

Avaliação na Educação Infantil: concepções de uma professora de Creche Ribeirinha da Amazônia Paraense

*Sinara Almeida da Costa**

*Jeyse Sunaya de Vasconcelos***

*Célia Maria Guimarães Santos****

Resumo

Este estudo tem como objetivo principal compreender a concepção de uma professora de creche ribeirinha sobre avaliação na educação infantil. A metodologia constou da realização de observações da rotina das crianças e de entrevista com a docente da turma investigada. Os resultados apontam que a concepção da professora ainda está pautada em um modelo de avaliação classificatória, o que ficou evidente diante de sua preocupação em sentenciar e comparar as crianças e suas produções, desrespeitando as particularidades infantis. Assim, para a professora investigada, avaliar significa registrar em uma ficha ao final do ano os comportamentos que as crianças apresentaram através de uma escala comparativa. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada sua postura pedagógica. Nesse ínterim é importante o desenvolvimento de ações que esclareçam o real sentido de avaliar nas creches e pré-escolas, resgatando sua função precípua de acompanhar e impulsionar o desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Avaliação; Professora; Creche.

* Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Pará, Brasil. E-mail: sinaraacs@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>

** Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Pará, Brasil. E-mail: subela24@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5170-8904>

*** Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, Pará, Brasil. E-mail: celiagsantos@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1470-6154>

Evaluation in Children Education: conceptions of a riverside daycare teacher of the Amazonia Paraense

Abstract

The main objective of this study is understand the conception of a riverside daycare teacher about evaluation in early childhood education. The methodology consisted of the observations of the routine of the children and of an interview with the teacher of the group investigated. The results indicate that the teacher's conception still based on a model of classificatory evaluation, which was evident in her concern to sentence and compare the children and their productions, disrespecting the children's particularities. Thus, for the teacher investigated, to evaluate means to record in a file at the end of the year the behaviors that the children presented through a comparative scale. Some factors as daily life of the child do not count, neither the children's pedagogical posture. In the meantime, it is important to develop actions that clarify the real meaning of evaluating in kindergartens and pre-schools, rescuing their primary function of accompanying and boosting child development.

Keywords: Evaluation. Teacher. Daycare.

Evaluación en la Educación Infantil: concepciones de una profesora de creche ribereña de la Amazonia Paraense

Resumen

Este estudio tiene como objetivo principal comprender la concepción de una profesora de guardería ribereña sobre evaluación en la educación infantil. La metodología constó de la realización de observaciones de la rutina de los niños y de entrevista con la docente de la clase investigada. Los resultados apuntan que la concepción de la profesora todavía está pautada en un modelo de evaluación clasificatoria, lo que se hizo evidente ante su preocupación en sentenciar y comparar a los niños y sus producciones, desatendiendo las particularidades infantiles. Así, para la profesora investigada, evaluar significa registrar en una ficha al final del año los comportamientos que los niños presentaron a través de una escala comparativa. El cotidiano del niño no es verdaderamente tomado en cuenta, ni se considera su postura pedagógica. En el ínterin es importante el desarrollo de acciones que esclarezcan el real sentido de evaluar en las guarderías y preescolares, rescatando su función preponderante de acompañar e impulsar el desarrollo infantil.

Palabras Clave: Evaluación; Profesora; Creche.



1. Introdução

O objetivo geral desta investigação é compreender a concepção de uma professora de creche ribeirinha sobre avaliação na educação infantil. Especificamente pretende identificar os instrumentos avaliativos utilizados por ela e compreender de que forma os utiliza em suas práticas.

É importante lembrar que segundo o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996) o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos, não havendo qualquer tipo de prevalência sobre o aspecto cognitivo. Nesse sentido, determina, no artigo 31, que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 4, definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Igualmente, reforçam que as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil (Art.10).

Em concordância às Diretrizes, Hoffmann (2015) afirma que o olhar avaliativo não deve ser apenas sobre as crianças, mas sobre o que para elas é proposto pela instituição em todos os aspectos: as interações, as brincadeiras, o espaço etc. Diante do exposto, Hoffmann (2015) conceitua avaliação:

Como um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando sempre a melhoria do objeto avaliado. Assim, o avaliar na educação infantil não remete ao julgamento, mas ao acompanhamento que o professor deve fazer do desenvolvimento da criança, observando e analisando todos os aspectos, bem como o seu papel, a fim de favorecer ao máximo as suas vivências positivas. (p. 32).

As concepções de Hoffmann (2015) corroboram o que está exposto no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 20/2009 enfatizando que:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram



realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (BRASIL, 2009, p. 16-17).

Assim, na educação infantil, avaliar não significa medir ou mensurar capacidades, mas acompanhar a maneira como a criança se manifesta em relação às ações educativas propostas, o que lhe foi significativo, positiva ou negativamente. Para tanto, o professor necessita de um olhar atento, reflexivo, sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Todavia, pesquisas como as de Mendonça (2009) e Farias e Bessler (2014) revelam que as práticas avaliativas em diversas creches e pré-escolas ainda estão pautadas na classificação das crianças, com foco em atribuir conceitos e algumas vezes rótulos com adjetivos negativos. Essas práticas de avaliar, muitas vezes, são baseadas na observação das atitudes comportamentais das crianças na tentativa de controlá-las. Esse fato é preocupante tendo em vista a importância do acompanhamento do desenvolvimento infantil para a promoção de experiências mais significativas e eficazes no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças de até seis anos de idade.

Se nos reportamos ao contexto amazônico, aos povos ribeirinhos, com todas as suas especificidades, tais preocupações ganham contornos mais acentuados uma vez que a realidade dessa população, em especial das crianças dessa região, tem se mostrado cruel diante da situação de abandono a que estão submetidas no que refere ao acesso a uma educação de qualidade pensada com elas e para elas. Sobre isso, Arroyo (2012, p.31) chama a atenção ao considerar que as “[...] infâncias [...] tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas”, e que, portanto, exigem e devem ser reconhecidas como tal.

Conhecendo essa realidade, podemos considerar essa pesquisa educacional como sendo qualitativa, do tipo estudo de caso, pois objetiva compreender fenômenos sociais, as ações, comportamentos e relações entre as pessoas, ambientes e suas reflexões diante dessas experiências. Minayo (2001) descreve esse tipo de investigação como uma abordagem que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa investigação aconteceu em uma turma de maternal II “1” (crianças de três anos) de uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI de uma comunidade ribeirinha de Santarém. A escolha por esta instituição de educação se deveu ao fato de, no município, ser a primeira creche que oferece atendimento a crianças tão pequenas no território ribeirinho e também em razão do nosso interesse em conhecer as crianças ribeirinhas por meio delas próprias – modos de vida, experiências, grupo de interações, suas preferências, como brincam, imaginam etc. Nesse sentido, Alves (2014, p.40) nos fundamenta ao dizer o quão é importante “[...] dar voz às crianças, conhecer quem são, como vivem, [...] o que elas pensam a respeito de si mesmas, das relações com os seus pares e com os adultos, acerca do mundo em que vivem entre outras questões [...]” para que elas sejam reconhecidas como sujeitos-crianças embebidas na cultura.



