



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA FERREIRA TEODORO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a NADIA APARECIDA DE SOUZA

**LONDRINA
2010**

PATRÍCIA FERREIRA TEODORO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao
Departamento de Educação da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a.Dr^a Nadia Aparecida de
Souza

LONDRINA
2010

PATRÍCIA FERREIRA TEODORO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Nadia Aparecida de Souza.
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª. Neusi Berbel
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª. Martha Marcondes
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de _____.

Dedicatória

Pais e irmão,

Obrigada por serem fonte de incentivo para os meus desafios, pronta dedicação e um colo sempre acolhedor nos momentos de desalento.

Giordano,

Namorado e amigo, obrigada pela compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

Foram inúmeras as pessoas que participaram e ajudaram para o êxito desde trabalho, às quais, a minha gratidão será eterna.

No entanto agradeço,

À Deus, por ser o meu pastor, iluminando meus caminhos, além de me carregar no colo nos momentos de provação,

À Professora e Dr^a Nadia, pela dedicação, competência, responsabilidade e comprometimento com que encaminhou este trabalho,

Aos professores de faculdade, pelas contribuições na construção dos meus conhecimentos.

Às amigas, pelas palavras de apoio, companheirismo, paciência e amizade.

TEODORO, Patrícia Ferreira. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um processo em construção**. Londrina, Paraná, 2010. 62p.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A educação infantil não constitui mais um espaço de guarda, mas de formação, quando assegura a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a literatura referente à temática amplia-se e passa a subsidiar a ação docente. Todavia, cumpre questionar: quais contribuições o referencial teórico oferece relativamente ao conceito de avaliação formativa? Responder, sugeriu o estabelecimento do objetivo geral: analisar o conceito de avaliação formativa constante do referencial teórico. A pesquisa bibliográfica pautou-se em parâmetros temático, linguístico, principais fontes e cronológico. As quatro obras selecionadas foram submetidas à análise de conteúdo. Em um primeiro momento, os conceitos propostos pelos autores foram identificados e características conferidas à avaliação formativa foram destacados considerando a frequência de sua indicação. No segundo momento, a preocupação foi com a descrição e análise de práticas avaliativas que são enunciadas como favoráveis à educação infantil. Os resultados revelaram haver proximidade entre os conceitos apresentados pelos autores, ao indicarem dever a avaliação formativa ser efetivada no decorrer das atividades de ensino e aprendizagem, bem como, ter por compromisso a superação das dificuldades. Apenas duas das quatro obras apresentaram instrumentos avaliativos, e são descritos em detalhes, mas não se verifica avanços quanto à preocupação com a ideia de coleta de dados, não fornecendo informações que auxiliem o professor no encaminhamento de ações de intervenção após a coleta. Por fim, destaca-se a importância de o professor romper com todo e qualquer vício classificatório, assumindo o compromisso de efetivar atividades que garantam o avançar progressivo das crianças em direção à apropriação de sua herança cultural, ultrapassando a intenção formativa para promover a intervenção e, conseqüentemente, a regulação da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos.

Palavras-chave: Ação docente, avaliação formativa, instrumentos avaliativos.

TEODORO, Patrícia Ferreira. **Learning evaluation on infantile education: a process in construction**. Londrina, Paraná, 2010. 62p.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

The infantile education is no longer a place of assistance, but of formation, while ensuring learning and child development. In this sense, the literature on the subject expands and starts to subsidize the teaching. However, we must ask: which offers the theoretical contributions to the concept of formative evaluation? Reply suggested the establishment of the general objective: to analyze the concept of formative evaluation contained in the relevant theoretical literature. The literature search was based on parameters thematic, linguistic, main sources and chronological. The four books selected were subjected to content analysis. At first, the concepts proposed by the authors were identified and characteristics conferred on the formative evaluation were highlighted considering the frequency of his statement. In the second stage, the concern was with the description. In the second stage, the concern was with the description and analysis of evaluation practices that are set out in favor of infantile education. The results revealed that there is proximity between the concepts presented by the authors to indicate the formative evaluation should be effected in the course of teaching and learning, as well as have the commitment to overcome difficulties. Only two of the four books presented evaluative instruments, these are described in detail, but there is progress regarding concerns about the idea of collecting data, not providing information that helps the teacher in guiding the actions of intervention after collection. Finally, we highlight the importance of teachers break any defect classification, pledging to accomplish activities that ensure children move progressively towards the appropriation of their cultural heritage, beyond the intention to promote training, intervention and the regulation of learning and the development of their students.

Key words: teacher action, formative evaluation, evaluative instruments.

A [avaliação] é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento da educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.

FREIRE, M., 1989.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: INSERÇÃO NO CAMPO LEGAL	19
2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SOB FOCO TEÓRICO	23
3 ATIVIDADES AVALIATIVAS: do como ao porque avaliar	33
3.1 DESCRREVENDO AS ATIVIDADES AVALIATIVAS	34
3.2 PARA ALÉM DA ATIVIDADE	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	55
ANEXO A – FICHA DE TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DO TABULEIRO DE HISTÓRIAS	56
ANEXO B – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO TABULEIRO DE HISTÓRIAS	57
ANEXO C – FICHA DE RESUMO DO TABULEIRO DE HISTÓRIAS	58
ANEXO D – MAPA SOCIAL	59
ANEXO E – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA MAQUETE DE SALA DE AULA	60
ANEXO E – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA MAQUETE DE SALA DE AULA (CONTINUAÇÃO)	61
ANEXO F – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO CURSO OBSTÁCULOS	62

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformação sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.

Paulo Freire, 1983

As ideias a respeito da Educação Infantil, nos dias de hoje, centram-se em uma nova visão de criança e em uma proposta educacional moderna, que vêm revisando – se não revisitando – o atendimento destinado à faixa etária de zero a seis anos. Isso porque, ao longo dos últimos anos, o conceito de infância foi sendo modificado em consonância com as transformações impostas pelos novos tempos.

Se por muito tempo a perspectiva que prevaleceu no campo da educação infantil foi a da assistência, como se esse tempo e espaço de formação cumprissem apenas a função/missão de “[...] atender às necessidades da mãe trabalhadora de ‘guardar’ as crianças, liberando a mãe para o trabalho” (GARCIA, 1993, p.9), progressivamente, fortaleceu-se a compreensão de que aprendizagem e desenvolvimento precisam ser assegurados nos contextos escolares desde a mais tenra idade.

Conquistar esse reconhecimento, todavia, demandou tempo, esforços e mudanças paradigmáticas. A necessidade por pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, principalmente aquelas ocorridas a partir do século XVIII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil imposto pelo sistema capitalista em expansão, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função principal a guarda das crianças (CARRIJO, 2003).

Portanto, no período precedente à proclamação da República, observam-se no Brasil iniciativas isoladas de proteção à infância, sendo muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil, com a criação de entidades de amparo. No final do século XIX, as preocupações quanto ao atendimento de crianças de zero a seis anos persistem, pois mesmo nas salas dos

jardins de infância predominava a concepção de atenção à infância como guarda, de tal forma que eram identificadas como recintos de asilos, destinados ao mero depósitos de crianças.

A partir da década de 1980, questionamentos passam a ser propostos a respeito da educação infantil, demandando discussões e análises que redundaram no reconhecimento em texto constitucional das creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. Na década de 1990, entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), garantindo a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, o que constitui uma conquista histórica, que retira as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social.

Com a LDB (BRASIL, 1996), a criança passa a ser reconhecida como um ser social, histórico, integrante de uma determinada classe e imersa em uma cultura. Destarte, a educação infantil passa a ter por finalidade complementar à ação da família e da comunidade, considerando o compromisso com a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Diante desse novo contexto, as preocupações com a infância vêm demandando mudanças, exigindo compromisso com a formação e com o desenvolvimento do educando. Porém, aprender e desenvolver na educação infantil não podem configurar-se antecipação do que é – ou do como se dá – aprender e desenvolver no ensino fundamental.

A educação infantil precisa reconhecer e respeitar a especificidade da criança de zero a cinco anos. As formas de ensinar precisam ser adequadas às particularidades desse educando, bem como, os procedimentos avaliativos, necessitam voltar-se para a compreensão dos processos de apropriação e construção do saber, antes de ater-se a produtos e padrões – tão frequentes nas demais etapas de escolarização.

Aprender não pode ser como um jogo de encaixe, no qual a tarefa é encontrar o lugar certo para cada figura, sem espaço para a criação, para a produção de uma solução diversa, para o rompimento com o previamente estabelecido. Aprender não pode ser apenas reproduzir respostas já enunciadas ou propor soluções que são apenas a reprodução de um modelo padrão. A resposta enunciada,

o modelo padrão, constituem as balizas de uma avaliação centrada na classificação e na hierarquização. Assim, “[...] a criança deve ser avaliada em função deste padrão e permanentemente moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências, sem que se tenha que forçar, no espaço reservado para ela” (ESTEBAN, 1993, p.22).

A educação infantil não tem por finalidade abrigar a criança enquanto a mãe trabalha, bem como não se destina ao seu preparo – ou formatação – para o ensino fundamental. Nesse espaço, aprender não é consumir informações externas ao sujeito como verdades absolutas e imutáveis, a serem reproduzidas – ordenadamente, hierarquicamente. Por sua vez, avaliar, nesse tempo, nada mais é que comparar o realizado pela criança com padrões de desenvolvimento e aprendizagem previamente definidos e estáticos, objetivando apenas verificar os conhecimentos e habilidades alcançados para proceder à classificação, à hierarquização dos “melhores” até os “não tão bons”.

O modelo classificatório não pode se fazer presente na educação infantil, principalmente porque a avaliação deve estar continuamente a serviço da prática pedagógica para melhorá-la e, em consequência, favorecer e otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento. Avaliar precisa ser, acima de tudo, um ato amoroso a revelar-se na acolhida e não no julgamento (LUCKESI, 1995), para que, juntos, professor e aluno, possam buscar caminhos para mudanças, tendo em vista uma tomada de decisão no sentido de criar condições para alcançar aquilo que se está buscando ou construindo em termos de aprendizagem (STAINLE; SOUZA, 2007).

O exercício de um processo avaliativo preocupado com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, a implementação de uma avaliação formativa, principalmente na educação infantil, precisar – a cada dia mais um pouco – configurar-se realidade. Todavia, ao olhar para o passado e apreender como se foi constituindo essa fase de escolarização, algumas inquietações vão emergindo: Qual o conceito de avaliação formativa enunciado em referencial teórico destinado à educação infantil? Quais as propostas avaliativas divulgadas para esse nível de escolarização? Como experiências avaliativas descritas e analisadas podem contribuir para aperfeiçoar a ação avaliativa dos professores de educação infantil?

Essas questões, que giram no entorno de dois conceitos – educação infantil e avaliação da aprendizagem –, foram traduzidas em um problema: **quais**

contribuições o referencial teórico oferece para a consecução de processo avaliativo formativo na educação infantil? Desvendá-lo orientou para estabelecimento do objetivo geral a ser perseguido: **analisar as contribuições advindas do referencial teórico para a implementação da avaliação formativa na educação infantil.**

Todavia, alcançar o objetivo maior exigiu o estabelecimento de objetivos específicos, que orientaram as ações efetivadas no decorrer do estudo. Os objetivos específicos são: **(a)** apreender o conceito de avaliação prelevante em referencial teórico pertinente à educação infantil; **(b)** destacar, no referencial teórico utilizado, práticas avaliativas, descrevendo-as e analisando-as pelo compromisso formativo que enunciam; e, **(c)** destacar na literatura informações acerca de possibilidades avaliativas contributivas para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil.

