onde avaliar têm uma especificidade que difere da avaliação da aprendizagem, desenvolvida no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), além de destacar objetivos da Educação Infantil e considerá-la como etapa básica da educação, caracteriza o processo avaliativo, como acompanhamento, desprovido de julgamento (s), ou critério (s) de promoção para ingresso da criança em etapa posterior da escolaridade.

Assim, desde a promulgação da LDB, e atualmente em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), à criança deve ser garantido um efetivo acompanhamento avaliativo, que, no interior da própria Educação Infantil, seja na creche ou na pré-escola, deve favorecer a promoção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, no contexto de práticas pedagógicas estruturadas por brincadeiras e interações.

Caracterizada pelo acompanhamento, avaliação na Educação Infantil não deve privilegiar aspectos do desenvolvimento infantil, ou conteúdos de aprendizagem, em detrimento de outros, com vistas a expectativas ou competências que estas crianças devam adquirir para ingresso no Ensino Fundamental - etapa subsequente da educação básica. Critérios ou julgamentos não prescindem nesse acompanhamento, diferentemente do que ocorre no ensino regular, que prioriza o produto da aprendizagem, e não o processo, e que, por vezes, acaba por classificar crianças ou jovens, em relação ao seu nível de desempenho.

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 se efetive 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.

1 Ensino regular, corresponde às etapas da educação básica após a Educação Infantil (Ensino Fundamental e Ensino Médio), nas quais a avaliação da aprendizagem tem fins de promoção, ou seja, é condição para ingresso de alunos e alunas nos diferentes anos escolares, no interior dessas etapas.

2 Um dos níveis da Educação Infantil no Brasil, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que atende crianças de 04 a 05 anos e 11 meses.

Quanto a natureza dos procedimentos metodológicos, do estudo que inspirou o presente artigo, e este, por conseguinte, destacamos a perspectiva qualitativa, do tipo estudo de caso. Dentre o universo de turmas da pré-escola, na cidade onde ocorreu a investigação, uma foi escolhida³, para exploração e compreensão do fenômeno em estudo.

Assim, o corpus foi constituído numa pré-escola de uma instituição pública, localizada na cidade de Campina Grande – PB, num período de seis meses, por observações semanais (em 2006). Crianças de 05 a 06 anos de idade e duas professoras foram os sujeitos envolvidos. As crianças foram identificadas pelas iniciais dos seus nomes próprios, e as professoras por P1 e P2.

Os dados coletados foram registrados de forma escrita, num “diário de campo”, a partir de observações, gravadas e fotografadas. Ademais, o corpus também foi constituído de documentos avaliativos da turma observada, como o diário de classe docente, pareceres encaminhados às famílias das crianças, e de entrevista à professora titular.

Mesmo considerando a importância e complementariedade discursiva de todas as fontes de coletadas, faremos uso, neste artigo, apenas de breves recortes do “diário de campo”, por compreendermos os limites de produção de um trabalho desta natureza. Nos itens que seguem, uma breve abordagem acerca da avaliação na Educação Infantil, buscando destacar documentos legais/oficiais e perspectivas de estudos correntes. Ademais, trazemos recortes de dados coletados, a partir de observações gravadas e transcritas em “diário de campo”, conforme já mencionado.

Esperamos contribuir com debates e reflexões, que visem não apenas a exploração do fenômeno em estudo, mas o pensar a criança e seu lugar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como a função que este nível de educação vem assumindo no mencionado acompanhamento.

Avaliação na Educação Infantil

Discutir práticas avaliativas na Educação Infantil, hoje numa perspectiva legal de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996), deveria ser um tema sem tantas complexidades, se a ótica fundante dessa discussão fosse apenas o respeito/reconhecimento do direito da criança, de ser submetida a esse acompanhamento, sem a finalidade de promovê-la para outro nível da educação, como assevera a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, parece recorrente a preocupação de profissionais e pesquisadores envolvidos com essa etapa básica da educação, em relação a tais práticas, que ainda insistem em carregar resquícios de uma história atrelada a funções ultrapassadas da educação para crianças de até 05 anos e 11 meses de idade, em nosso país, o Brasil.