Para desenvolvê-la foram utilizadas as técnicas de observação e entrevista semiestruturada com a professora da turma observada, com perguntas previamente elaboradas que foram ampliadas no decorrer da entrevista. Os registros foram feitos por meio de anotações no diário de campo, fotografias e vídeos de momentos da rotina da turma e gravação de áudio da entrevista realizada após o período de observação.

Para compreendermos o processo de humanização da criança e, por conseguinte, os indícios que devem permear o processo avaliativo, tomamos por base os estudos da Teoria Histórico Cultural- THC através de Vigotski e seus colaboradores. A pesquisa também se pauta nos estudos de autores considerados referências na área da educação infantil e da avaliação nessa primeira etapa da Educação Básica, tais como Hoffmann (2005, 2015), Mello (2005), Mendonça (2009) e leva em consideração a legislação vigente sobre o assunto.

Inicialmente o artigo discorre sobre o processo de humanização da criança na perspectiva da THC, evidenciando que o indivíduo se torna humano ao ser colocado em contato com a cultura e com os outros seres humanos e signos, que farão a mediação entre o sujeito e o conhecimento. Posteriormente, apresentamos o processo avaliativo como subsídio dos professores para o desenvolvimento infantil e da prática pedagógica docente. Em seguida, um tópico tratará a contextualização da pesquisa (onde foi realizada, sujeitos participantes, sala investigada etc) e, logo depois, a sala de atividades das crianças do maternal II, bem como a rotina vivenciada por elas. Um outro importante tópico apresentará aproximações e distanciamentos entre o falado e o vivido na prática escolar e, por último, teremos as considerações finais a respeito do tema e das contribuições conferidas pelos autores através dessa pesquisa.

1. O processo de humanização da criança na perspectiva da THC

Como já pontuamos anteriormente, a THC, de maneira geral, vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem na sua vida em sociedade.

Do mesmo modo, Vigotski (1896-1934) seu principal representante, evidencia em seus escritos o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamentais a consideração do lugar ocupado pela criança nas relações das quais participa e as condições históricas concretas de vida e de educação nas quais decorre o seu desenvolvimento.

Para fundamentar seus preceitos, Vigotski (1995) pontua a importância das bases biológicas como fundamentais para a existência do homem, porém, nos adverte que essas bases sozinhas, não são capazes de torná-lo humano na sua essência. Faz-se necessário, portanto, o contexto cultural e histórico no qual este homem está inserido, conforme nos lembra Mello (2007): “[...] é preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade” (p.88). Apropriação que se dá por meio das relações estabelecidas entre a criança, as demais pessoas e o meio circundante, como expressa Leontiev (1978).



Assim, compreendemos que somente na relação social, com a ajuda de parceiros mais experientes, as novas gerações se apropriam das funções psíquicas superiores (funções tipicamente humanas) – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (MELLO, 2007). Esse processo, denominado processo de humanização, é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978) que se inicia logo após o nascimento do bebê e se intensifica com a sua entrada na escola. Mas se educar é humanizar e vice-versa, por que não fazemos dos espaços educativos, especialmente das escolas de educação infantil, lugares promotores de vivências positivas visando a potencialização das qualidades humanas no sujeito?

Para que as instituições formais de educação assumam esse caráter emancipatório é necessário que superem as velhas formas alienantes e utilitárias de educar, se constituindo em espaços de encontros, de envolvimento, de relações entre todos os sujeitos que nela estão integrados e a cultura historicamente acumulada. (BISSOLI, 2005). Nesse processo, o professor precisa assumir um papel importante, o papel de gestor do envolvimento, como menciona Bondioli e Becchi (2003). Ele é o organizador das atividades educativas intencionais – adulto mais experiente que pensa junto com as crianças, planeja com elas, partilha propostas de atividades que tendem a alcançar objetivos que também são delas, entre outras questões.

Ao gestor do envolvimento, cabe o papel de proponente de atividades que coloquem a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, no lugar de encurtar a infância trabalhando conteúdos que deveriam ser alvo de atenção apenas no Ensino Fundamental, poderia desenvolver práticas que assegurassem a criança o direito a vivências necessária ao seu desenvolvimento humano integral.

Vale aqui o destaque para as reflexões de Vigotski (1988) acerca do desenvolvimento humano na infância. Segundo este estudioso o desenvolvimento humano perpassa pelo processo que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI¹. A definição de ZDI, dada por este autor, indica que o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento – situação real da criança, capacidades/funções psíquicas já formadas – e impulsionam novos desenvolvimentos – capacidades/funções psíquicas que estão em processo de formação. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança com a colaboração do professor ou mesmo de crianças mais experientes, que provêm níveis de ajuda necessários. (MELLO, 2007).

Nesse processo, o professor tem papel imprescindível. Cabe a ele a missão de ser provocador de necessidades na criança; necessidades de novas e sofisticadas aprendizagens. Para isso, deve estar atento a toda e qualquer atividade da criança a fim de perceber as conquistas já alcançadas e os novos interesses que vão surgindo por meio das relações que vão acontecendo na sua rotina:

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente

¹ ZDI – Terminologia utilizada nas traduções de Zóia Prestes (2010)



colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento. (BIS-SOLI, 2005, p.245).

Mas para incidir diretamente na ZDI, o professor precisa utilizar estratégias que venham a subsidiar o seu papel de gestor de envolvimento, de organizador de situações educativas que intervêm intencionalmente sobre o processo de humanização das crianças. Mencionamos aqui a estratégia de documentar e/ou registrar as suas rotinas, suas atividades. Essa estratégia pode ser realizada por meio da observação do cotidiano da criança, tarefa que consideramos fundamental para quem avalia com fins emancipatórios, uma vez que o dia a dia delas oferecem muitos momentos que exigem que o professor exercite sua capacidade de reflexão para decidir sobre a melhor maneira de intervir intencionalmente a fim de promover seu desenvolvimento.

É interessante observar aspectos como: a chegada da criança na escola – se está acompanhada ou não por algum familiar e/ou responsável, sua reação diante da presença dos adultos e de seus pares, suas atitudes ao brincar sozinha ou em grupo, por quais temas mais se interessa, entre outras muitas situações nas quais a criança revela seus conhecimentos prévios e aqueles em que será possível alcançar lhes se lhes forem oferecidas as condições necessárias pelo professor na escola.