Para a realização do estudo a opção foi pela pesquisa bibliográfica como metodologia de investigação. A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que se oferece como possibilidade na busca de soluções para o problema de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007). Para Boccato (2006, p.266), pesquisa bibliográfica é o processo pertinaz de buscar soluções para “[...] um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

Trabalhar com esse tipo de pesquisa significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamento e de interlocução crítica com o material bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007). Este procedimento não significa uma revisão de literatura ou de bibliografia. É mais que isto. A revisão bibliográfica é apenas uma etapa de toda e qualquer pesquisa, muitas vezes antecedente à sua implementação, enquanto a pesquisa bibliográfica “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

Salvador (1976), por sua vez, define pesquisa bibliográfica como aquela na qual o pesquisador se utiliza de documentos, estudos, literatura e autores para explorar o objeto de estudo e tecer as próprias considerações sobre o mesmo. Desse modo, evidencia-se como opção metodológica, quando se configura como o

único caminho para responder ao problema de pesquisa e orientar para o alcance do objetivo estabelecido.

A realização de uma pesquisa bibliográfica demanda cuidados e a observância de etapas. Por isso, a investigação das soluções, primeira fase desse estudo, comprometeu-se com a coleta da documentação pela consecução de duas ações complementares e interdependentes: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia (SALVADOR, 1986; LIMA; MIOTO, 2007). A atenção, nesta fase, voltou-se para a análise exaustiva das informações presentes no material pesquisado.

A recolha dos dados exigiu o delineamento claro dos critérios que orientariam a seleção do material a constituir fonte de informações. Por isso, enquanto **parâmetro temático**, definiu-se obras que fossem destinadas à Educação Infantil e apresentassem em seu título ou índice o termo “avaliação”. Como **parâmetro linguístico**, estabeleceu-se obras escritas em português. Enquanto **principais fontes** foram delimitadas aquelas publicadas por editoras nacionais sob o formato de livro. Finalmente, enquanto **parâmetro cronológico** a escolha incidiu sobre aqueles publicados após a LDB (BRASIL, 1996).

Quatro obras foram selecionadas. A primeira, organizada por Egle Bechi e Anna Bondioli, é intitulada “Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores”, foi publicada pela Editora Autores Associados, em 2003. Outra obra selecionada foi o livro intitulado “O jogo do contrário em avaliação”, da professora Jussara Hoffmann, publicado pela Editora Mediação, em 2005. A terceira obra tem por título “Projetos pedagógicos na educação infantil”, de autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, foi editado por Artmed, em 2008. A última obra, de autoria de Mara Krechevsky, tem por título “Avaliação em Educação Infantil”, tendo sido publicada pela Editora Artmed, em 2001.

A leitura, na pesquisa bibliográfica, apresenta-se como a principal técnica, pois ela permite identificar as informações e os dados presentes no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles, a fim de analisar e determinar sua relevância para o estudo. Todavia, é importante destacar que tal leitura não é qualquer leitura, mas uma que se desenvolve em conformidade com etapas sequenciais.

As etapas – ou formatos – da leitura são: (a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico; (b) leitura exploratória; (c) leitura seletiva; (d) leitura reflexiva ou crítica; e (e) leitura interpretativa (SALVADOR, 1986; LIMA; MIOTO, 2007).

A leitura de reconhecimento do material bibliográfico, primeira etapa, nada mais é que “[...] uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema” (SALVADOR, 1986, p.79).

A segunda etapa é a leitura exploratória, que apesar de rápida e superficial, permite aquilatar a relevância das informações para o estudo, isso requer – por parte do pesquisador – “domínio da literatura e habilidade no manuseio das publicações científicas” (SALVADOR, 1986, p.80).

A leitura seletiva, terceira etapa, implica na delimitação do material pertinente, porque apresenta as informações pertinentes ao objeto de estudo, por isso, constitui “[...] momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

A etapa de leitura reflexiva ou crítica é complexa e exige cuidado e preparo, pois envolve o estudo crítico do material no intuito de selecionar, ordenar e sumarizar informações. Nessa etapa, não interessa o posicionamento do pesquisador em relação às ideias do autor, mas a compreensão das afirmações efetivadas por este e das razões de seus posicionamentos (SALVADOR, 1986; LIMA; MIOTO, 2007).

A última etapa é aquela que mais exige do pesquisador. A leitura interpretativa demanda a correlação das ideias destacadas nas obras investigadas e o problema a direcionar o estudo. Desse modo, “[...] implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. [por isso] requer uma associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

Debruçar-se sobre o material e nele “pinçar” informações relevantes e pertinentes ao objeto de estudo foi tarefa difícil e muito exigente. Para orientar

essa etapa foram estabelecidas duas grandes categorias de informação a serem destacadas: conceito de avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas de natureza formativa. O fichamento foi essencial e dele constaram destaques elucidativos das categorias enunciadas.

A composição do texto decorreu das leituras reflexiva e interpretativa. Primeiramente, leu-se para destacar o proposto pelos autores. Não importava tecer julgamentos acerca do conteúdo das ideias explicitadas, mas analisar as aproximações que evidenciavam em relação ao objeto de estudo. Somente após a apropriação do explicitado tornou-se possível o estabelecimento de relações entre o expresso na literatura e o problema de pesquisa. O resultado não se apresentou no formato de respostas, mas de sugestões ou enunciação de possibilidades para os professores que atuam na educação infantil e almejam exercer uma avaliação que lhes permita ensinar melhor e às crianças aprenderem e se desenvolverem mais.

A composição do texto tomou por orientação as categorias que direcionaram a seleção das informações no material de leitura. Assim, o primeiro capítulo aborda o conceito de avaliação enunciado para a Educação Infantil. O foco foi detectar aproximações ou afastamentos em relação à efetivação de uma avaliação semelhante àquela praticada no Ensino Fundamental e, geralmente, mais preocupada com classificação dos alunos.

No segundo capítulo a preocupação foi com a descrição e análise de práticas avaliativas que são enunciadas como favoráveis e adequadas à educação infantil. Longe de constituir-se um “receituário”, o texto pretendeu oferecer subsídios para os iniciantes ou para aqueles que pouco conhecem ou compreendem o exercício de uma avaliação com intenção formativa.

Finalmente, nas considerações finais, são apresentadas ponderações pessoais em relação ao significado da avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil, destacando a importância de o professor romper com todo e qualquer vício classificatório, assumindo o compromisso de efetivar atividades que garantam – em alguma medida – o avançar progressivo das crianças em direção à apropriação de sua herança cultural.

2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget, 2003

Avaliar a aprendizagem do aluno é uma constante no decorrer do tempo. Há muito, estudiosos e pesquisadores intentam enunciar alternativas mais eficientes e eficazes para mapear o quanto e o como o aluno aprendeu. Se em um momento, esta preocupação tinha por intuito maior separa os bons dos maus alunos, classificando-os em decorrência dos resultados obtidos, em outro, o foco deslocou-se para a apreensão das dificuldades ainda presentes, visando a implementação de alternativas de superação.

Infelizmente, ainda hoje persistem professores acreditando que avaliar é apenas separar o “joio do trigo”, porque resultados expressos em testes, provas ou “trabalhinhos” laboriosamente preparados pelas crianças não reproduzem o modelo esperado. A atividade realizada precisa resultar “bonitinha”, na mesma perspectiva daquela de quem a propõe, como se “[...] o principal objeto da avaliação [...] fosse a verificação da possibilidade que cada criança apresenta de se limitar e se enquadrar na forma que lhe é dada” (ESTEBAN, 1993, p.30).

A avaliação da aprendizagem não pode restringir-se a momentos pontuais ou limitar-se à utilização de técnicas mais favoráveis à mera repetição mecânica de informações, como geralmente são as provas e testes. Ela necessita configurar-se como um processo contínuo, efetivado dia após dia e todos os dias, visando a identificação, compreensão e superação dos erros, pela reconfiguração da ação pedagógica e encaminhamento do aluno para apropriação dos objetivos relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento.

O exercício de uma prática avaliativa compromissada com a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança é uma possibilidade a ser

transformada em realidade pela ação docente. Esta avaliação apresenta compromisso formativo ao configurar-se como instrumento mediador da ação pedagógica, ao favorecer diagnosticar e investigar informações que viabilizam ao professor ensinar melhor e ao aluno aprender mais.

A avaliação formativa consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente no cotidiano da sala de aula, de maneira contínua e dialógica (FREIRE, 1975; ROMÃO, 1999). Ela é uma prática a subsidiar o professor na coleta de informações relevantes acerca das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. A partir destas informações cumpre-lhe aperfeiçoar o ensino – introduzindo alterações metodológicas – no intuito de levar os alunos a conseguirem desenvolver as competências e habilidades essenciais, em consonância com as suas possibilidades reais.

Coerente com essa perspectiva, o alcance de objetivos por parte de cada aluno passa a ser o alvo a exigir do professor clareza do que é fundamental em termos de aprendizagem e desenvolvimento junto às crianças postas sob sua responsabilidade. Nesse sentido, para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer as dificuldades e equívocos na apropriação do saber para, então, propor intervenções ajustadas e pertinentes.

Para Zabala (1998), é fundamental que à dimensão técnica – preocupação sempre presente entre os professores quando da avaliação da aprendizagem – some-se uma preocupação ainda maior com a dimensão humana, com o respeito aos partícipes do processo, com a promoção da interação e da solidariedade, antes de privilegiar a competição e segregação. Ele afirma (1998, p.210) que

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizemos de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa.

Essa preocupação estende-se para outros teóricos e estudiosos do

tema avaliação da aprendizagem. Perrenoud (1992; 1999) destaca a importância de, em uma avaliação transformadora, porque efetivada em sua dimensão formativa, os espaços para a confiança e a cumplicidade entre os alunos, bem como entre estes e o professor precisam ser progressivamente ampliadas, principalmente pela promoção de *feedback* contributivo à superação das dificuldades de aprendizagem. Hadji (2001), quando elucida o significado da avaliação formativa, refere-se à relevância da diversificação do instrumental para coleta (individuais e coletivos), à necessidade de valer-se dos resultados como aspectos a serem analisados para, em decorrência, recompor o ensino em adequação às necessidades de aprendizagem.

Hoffmann (2005, p.23) pontua a importância da avaliação da aprendizagem enquanto um espaço para a ampliação da “[...] confiança mútua e da reciprocidade do pensamento educador / educando”. De tal modo, a avaliação da aprendizagem “[...] tem por intenção promover melhores oportunidades de desenvolvimento dos alunos e de reflexão crítica da ação pedagógica, a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas”.

Luckesi (1995) expressa sua preocupação em ter na avaliação da aprendizagem um ato amoroso. Para ele, respeito, reciprocidade, partilha e comprometimento com o outro são elementos fundamentais ao exercício da ação avaliativa, principalmente porque seu compromisso maior deve repousar no diagnóstico das dificuldades para, na sequência, dedicar-se à sua alteração pelo alcance de uma aprendizagem mais plena. Sem depreciar ou condenar a inadequação, a avaliação acolhe para depois transformar e aperfeiçoar.