O tema, avaliação na Educação Infantil, parece, ainda, atrelado a reflexos de práticas classificatórias (e por vezes excludentes) da avaliação da aprendizagem, vivenciadas no ensino regular, ou seja, no ensino fundamental. Dessa forma, a especificidade da Educação Infantil não é garantida em sua totalidade, quando crianças são submetidas a critérios rigorosos de avaliação, com vistas a, por exemplo, conteúdos a serem explorados em etapa posterior da educação escolar.

Apenas para justificar este mencionado resquício, lembremos do período que antecede a década de 80 do século XX, no Brasil, ou até o decorrer desta mesma década. Sob influência do tecnicismo as instituições pré-escolares assumiam a ideia de preparação para o ensino obrigatório, para a alfabetização. Na pré-escola⁴ e na creche - níveis que compõem atualmente a

3 O critério de escolha da instituição/turma investigada, não ocorreu a partir de rigorosos critérios. Deu-se pela facilidade de acesso da pesquisadora, bem como por sua experiência no trabalho com instituições públicas de Educação Infantil. A turma escolhida, para observação, denominada de “Pré II”, último ano da Educação Infantil, ocorreu por representar, na compreensão da pesquisadora, uma maior possibilidade de evidência da prática avaliativa docente. A informação de que a professora titular desta turma, à época com mais de cinco anos de experiência docente, cursava uma Pós-Graduação em Educação Infantil, além da sua formação em Pedagogia, também influenciou a escolha da referida turma e da instituição.

4 Atualmente, no Brasil, a pré-escola e a creche são reconhecidas como direito da criança e dever do Estado. A pré-escola passou a ser obrigatória para crianças de 04 a 05 anos de idade, a partir da Emenda constitucional nº 59/2009. Essa obrigatoriedade foi incluída na LDBEN (BRASIL, 1996) no ano de 2013. Dessa forma, um dos níveis

nossa Educação Infantil -, preponderava, a ideia de amparo, cuidado, proteção de saúde física e mental, “carência de ordem cultural” (OLIVEIRA, 2002 p.108), especialmente em instituições públicas ou filantrópicas, onde frequentavam crianças oriundas de famílias desprovidas economicamente. Nesse sentido, além da responsabilidade de preparar para o ensino regular, a pré-escola e a creche teriam a incumbência de sanar as dificuldades culturais, econômicas e psicológicas, que, sob essa ótica, possivelmente contribuiriam para o insucesso escolar.

Essa marca da história, no nosso entendimento, influencia práticas avaliativas de docentes, ainda observadas em instituições de Educação Infantil, quando estas se preocupam, por exemplo, em eleger capacidades ou habilidades, consideradas pré-requisitos para ingresso da criança no ensino fundamental, como preponderantes objetos de avaliação, a exemplo de capacidades para a alfabetização, seja na língua escrita ou na matemática.

Analisando a Educação Infantil no atual cenário brasileiro, felizmente se observa avanços, principalmente no âmbito legal e oficial, as quais podem e devem influenciar diretamente o fazer pedagógico junto a crianças de creches e pré-escolas, e no reconhecimento da especificidade desta etapa da educação, bem como da especificidade do “ser criança”. Dentre estes avanços, não podemos deixar de destacar: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996); As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999; 2010); a Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2004); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que objetiva orientar políticas e práticas curriculares, dentre outros documentos oficiais.

O tratamento legal, dado a avaliação na Educação Infantil, pode ser considerado um avanço, no sentido de uma real aproximação e respeito à especificidade desta etapa básica da educação. Além de caracterizar-se pelo acompanhamento aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem preocupação com promoção ou retenção. Avaliar na Educação Infantil representa (ou deveria representar) um espaço por excelência de aprimoramento da ação pedagógica docente, pois o acompanhamento sistemático e efetivo pode resultar na avaliação desta própria ação, e na sua recondução. Ou seja, ao se acompanhar a criança e sua evolução, a ação docente assume um movimento de mão dupla: entre a atenção a criança, frente às suas possibilidades e avanços, e a sua própria atividade docente, no sentido de reconduzi-la.