Daí a importância de se desenvolver um olhar observador, de investigação, que permita enxergar a criança em toda a sua riqueza e em todas as suas dimensões singulares.

É importante ressaltar que os registros podem ser bem mais enriquecidos com a participação das crianças no seu processo de elaboração. A criança, enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento deve ser reconhecida como parceira em todas as situações do cotidiano escolar, inclusive na construção dos registros de acompanhamento do seu desenvolvimento e da prática pedagógica. Estes pequenos cidadãos avaliam suas experiências expressando-as por meio de suas múltiplas linguagens: gestos, fala, desenho, escrita, entre outras. Atentos a essas linguagens, os professores podem perceber como as crianças estão atribuindo sentido às suas experiências dentro e fora da escola, para assim, poderem ajudá-las a se conhecerem e estabelecerem sentidos entre as várias situações que vivenciam.

Dessa abordagem apreendemos que ensinar a uma criança o que ela já sabe fazer não promove o seu desenvolvimento, da mesma forma que ensinar algo que esteja fora do seu alcance de aprendizagem. A educação promotora de novas habilidades humanas na criança, indicada por Vigotski, é aquela em que os parceiros mais experientes, propõem, provocam novas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e a coloca como protagonista da sua própria história.

3. A avaliação do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica docente

A avaliação na educação infantil é norteadada pela observação e promoção de experiências educativas e significativas visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, contribuindo no seu processo de humanização.



Conforme Luckesi (1995), a avaliação não se dá em um vazio conceitual, mas é “dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (p. 28). Então, se a avaliação tem uma intencionalidade, o professor precisa proporcionar condições para que a criança se torne sujeito de seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento. Nesse sentido, a avaliação é conceituada como ferramenta de acompanhamento e ajuda. Hoffmann (2005) argumenta que se faz necessário conceber a avaliação como indissociável da educação, observadora e investigativa, objetivando favorecer e ampliar as possibilidades de aprender da criança. Para a autora, “investigar significa manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e agir significa oportunizar situações de aprendizagem enriquecedoras.” (HOFFMANN, 2005. p. 59-60).

Avaliar a criança exige, então, muito conhecimento e habilidade docente, pois além de ter que lhe oportunizar diferentes possibilidades de aprendizagem, o professor deve atentar-se ao fato de que, se a criança não estiver se desenvolvendo adequadamente ele precisa reformular os objetivos e redimensionar seu trabalho no sentido de ampliar e, em alguns casos, complexificar, as experiências das crianças em relação à cultura. Nesse processo o professor deve descartar qualquer tipo de avaliação que rotule e que tenha como objetivo apenas promover a criança para outro nível de educação, priorizando aquele que melhor lhe direcione a buscar resultados satisfatórios para seu trabalho e para o desenvolvimento infantil, que impreterivelmente deve ser o maior objetivo da avaliação.

Acompanhar esse processo e contribuir para sua promoção, todavia, não é tarefa simples. Em seu artigo 10 a LDB determina que as instituições de educação infantil devam criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliação das crianças. Tais instrumentos podem colaborar com a prática docente tornando mais visíveis as aprendizagens dos pequenos. No entanto, de acordo com Hoffmann (2005), os instrumentos avaliativos, por si só, não dizem muito. Eles só serão, de fato, objetivos e validados, a partir do momento que o docente interpretar cada elemento ou característica que registrou. Tais registros devem evidenciar todo o processo de intervenção do professor e os acontecimentos daí decorrentes.

Mas o que são esses instrumentos de avaliação? São registros de diferentes naturezas, que objetivam auxiliar o professor de maneira que ele possa delinear, criar e recriar estratégias pedagógicas para aperfeiçoar e ampliar a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança (HOFFMAN, 2005). Segundo a autora, são vários os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, entre os quais ela destaca as produções das crianças, anotações sobre sua vida escolar entre outros documentos propostos pelo professor com a intenção de acompanhar o desenvolvimento infantil.

Essa documentação pedagógica cumpre diversas finalidades, todas atreladas ao compromisso com o acompanhamento e reflexão acerca do desenvolvimento integral das crianças. Assim, os instrumentos avaliativos, além de detalharem o desenvolvimento infantil, oportunizam ao professor fazer uma avaliação do seu planejamento pedagógico, visando aprimorá-lo de acordo com seus objetivos.

Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação pedagógica cumpre três grandes funções: a primeira diz respeito à sua função política, de criar o diálogo entre



escola, famílias e comunidade; a segunda se refere à forma como essa documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola e a terceira é a de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo.

Para as autoras, a documentação, assim proposta:

[...] expõe com transparência o que acontece entre as crianças, entre as crianças e as professoras/es, entre as professoras/es e a gestão, e entre esses/as atores/as com as famílias e a comunidade. A documentação transparente convida as famílias para participarem diferentemente da educação dos/as filhos/as. Assim, temos um tripé que sustenta a política educativa para a pequena infância: família, professoras/es e crianças. Com o protagonismo das crianças, um projeto com foco nas meninas e nos meninos. (MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017).

Barbosa e Horn (2008) apresentam subsídios para delinear qualquer que seja o instrumento utilizado na avaliação da criança na educação infantil: o diário de campo apresenta os registros que o professor faz de todos os acontecimentos ocorridos dentro e fora da sala, bem como as suas percepções diante do processo de ensino e aprendizagem da criança. O diário de turma diz respeito a um documento utilizado pelo professor para planejar suas atividades e relatar os acontecimentos diários. Através desses registros é possível uma reflexão a respeito do planejamento diário, se este atingiu realmente os objetivos propostos.

Outros instrumentos avaliativos concernentes à educação infantil são os relatórios do processo de desenvolvimento das crianças e os portfólios das atividades desenvolvidas por elas. Os relatórios devem apresentar de forma acolhedora, respeitosa e incentivadora as experiências de cada criança. Vale ressaltar que estes registros não têm o propósito de classificar ou comparar a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança em relação à outra, mas mostrar os resultados das diferentes experiências que possibilitaram o seu aprendizado e desenvolvimento. O portfólio apresenta ou retrata o desenvolvimento da criança obtidos ao longo de um período previamente definido. Pode ser composto por fotos, filmagens, desenhos, pinturas ou qualquer outro material resultante dos momentos vivenciados pela criança. Se esta tem a oportunidade de participar da escolha dos materiais que comporão seu portfólio, o professor poderá, pela observação no ato da escolha, avaliar o que realmente foi relevante e significativo para a aprendizagem dela. Frison (2008) considera o portfólio...

[...] não apenas uma forma de organizar os materiais, mas equivale aos processos que são utilizados, às realizações e aos resultados do desenvolvimento das competências que vão evoluindo à medida que os alunos comprometem-se, crescem cognitivamente e auto regulam as aprendizagens. (FRISON, 2008, p.214)

O portfólio é um instrumento importante que precisa ser compartilhado com as famílias, pois possibilitam uma visão real das produções das crianças e das experiências vivenciada por ela.