A avaliação formativa é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem em todos os níveis escolares, inclusive na educação infantil, pois se deve considerar que as crianças, nesta faixa etária, superam – geralmente – a fase de pensamento mais egocêntrico, no qual é difícil sair do próprio ponto de vista e lidar com relações, conceitos e processos cognitivos cada vez mais sofisticados. Justamente por isso, é sempre muito importante pensar na utilização de materiais concretos, para que as crianças possam experimentar diferentes hipóteses e construir suas aprendizagens. Mais, justamente por isso, levantar informações relevantes quanto ao como ao quanto as crianças aprendem, as dificuldades que enfrentam, os erros que cometem, é fundamental para o educador, pois somente assim ele poderá conceber e implementar intervenções ajustadas às necessidades e

particularidades da criança.

A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, as situações avaliativas não devem limitar-se à medida, à sinalização de erros e acertos. Elas, na verdade, devem constituir fontes informacionais às quais o professor se reportará para analisar o que precisa ser melhorado no ensino e, depois, conceber e implementar ações pedagógicas que auxiliem a criança que ainda não conseguiu aprender.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: INSERÇÃO NO CAMPO LEGAL

As atuais conquistas ocorridas no Brasil, no âmbito da educação infantil, foram resultado do trabalho de educadores que, por entenderem a importância de investir na educação das crianças dessa faixa etária, valorizaram esta etapa de escolarização enquanto contributiva para a formação plena e desenvolvimento integral do educando (FREIRE, 1967; PIAGET, 1970; SOUZA; SILVA, 1997; BONDIOLI; 1998; KRAMER, 1999; HOFFMANN, 2007).

Cada vez mais, a educação e o cuidado na primeira infância são assuntos tratados como prioritários por governos e organizações da sociedade civil, por um número crescente de profissionais da área pedagógica e de outras áreas do conhecimento, que “[...] vêem na Educação Infantil uma verdadeira ‘*ponte*’ para a formação integral do cidadão” (BARROS, 2008, p.4).

A partir da preocupação com a implementação do ensino e com a aprendizagem na educação infantil, foram propostos documentos a fim de assegurar a formação integral e o pleno desenvolvimento da criança. Três desses documentos norteadores da educação básica são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

A implementação destes documentos buscou garantir que as

práticas realizadas pelas instituições, como as atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação, proporcionassem o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos, em complementação à ação da família e da comunidade. Ainda, para garantir uma educação de qualidade configura-se imprescindível que os educandos tenham acesso a espaços adequados, profissionais habilitados e materiais pedagógicos pertinentes.

O atendimento às crianças de zero a seis anos é reconhecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208, inciso IV), que determina ser ele um dever do Estado e um direito da criança. Esse atendimento também se destaca como direito no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). E, reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, (BRASIL, 1996) estabelece o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

Essa preocupação com o atendimento às crianças dessa faixa etária, visando ao seu desenvolvimento integral, aparece claramente no art. 29, da LDB (BRASIL, 1996), o qual apresenta o modelo de trabalho pedagógico a ser utilizado pelas instituições de educação infantil.

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

A preocupação com a avaliação é uma tônica da LDB (BRASIL, 1996). São pelo menos vinte e seis referências explícitas à idéia relativas de avaliar, estando elas relacionadas às instituições, aos alunos, aos docentes e ao processo educativo como um todo. Segundo o art. 31, da LDB (BRASIL, 1996), a avaliação na educação infantil deve basear-se na consignação e na análise da evolução da progressão da criança, não tendo, portanto, como objetivo a promoção/retenção em decorrência do alcance ou não de pré requisitos indicados como “necessários” para o acesso ao ensino fundamental.

A lei traz uma posição clara contra as práticas de algumas

¹Na LDB (1996), a educação infantil visa atender crianças de 0 à 6 anos. Porém, com o Projeto de Lei nº 144/2005, foi estabelecido a duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos, estipulando o novo modelo de pré escola que passa a atender crianças até 5 anos e não mais 6.

instituições que retêm as crianças na pré escola até que se alfabetizem, impedindo seu acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996). A avaliação, na educação infantil, não pode ter por propósito a classificação ou a hierarquização das crianças, como se algumas estivessem aptas e outras não para progredirem em seu processo de formação. Sua finalidade é acompanhar e oferecer informações favorecedoras do aperfeiçoamento do ensino e ampliação das possibilidades de aprendizagem. O art. 31, da LDB (BRASIL, 1996), é bastante elucidativo quando estabelece: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A avaliação, para a LDB (BRASIL, 1996), deve ser orientadora da ação educativa, visando ao seu aprimoramento, pressupondo o delineamento de objetivos claros e pertinentes, orientadores dos critérios estabelecidos como essenciais ao mapeamento das aprendizagens edificadas e desenvolvimento alcançados.

Para acompanhar as realizações e produções infantis, não somente analisando o efetivado, mas aquilatando o quanto ainda precisa ser implementado para alcançar mais, aproximando-se dos objetivos estabelecidos, o professor da educação infantil precisa desenvolver habilidades de observação e registro da aprendizagem do aluno e, também, adquirir o hábito de refletir constantemente acerca de sua prática, aperfeiçoando-a (RAMAL, 1998).

O segundo documento legal norteador da educação infantil, o PNE (BRASIL, 2006), foi elaborado pelo Ministério da Educação, fundamentado na LDB (BRASIL, 1996), constituindo um plano do governo que estabelece diretrizes, metas e prioridades para o setor educacional brasileiro, intentando a melhoria da qualidade de ensino em todo o país. Entre as principais proposições, estão a universalização do ensino em todo o Brasil e a criação de incentivos para que todos os alunos concluam a educação básica. Esse plano estabelece parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, apresentando a avaliação como procedimento para a adoção de medidas compromissadas com a melhoria da qualidade do ensino (CONAE, 2010).

A PNE – Infantil (BRASIL, 2006) destaca a importância da educação infantil para a formação integral da criança, para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender e, ainda, reforça a importância de reconhecer, nessa etapa de escolarização, mais um momento para promover um processo formativo favorável ao exercício pleno da cidadania. Com isso, a avaliação assume a função de contribuir para a formação plena e para o desenvolvimento integral do educando. Não mais um momento estanque, destinado à verificação de informações retidas, a avaliação da aprendizagem passa a constituir parte do trabalho pedagógico, pois compromissada com o aperfeiçoamento do ensino.

A avaliação, na educação infantil, pode e precisa envolver, progressivamente, a comunidade escolar, por configurar-se participativa e incluída ao fundamentar-se em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos. (BRASIL, 2006). Portanto, conforme esclarece a CONAE (2010, p.25), os processos de avaliação precisam ser

[...] capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sócio-históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade.

Por fim, outros documentos que vêm para auxiliar nas práticas da educação básica são os PCN (BRASIL, 1998), que se propõem a constituir um modelo a ser seguido pelas escolas. Ao ser introduzido no cenário nacional, a sua aplicação provoca muitas mudanças no ensino praticado na educação infantil.

Estes documentos constituem-se em um conjunto de orientações pedagógicas, contributivas com a realização de práticas educativas de qualidade e que, portanto, configurem-se como promotoras das condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

A função dos PCN (BRASIL, 1998) é servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Foram escritos para cumprirem a função de prover orientações pedagógicas para os educadores, pois eles podem ser utilizados para consultas e como base para a

elaboração de projetos. Por não ser uma lei e sim um referencial, é uma proposta flexível, aberta e não obrigatória, que pode auxiliar os sistemas educacionais, bem como as inúmeras instituições de ensino, quando traduz a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação infantil (SHWINN, 2009).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) para a educação infantil, as crianças têm o direito de viver experiências prazerosas nas instituições. A qualidade dessas experiências, que contribuirão para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, devem basear-se no respeito aos direitos e à individualidade; na observância do brincar como forma de expressão e interação; na garantia de acesso aos bens socioculturais, ampliando o desenvolvimento das capacidades; na consideração da socialização e integração por meio da inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação; e, finalmente, no atendimento aos cuidados associados ao desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Em relação à avaliação na educação infantil, os PCN (BRASIL, 1998) esclarecem ser fundamental que o professor atue de maneira próxima às crianças e tenha sempre em mente seus objetivos de ensino, tanto para planejar as atividades, bem como, para orientar as ações implementadas e atitudes levadas a termo, afinal tudo deve convergir no sentido de atender ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Portanto, considerando os três documentos que oferecem balizas para a educação infantil, evidencia-se a importância conferida a uma avaliação comprometida com a formação integral da criança, com o seu pleno desenvolvimento. Ensinar e aprender são preocupações dessa e de outras etapas de escolarização. Todavia, ambos os processos dependem de como um terceiro é efetivado: a avaliação. Esta não está para pontuar ou rotular, mas para contribuir com o progresso e a evolução, quando, respeitando o já alcançado, oferece subsídios para melhor tracejar o que ainda precisa ser perseguido e edificado.

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SOB O FOCO TEÓRICO

A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil constitui um terreno carente de maiores e mais profundas explorações. Apesar de já haver um número considerável de pesquisadores debruçando-se sobre este tema educação infantil, como comprovam os 31 trabalhos apresentados no eixo Educação e Infância, da Anped Sul 2010, nenhum deles tem por foco a problemática da avaliação.

A preocupação com a avaliação da aprendizagem na educação infantil é de suma importância, pois essa é uma fase da vida e da escolaridade de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento sucedâneos. Assim, ater-se a alguns referenciais, para deles destacar o conceito de avaliação da aprendizagem e, portanto, a compreensão do que é avaliar na educação infantil, pode contribuir para melhor situar o tema.

Em conformidade com os parâmetros curriculares estabelecidos (temático, linguístico, principais fontes e cronológico), quatro obras foram selecionadas, são elas: “O jogo do contrário em avaliação”, de Jussara Hoffmann, publicado em 2005; “Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras”, de Egle Becchi e Anna Bondioli, de 2003; “Avaliação em Educação Infantil”, de Mara Krechevsky, editado em 2001; e “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, de Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, de publicação mais recente – 2008.

Enquanto preocupação introdutória, até para melhor situarem suas compreensões do que é avaliação da aprendizagem na educação infantil, Becchi e Bandioli (2003) registram sua preocupação no concernente a escolarização precoce, pois a inserção precoce no ambiente escolar pode, muitas vezes, esvaziar a própria infância, as fantasias e brincadeiras a ela inerentes, para ocupá-la com tarefas e folhinhas de trabalhos repetitivos e sem significado.

Mas, o mais importante é que muitos educadores e pais não percebem que com essa escolarização precoce faz-se presente também “[...] a avaliação formal precoce, as baterias de competências a serem desenvolvidas e seus testes de aquisição” (BECCHI; BANDIOLI, 2003, p.VII). O desempenho evidenciado pela criança é transformado em pastas com tarefas demonstrativas do

quanto a criança evoluiu ou não – evolução evidente nos trabalhos “bonitinhos” e “bem acabados” – e que muitos têm a ousadia de denominar como portfólios. E a partir dessas concepções antecipando “alto” ou “baixo” desempenhos surgem os danos: um é caprichoso, ou outro não; um tem o traçado firme, o outro não; um consegue realizar as tarefas rapidamente, o outro não; um é “inteligente”, o outro não.

Os rótulos prematuros geram danos muitas vezes irreversíveis, como a destruição da autoestima da criança, a certeza da impossibilidade, o estabelecimento de competições e a instalação de ansiedades – mais tarde traduzidos em “ataques de pânico” no momento de realizar uma prova. Por isso, a importância de conhecer maneiras diferentes de pensar a questão da educação infantil e, também, da avaliação nessa faixa etária, respeitando o tempo e espaço dos alunos.

