

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES  
Vanessa Ferraz Almeida **Neves** – UFMG  
Agências Financiadoras: Prefeitura de Belo Horizonte, FAPEMIG e CNPq

O objetivo desse texto é contribuir com o debate atual acerca da avaliação no contexto da educação infantil. Tal debate refere-se, entre outros aspectos, à adoção, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, do teste psicológico estadunidense Ages and Stages Questionnaires – Third Edition (ASQ-3). O teste ASQ-3 avalia as crianças, de quatro meses a cinco anos de idade, individualmente em cinco áreas de desenvolvimento: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, comunicação, resolução de problemas e habilidades pessoal e social. Ele possui cinco perguntas para cada uma dessas áreas, acompanhando o desenvolvimento das crianças mensalmente. De acordo com as autoras, o objetivo principal do teste seria o de detectar atrasos no desenvolvimento infantil o mais rápido possível. O ASQ foi desenvolvido para ser aplicado por pais e educadores<sup>1</sup>.

A adoção desse instrumento relaciona-se à utilização de uma avaliação em larga escala na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, trata-se de uma avaliação externa às creches e pré-escolas. O Grupo de Trabalho 07 da ANPEd discutiu amplamente o fato de a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) ter realizado um seminário com uma das autoras deste instrumento, Jane Squires, em 05/12/11. No sítio do SAE, encontra-se a seguinte afirmação:

A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e a Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realizaram um estudo inédito para avaliar o desenvolvimento das crianças matriculadas nas creches da rede municipal. O resultado do levantamento apresentado nesta segunda-feira (15/8) pelo secretário de ações estratégicas da SAE, Ricardo Paes de Barros, às diretoras das 462 creches municipais e conveniadas do Rio de Janeiro, revelou que 74% das 46 mil crianças avaliadas alcançaram o nível de desenvolvimento desejável para a idade delas. [...] Segundo Paes de Barros, o levantamento demonstra que dos três aos cinco anos de idade, as crianças avaliadas apresentaram um nível de desenvolvimento muito semelhante à média verificada nos Estados Unidos, enquanto que entre as crianças com idade inferior os brasileiros ficaram em desvantagem. Em um ano letivo estima-se um aumento de 7 pontos percentuais na quantidade de crianças com desenvolvimento dentro do esperado. “Isso mostra que estamos somando valor ao desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Maiores informações sobre o teste podem ser obtidas no sítio <http://agesandstages.com>. Acesso em 05/01/2012.

infantil por meio do serviço das creches”, pontua Paes de Barros. (Portal SAE – 16/08/11. Acesso em 05/01/12).

Percebe-se, por um lado, uma grande visibilidade dada à educação infantil. A primeira etapa da Educação Básica é destacada e debatida não apenas por educadores e acadêmicos, mas recebe também a atenção de uma Secretaria diretamente ligada à Presidência da República. Entretanto, há a adoção indiscriminada de um instrumento de avaliação que toma como padrão normativo de excelência de desenvolvimento a classe média branca estadunidense: 26% das crianças cariocas avaliadas foram consideradas em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses<sup>2</sup>. No sítio, há ainda uma classificação das creches consideradas “as melhores” a partir da avaliação de suas crianças. É nesse sentido que consideramos que o ASQ-3 assume o papel de uma avaliação externa às instituições. Tal papel pode ser criticado em vários aspectos.

Um desses aspectos refere-se à desconsideração de que o teste mede **alguns** aspectos do desenvolvimento infantil com base em **cinco** perguntas para cada área. Assim, as áreas de desenvolvimento avaliadas são alçadas ao nível do desenvolvimento global das crianças e, além disso, desconsideram o contexto cultural no qual elas estão inseridas. Não há uma discussão ampla acerca dos limites intrínsecos ao próprio instrumento. Como exemplo, selecionamos algumas perguntas do teste:

**ASQ-3, 36 meses:**

Quando você pede “Diga: sete, três”, a criança repete apenas os dois números na mesma ordem? Não repita os números. Se necessário, tente outro par de números, por exemplo, “Diga: oito, dois”. (É preciso que a criança repita apenas uma série de dois números para que você marque “sim” nesta questão).

**ASQ-3, 42 meses:**

A criança se serve, tirando comida de um recipiente para outro usando talheres? Por exemplo, ela utiliza uma colher grande para pegar comida da travessa e colocar no prato?

**ASQ-3, 48 meses:**

A criança usa terminações adequadas como “-s” para o plural, “-ei” para o passado e “-ndo” para o gerúndio? Por exemplo, a criança diz coisas como: “Eu vejo dois gatos”, “Eu chutei a bola”, “Eu estou jogando”?