Baseados em todos os instrumentos apresentados e nos elementos que os compõem, entendemos que ao serem utilizados como ferramentas de avaliação, precisam ter os objetivos planejados e definidos, pois, conforme afirma Hoffmann (2005):



Acompanhar a aprendizagem dos alunos **não se restringe ao uso de** instrumentos formais em tempos predeterminados, mas se efetiva na vitalidade intelectual da sala de aula, abrangendo as situações previstas e as inesperadas – ação mediadora que só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto das atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente. (HOFFMANN, 2005, p.34)

Portanto, os registros das interações da criança com o coletivo na escola, com a família e as demais experiências que elas tiverem, direcionam o professor para uma avaliação, um tanto quanto complexa, a observar, analisar e interpretar os registros a fim de direcionar suas ações em relação ao desenvolvimento e ao aprendizado da criança.

4. Onde fui, quem conheci e com quem falei...

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil- UMEI pública do município de Santarém, estado do Pará, precisamente da Vila do lago². Trata-se de uma comunidade ribeirinha da Amazônia – região de várzea, rica em peixes, pássaros e flora, o que lhe dá uma característica mais específica e identifica o modo particular de vida de seus habitantes. Os ribeirinhos da Vila do lago, assim como outros ribeirinhos da Amazônia, estabelecem relações sociais com a natureza, em que os rios e lagos lhes traduzem um significado muito grande. Foi nesse contexto que a pesquisa se realizou. No interior da UMEI Balaio dos Sonhos³.

A investigação teve 14 participantes, incluindo a professora, as crianças de 03 anos de idade, algumas delas moradoras da vila e outras que moravam do outro lado da comunidade, na área de várzea.

As crianças vivem às margens dos rios, o que lhes confere especificidades – jeitos próprios marcados nos seus modos de brincar, nas relações que estabelecem consigo, com seus pares e com a natureza. Modos de vida que lhes identificam como sujeitos ribeirinhos da Amazônia. Algumas delas eram filhas de professores e outras filhas de agricultores e de pescadores. A professora também é oriunda da comunidade e identificada como ribeirinha.

4.1 A Umei balaio dos sonhos

De acordo com o Plano Anual de Trabalho – PAT (2017), a Unidade de educação infantil Balaio dos Sonhos tem como missão desenvolver um trabalho de qualidade com profissionais qualificados que envolva a criança, a família e a comunidade, bem como servir de referência para uma educação fundamentada em princípios éticos, morais e intelectuais em consonância com as Diretrizes que regem a educação infantil de maneira geral. Ainda segundo este documento a instituição compreende a criança como um

² Nome fictício, escolhido por ser uma vila cercada por lagos da região.

³ Nome fictício. Foi escolhido porque balaio é um elemento da cultura ribeirinha – cesto grande feito de palha, taquara, bambu, cipó, entre outros tipos de fibras encontradas na região. Objeto muito usado pelos ribeirinhos para transporte ou para guardar coisas. Neste caso associamos ao nome da instituição como o artefato que guarda os sonhos de crianças, de suas infâncias.

ser de direitos e capaz de construir sua própria história, objetivando proporcionar uma educação infantil integral, favorecendo o desenvolvimento dos diversos aspectos da vida da criança por meio de atividades significativas que considerem suas capacidades de pensar, agir e refletir sobre o meio em que vive.

A UMEI conta com uma clientela de 175 crianças distribuídas em doze turmas de três, quatro e cinco anos e um quadro funcional de 24 servidores. Funciona em uma casa adaptada, onde a sala de estar foi transformada em secretaria, os quartos e corredores em salas de atividades, o banheiro não possui adaptações para o uso de crianças, a cozinha foi transferida para a copa e parte do quintal transformada em refeitório.

Assim, no que refere à estrutura física, a UMEI Balaio dos Sonhos não se configura como um espaço adequado ao atendimento educacional de crianças pequenas, uma vez que não oferece as condições mínimas de segurança, conforto espacial e térmico a elas. A ventilação é inadequada e há pouca luminosidade. Apesar de algumas janelas serem baixas e largas, elas quase sempre ficam fechadas, principalmente nos dias de muito sol, pois este invade as salas de atividades causando incômodo às crianças e aos professores.

4.2 A Sala de Atividades das Crianças do Maternal II

A sala de atividades trata-se de um pequeno espaço, dividido entre mesas, cadeiras, crianças e a professora. As paredes são, de um lado, decoradas com desenhos que remetem ao universo da literatura infantil (como unicórnios, cinderela etc.) e de outro com figuras que evidenciam conteúdos (números, formas geométricas etc.) e desenhos de animais. Ressaltamos que nas paredes da sala observada não estava exposta nenhuma produção, pintura ou desenho das crianças, talvez pelo fato de a professora não ter conhecimento do quão importante é para a criança perceber as suas produções sendo exibidas para todos e o quanto isso contribui no processo de constituição de sua personalidade, autoestima etc.

É importante que situações como essa sejam repensadas pela escola tendo em vista a importância que a decoração utilizada nas salas pode ter para ampliar o olhar da criança em relação às artes e à sua própria identidade. Através do desenho, pintura e outros elementos artísticos ela aprende a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas e também desenvolvem outras funções psíquicas superiores, como a criação e a imaginação. Por isso um dos papéis do professor é disponibilizar diferentes repertórios (imagéticos, musicais, literários), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. Como afirma Cunha (2005), as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o pensamento das crianças, estimulam a curiosidade e oportunizam o conhecimento.

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos etc. (CUNHA, 2005, p. 14).



Assim, as paredes das salas não deveriam somente reproduzir o que a televisão e outras mídias propagam, como acontece na creche Balaio dos Sonhos, pois isso a criança já conhece e essas imagens muito pouco contribuem no processo de criação e imaginação das mesmas. As paredes das salas de atividades deveriam servir como um elemento para valorizar as produções infantis, para exposição das produções das crianças, conforme afirma Mello (2000):

[...] As paredes de uma unidade educativa não devem ser mudas, mas anunciar o que se faz lá dentro, expor a vida que se vive lá dentro. É preciso mostrar o que se faz, assim valorizando o trabalho desenvolvido. Além disso, sem registro das experiências desenvolvidas não há como partilhar as experiências diferentes e sem partilhar não há crescimento das pessoas envolvidas nessa tarefa de construir a identidade educacional das nossas creches e pré-escolas. A própria relação creche/família ou pré-escola/família exige que se registre e documente o trabalho desenvolvido com as crianças e será essencial. (p. 36).