Para o professor Luiz Carlos de Freitas, presente no prefácio da obra de Becchi e Bandioli (2003), a publicação desse livro, “Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras” foi importante para que todos conheçam uma maneira diferente de pensar a educação infantil e a avaliação. A obra coloca à disposição do professor alternativas para acompanhar o desenvolvimento das crianças, permitindo olhar para a avaliação como um processo de formação e não como um resultado pontual e classificatório. As autoras apresentam a avaliação como um processo voltado para a promoção de sujeitos autônomos e em permanente desenvolvimento, afirmando que

Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar (p.VIII).

De acordo com Becchi e Bandioli (2003), a avaliação é uma ocorrência do processo de ensino aprendizagem – permanente em seu decorrer, portanto, não pode ser separada dele como acontece com as avaliações classificatórias. Afinal, compreendem que a avaliação não é um processo rápido ou singelo, pois demanda avanços e retrocessos, olhar e olhar novamente o mesmo objeto – ou sujeito no trato com o objeto do conhecimento. Com isso, as autoras insistem, durante o livro, que a marca do trabalho da avaliação deve ser, com efeito,

de “[...] dar – receber – retornar – comentar – mudar – relatar nos contextos pedagógicos em que se atua” (p. XII).

Outro ponto importante apresentado pelas autoras é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos, por procurarem incluir os professores e as crianças em seu tempo e espaço, dotando-os de capacidade crítica e criativa para auto organizar-se e organizar novos tempos e espaços. Becchi e Bandioli (2003) entendem, portanto, que a avaliação da aprendizagem deve contribuir para a constituição de pessoas capazes de situarem-se e atuarem em seu próprio tempo, compreendendo-o, dele se apropriando e nele agindo para transformá-lo.

Nessa mesma perspectiva, Jussara Hoffmann, em seu livro “O jogo do contrário em avaliação”, editado pela primeira vez em 2005, apresenta a avaliação como uma ação ampla, a abarcar o cotidiano do processo pedagógico. Longe de ser pontual, ela é uma constante e as informações que oferece contribuem para o planejamento e replanejamento da ação docente. Ensino e aprendizagem realimentam-se e reconfiguram-se com a efetivação de uma avaliação comprometida com a evolução, a superação e o desenvolvimento. Desse modo, para a autora avaliar é:

[...] atuar com base na compreensão do outro, para se entender que ela [a avaliação] nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo (HOFFMANN, 2005, p.17).

Hoffmann (2005) baseia-se em dois princípios de processo avaliativo mediador. O primeiro é o princípio formativo, fundamentado na intenção do educador de desenvolver estratégias desafiadoras para as crianças a partir da observação e reflexão das ações individuais de ensino e aprendizagem. O segundo é o princípio ético, focado em cuidar mais de quem precisa mais, e que propugna, portanto, a efetivação de uma avaliação a serviço do aluno, uma avaliação que o beneficie, incluindo-o e permitindo-lhe superar dificuldades e apropriar-se do saber. Formatividade e ética são compromissos da avaliação mediadora, pois traduzem a preocupação em reconhecer e valorizar as diferenças, em preservar a liberdade e favorecer as potencialidades da criança em desenvolvimento.

Com isso, a autora posiciona-se frontalmente contra as ações

avaliativas centradas na classificação dos alunos, afirmando que pretender organizar a avaliação da aprendizagem em um processo normativo e padronizado é

[...] deturpá-la em seu significado essencial – de humanidade. A relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que por sua vez só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos (HOFFMANN, 2005, p.15).

Outro ponto que Hoffmann (2005) apresenta com bastante ênfase em seu livro é a necessidade de uma relação individual com o aluno, quando afirma que “a avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (educando) que é avaliado por alguém (educador)” (p. 13). Mesmo que o professor trabalhe com muitos alunos, sua relação, no processo avaliativo, deve acontecer de forma diferente com cada um, pois, cada aluno irá apresentar maiores ou menores vínculos afetivos e intelectuais com ele, originando atitudes e respostas diferenciadas.

Essa preocupação com um atendimento individualizado durante a aprendizagem, bem como com uma atenção particularizada em relação aos processos avaliativos, apresentada por Hoffmann (2005), apresenta-se também fortemente nas obras de Barbosa e Horn (2008) e Krechevsky (2001).

De acordo com Barbosa e Horn (2008), em seu livro “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, para poder trabalhar com crianças é preciso aprender sobre cada uma, como são, quais suas culturas, como vivem em seu cotidiano, do que brincam, que livros lêem e como realizam sua aprendizagem. A partir disso, é preciso entender o que a criança é capaz de fazer “[...] sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas” (p. 103).

Ainda, as autoras afirmam ser preciso ouvir essas crianças, observá-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder – a partir de quem são, do que fazem, do que sabem – ampliar suas vivências. Isso implica, necessariamente, considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável, como forma de avaliação, sendo essencial “[...] elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no

contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente” (BARBOSA; HORN, 2008, p.100).

Desta forma, o processo avaliativo deve sempre ser singular no que diz respeito aos alunos, visto as posturas avaliativas afetarem seriamente os sujeitos educativos. Com isso, é preciso refletir acerca dos métodos adotados como pertinentes, sem esquecer a efetivação do processo avaliativo com a totalidade dos alunos da escola – o que não é pouco.

Os dados informados nas atividades avaliativas não podem ser analisados ou compreendidos sem a consideração das singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas ajustem-se a cada um. Hoffmann (2005, p.16) acrescenta que é “[...] preciso valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar idéias, reuni-se, brincar, imaginar, sorrir e conviver”.

Essa mesma perspectiva é assumida no Projeto Spectrum, apresentado na obra de Krechevsky (2001). A valorização do acompanhamento individual, pela utilização das fichas de observação e de outros recursos avaliativos é destacada ao longo da obra. Esse projeto oferece uma abordagem alternativa à avaliação, tanto no relativo ao desenvolvimento de currículos para educação infantil, quanto para os primeiros anos da educação fundamental, enfatizando a observação cuidadosa e identificação das áreas de competência das crianças para, em decorrência, utilizar as informações como base para um programa educacional individualizado.

Essa obra de Krechevsky (2001), “Avaliação em educação infantil”, sugere meios apropriados para avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças na sala de aula. O livro oferece uma maneira de aumentar os sentimentos de valor das crianças e de identificar empreendimentos nos quais as crianças podem demonstrar suas competências. A autora posiciona-se favoravelmente à efetivação de uma avaliação mediadora, quando afirma que ao avaliar uma criança “[...] seu desempenho nas atividades deve ser considerado um reflexo da capacidade, do interesse e da experiência em um determinado ambiente e em um determinado momento do tempo” (p.14).

Portanto, para a autora, a avaliação serve para trazer a tona o potencial de cada criança, além de auxiliar os professores a expandirem a gama de atividades disponíveis para os alunos tendo por base o que eles sabem e o que ainda não sabem. Com isso, a avaliação é um meio pelo qual o educador identificará as habilidades de cada criança para poder suplementar as atuais estratégias de ensino. Essa avaliação tem por objetivo expandir a gama de atividades que podem ser usadas para mostrar e documentar o potencial de cada criança.

Krechevsky (2001) salienta a importância de preocupar-se com cada aluno individualmente, afirmando ser fundamental ao professor, ao identificar os componentes de uma atividade, prestar atenção não apenas no resultado total, mas, também, na progressão evidenciada para a apropriação de cada um dos saberes considerados essenciais (conhecimentos, habilidades e/ou atitudes) pela criança. Enquanto respaldo para tal preocupação, elucida que a igualdade de resultados não traduz ou revela igualdade de percursos, afinal, o alcance de um mesmo resultado total não significa a apropriação de um mesmo conhecimento – quer quanto ao conteúdo, quer quanto à forma – ou a aquisição de uma mesma habilidade.

Cada aluno tem um percurso de aprendizagem pessoal, individual e, portanto, próprio. Acompanhar este é, na verdade, percorrê-lo juntamente com ele. Por isso, Barbosa e Horn (2008, p.100) afirmam ser o acompanhamento constante – observação sistematizada e cotidiana – a melhor alternativa para avaliar, pois, “[...] cada sujeito tem um percurso pessoal, e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de valorizarmos não apenas o resultado, mas todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem”.

Barbosa e Horn (2008), desse modo, destacam a importância da documentação como forma de avaliação durante o processo de ensino aprendizagem. A documentação possibilita a descrição e o registro de como e quanto o ensino se faz efetivo e a aprendizagem ganha forma e consistência em cada uma das crianças.

O acompanhamento das aprendizagens precisa ser realizado constante e sistematicamente, conforme registram reiteradamente as autoras. Para isso, é preciso utilizar diferentes tipos de instrumentos, pois “[...] a multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados” (BARBOSA; HORN, 2008, p.103).

Segundo Krechevsky (2001), quando se segue um roteiro de observação, o rigor na sua utilização depende das razões pelas quais as atividades são realizadas. Assim, os procedimentos avaliativos devem ser consistentes para todas as crianças e traduzir os objetivos que orientaram a proposição da atividade, bem como, precisam ampliar as condições para registrar fatos e situações inesperados, realizações que se revelem aquém ou além do estabelecido.

A preocupação com o acompanhamento constante dos percursos de aprendizagem, bem como com a diversificação do instrumental avaliativo, para ampliar as informações acerca do como e quanto está se efetivando a apropriação do conhecimento, Hoffmann (2005, p.34) afirma que:

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.

Outro tema proposto de maneira recorrente nas obras de Krechevsky (2001), Becchi e Bandioli (2003), Hoffmann (2005), é a preocupação com o como os professores posicionam-se nas situações avaliativas, com as suas atitudes, motivações e competências, pois somente pela consecução de um bom trabalho docente, viabiliza-se uma boa prática educativa.

Todo processo avaliativo realizado pelo professor tem por intenção observar o educando, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem, pretendendo a obtenção de indicadores pertinentes e suficientes para orientar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o papel do professor avaliador não é meramente classificar e hierarquizar as crianças, separando-as em grupos rotulados em “dos bons”, “dos normais”, dos “com dificuldade”. Na verdade, cumpre ao professor avaliador valer-se de alternativas diversas para compreender o que, quanto e como o aluno aprende, para colocar-se ao seu lado e auxiliá-lo na edificação de outras aprendizagens. Hoffmann (2005, p.14) salienta que

O objetivo de ‘promover melhores condições de aprendizagem’ resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou

‘exigência’ do professor passa a vir acompanhada de apoios tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar qualquer desafio.

Para Becchi e Bandioli (2003) é fundamental não só voltar os olhos para as crianças, mas também para o professor, avaliando seu trabalho educativo e as circunstâncias nas quais esse trabalho se desenvolveu, não como julgamento, mas como reflexão. Esta reflexão permitira ao educador infantil repensar suas ações, reconhecendo o que é mais importante, se a memorização ou a compreensão, a informação ou o conhecimento, o interesse ou o cumprimento dos programas previamente estabelecidos, avaliar ou verificar as aprendizagens.

Portanto, o ofício docente não se resume apenas em ensinar, mas, amplia-se na promoção da aprendizagem quando propõe situações relevantes e significativas que permitam ao aluno envolver-se e enredar-se nos novos saberes. Deste modo, “[...] despertando o desejo de aprender dos alunos, é compromisso do educador torná-los ativos, criando o cenário educativo provido de recursos e conteúdos do saber” (HOFFMANN, 2001, p.138).