Entendemos, portanto, que acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da criança exige da (o) docente uma prática avaliativa “mediadora” (HOFFMANN, 2003) e “dialógica” (ROMÃO, 1998), para efetivação deste mencionado movimento.

Jussara Hoffmann (2003, p. 25-27), difunde a ideia de “avaliação mediadora” e a considera numa perspectiva construtivista. Para essa autora, uma avaliação dessa natureza precede da ressignificação de objetivos, delineados de forma clara, mas com alcances ilimitados frente às diversas possibilidades de desenvolvimento da criança - seres reais e ativos, que interagem e aprendem de forma singular. Nesse sentido, numa avaliação mediadora, conforme Hoffmann, não se delimita, ou se padroniza o ponto de chegada. “O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança [...] insistindo em conhecê-la melhor, em entender suas falas, seus argumentos [...]” (HOFFMANN, 2003 p. 28).

A BNCC (BRASIL, 2017) faz uma relevante consideração, que aqui relacionamos a esse “prestar atenção” e ao necessário conhecimento que deve ter a (o) docente, acerca da criança. Ressalta de referida Base, no capítulo que trata da Educação Infantil:

“[...] Ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 32)

Prestar atenção à criança, é reconhecê-la, no acompanhamento ao seu desenvolvimento, em suas potencialidades e experiências. É considerá-la como sujeito ativo, que tem uma história e é produtor de culturas, conforme concepção de criança apresentada nas DCNEI (BRASIL, 2010): “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010 p. 12). A consideração a essa criança, precede, dentre outros, de posturas avaliativas de acolhimento, de prestar atenção, de mediação, e de diálogo, por parte da (o) docente, no necessário acompanhamento em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Avaliação mediadora se faz “no interstício entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele”, (HOFFMANN, 1993 p.68). Essa compreensão de mediação, nos remete ao pensamento de Vygotsky (1991), que, ao estabelecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, nos fala da Zona de Desenvolvimento Proximal, como o caminho entre o conhecimento já elaborado e o que está em processo de construção. Nessa direção, a mediação, de inspiração vygotskyana, estaria associada à interação necessária para o alcance de um nível a outro de desenvolvimento.

Numa direção semelhante a proposta de avaliação mediadora (HOFFMANN, 2003), por considerar o aprendiz um sujeito ativo, que interage e dialoga com o seu entorno, Eustáquio Romão (1998, p.87-88), fundamentado por ideias 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”. Trata-se de uma prática avaliativa que não se restringe a um processo de cobranças, mas a um espaço de trocas, entre os sujeitos envolvidos nos processos de aprender e se desenvolver.

Na prática de uma avaliação dialógica ou cidadã, a aprendizagem é tida como investigação em que o educador, pela consciência dos conhecimentos e experiências 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).

Na Educação Infantil, assumir uma prática avaliativa “mediadora” (HOFFMANN, 2003), associada a uma postura “dialógica ou cidadã” (ROMÃO, 1998) de avaliar, possibilita, no nosso entendimento, conceber a criança como sujeito singular, ativo, capaz e interativo, nas diversas situações e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, no interior das práticas pedagógicas. E ainda, a possibilidade de diálogo, não apenas com a criança, através de suas diversas linguagens, mas com o próprio fazer docente, no movimento de mediação, de acompanhamento, característico da prática avaliativa com crianças nesta etapa da educação.

Hoffmann (1998), analisa a avaliação no contexto da Educação Infantil, assim como Godoi (2004). Ambas criticam 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.

Ainda para Hoffmann (1998, p.11), “conceber o avaliar, implica em conceber a criança que se avalia e essa não é uma prática neutra, ou descontextualizada”. Assim sendo, avaliar está relacionado ao compromisso docente com a melhoria do desenvolvimento e aprendizagem da criança e do fazer pedagógico, e não uma ação centrada numa prática que visa 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*. A ideia de acompanhamento ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, pode 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.