Além do já mencionado, havia também, em um dos cantos da sala, uma pequena estante improvisada onde estavam dispostos alguns materiais (lápiz de cor, cola, pincéis, alguns livros rasgados e também poucos brinquedos e ainda quebrados). Esse material estava ao alcance das crianças, mas não disponível ao seu uso, pois constantemente eram advertidos pela professora para não brincar, ler ou fazer qualquer outra coisa que precisasse de tais objetos. Compreendemos que essa proibição em utilizar o material exposto, dificultava a autonomia da criança em propor brincadeiras, criar e imaginar outras situações.

Sobre as brincadeiras, nos reportamos ao Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que evidencia que as práticas pedagógicas da proposta curricular da educação infantil devem ter com eixos norteadores as interações e a brincadeiras. Na instituição em questão pouco se brinca, talvez pela falta de brinquedos ou mesmo pela pouca compreensão da professora sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil. O fato é que essa carência de brincadeiras reflete no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que através do brincar ela tem possibilidades de realizar seus desejos, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, criar, aprender a respeitar regras de organização e convivência e ainda desenvolver o autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como da inteligência e da personalidade. Sobre essa atividade na educação infantil, Mello (2000) ressalta:

Até os seis anos de idade, o brincar será a atividade principal da criança, ou seja, a atividade através da qual a criança mais aprende e se desenvolve. Nesse brincar de fazer de conta, a criança desenvolve, ainda, uma função essencial para a apropriação da linguagem escrita: a função simbólica, a utilização de uma coisa representando ou simbolizando outra. Ao brincar com um toquinho de madeira que representa um carro, a criança cria as bases para, mais tarde, entender que a escrita representa o nome da coisa e que o nome, por sua vez, representa a coisa real. Ao brincar, ainda, a criança está firmando valores (o que é certo e o que é errado) e sentimentos morais e éticos... em outras palavras, está criando as bases de sua personalidade. (p. 88).

Em relação à receptividade da professora para com as crianças, observamos que ela acolhia a todos com afetividade, as cumprimentava chamando pelo nome e indagando como estão. Alguns resistiam em ficar, choravam, mas com carinho e atenção a professora os convencia a ficar alegando que seria bom porque iriam brincar, correr, merendar etc. e todos acabavam ficando para as atividades. Essa forma de acolher as crianças é muito importante porque estreita as relações do professor com elas. Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço onde se constroem relações humanas, por isso é fundamental que a professora não se preocupe apenas em ensinar “conteúdos”, mas também dê exemplos de relações afetivas. E um bom exemplo de afetividade é esse acolhimento para com os pequenos ao adentrarem na creche.

4.3 A rotina das Crianças do Maternal II

A rotina na sala de atividades investigada consistia em: acomodar cada criança sentada nas cadeirinhas colocadas próximo às mesas apropriadas aos seus tamanhos, desenvolver uma oração e cantar músicas que incentivavam o contato com o outro (abraçar, tocar, olhar), em seguida, as crianças eram convidadas a ir até o quintal e sentar em forma de círculo para ouvir história e/ou cantar. Retornavam em seguida para a sala e já iniciavam “a aula”, onde a professora passava a apresentar os números, letras e cores. Algumas vezes a professora relacionava o conteúdo com o conhecimento de mundo da criança, por exemplo, no dia que falou sobre o numeral dois, quando ressaltou que temos dois olhos, dois pés, duas mãos etc. Nesse momento uma das crianças falou que o galo da casa dela também tinha dois pés, mas foi ignorada pela docente. Depois da “aula” as crianças lanchavam e ali no refeitório permaneciam para as atividades que consistiam em pintar, colar e cobrir material xerografado (desenhos, letras e números). Nesse momento, não podiam falar, levantar ou sair do lugar. Nesse mesmo espaço as crianças recebiam as correções nos cadernos. Se pintaram sem misturar as cores e sem ultrapassar as bordas dos desenhos ganhavam estrelinhas, se não faziam conforme a professora orientou, não ganhavam parabéns nem as estrelinhas e ainda eram advertidas que caso não fizessem “direitinho” não iriam poder brincar.

Em uma das observações, registramos que a professora propôs às crianças aprenderem a contar até o numeral cinco. Elas deveriam ouvir e repetir os numerais, no entanto a maioria das crianças brincava com e de outras coisas, incluindo carrinhos quebrados, braços de bonecas e bichos de pelúcia. A professora percebendo que não estavam nem ouvindo o que ela falava, os deixou brincar da forma que acharam melhor e ficou apenas “vigiando” para que não se machucassem.

Atentamos para o fato de uma das crianças brincar de cuidar da boneca. Vestiu a roupa, deu de mamar... encheu seu balaio de sonhos relatando que assim sua mãe fazia com seu irmão bebezinho. Outra criança queria fazer um barco com os colchonetes, mas não conseguindo fazê-los ficar de pé, se irritou muito porque agora já sonhava em fazer um navio. Assim, até a hora do lanche as crianças imaginaram e construíram muitos objetos para brincar. Na brincadeira de barco, as crianças assumiram funções de comandante, motorista e outros elementos que compõem um barco. Uma das crianças que morava na várzea afastou-se dos colegas para construir outro brinquedo



que ele chamou de rabeta (uma espécie de canoa com motor) que servia de transporte para o mesmo até a creche.

Em meio às brincadeiras e outras atividades realizadas pelas crianças, percebemos que a professora não anotava ou registrava de nenhuma maneira as observações acerca daquelas experiências vivenciadas. Podemos até dizer que aquelas brincadeiras eram apenas uma forma de ocupar o tempo das crianças enquanto a professora fazia outro trabalho que, provavelmente, considerava mais importante. Por exemplo, nesses momentos ela retirava das mochilas os cadernos das crianças e em seguida colava as atividades xerocadas para serem feitas após o lanche. Enquanto as crianças faziam as atividades no caderno, percebemos que a professora utilizava um diário de classe e ali fazia a chamada, anotava as justificativas dos que estavam ausentes e registrava se todos fizeram as atividades de acordo com suas orientações: cobrir as letras, pintar os desenhos e colar bolinhas, papéis e sementes sobre os desenhos xerografados.

É importante refletir que na educação infantil a criança deve vivenciar e ter experiências diferentes daquelas do seu contexto familiar. A escola é o espaço onde a criança interage com outras crianças e adultos. Desde o nascimento ela começa a ter contato com a cultura, mas a partir da educação infantil passa a conviver com outras pessoas e o seu círculo de conhecidos se amplia consideravelmente. É nesse decurso que a interação em grupo se amplia e o processo de humanização da criança vai se intensificando. Infelizmente não parece ser essa a realidade da creche Balaio dos Sonhos.