Por fim, de acordo Hoffmann (2005), para que o processo avaliativo tenha sentido, as propostas educativas precisam estar articuladas em termos de graduação e complexidade. O objetivo é apresentar desafios superáveis aos alunos, de modo que as respostas de cada um provoquem o professor a fazer outras perguntas, em outras dimensões, referentemente a outros assuntos. Nesse sentido, os diferentes saberes dos alunos, cooperando entre si e debatendo os assuntos, é um fator favorecedor da melhoria das aprendizagens.

Formular novas questões a partir de outras, a fim de apresentar e edificar novos conhecimentos, é um dos objetivos principais do Projeto Spectrum, apresentado na obra de Krechevsky (2001). Ainda, outras preocupações ou pontos balizadores fazem-se presentes: compromisso com o oferecimento de oportunidades diversas para o desenvolvimento infantil nos vários domínios, obrigação de mapeamento das capacidades em formação, encargo de valorização dos saberes trazidos pela criança para ajustar as propostas de trabalho às suas características e necessidades, dever de promoção da auto estima e auto confiança da criança pela valorização de sua bagagem cultural e experiências de vida.

As autoras das obras investigadas apresentam conceitos que

diferem quanto à forma, mas não quanto à essência das ideias. Todas compartilham da certeza de que para avaliar na educação infantil é fundamental ter compromisso com a formatividade desse processo. Não basta aquilatar resultados. Faz-se essencial acompanhar e desvelar o percurso para – propondo e promovendo intervenções adequadas e pertinentes – assegurar o produto, viabilizando a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, tal somente é possível quando o professor compreende a necessidade de diversificação do instrumental avaliativo, para poder coletar dados diversos e reveladores dos procedimentos empreendidos pela criança para apropriar-se dos novos saberes.

3 ATIVIDADES AVALIATIVAS: do como ao porque avaliar

Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida são feitos. E com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus vãos. Pois, isto também é conhecimento

Rubem Alves, 1994

Partindo do pressuposto que a avaliação permite o acompanhamento das conquistas e dificuldades das crianças durante a realização das atividades propostas, visando ao desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social dos alunos, é fundamental salientar a importância e a qualidade dos instrumentos avaliativos usados como forma de acompanhar esse processo de aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2005), os instrumentos avaliativos, por si só, não dizem nada. Eles só terão sentido quando o professor os interpreta. E cabe acrescentar: deles se valem para aperfeiçoar o ensino e ampliar a aprendizagem. Com isso, cabe ao professor elaborar e planejar atividades que lhe possibilitem avaliar os alunos e observar se estão aprendendo ou não.

Instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas, que têm a finalidade de auxiliar o professor a delinear suas estratégias pedagógicas para a melhoria das aprendizagens. As tarefas avaliativas, segundo Hoffmann (2005), podem ser testes, tarefas, cadernos, trabalhos, produção dos alunos e anotações sobre a vida escolar das crianças em atas, registros ou outros documentos, que forem propostas pelo professor com a intenção de acompanhar as aprendizagens de seus alunos.

Com isso, momentos do cotidiano escolar devem ser capturados pela atenção do professor e analisados, pois é preciso que o professor tome consciência do contexto de atuação e da dinâmica de aprendizagem a envolver as crianças, para intervir, promovendo mediação no sentido de uma ação reflexiva.

As tarefas avaliativas não têm a função de comparar alunos e selecioná-los, e, portanto, os melhores instrumentos são aqueles que permitem ao professor melhor identificar e descrever as aprendizagens individuais.

3.1 DESCREVENDO AS ATIVIDADES AVALIATIVAS

Duas das obras selecionadas apresentam propostas de atividades avaliativas. Na primeira obra, “Projetos Pedagógicos na Educação infantil”, de Barbosa e Horn (2008), as autoras não apresentam atividades avaliativas para serem realizadas diretamente com as crianças. Mas oferecem instrumentos avaliativos para serem usados pelos professores – todos favorecendo o acompanhamento e registro e propiciando, desse modo, a construção de uma consistente e qualificada documentação pedagógica.

Essa documentação pedagógica cumpre diversas finalidades, todas atreladas ao compromisso com o acompanhamento e reflexão acerca das tarefas levadas a termo pelas crianças. Desse modo, os registros promovidos pelo professor não somente asseguram a construção de uma memória relativamente à evolução da criança, mas se constitui em rica fonte informacional para a elaboração de planos de intervenção mediadora.

Esses instrumentos não só levam em conta as interpretações do professor, mas principalmente as palavras das crianças na escola. Seus pensamentos, sentimentos e vontades devem ser relatados nos registros para que o professor planeje suas atividades, visando ao benefício do seu aluno.

As autoras apresentam alguns instrumentos que podem facilitar os registros por parte dos professores. São eles:

1. **O diário de campo:** que pode ser considerado um caderno de registro do professor, no qual ele poderá anotar os dados objetivos das situações ocorridas em sala, bem como os seus sentimentos acerca do que presencia todos os dias e consignar as suas interpretações.
2. **Os anedotários:** fichas resumo – individuais – em que são

registradas ocorrências e situações de caráter mais afetivo, emocional e social dos relacionamentos nos quais as crianças se envolvem. Nos anedotários, também podem ser anotados frases, pensamentos, brincadeiras e outras manifestações dos alunos.

3. **O diário de aula:** instrumento utilizado pelo professor para planejar suas atividades e relatar os acontecimentos diários. Serve como fonte de informações e subsídio precioso para fundamentar reflexões acerca das ações efetivadas e da efetividade de seu planejamento.
4. **O livro da vida ou da memória do grupo:** funciona como um diário coletivo de registro, no qual cada criança pode representar os acontecimentos do dia e expressar sentimentos e situações significativos.
5. **As planilhas:** funcionam como um material quantitativo, usado geralmente como controle tanto das crianças como do professor, ao centrarem os registros na análise dos objetivos traçados voltados para os desempenhos sequenciais. Podem ser usados quadros de dupla entrada com os nomes e as habilidades específicas que se quer avaliar.
6. **As entrevistas:** oportunizam o registro do diálogo entre o professor, os alunos e os pais, e pode acontecer não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também nas situações do dia-a-dia que sejam significativas. As entrevistas possibilitam um conhecimento mais profundo das crianças.
7. **Debates ou conversas:** constitui-se em um instrumento qualificador e avaliador do trabalho desenvolvido em sala. A partir do registro escrito, gravações de conversas, debates e ideias entre as crianças, bem como com o professor, possibilitando uma mais amplo reconhecimento das habilidades sociais e da capacidade comunicativa de cada criança, para assim refletir sobre o percurso do trabalho educativo e construir novos caminhos.
8. **Relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados:** caracterizado por

textos, imagens, desenhos, fotografias, diário de aprendizagens, gravações, agendas e coleta de amostras de trabalho que auxiliam o professor a conhecer cada vez mais seus alunos individualmente e avaliar como está se processando a sua aprendizagem.

9. Autoavaliação: professor e aluno promovem momentos de análise dos trabalhos realizados, para selecionarem os mais significativos. O intuito dessa modalidade de avaliação é suscitar na criança a capacidade de apreciar o próprio trabalho e comprometer-se com o seu aperfeiçoamento.

10. Trabalhos de integração e consolidação dos conhecimentos: propostas pedagógicas que oferecem a integração das aprendizagens de distintas áreas e envolvem trabalho manual, intelectual e criativo, como: excursões, passeios e realização de maquetes.

11. Coleta de amostras de trabalho: seleção de materiais importantes realizados durante um período ou projeto. O professor pode, analisando-os, ter melhores noções sobre o andamento do seu trabalho.

12. Fotografias e gravações em vídeo e em som: registro fotográfico e as gravações são fundamentais no trabalho com as crianças da educação infantil, pois a fotografia inspira a reflexão relativamente ao que aconteceu e possibilita a quem não está presente, como os pais, conhecer as produções e realizações da criança – assim, trata-se de um registro permanente de uma situação já vivida.

13. Depoimentos dos pais: amplia e assegura a parceria entre a escola e a família no processo de formação e desenvolvimento das crianças. Com isso, os pais podem auxiliar os professores, informando o que observam dos filhos em casa, mandando registros fotográficos e escritos, criando uma comunicação permanente com a escola. Desse modo, os pais ajudam o professor a conhecer mais o contexto e cotidiano da criança, para que ele possa criar situações e atividades favoráveis ao

desenvolvimento de ensino e à promoção da aprendizagem.

14. Comentário dos colegas: análise pelas crianças relativamente a todos os trabalhos realizados, proporcionando um momento de partilha e discussões entre todos, favorecendo a inclusão de cada um no grupo.

Esses instrumentos descritos por Barbosa e Horn (2008), auxiliam o professor, para que, a partir deles, desenvolva o processo de documentação favorável ao acompanhamento longitudinal das realizações infantis. Porém, segundo as autoras, isso não gera obrigatoriedade de uso de todos eles, pois “[...] na verdade é preciso selecionar e planejar seu uso, já que o acompanhamento é feito por meio de ações contínuas e não improvisações ao final do ano” (p.111).

Por fim, as autoras salientam que, para esses registros terem sentido, é preciso estarem organizados, podendo ser em forma de portfólios, dossiês ou arquivos biográficos. Devem ser encarados como instrumentos de análise, tanto dos professores, quanto dos pais, e não apenas como um álbum de atividades, fotos e “trabalhinhos” realizados pelas crianças.

Portanto, é fundamental que os portfólios sejam instrumentos de análise, pelos quais o professor ampliará seu conhecimento acerca das potencialidades, dos progressos e das dificuldades das crianças, para, a partir disso, planejar e construir novos desafios pretendendo superar as dificuldades de aprendizagem.

O segundo livro, a apresentar atividades avaliativas, é “Avaliação na educação infantil”, de Krechevsky (2001). O Projeto Spectrum, apresentado no livro, sugere diversas atividades para avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças na sala de aula, e junto com as atividades apresentadas estão incluídas folhas de observação (Anexos) para cada uma das inteligências múltiplas e um calendário de atividades para ajudar o professor a utilizar a teoria das capacidades múltiplas, em sua rotina diária na escola.

O projeto enfatiza a necessidade da observação cuidadosa, por parte do professor, identificando as áreas de competência das crianças e usando-as como base para um programa educacional individualizado. As atividades sugeridas, na obra de Krechevsky (2001), tem por fundamento a promoção dos domínios: movimento, linguagem, matemático, ciências, social, artes visuais, música e estilos de trabalho.

Das muitas atividades presentes no livro foram selecionadas três para serem apresentadas, são elas: (a) curso de obstáculos, do domínio do movimento; (b) tabuleiro de histórias, do domínio da linguagem; e (c) maquete da sala de aula, do domínio social.

Atividade 1: TABULEIRO DE HISTÓRIAS

O Tabuleiro de Histórias é descrito no Projeto Spectrum como uma atividade que visa a trabalhar o domínio da linguagem com as crianças. De acordo com Krechevsky (2001), em todas as sociedades, a linguagem está entre as capacidades cognitivas e sociais mais valorizadas, pois serve como um complemento para o desempenho em praticamente todas as áreas. Com isso, “[...] o desenvolvimento da linguagem é um componente central de qualquer agenda de educação infantil” (KRECHEVSKY, 2001 p.41).

A maioria das crianças entre três e quatro anos apresenta uma ampla variedade de capacidades linguísticas: inventar rimas, relatar histórias curtas, descrever experiências, cumprindo ao professor assegurar condições para utilização e ampliação desse repertório.