É possível ainda se observar, em instituições de Educação Infantil, dificuldades na sistematização de um efetivo acompanhamento. Essa dificuldade se evidencia na escolha e uso de recursos, instrumentos, ou estratégias de registros. O Art. 31 da LDBEN (BRASIL, 1996) define o registro, aliado ao acompanhamento. Na ação de acompanhar e registrar, está implícita a necessidade de observação. A observação é essencial na prática de avaliar na Educação Infantil. Ela favorece a contextualização dos processos individuais e interacionais das crianças, com o outro (coetâneos, adultos ou objetos de conhecimento).

Na defesa de uma ressignificação 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, embasador do repensar do educador, sobre o seu fazer pedagógico”. Para Lleixà Arribas (2004), avaliar através 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 ainda caracteriza a avaliação na Educação Infantil, como multidimensional e contínua.

No item que segue, um diálogo a partir de recortes textuais retirados do “diário de campo” da pesquisadora, quando da observação ao cotidiano de uma pré-escola pública, conforme já anunciada anteriormente.

Fragmentos de um diário de campo: um encontro com dados da investigação

Reflexos de uma escolarização precoce em práticas avaliativas na pré-escola

O olhar para avaliação desenvolvida na prática cotidiana da pré-escola, possibilitou a observação de aspectos que compõem o fazer pedagógico docente, a exemplo de situações que retratam a postura das professoras, da natureza das atividades planejadas e desenvolvidas junto às crianças, das interações estabelecidas pelas próprias crianças, dentre outros. A partir dessas observações, foi possível identificar reflexos de uma rotina e de um modelo de educação e ensino, com caráter propedêutico.

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 por este nível da educação, conforme fins legais e pedagógicos, que defendem uma educação com especificidade própria, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (LDB/1996).

Foi possível perceber, no cotidiano da pré-escola investigada, que, a forma de condução do fazer pedagógico pode influenciar a compreensão da criança em relação a finalidade da instituição escolar, por ela frequentada. No recorte que segue, observamos que a criança compreende a ‘*creche*’ (Termo para identificação do próprio prédio da instituição investigada, pelas crianças investigadas e suas famílias), 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 questionamen-

tos, as duas professoras chamam a atenção das crianças, para voltarem aos seus lugares e continuarem com a atividade (Registro do “Diário de Campo”, em 01/07/06).

A criança, ao conceber a função da professora, também acaba por atribuir ao ensino uma espécie de condição para aprender, na realização de atividades que lhes são propostas. Realizar atividades para aprender pode representar, nessa circunstância, a tarefa da creche, enquanto escola que ensina. No registro seguinte, observamos que crianças parecem condicionar sua aprendizagem, ao julgamento da professora, sobre o acerto de suas atividades.

Um fato me chamou atenção: J.D. escreveu toda a lista de brinquedos. A cada palavra, vinha até a pesquisadora, 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 I, que pegou uma 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 (Registro do Diário de Campo, em 13/09/06).

A evidente 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, também contribui para reforçar a compreensão de que a creche é um lugar de ensino. Na situação acima, a avaliação da docente - com ênfase nos erros - pode representar, para a criança, uma espécie de “termômetro” da sua capacidade de aprender. Na atitude da docente, parece implícita a influência de práticas classificatórias de avaliação, presentes no tradicional Ensino Fundamental (HOFFMANN, 1998), em que o erro é enfatizado, não numa “perspectiva construtiva”, de reflexão e reconstrução, mas como parâmetro que classifica e exclui.

Ainda referente à situação acima, não podemos deixar de chamar a atenção para um tema ainda polêmico na Educação Infantil, que é a preparação ou o início do processo de alfabetização, mais especificamente o domínio da escrita. Corroboramos com a ideia de que não é função deste nível da educação básica, alfabetizar crianças, no sentido de impor o domínio da escrita e da leitura. A criança terá, no Ensino fundamental, o tempo necessário para a inicialização e consolidação deste processo.

Compreendemos que a escrita deve ser inserida nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, e se tornar objeto cultural de interação por crianças e professoras, num contexto de uso e reconhecimento da sua função social. A inserção da criança em práticas de letramento, pode torna-la desejosa ou curiosa, em fazer uso de formas gráficas da língua, ou construir o gosto pela leitura, sem a necessidade de uma prática de ensino com o rigor do ensino regular, ou de uma prática avaliativa permeada de julgamentos.