5. Avaliação na Educação Infantil: aproximações e distanciamentos entre o falado e o vivido

A turma maternal III1 fica sob a responsabilidade da professora Anjos⁴. A docente é casada, tem filhos, um deles ainda criança pequena, o que nos remete a reflexão de que vivencia o universo do ser criança diariamente. É formada em magistério e está cursando Pedagogia na modalidade à distância – EAD. Como professora, já atuou em diferentes etapas da Educação Básica e está há dois anos na educação infantil.

As percepções da professora sobre educação infantil são relatadas de maneira que a mesma reconhece que a criança precisa ser entendida como um ser em formação. Para ela o maternal é uma etapa diferenciada da educação infantil:

O maternal é diferente um pouco, porque você vai receber uma criança que pela primeira vez vai ter contato com um mundo diferente, com outras pessoas. Então pra ele estar se desligando do pai, da mãe, da família, [...] tudo é novo, ele não quer aceitar o professor como uma outra pessoa pra cuidar dela [...].

Observa-se, na fala da professora, uma certa consciência em relação à ampliação do contexto social da criança através da sua entrada na creche. Todavia, a docente parece relacionar esse medo inicial da criança em estar em outro ambiente a uma rejeição em aceitar a chegada de uma “outra pessoa para cuidar dela”

⁴ Nome fictício, sugerido pela professora por comparar as crianças como anjos na sua vida.

Nesse sentido é importante salientar que o período de adaptação é, de fato, um momento mais delicado da vida escolar das crianças pequenas e até das maiores e o professor deve estar atento a isso para ajudá-la a encontrar a segurança necessária nesse novo ambiente. A professora Anjos, mesmo não tendo plena consciência disso, costumava acolher as crianças de forma carinhosa, como descrito anteriormente.

Também nos chama a atenção o fato de a professora não ter mencionado nada em relação ao processo de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, é importante destacar um dos princípios que regem a LDB (BRASIL, 1996):

A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (p. 15).

Em consonância com esse princípio, as diretrizes pedagógicas explicitadas nesse documento expressam novos conceitos de criança e de educação infantil. A partir de então a criança é vista legalmente como um ser humano completo, ativo e capaz, sujeito social e histórico, que se desenvolve através das interações com o meio físico e social e que tem direitos garantidos. É preciso ressaltar que para o cumprimento desses direitos, há de se considerar as características, necessidades e especificidades de cada criança. Diante disso a defesa da função pedagógica da Educação Infantil é um avanço, pois todas as crianças têm direito a enriquecer e ampliar o repertório de conhecimentos que já possuem. Para tanto, é condição que se faça uma análise do que isso significa e que ações devem ser realizadas para que essa função se concretize sem que outros direitos que a criança tem sejam desconsiderados.

Ao ser questionada sobre o que é ser criança, a professora relatou “que é brincar, é viver coisas que um adulto não pode viver, é um mundo mágico”.

Observa-se, nessa fala, uma visão romântica do que é ser criança, principalmente quando falamos das crianças da turma maternal II 1, ribeirinhas, pobres, carentes de alimentação, de oportunidades de viver a infância com dignidade. Ao longo da entrevista e também incluindo o que foi observado, percebemos a imagem de criança como um ser ora ingênuo e indefeso, ora impetuoso e astuto, entretanto, o que há de comum entre essas formas de conceber a criança é vê-la como alguém carente e passivo ante as pressões do meio. Pensando assim, dificilmente a professora desenvolverá uma prática mais propositiva, em que a criança possa opinar e ser ouvida.

Tal ideia converge com o que a professora disse mais adiante na entrevista, ainda falando sobre educação infantil:

É um nível de escolaridade que a criança precisa muito do professor, por isso o professor para abraçar a educação infantil tem que ter vocação, tem que ter amor [...], tem que perceber que ele tem que desenvolver outras pessoas, que ele é responsável pela formação do caráter de outras pessoas.

A fala da docente revela a sua visão sobre o papel do professor: “desenvolver outras pessoas”. Assim, o processo educativo centra-se na figura do professor, cabendo às



crianças papel secundário no processo de desenvolvimento. Por um lado, tal discurso é condizente com o que foi observado durante o tempo em que estivemos na creche: crianças pouco escutadas e decisões tomadas exclusivamente pela professora. Por outro lado, sendo a maior responsável pelo desenvolvimento infantil, a professora parecia se implicar pouco nesse processo, não demonstrando grande preocupação em planejar e avaliar as suas ações junto às crianças.

Segundo Vigotski (2010) o professor tem, de fato, um papel importante no processo educativo, qual seja, organizar o meio social para que a criança aprenda. Contudo, quando o professor determina tudo o que vai acontecer na escola, quando não existe uma ação colaborativa, de confiança e de troca entre professor e criança, vemos estabelecer-se uma relação de alienamento em que a criança se torna alheia ao processo educativo, o que traz inúmeros prejuízos ao seu processo de desenvolvimento (MARTINEZ, 2017).

Na pergunta seguinte, indagamos de que maneira a creche garante que as crianças vivam experiências que estimulem a imaginação, a aprendizagem e o desenvolvimento, ao que a docente respondeu:

Pra mim acho que a creche tem que ser adequada, de acordo com as normas do MEC, prédio adequado [...] com espaços em um prédio adequado, porque a criança precisa muito do lúdico, da motricidade, porque assim a criança cresce e se desenvolve, tanto no aspecto físico, quanto motor, cognitivo e psicológico.

Para Anjos, o fator que mais interfere no processo de desenvolvimento das crianças é o espaço físico. Talvez a professora acredite nisso porque o espaço em que atua com as crianças é totalmente inadequado ao funcionamento de uma creche, o que provavelmente lhe causa muita angústia e frustração, uma vez que a edificação e as reformas das instituições de educação infantil devem buscar

[...] a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil [...] (BRASIL, 2006, p. 21).

O espaço educa e seu planejamento nunca é neutro, sendo que sua formalização reproduz as concepções de quem o organiza. (GANDINI, 1999). Logo, a forma como se dispõem os móveis, os materiais, o modo como eles são ocupados pelas crianças e adultos e o modo como interagem revelam, ainda que implicitamente, uma dada concepção pedagógica em uso. Do mesmo modo, reflete o que se pensa sobre a criança e como deve ser o seu processo educativo.

Assim, as preocupações de Anjos são realmente pertinentes. Contudo, não se pode esquecer de outros aspectos imprescindíveis para que vivências positivas ocorram na educação infantil, como, por exemplo, a formação docente. De nada adianta um espaço totalmente adequado se o professor não permite que as crianças usufruam dele, brinquem, se divirtam.

Em relação ao acompanhamento do desenvolvimento da criança, quando indagada sobre a avaliação na educação infantil, a professora afirma que:



Avaliar é você observar, acompanhar, é você dar oportunidade para a criança poder se expressar, para poder se desenvolver, tanto no aspecto físico, quanto no motor e cognitivo que precisa da gente. Pra gente poder avaliar, a gente tem que propor a eles algo que possa incentivar eles, para eles poderem se soltar, ser mais livre, pra gente poder ter a oportunidade de avaliar.