O Tabuleiro de Histórias é uma alternativa para explorar aspectos da linguagem infantil relacionados ao discurso. Na avaliação são usadas medidas específicas, como a riqueza de vocabulário e a variedade de estrutura das sentenças, assim como medidas mais amplas, como atenção à estrutura narrativa e coerência temática.

Essa atividade visa a avaliar o discurso, em vez de componentes linguísticos isolados, como gramática e vocabulário. Contar uma história ou explicar um procedimento, requer o uso de esquemas linguísticos a serviço de uma tarefa específica, aplicada e significativa.

Os materiais usados para a realização da atividade são: um tabuleiro e diversos acessórios. A qualidade dos materiais é muito importante. Eles devem ser resistentes, coloridos e atraentes, com alguns mais exóticos e ambíguos e outros mais simples. Também é interessante que o professor use um baú, onde permanecem à disposição outros tipos de objetos, a serem inseridos de maneira complementar e extraordinária, enquanto mais uma gama de elementos a serem explorados, escolhidos e acrescentados pelo aluno em sua história.

Com o Tabuleiro de Histórias, a criança torna-se narradora e participante. A atividade difere de contar uma história sozinha, sem usar nenhum objeto real. Assim, a criança não precisa depender da memória a curto prazo para o seu discurso, pois os objetos concretos lembram-na do que está acontecendo, da situação que está narrando.

A realização da atividade pode acontecer da seguinte forma: Algumas semanas antes da avaliação, o professor introduz a ideia da narração de história para as crianças, de uma maneira mais formal do que aquela habitualmente utilizada. O material será apresentado e as orientações principiarão de maneira mais formal e ritualística.

A avaliação implicará na “contação” da história pela criança, sentada diante do tabuleiro e manipulando as peças selecionadas por ela, bem como aquelas já inclusas pelo professor. No decorrer da narrativa, este deverá manter-se atento, manifestando apenas breves expressões orais de apoio e compreensão. Todavia, é importante destacar que para apreciar a evolução da criança é fundamental a realização de mais de uma sessão.

O sistema de avaliação desenvolvido para essa atividade se baseia em transcrições escritas das histórias das crianças. Ele abrange instruções para pessoas que, talvez, não tenham estado presentes durante a narrativa. Para isso, o professor dispõe de uma ficha de transcrição da atividade (Anexo A), uma ficha de observação (Anexo B) e uma ficha de resumo (Anexo C).

Depois de cada sessão e da transcrição (Anexo A), o professor deve usar a ficha de observação do Tabuleiro de História (Anexo B) para registrar as informações visuais e relevantes, tal como as expressões da criança ou a manipulação física dos acessórios ou qualquer outro comentário.

A avaliação acontece através da observação de como as crianças reúnem eventos sucessivos, ou elaboram os personagens, lugares ou objetos já mencionados, ou aderem continuamente ao mesmo roteiro, também podem examinar elementos familiares da narração de histórias, como: caracterização, diálogos e tramas dramáticas, assim como a capacidade de designar lugares, tempo e sequência causal.

Os principais critérios de avaliação apresentados pelo Spectrum são: a natureza da estrutura narrativa, como a manipulação dos objetos e a relação entre eles; a coerência temática, que apresenta como a criança mantém uma linha de

história coerente; uso da voz narrativa; uso do diálogo; uso de marcadores temporais, como: “então”, “daí”, “agora”, “de manhã”, “de noite”; expressividade, com efeitos sonoros; nível de vocabulário; estrutura das sentenças; e, ainda, as principais funções de linguagem das crianças durante a atividade, ou seja, a forma que a criança conta a história, sua interação com o adulto que a está observando, a maneira como investiga o tabuleiro, perguntando sobre os objetos, as descrições feitas por ela e como rotula e caracteriza os personagens e acessórios.

Atividade 2: MAQUETE DA SALA DE AULA

A atividade da Maquete da Sala de Aula faz parte do domínio social. Segundo Krechevsky (2001), o domínio social é proeminente para as crianças, pais e professores. Como o da linguagem, destaca-se por estar presente em todos os momentos, pois as pessoas estão constantemente interagindo nas mais variadas situações e contextos.

Com relação às crianças, esse domínio é importante para aprenderem a relacionar-se bem com os outros, compreendendo a importância de compartilhar, revezar, controlar a agressão, ouvir com atenção e respeito, contribuir para o trabalho coletivo etc.

Aprender a relacionar-se é uma parte fundamental das experiências a serem promovidas na educação infantil. As crianças estão ansiosas para interagir, mas, “[...] devido ao relativo egocentrismo dessa idade, podem ter dificuldade para levar em conta os sentimentos ou ponto de vista alheio. Em geral, quanto mais tempo uma criança passa com outras, mais recíprocas tornam-se suas intenções” (KRECHEVSKY, 2001 p.123).

Geralmente, as medidas utilizadas para avaliar a competência social são testes de capacidades social-cognitivas ou observações de interação social. Estes testes vinculam-se a atividades que ajudam as crianças a refletirem acerca de suas ações cotidianas e a revelarem o entendimento social de si e dos outros. Ainda, favorecem a constituição de uma estrutura observacional para os professores identificarem os papéis assumidos regularmente pelas crianças no decurso das tarefas: facilitador, líder, ator de equipe ou ator independente.

Para explicitar o entendimento que a criança tem de si e dos outros, o ponto de partida é uma maquete da sala de aula, permitindo que o professor avalie

se as reflexões de uma criança espelham, ampliam ou contradizem a natureza de suas interações em sala de aula. Com essa atividade, o professor poderá examinar a capacidade da criança de compreender e interagir em um mundo no qual os relacionamentos evoluem constantemente e os grupos e contextos mudam continuamente e, ainda, avaliar as capacidades da criança de observar, refletir sobre e analisar experiências e eventos sociais em sua sala.

A atividade envolve a construção da réplica completa da sala de aula em escala pequena, com um conjunto de figuras de madeira que representam as crianças e os professores. As figuras têm por rosto as fotos das crianças e dos professores, pretendendo conferir maior proximidade com a realidade.

Depois da maquete estar pronta, o professor deve introduzi-la como uma atividade formal no princípio do segundo semestre, pois nessa época ele estará suficientemente familiarizado com as crianças para fazer um mapa social confiável (Anexo D). No decorrer da realização da tarefa, perguntas (Anexo E) são feitas pelo professor e as respostas manifestas pelas crianças são registradas em formulários próprios.

As perguntas sobre a própria criança, os outros e os relacionamentos, enfocam intencionalmente a dimensão da atividade do comportamento e das interações da criança com os pares e com o professor. Elas permitem articular melhor a compreensão da criança relativamente ao seu cotidiano e provocam uma maior reflexão acerca de temas sociais variados. Outro objetivo das perguntas, nessa atividade, é ajudar o professor a identificar as crianças que são observadoras da classe e procurar um entendimento mais profundo da dinâmica e dos papéis sociais.

Com relação à avaliação, as respostas das crianças são pontuadas de acordo com o mapa social da dinâmica da sala de aula (Anexo D). Com isso, antes da introdução da atividade da maquete de sala de aula, o professor preenche o mapa social, para garantir que reflita as preferências mais recentes das crianças em termos de amigos e áreas de atividade, para depois comparar com as respostas das crianças durante a atividade.

O mapa social da sala de aula pode ser feito, delineando as preferências de cada criança e identificando as amizades, áreas de atividade e papéis sociais mais salientes. O mapa será usado para pontuar as respostas das crianças às perguntas da avaliação.

Por fim, o procedimento de avaliação envolve registrar as respostas das crianças na ficha de observação da maquete de sala de aula (Anexo E). A atividade avalia a capacidade da criança de colocar-se e aos outros nas áreas de atividade apropriadas, explicitando a sua consciência das amizades entre os colegas e o reconhecimento de diferentes estilos de interação. As respostas das perguntas possibilitam avaliar a compreensão das crianças dos papéis sociais por elas desempenhados, bem como aqueles assumidos pelos seus pares.

Atividade 3: CURSO DE OBSTÁCULOS

A atividade de Curso de Obstáculos faz parte do domínio de movimento. Segundo Krechevsky (2001), a atividade física é importante para o desenvolvimento normal da criança pequena, pois ela usa o corpo para expressar emoções, ideias, explorar habilidades atléticas e testar o limite de suas capacidades.

As habilidades motoras amplas e finas evoluem rapidamente, conforme a criança torna-se consciente do próprio corpo e começa a explorar o que pode fazer. Portanto, há necessidade de promoção de atividades focalizadas nas capacidades rítmicas e expressivas, assim como no controle e na consciência corporal. Ao observar as realizações infantis, ao apreciarem as ações empreendidas para cumprir uma tarefa, os professores podem melhor avaliar a evolução – ritmo, consistência etc. – das capacidades das crianças ao longo do tempo em ambiente planejado.

As áreas de habilidades a serem observadas incluem potência, agilidade, velocidade e equilíbrio. A potência é uma combinação de força e velocidade; a agilidade envolve fazer mudanças rápidas e precisas de posição do corpo e na direção do movimento; a velocidade inclui o tempo de reação e o tempo de movimento; e o equilíbrio inclui a capacidade de fazer pequenas mudanças na posição do corpo.

Para cada posto, o professor deve escolher uma atividade que em sua opinião representa uma das áreas de competência alvo. O Curso de Obstáculos proporciona contexto para observar como as crianças respondem a vários tipos de desafios e como se adaptam às transições entre os postos.

O ideal seria que a avaliação ocorresse ao longo do tempo, em um contexto significativo, pois muitas habilidades como: coordenação e graciosidade,

podem ser observadas tanto no domínio de movimento criativo como no de movimento atlético, mas as crianças podem sentir-se mais a vontade em um domínio do que em outro.

O Curso de Obstáculos é um circuito básico, com seis pontos que, são: o salto a distância, a trave de equilíbrio, a corrida de obstáculos, o salto em altura, o salto de obstáculos e a corrida de velocidade. Ele deve ser planejado para ser simples, mas desafiador. O professor pode suplementar ou substituir postos, equipamentos, ou ambos. Ele também deve combinar as regras de segurança com as crianças, verificando se há espaço suficiente entre os postos, bem como se a estabilidade e a segurança do equipamento foram preservadas.

O registro escrito pode ser realizado, tendo por base um roteiro de observação. Todavia, é importante lembrar o valor das filmagens para esse tipo de tarefa. Nem sempre o professor pode observar tudo e todos ao mesmo tempo, o que torna relevante a utilização de tecnologias disponíveis para o registro e divulgação das realizações infantis.

Antes de introduzir o Curso de Obstáculos completo é importante apresentar os componentes em separado, de maneira a possibilitar às crianças certa experiência e confiança nas áreas de competência relevantes, antes de serem avaliadas.

Para a avaliação, o professor deve reunir as crianças, compondo grupos integrados por seis ou menos componentes, e proceder a todas as explicações e orientações necessárias, aclarando o que as crianças executarão e como o farão.

O professor realizará – na condição de modelo – o Curso de Obstáculos, enquanto as crianças observam. Ele demonstrará lenta e cuidadosamente os movimentos desejados e explicará o que fazer em cada posto. Para verificar o entendimento, poderá solicitar-lhes repetirem o demonstrado. Após a demonstração e a “imitação”, a atividade é realizada tendo o professor cuidado na observação e registro (Anexo F) do desempenho de cada uma das crianças. Comentários narrativos sobre cada posto podem ser feitos do lado direito da ficha, enunciando se os movimentos da criança foram fluidos e eficientes, se pareciam deliberados e planejados ou se eram executados aleatoriamente. Desse modo, as fichas favorecem ao professor anotar sua impressão global relativamente ao desempenho da criança no curso.