A ênfase numa escrita convencionalmente correta, já na pré-escola, reforça a ideia de conceber a Educação Infantil nos moldes do ensino regular, ou como etapa preparatória. A atitude docente de enfatizar o erro nas produções das crianças - prática comumente observada a partir do ensino fundamental - parece influenciar às próprias crianças nas interações em que estas estabelecem entre si, no sentido também de julgar a atividade do outro a partir do erro.

Na atividade escrita, K.V. e F.F. discutem a forma de escrever a palavra elefante. F.F. resolve escrever à sua maneira, e pergunta a K.V.: É assim que se escreve elefante? K.V. sem responder, observa, manda apagar a palavra e, passa a ditar as letras convencionais, da palavra elefante, para que F.F. escrevesse. F.F. 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 F.F. precisava pensar para poder conseguir. F.F. voltou para seu lugar, tristonho, mas, continuou solicitando ajuda (Registro do “Diário de Campo”, em 13/09/06).

A necessidade de pensar e de ter atenção, era sempre enfatizada, nas observações realizadas, pela professora I, como uma espécie de caminho, que pudesse garantir a criança o progresso de seus acertos, principalmente nas atividades em que a linguagem escrita, a leitura, e a matemática eram exploradas.

[...] 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. responde com satisfação: tia eu não olhei para o de ninguém. Fiz sozinho e vou aprender (Registro do “Diário de Campo”, em 18/10/06).

O “momento para pensar”, pode estar associado ao processo de escolarização, quando se enfatiza o aspecto cognitivo do desenvolvimento, em detrimento do afetivo, psicomotor e social, em ações didático-pedagógicas. Não se trata, porém, de não se estimular à reflexão, o pensamento da criança, desde a Educação Infantil. Trata-se, de considerá-lo, em todas às

demais atividades que ela realiza: quando brinca, fantasia, fala, desenha, se alimenta, enfim, quando interage consigo mesma, com o outro, com o meio, ou com objetos de conhecimento.

Ao analisarmos indícios que podem caracterizar um modelo escolarizante na pré-escola, ficou claro a importância de reconhecer o papel do docente na difusão deste modelo, bem como na condução do processo de acompanhamento avaliativo, ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ficou claro, que, é no cotidiano da rotina e prática pedagógica, nos diálogos e interações estabelecidos entre crianças e adultos, nas mediações, em atividades que lhes são propostas, que se evidencia essa relevância e a condução das ações avaliativas.

Avaliação docente no cotidiano da pré-escola

Compreender que avaliar na Educação Infantil tem como principal objetivo o acompanhamento aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, implica em reconhecer não só a importância das situações e atividades que favorecem tais processos - considerados interdependentes para Vygotsky (1991) -, mas, a importância do papel docente, neste acompanhamento.

Apesar de se reconhecer que a ação avaliativa docente antecede a atividade específica de sala de aula, ao se planejar e elaborar objetivos, e/ou, selecionar atividades, dentre outros, percebe-se que é especificamente na efetivação da rotina pedagógica, que ela 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.

Avaliar na Educação Infantil, por se caracterizar pelo acompanhamento ao desenvolvimento das crianças, permite ao professor ou professora a ampliação de possibilidades e situações que favorecem a elaboração de diagnósticos necessários a esse 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 (1998, p. 15) ainda ressalta que é na “dimensão da interação adulto/criança” que se justifica avaliar neste nível da educação e, “não a certeza, os julgamentos e as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é, ou não, capaz de fazer”.

No recorte que segue, foi possível perceber atitudes da professora I, em que ora demonstrava interesse apenas em acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e em outros momentos, parecia julgá-las em suas capacidades, induzindo a mesma atitude das crianças ao avaliarem suas próprias atividades.

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. 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 saber 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 a 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 pesquisadora, 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 (Registro do “Diário de Campo, em 01/09/06).

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 caracteriza a avaliação na Educação Infantil. Para Luckesi (1996), seria uma contradição, numa avaliação como ato amoroso. Lleixá Arribas (2004), 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.