É interessante observar que a professora compreende bem o conceito de avaliação na educação infantil, associando-o à observação e ao acompanhamento. De certa forma Anjos também se implica no processo avaliativo a partir do momento que afirma ser necessário que o professor proponha algo às crianças para lhes incentivar. Entretanto, em nenhum momento durante as observações verificamos esse olhar observador da professora em relação às crianças, suas atividades e atitudes. Também não percebemos a professora fazendo qualquer tipo de registro sobre o que acontecia durante o dia na creche. A preocupação em planejar algo que fosse instigante, novidade, qualquer coisa que pudesse inspirar as crianças a fazer algo diferente, também não foi visto, o que nos faz inferir que essa compreensão da professora quanto à avaliação é apenas no âmbito do discurso.

Tal suposição é corroborada ao perguntarmos à docente sobre como ela avalia as crianças da sua turma:

Lá naquela sala de aula, avaliar a criança é meio complicado, porque é muito apertadinho, mas a gente dá um jeitinho. A criança quando ela chega pra escola, ela traz algo novo, mas você na sala de aula tem o seu, mas você busca da criança o que ela traz, tudo o que ela traz pra gente é aproveitado. Então através desse trazer, desse aproveitar a gente vai avaliando, como é que meu aluno entrou? Como ele tá hoje?

Observa-se a superficialidade com que a professora trata do processo avaliativo. Apesar de reconhecer os conhecimentos que a criança já traz como algo importante, o que é essencial para a avaliação, a professora não mencionou as estratégias que utiliza para acompanhar como “seus alunos entraram” e como “estão hoje”.

É importante frisar que avaliar o desenvolvimento da criança da educação infantil é analisar e contribuir para o seu autodesenvolvimento, dando-lhe autonomia, para que possa desenvolver habilidades, aprimorar conhecimentos e ampliar sua cultura. Ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento, a criança apresenta relevantes conquistas, avanços, por tudo isso a avaliação pode ser considerada uma ação contínua, visto que assim são as relações que a criança tem com o outro, com o ambiente e com os objetos da cultura que está inserida. Para avaliar os resultados dos trabalhos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica o docente necessita conhecer o processo de construção cada criança. Dessa forma será mais fácil planejar as situações que favoreçam a aprendizagem delas. É importante que a avaliação na educação infantil considere que “as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações de interagir com os objetos do mundo físico. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas.” (HOFFMANN, 1996, p. 83).

Cada criança possui um ritmo próprio para construir seu conhecimento a partir de sua interação com o mundo, com as demais crianças e com os adultos, existindo, assim, a



necessidade real de que o professor esteja atento a essas peculiaridades. É necessário que os professores reconstruam a prática avaliativa, buscando efetivá-la como um processo que vise a acompanhar e valorizar o desenvolvimento das crianças.

Em seguida, a professora foi questionada sobre a maneira que acompanha o desenvolvimento das crianças, como registra o resultado das atividades que propõe e que instrumentos avaliativos utiliza, ao que ela respondeu:

Eu tenho um diário, um caderno de registro, onde diariamente e continuamente eu anoto tudo sobre as crianças, através da observação, da participação da criança, da frequência. A gente registra como a criança está hoje, como ela entrou, faço as observações, coloco lá tudo que acontece de anormal, como por exemplo, se uma criança se machucou, se chegou mordido na escola, para depois o pai não dizer que ela se machucou na creche. Registro também o que é normal, ela participar, brincar, se alimentar.

Analisando a fala da professora, podemos observar que ela parece confundir ou tratar como iguais, os registros de processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com os registros das ocorrências que acontecem na creche, sendo esse último o que parece ser maior fonte de preocupação, afinal, lhe resguarda de possíveis acusações das famílias quanto à integridade física da criança no período em que esteve sob sua responsabilidade.

Na verdade, esse elemento a que a professora se refere é um caderno de ocorrência e não pode ser considerado instrumento avaliativo do desenvolvimento infantil, pois os instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas, que objetivam auxiliar o professor de maneira que ele possa delinear, criar e recriar estratégias pedagógicas para melhorar e ou aperfeiçoar, engrandecer a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento da criança.

Qualquer que seja a proposta de acompanhamento, envolve uma coleta sistemática de dados, pois eles retratarão as mudanças, os anseios, os medos, as habilidades, enfim, um detalhamento da vida escolar da criança, quer seja individualmente ou em suas interações com os outros e com o próprio ambiente escolar. (HOFFMANN, 2005). Ressaltamos que durante a pesquisa não foi observado qualquer tipo de instrumento avaliativo para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

A pergunta seguinte foi relacionada a forma como os instrumentos avaliativos são utilizados por ela como parâmetros para ampliar, melhorar ou repensar as suas práticas e planejar outras, ao que ela respondeu:

Servem, porque quando a gente pega esses registros, a gente reflete sobre uma palavra que colocou e que não deveria ter colocado, que vai ferir o pai. Eu recorro a eles pra saber por que a criança não se prendeu a atividade, por que se dispersou, aí... eu paro, penso, porque a culpa não está na criança, tá na minha metodologia. Eu tenho que procurar outra forma de atrair a criança [...]. Eu não julgo a criança. Esses registros me ajudam a pensar e muito sobre a minha metodologia. Porque a criança depende da gente pra se sentir estimulada.

Mais uma vez a professora demonstra preocupação em relação às famílias das crianças, o que parece ser realmente importante para ela uma vez que foi a primeira coisa de



que lembrou ao falar sobre formas de aprimorar a sua prática. A participação da família na educação das crianças na escola é realmente fundamental e constitui-se em uma das especificidades da educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001). Contudo, essa participação deve ser encarada como parceria e não como ameaça.

A consciência da professora em relação ao não julgamento ou culpabilização das crianças por ficarem dispersas em alguns momentos, também é evidente, o que é um fator positivo. Nesse sentido, a docente diz recorrer aos registros para rever as suas práticas e dessa forma reelaborá-las e executá-las de outra maneira. Tal postura é defendida por Artur e Magalhães (2017) ao afirmarem que: “Não avaliamos a criança, mas as situações de aprendizagem nas quais está inserida e, ainda, nosso trabalho docente na promoção de vivências que promovam aprendizagem e desenvolvimento.” (p.242).