Categorias gerais de observação incluem atividades que envolvam locomoção, como: pular, saltar, escorregar, estabilidade, (girar, balançar, esticar-se) e manipulação, (arremessar, apanhar, chutar). Na observação, começa-se observando as crianças enquanto brincam, prestando atenção para aquelas que lhes despertam interesse e disposição, bem como, nas habilidades exibidas.

A avaliação quanto ao desempenho motor das crianças pauta-se em fichas para registro de observações (Anexo F) formais e não formais das crianças ao cumprirem o circuito. Afora o registro cuidadoso, até para resultar em pontuação mais adequada das realizações infantis, essas fichas indicam em quais aspectos as crianças evoluíram, o que aprenderam, o que ainda não aprenderam, o que precisam aprender, qual a ajuda que se faz necessária para que possam avançar.

3.2 PARA ALÉM DA ATIVIDADE

A avaliação formativa é um processo que envolve: (a) o levantamento de indicadores acerca do que e como o aluno está aprendendo, (b) a reflexão docente em relação aos dados coletados, (c) a recomposição do trabalho docente pelo planejar intervenções mediadoras e, finalmente, (d) a ação que se pretende contributiva na superação das dificuldades identificadas.

A atenção maior (se não exclusiva) ao primeiro aspecto envolvido na avaliação formativa traduz comprometimento com o instrumental avaliativo, com as inúmeras atividades que podem ser implementadas e que favoreçam a coleta de informações quanto ao conteúdo e forma da aprendizagem pelo aluno.

Dentre o referencial pesquisado, dentre os autores lidos, a avaliação formativa parece limitar-se à diversificação das tarefas, como se apenas aí residisse o começo, o meio e o fim da formatividade. A avaliação não deve encerrar-se na coleta dos dados ou na observação do desempenho infantil no decurso das atividades. Ela não pode ser limitada a uma de suas etapas: a coleta de informações. Ela não pode ser confundida com o instrumental do qual se vale para a efetivação de um de seus momentos: o diagnóstico.

A avaliação formativa pode e precisa configurar-se em processo

dialético, por se constituir de momentos diversos, “[...] contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem se analisados em seu conjunto”. Hoffmann (2001, p.123) continua, “o importante é perceber que a finalidade da ação avaliativa, entretanto, é redefinida a cada momento do ciclo de aprendizagem e será mais ou menos favorecedora à medida que os professores tiverem clareza sobre cada momento vivido pelos aprendizes”.

O levantamento de informações acerca da aprendizagem efetivada ou em curso é fundamental. Assim como é importante a diversificação do instrumental a propiciar estas informações. A pluralidade de fontes informacionais possibilita também a pluralidade de dados relativamente aos saberes edificados. Não se pode desconsiderar a relevância dos meios de coleta para o alcance dos fins do trabalho pedagógico: a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

A avaliação formativa envolve mais que o primeiro passo: o levantamento de indicadores relativamente à aprendizagem. Abarca outros passos a serem implementados pelo educador no uso das informações obtidas com as atividades. É desse ir além que os textos investigados estão carentes.

Ao avaliar formativamente, o professor compromete-se com a regulação da aprendizagem, ou seja, ele assume a tarefa de, em decorrência dos dados coletados, refletir e aperfeiçoar a sua ação, desencadeando intervenções promotoras de superação, de aprendizagem, de superação. Afinal, a avaliação formativa, além de favorecer o delineamento das capacidades, o desenvolvimento, a aprendizagem dos alunos, deve oferecer indicadores para que o professor delineie o que precisa fazer a seguir. Para Hoffmann (2001, p.112), “o compromisso do avaliador passa a ser de mobilizar o aluno a buscar novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo [...]”.

A avaliação da aprendizagem deve estar a serviço do ensino, como fator a subsidiar a promoção da aprendizagem, como elemento a orientar a mudança. Por isso, a ação docente deve pautar-se em informações advindas do instrumental avaliativo. Para Demo (2000, p.17), a ação docente deve estar fundamentada na reflexão, pois “[...] quem sabe pensar, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”. Subjacente está o compromisso em ir além da superfície,

buscando o sentido mais profundo, a razão direcionadora da intervenção.

Para Perrenoud (1999, p.78), é formativa a prática de uma avaliação “[...] contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. Ou seja, avaliar formativamente é mais que coletar dados valendo-se de instrumental variado e inovador, é mais que levar a criança para efetivar atividades fora da sala de aula, superando obstáculos materiais e cumprindo circuitos com barreiras. Avaliar formativamente demanda por parte do professor conceber e implementar intervenções favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento – se assim não for, existe apenas “intenção” formativa (FERNANDES, 2006).

Uma boa atividade avaliativa não assegura a formatividade do processo. É importante destacar a importância de se pensar no que se pode fazer com os resultados por elas revelados e, mais, no como usar esses resultados para promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e garantir o desenvolvimento das crianças. Ainda, não basta pensar no que fazer, é preciso fazê-lo.

Nas duas obras que apresentam atividades avaliativas, estas são descritas em detalhes, o instrumental de registro é informado, mas não ultrapassaram a ideia de coleta de dados. Na obra de Krechevsky (2001), a preocupação em coletar informações e pontuar o desempenho das crianças é grande, porém não são fornecidas informações que auxiliem o professor a compreender como se valer dessas informações na proposição de atividades pertinentes. Limitando-se à coleta, nada elucidam em relação ao que fazer após essa coleta, como intervir, como usar esses dados para promover a melhoria da ação docente, pelo aperfeiçoamento e adequação das atividades a serem desencadeadas junto aos alunos.

O professor não pode e não deve abrir mão do compromisso em propor tarefas instigantes, desafiadoras e relevantes para os alunos. Estas, por sua vez, precisam ser reveladoras do quanto e do como a aprendizagem vem sendo edificada e, conseqüentemente, se os objetivos traçados como essenciais estão sendo alcançados. Todavia, a pluralidade do instrumental avaliativo não é sinônimo de avaliação formativa. Para Hoffmann (2001, p.111)

[...] a visão do educador/avaliador precisa ultrapassar a concepção de alguém que simplesmente observa se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento.

A avaliação formativa pressupõe, por parte do educador, ultrapassar a intenção formativa para promover a intervenção e, conseqüentemente, a regulação da aprendizagem e do desenvolvimento. A vontade é importante, mas não suficiente. A intenção é meritória, mas não basta para gerar mudança, aperfeiçoamento, superação. Para Fernandes (2006, p.26), a avaliação de intenção ou de vontade formativa representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas nomeiam como formativas sem que, muitas vezes, o sejam. Isso significa que esta “[...] reflete crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa, quando, de fato, nunca chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente”.

Por fim, é necessário que o professor não fique limitado à intenção ou vontade formativa, apenas coletando dados ou observando os alunos, mas deve ir além. É fundamental que através de atividades bem planejadas e objetivos bem traçados, ele concretize uma avaliação que principiando na coleta de informações caminhe em direção à promoção da aprendizagem, quando subsidia a reflexão acerca dos erros manifestos e orienta a intervenção adequada e oportuna, proporcionando aos alunos superar suas dificuldades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o objetivo não pode ser a busca da 'formula magistral', mas a melhoria da prática. Mas tudo isso não será possível sem o conhecimento de alguns marcos teóricos que nos permitam levar a cabo uma verdadeira reflexão sobre esta prática, que faça com que a intervenção seja o menos rotineira possível; que atuem segundo um pensamento estratégico que faça com que a nossa intervenção pedagógica seja coerente com nossas intenções e nosso saber profissional.

Antoni Zabala, 1998.

Por muito tempo a concepção vinculada à educação infantil era apenas assistencialista, como se a finalidade maior, se não única, dessa fase de escolarização, fosse abrigar as crianças enquanto os pais trabalhavam. Porém, essa ideia mudou e, nos dias de hoje, centra-se em uma visão de criança concebida como um ser social, histórico, integrante de uma determinada classe e imersa em uma cultura, sendo necessário assegurar-lhe aprendizagem e desenvolvimento, desde a mais tenra idade.

A educação infantil é tempo permeado por descobertas e aprendizagens. Acompanhar como e quanto se efetivam é imprescindível no cotidiano das instituições, com o intuito de melhor traçar os caminhos percorridos pelas crianças e seus educadores nas diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é pertinente efetivar uma avaliação que se comprometa com o seu diagnóstico, acompanhamento e aperfeiçoamento.

A avaliação formativa cumpre essa tripla função. Ela propicia aos professores a identificação das condições apresentadas pelas crianças, quando iniciam uma tarefa. Ainda, facultá-lhes ir acompanhando e percebendo dificuldades e problemas que se apresentam para, então, poderem conceber e implementar alterações nos procedimentos de ensino que otimizem a aprendizagem.

A avaliação formativa compromete-se com a elucidação do caminho percorrido pela criança para aprender e se desenvolver, sinalizando os seus avanços e conquistas, bem como as suas necessidades de ajuda, permitindo ao

professor promover melhores oportunidades para o desenvolvimento dos seus alunos.

Durante muito tempo, o processo avaliativo não tinha por objetivo constituir-se em fonte de informação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, mas, ao contrário, assumia o papel de classificar sucessos e fracassos, sem fundamentar análises e reflexões acerca dos resultados evidenciados nas tarefas levadas a termo, para orientar uma tomada de decisão por parte dos envolvidos.

Essa concepção tem mudado. Sem ater-se exclusivamente à classificação, a avaliação exercitada de maneira formativa pressupõe proposição de tarefas, coleta e análise de informações pertinentes ao conteúdo e forma da aprendizagem, bem como, tomada de decisão no sentido de propor outras tarefas que possibilitem a aprendizagem desejada pela superação das dificuldades constatadas.

As atividades avaliativas são parte importante do processo de avaliação. Não podem ser quaisquer tarefas, mas aquelas que: (a) facultem ao professor perceber a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, (b) traduzam aspectos importantes, ou seja, objetivos relevantes, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, (c) promovam a aprendizagem enquanto revelam aquelas já edificadas. As tarefas são importantes na proporção em que informam aos professores como os alunos estão avançando em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mas, elas, por si só, não conferem formatividade ao processo de avaliação. São apenas o meio para obtenção de dados, que somente serão relevantes quando fundamentarem análise e reflexão por parte do professor, comprometido com a efetivação de um trabalho educativo promotor de superações, respeitando as especificidades da infância.

Desde modo, a análise dos referenciais teóricos, nesta pesquisa, proporcionou refletir para além das definições de avaliação formativa, de maneira a compreendê-la em sua estreita relação com a prática docente, muitas vezes dependente e decorrente dos dados advindos do instrumental avaliativo, porque estes foram coletados, analisados e utilizados para recomposição do trabalho pedagógico.

As autoras pesquisadas apresentam conceitos que diferem quanto à forma, mas não quanto à essência das ideias. Todas compartilham da certeza de que para avaliar na educação infantil é fundamental ter compromisso com a formatividade desse processo. Fazendo-se essencial acompanhar e desvelar o percurso para assegurar o produto, viabilizando a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, tal somente é possível quando o professor compreende a necessidade de diversificação do instrumental avaliativo, para poder coletar dados diversos e reveladores dos procedimentos empreendidos pela criança para apropriar-se dos novos saberes.