A situação acima apresenta exemplos que apontam para a necessidade da (o) docente avaliar, conhecer a criança, seu pensamento, sua lógica própria (PIAGET, 1999). Pudemos ainda perceber, que a interação estabelecida pela professora, quando das orientações e dos questionamentos coletivos, parece ter gerado motivação e envolvimento das crianças com a atividade. A troca estabelecida entre elas, não só as estimulavam na predisposição em contar, mas de somar, com a ajuda do próprio corpo através dos dedos, e de apontar o “erro” do outro, ou para avaliar seus resultados - a exemplo de situações destacadas no item anterior ao se analisar as influências do modelo escolar na Educação Infantil. 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.

As atividades individualizadas de escrita/leitura alfabética e matemática, ocorridas durante o período de observação, podem representar uma espécie de controle docente do desempenho das crianças, em função de determinados objetivos, que conferem à avaliação, a função de constatação e julgamento. A definição de objetivos educacionais é de fundamental importância, uma vez que a Educação Infantil tem a função de acompanhar de forma séria e reflexiva o desenvolvimento global de uma criança, desde mais tenra idade. Isto se estende aos cuidados de que ela necessita e, conforme assevera Hoffmann (1998), estes se tornam imprescindíveis, mas, no sentido de também considerar efetivamente a criança como centro da ação educativa e, conseqüentemente, da ação avaliativa.

Para acompanhar o desenvolvimento infantil, convém compreendê-lo como a “capacidade humana de agir, questionar e fazer descobertas sobre o mundo onde vive, de pensar criticamente sobre os objetos e as situações que o rodeiam e de construir, através das relações interpessoais, seus próprios valores morais” (HOFFMANN, 1998; p.38). Assim, a definição dos objetivos para a educação infantil deve, antes de tudo, considerar todas essas capacidades, no planejamento de situações e atividades que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagens de cada criança.

Por fim acredita-se que um acompanhamento investigativo considera os níveis e os tempos da criança. Daí a necessidade de observá-la e conhecê-la em seu desenvolvimento: seu jeito próprio de pensar, interagir e aprender. E ainda, de qualificar as interações que estas estabelecem entre si, nas diversas situações de atividades coletivas, no sentido de contribuir e até justificar a avaliação na Educação Infantil.

Considerações Finais

Buscamos, neste trabalho (Breve recorte de uma Dissertação de Mestrado - UEPB), discutir avaliação na Educação Infantil, sob a ótica de observações ao cotidiano de uma pré-

-escola. Foram recortes de um estudo realizado a mais de uma década, que ainda se atualizam no debate acerca deste fenômeno, nesta etapa da educação básica brasileira.

Algumas inquietações, desde a realização do referido estudo, permanecem e foram aqui retratadas. São preocupações relacionadas a identificação de práticas pedagógicas, em creches e pré-escolas, que apresentam considerável ênfase na exploração de conteúdos que são considerados objetos de avaliação no ensino regular e que representam critérios para promoção de crianças. Com isso, a evidência de funções historicamente ultrapassadas, em nossa Educação Infantil.

Ademais, o estudo nos revela que a ação docente de avaliar na pré-escola, não apenas evidencia práticas escolarizantes, mas perpassa o cotidiano pedagógico deste nível da Educação Infantil, tornando-se parte constitutiva, presente, inclusive, na perspectiva de crianças, que se veem envolvidas com a necessidade de corresponder com as designações deste cotidiano.

É preciso, portanto, uma ressignificação de práticas avaliativas que se propõem acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de até 05 anos e 11 meses de idade, no sentido de que estas práticas possam, efetivamente, considerar a especificidade da Educação Infantil e da própria criança, principalmente em seu direito de viver a infância, seus tempos, seus modos de brincar, agir, criar, pensar, que devem ser garantidos no interior de instituições escolares, sem a preocupação de preparar para um futuro escolar, mas para um presente significativo.

Referências

BRASIL, MEC/SEEF. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Senado Federal, 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes nacionais curriculares para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LLEIXÁ ARRIBAS, Teresa. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar; trd. Fátima Murad 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamento e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**; trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos superiores; trd. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 12 de dezembro de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2020.