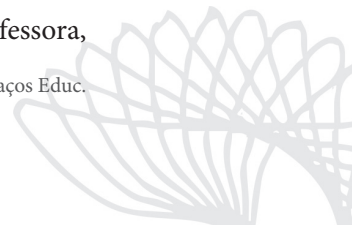
Contudo, é preciso destacar que durante o período de observação, como dito anteriormente, não percebemos qualquer registro da professora sobre o desenvolvimento das crianças, mesmo quando foi solicitada a nos apresentar aqueles que utilizava. Nessas ocasiões a docente dizia estar esperando um “registro de acompanhamento” que viria da Secretaria de Educação, mas que ainda não havia chegado. Ao ser questionada sobre como lembraria o que registrar sobre cada criança quando esse material chegasse, a docente ressaltou que “como eles são poucos, eu lembro como eles são”, reforçando nossa crença de que até aquele momento nada havia sido registrado sobre as crianças, suas características, necessidades, interesses, limites etc. Essa situação é preocupante e deve ser fonte de reflexão, uma vez que para contribuir efetivamente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o professor precisa assumir o seu lugar como alguém capaz de organizar intencionalmente suas ações, ampliar os repertórios das crianças e possibilitar o acesso ao patrimônio da humanidade. Para isso, a avaliação é fundamental.

Considerações finais

A experiência vivenciada nessa pesquisa serviu para refletirmos sobre as relações entre as teorias que fundamentam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na educação infantil e todos os elementos que contribuem para tal. Especificamente tivemos a compreensão de como a professora percebe a avaliação desse processo na realidade da criança na creche ribeirinha.

A esse respeito compreendemos que a mesma reconhece que o processo de avaliação da criança é necessário e importante para a mediação de sua aprendizagem e desenvolvimento, no entanto, parece não saber como realizá-lo cotidianamente enquanto professora de crianças pequenas.

Embora, na sua fala, afirme utilizar registros para rever suas práticas, no período observado não percebemos a professora fazer qualquer tipo de anotação referente a comportamentos, reações entre outros aspectos relacionados a criança e seu desenvolvimento. Portanto, inferimos que não foram identificados instrumentos avaliativos consistentes utilizados por ela para acompanhar o desenvolvimento das crianças da sua turma e nem da sua própria prática. Apenas as “atividades pedagógicas” (em sua maioria desenhos xerografados para as crianças pintarem) eram alvo de atenção da professora,



que costumava elogiar quando a pintura saía conforme o esperado (dentro do contorno) ou repreender a criança caso não “caprichasse” o suficiente. Nesses casos as crianças também não ganhavam “estrelinhas” em seus cadernos e eram ameaçadas a ficar sem um momento para brincar.

Dessa forma, apesar de a docente dizer que recorre a esses registros para rever suas ações, tais registros pareciam estar apenas na sua memória e não consolidados em instrumentos que lhe permitisse consultá-los para confirmar hipóteses ou mesmo refutá-las, por exemplo. De qualquer forma, o fato de os objetivos da avaliação não estarem bem definidos por ela, tornava inviável pautar-se neles para subsidiar novas práticas, novas propostas para que as crianças se desenvolvessem na sua integralidade.

Diante das leituras que realizamos sobre o ato de avaliar, especificamente na educação infantil, e de situações observadas e descritas no corpo deste estudo, consideramos que muitos dos equívocos relacionados ao entendimento da professora a respeito da avaliação nesta etapa escolar, se justifica na concepção, ainda presente na sociedade atual, de que esta possui caráter meramente classificatório. Foi o que ficou evidenciado durante as observações, especialmente pela preocupação da docente em elogiar as produções consideradas satisfatórias segundo critérios que não estavam claros, mas que pareciam seguir uma ordem estética considerada correta (usar as cores certas, pintar dentro dos limites do desenho etc) e repreender as crianças que, segundo ela, não se empenhavam tanto quanto as outras. Mas, apesar dessa preocupação, a docente não costumava conversar com as crianças sobre suas produções para compreender melhor suas ideias ao realizá-las, o que reduz consideravelmente suas chances de contribuir para o aprimoramento das funções psíquicas em formação nelas.

Assim, para ela, avaliar significa registrar em uma ficha ao final do ano os comportamentos que as crianças apresentaram através de uma escala comparativa. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada sua postura pedagógica.

Nesse sentido, conforme apontam Farias e Bessler (2014) é importante compreender que o ato de avaliar no âmbito da creche e da pré-escola, deve se constituir como um processo que se destina, principalmente, a obter informações e subsídios a respeito do desenvolvimento da criança e ampliação de seus conhecimentos, da sua cultura, além de auxiliar o professor a elaborar e rever com frequência seu planejamento, de modo que as crianças tenham sempre uma aprendizagem significativa, prazerosa e contextualizada.

Portanto, a avaliação da criança não pode ser vista como instrumento para medir ou valorar conhecimentos. Precisa ser compreendida como um elemento importante no processo de desenvolvimento infantil, pois o acompanhamento do processo de construção de conhecimentos da criança, realizado por intermédio da avaliação, dará subsídios ao professor para perceber seus avanços e as dificuldades, de maneira que possa rever sua prática e redirecionar suas ações caso perceba que as atividades propostas a elas não atingiram os resultados esperados no planejamento.



Referências

- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (Org.). *Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas*. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.
- ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-53
- ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e documentar. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- BONDIOLI, A.; BECCHI, Egle (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: [s. ed.], 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEM, 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: SEB/COEDI, 2009.
- CUNHA, S. R. V. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-36.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIAS, Ana Paula; BESSELER, Laís Helena. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. In: *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2014
- OLIVEIRA-FORMOZINHO, Julia; FORMOSINHO, João (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga, Livraria do Minho (Coleção Minho Universitária), 2001.
- FRISON, Lourdes M. *Portfólio na Educação Infantil*. Porto Alegre. 2008
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- _____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Jussara Hoffmann. Cadernos da Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUCKESI, Carlos C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo. Cortez, 1995.



MARTINEZ, Andrea P. A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: *Cadernos da FFC. [Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP]*. Marília: UNESP - Marília - Publicações, 2000, v. 9, n.1, p. 83-93.

_____. *Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão*. Florianópolis, 2005. Palestra proferida em evento, Educasul.

_____. S. A. Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico – cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n. 1, 83 – 104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A. L. G. *Documentação Pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil 2009*, 135 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev SemeonovitchVigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

_____, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3. Ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

Sobre os autores

Sinara Almeida da Costa

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Brasil (2011). Mestrado em Educação pela UFC (2007). Graduação em Pedagogia pela UFC (2001). Professora Adjunta III do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil-GEPEI/UFOPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade na Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil, currículo na Educação Infantil e formação de professores da Educação Infantil.

Jeyse Sunaya de Vasconcelos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará- UFPA (2008). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil-GEPEI/UFOPA. Atua na Secretaria Municipal de Educação de Santarém- Pará, nas seguintes funções: Pedagoga, na área de Educação Infantil, com formação de professores e responsável pela gestão de planejamento pedagógico.

Célia Maria Guimarães Santos

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI. Bolsista de Iniciação Científica/ FAPESPA, chamada pública nº06/2016.