Das quatro obras analisadas, somente duas fornecem instrumentos avaliativos, visando à coleta de dados através das atividades e a pontuação dos alunos. Porém, a implementação desses instrumentos não é suficiente para que uma avaliação aconteça de maneira formativa. Para isso, o professor deve superar o momento da coleta de informações.

É fundamental que o professor, além de coletar informações, saiba como usá-las, a fim de ultrapassar a intenção formativa para promover a intervenção e, conseqüentemente, a regulação da aprendizagem. Os resultados advindos das tarefas avaliativas configuram-se fonte informacional, a ser considerada pelo professor na elaboração de intervenções favoráveis à promoção dos avanços desejados.

Coletar dados, mesmo valendo-se de instrumental diversificado e desafiador, é exercitar uma avaliação com intenção formativa, pois a formatividade subordina-se à regulação do ensino, pela mediação do educador. Todavia, cumpre destacar que os melhores instrumentos são aqueles que permitem ao professor identificar e descrever as aprendizagens individuais.

As atividades propostas precisam gerar registros, promovidos pelo professor, pretendendo não somente assegurar a construção de uma memória relativamente à evolução da criança, mas se constituir em rica fonte informacional para a elaboração de planos de intervenção que, postos em prática, favoreçam às crianças alcançarem outros patamares de aprendizagem e desenvolvimento, mais condizentes com os objetivos estabelecidos para aquele momento de escolarização.

Na educação infantil, além de cuidar, tornou-se fundamental a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantis, de maneira a garantir

uma formação plena e um desenvolvimento mais amplo. Portanto, percebe-se ser urgente repensar o significado da ação avaliativa nesse contexto educacional, pois se corre o risco de qualquer prática inovadora ser desenvolvida em vão, se o educador não estiver comprometido com a superação da coleta de informações e dispor-se a promover intervenções reguladoras, capazes de promover superações e avanços.

O estudo evidenciou que no campo conceitual parece haver convergência, entre os autores investigados, quanto à ideia de acompanhamento das aprendizagens como pertinente à avaliação formativa, bem como, parece haver uma preocupação acentuada na proposição de instrumental avaliativo adequado ao levantamento de informações. Todavia, ainda é pequena a preocupação em sinalizar para o desencadeamento de ações favorecedoras de domínio das dificuldades, de edificação conhecimentos pela superação dos problemas identificados. É preciso avançar da intenção para a ação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 3ª ed. São Paulo. Ars Poética, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Disponível em <<http://www.lfg.com.br>>. 12 de novembro de 2008.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (orgs.) **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea).

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de odontologia da cidade de São Paulo**, 2006 set-dez.

BONDIOLI, Ann, MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil – de 0 a 3 anos**. ArtMed / 1998 .

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1998**.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. De 13 de julho de 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**, realizada em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril.

CARRIJO, M.C.F.O.B. **Mudanças no Estado e políticas públicas para a educação infantil nos anos de 1990: suas configurações na cidade de Uberlândia**. Faculdade de Educação – UFU, 2003.

DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo : Cortez Editora, 2000.

ESTEBAN, M.T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R.L. **Revisitando a pré-escola**. São Paulo. Cortez. 1993.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista de educação**, 2006, 19 (2), pp.21-50.

FREIRE, Madalena *et al.* **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II**. São Paulo: Artcolor, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: paz e terra 1983

_____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975

_____. **Extensão e comunicação?** Tradução de Rosca Darcy de Oliveira. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARCIA, R.L. (org.) **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover – as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança –** Porto Alegre, 2007- Mediação Editora.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, S; LEITE, M, I; GUIMARAES, D; NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas papyrus, 1999

KRECHEVSKY, Mara. **Avaliação em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe. P.37-45, 2007.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo. Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. A. ESTRELA & A. NÓVOA, 1992.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p.

_____. **Psicologia e Pedagogia** 9ª Ed. São Paulo, Forense Universitária. 2003.

RAMAL, Andrea Cecilia. Lendo no viés das palavras: concepções de avaliação na LDB. Artigo publicado em Salvador: **Revista de Educação CEAP** - ano 6, no. 21, junho 1998, p. 33 - 47.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 2^o ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SALVADOR, Ângelo, Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 5.ed.rev.aum. Porto Alegre, Sulina/ 1986.

SHWINN, Marilene. **Educação Infantil**. Disponível em :
<file:///C:/Users/Usuário/Desktop/TCC%20-AV.%20ED/segundo/pcn.mht> 2009.

SOUZA, Paulo N. e SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

STEINLE, M.C.B; SOUZA, N.A. Avaliação formativa e o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A**FICHA DE TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE DO TABULEIRO DE HISTÓRIAS**

Criança	Data
Sessão #	Observador
Duração da História	Transcritor
	<u>Tempo de Transcrição</u>
<hr/>	
HISTÓRIA	

* KRECHEVSKY (2001, p.48)

ANEXO B
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO TABULEIRO DE HISTÓRIAS

Criança	Data						
Idade	Observador						
<p>Por favor, comente o máximo possível os seguintes aspectos:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;">manipulação física dos acessórios</td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;">intimidada pelos acessórios, ou mais interessada em</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">transformação dos materiais/atividade</td> <td style="vertical-align: top;">montar um cenário do que em contar uma > por exemplo, a criança usa o arco de argila como</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">habilidades de diferentes domínios</td> <td style="vertical-align: top;">> por exemplo, a criança canta sua historia ou conta os</td> </tr> </table> <p>Especifique e detalhe em seu relato esses aspectos e qualquer outra pista visual, para que o/a avaliador/a tenha um quadro mais completo da dinâmica física da narração de histórias da criança.</p>		manipulação física dos acessórios	intimidada pelos acessórios, ou mais interessada em	transformação dos materiais/atividade	montar um cenário do que em contar uma > por exemplo, a criança usa o arco de argila como	habilidades de diferentes domínios	> por exemplo, a criança canta sua historia ou conta os
manipulação física dos acessórios	intimidada pelos acessórios, ou mais interessada em						
transformação dos materiais/atividade	montar um cenário do que em contar uma > por exemplo, a criança usa o arco de argila como						
habilidades de diferentes domínios	> por exemplo, a criança canta sua historia ou conta os						
Principal Função da Linguagem: _____ narrar histórias _____ interagir com o adulto _____ investigar _____ descrever _____ rotular ou categorizar	Habilidades de Linguagem: Natureza de Estrutura <input type="checkbox"/> Narrativa <input type="checkbox"/> Coerência Temática <input type="checkbox"/> Uso da Voz Narrativa <input type="checkbox"/> Uso do Diálogo <input type="checkbox"/> Uso de Marcadores Temporais <input type="checkbox"/> Expressividade <input type="checkbox"/> Nível do Vocabulário <input type="checkbox"/> Estrutura das Sentenças <input type="checkbox"/> TOTAL	Comentários: 					
Avaliador							
Data							

ANEXO C

FICHA DE RESUMO DO TABULEIRO DE HISTÓRIAS

Data	Comentários e observações																				
		TOTAL																			
		Estrutura das sentenças																			
		Nível do vocabulário																			
		Expressividade																			
		Uso de marcadores temporais																			
		Uso do diálogo																			
		Uso da voz narrativa																			
		Coerência temática																			
		Natureza da estrutura narrativa																			
		Criança																			

* KRECHEVSKY (2001, p.56)

ANEXO D
MAPA SOCIAL

Professor/Classe	Data	
Criança	*Amigo Especial	**Área de Atividade
	1.	
	2.	
	3.	
	1.	
	2.	
	3.	
	1.	
	2.	
	3.	
	1.	
	2.	
	3.	
	1.	
	2.	
	3.	
<p>* colegas de aula com quem a criança brinca mais comumente, em ordem de frequência</p> <p>** áreas da sala de aula onde a criança brinca mais comumente, em ordem de frequência</p>		

* KRECHEVSKY (2001, p.131)

ANEXO E
FICHA DE OBSERVAÇÃO DA MAQUETE DA SALA DE AULA

Criança	Observador
Idade	Data
<p>1. Por favor, mostre-me onde você <i>passa a maior parte do tempo</i> brincando na sala de aula. Qual é a sua atividade favorita? Por quê? E se esse lugar já estivesse cheio de criança – mostre-me para onde você iria.</p> <p>2. Estas são algumas fotos dos diferentes jogos que você jogou com _____ Em qual deles você acha que se saiu melhor? Por quê? Qual foi o mais difícil para você? Por quê? De qual dele você gostou mais?</p> <p>3. Vamos colocar outras crianças onde elas gostam de brincar... mostre-me alguém de sua aula que <i>sempre</i> brinca com:</p> <p>Blocos _____ Dramatização _____ Arte _____ Mesa de Água _____ Mesa de Escrever _____</p> <p>(Se a criança sugerir apenas uma ou duas pessoas, pergunte: “Há mais alguém?”)</p> <p><i>Nesse momento, peça à criança que ajude a colocar as figuras de volta no tabuleiro magnético antes da próxima pergunta</i></p>	

* KRECHEVSKY (2001, p.128)

ANEXO E

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA MAQUETE DA SALA DE AULA (CONTINUAÇÃO)

4. Vejamos se alguma outra criança da sua aula tem um/a amigo/a especial...

a. _____ tem algum/a amigo/a especial? Quem é? (Mostre-me onde eles/elas gostam de brincar juntos/as)

b. E _____ tem algum/a amigo/a especial? Quem é? (E onde eles brincam)

c. _____ tem algum/a amigo/a especial? Quem é? (Onde eles gostam de brincar)

d. Eu gostaria de saber se _____ tem algum/a amigo/a especial? Quem? (Onde eles/elas gostam de brincar?)

e. Alguma outra criança também tem algum/a amigo/a especial? Mostre-me quem são eles.

Peça novamente à criança que ajude a colocar as figuras de volta no tabuleiro magnético, antes de fazer a próxima pergunta.

5. Mostre-me alguém de sua sala que fica grande parte do tempo olhando o que as outras crianças estão fazendo.

6. Por favor, mostre-me alguém em sua classe que gosta de brincar quase sempre sozinho.

7. Diga-me, quem é o/a seu/sua amigo/a muito especial? Por que _____ é um/a amigo/a especial?

8. Imagine que você e _____ estão brigando por um brinquedo. Vocês ainda seriam amigos/as? Por que (não)?

9. Mostre-me a criança da sua sala que ajuda as crianças quando elas precisam

Por que você escolheu essa criança?

10. Na sua aula há uma criança que lhe parece mandona? Por que ele/ela é tão mandão/mandona?

11. Imagine que o professor diz um dia que um de vocês será o professor no momento de grupo.

Que criança você gostaria que fosse o professor nesse dia?

Você pode colocá-lo/a no lugar onde o professor senta no momento do grupo?

Por que você escolheu _____?

ANEXO F
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO CURSO DE OBSTÁCULOS

Criança			
Idade			
Data			
Observador			
Posto:	Foco:	Nível de Habilidade	Comentários
1 Salto à Distância	Potência		
2 Trave de Equilíbrio	Equilíbrio		
3 Corrida de Obstáculos	Agilidade		
4 Salto em Altura	Equilíbrio		
5 Salto de Obstáculos	Potência/Agilidade		
6 Corrida de Velocidade	Velocidade		
Notas Gerais:			
* = Demonstra capacidade excepcional			

* KRECHEVSKY (2001, p.37)