As perguntas acima, e todo o teste, demonstram (i) não ser possível avaliar todos os aspectos do desenvolvimento de maneira ampla; (ii) as perguntas referem-se a

---

<sup>2</sup> Vale mencionar que o Projeto de Lei nº 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional e que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, apresenta como uma das suas estratégias “Avaliar a educação infantil com base em **instrumentos nacionais**, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. (PL nº 8.035/2010. Meta 1 - Estratégia 1.3. Grifos nossos).

um determinado contexto estadunidense e, portanto, não consideram ou legitimam as variações culturais; (iii) várias das perguntas são desprovidas de sentido. Ao final de cada avaliação mensal, há perguntas abertas que se assemelham a uma anamnese médica, mas que talvez tenham o potencial de uma aproximação um pouco maior com o contexto de cada criança e com seus pais:

- 1- Você acha que a criança ouve bem? Se não, explique.
- 2- Você acha que a criança fala como as outras de sua idade? Se não, explique.
- 3- Você consegue entender quase tudo que a criança fala? Se não, explique.
- 4- As outras pessoas conseguem entender quase tudo que a criança fala? Se não, explique.
- 5- Você acha que a criança anda, corre e sobe nas coisas como as outras crianças da mesma idade? Se não, explique.
- 6- Algum dos pais da criança tem histórico familiar na infância de surdez ou deficiência auditiva? Se sim, explique.
- 7- Você tem preocupações com a visão da criança? Se sim, explique.
- 8- A criança teve problemas médicos nos últimos meses? Se sim, explique.
- 9- Você tem preocupações com o comportamento da criança? Se sim, explique.
- 10- Algo a respeito da criança preocupa você? Se sim, explique.

Salientamos, ainda, que os resultados considerados deficientes (32% das crianças cariocas não apresentaram um desenvolvimento satisfatório na área de coordenação motora fina e 31% apresentaram deficiências na área de resolução de problemas, de acordo com a reportagem anteriormente citada e publicada no Portal SAE) poderão ser tomados como base para a prática educativa das instituições. Dito de outra maneira, o ASQ-3 pode vir a ser transformado em referencial curricular, orientando aquilo que deve ser “ensinado” e “aprendido” em nossas creches e pré-escolas, além de estabelecer normas de conduta. Haveria, então, um estreitamento das experiências possíveis na educação infantil em função de uma “estimulação” e “treinamento” de habilidades parciais. As críticas de Magda Soares (1981) relativas à avaliação escolar no ensino fundamental podem ser retomadas aqui: “A avaliação exerce o controle do conhecimento na medida em que define o que deve saber o estudante e avalia se ele sabe tudo o que deve saber e apenas o que deve saber, e ainda se sabe tal como deve saber”. O ASQ-3 tornar-se-ia, assim, um instrumento de controle e limitação das práticas institucionais.

Por fim, as professoras das instituições tornaram-se meras aplicadoras de um instrumento que não ajudaram a construir ou discutir, e as crianças tornaram-se

objetos a serem testados, sendo posicionadas em uma escala que as considerou adequadas ou em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses. As instituições foram igualmente posicionadas nessa escala, algumas delas “premiadas” no topo da listas como as melhores creches. Não houve, nesse processo, a consideração dos pontos de vista dos diversos atores envolvidos no processo de avaliação, tal qual defendido por Rocha e Silva Filho (2007).

Argumentamos, portanto, ser um equívoco a adoção do ASQ-3 e de outros instrumentos que sirvam como avaliações de larga escala das instituições de educação infantil. Entendemos, por outro lado, que é necessário avançarmos na discussão do processo de avaliação interna às instituições. Esse é um tema que tem se mostrado pouco presente nas produções acadêmicas da área, como bem demonstram Paz (2005) e Ciasca e Mendes (2009). Assim sendo, recorreremos a algumas pesquisas e documentos nacionais que enfocam a avaliação na primeira etapa da Educação Básica. A seguir, apresentamos dados de uma pesquisa já concluída em uma instituição de educação infantil em Belo Horizonte.

### **Contexto da avaliação em educação infantil no Brasil: O que dizem os documentos nacionais e as pesquisas acadêmicas?**

Entendemos que as interações entre os sujeitos no contexto local das instituições de educação infantil são negociadas em relação ao contexto amplo das políticas educacionais e do debate acadêmico. Portanto, faz-se necessária uma retomada, mesmo que breve, do contexto das políticas públicas em relação à avaliação na educação infantil.

O Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996) define que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Dessa maneira, reitera-se uma diferenciação da educação infantil em relação ao ensino fundamental. A avaliação é, na primeira etapa da Educação Básica, entendida a partir da perspectiva do desenvolvimento da criança e não como um instrumento de controle e seleção.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*<sup>3</sup> (RCNEI, BRASIL, MEC, 1998) propõe, em seus 3 volumes, que a avaliação seja formativa e que tenha o objetivo, como instrumento diagnóstico, de orientar a prática educativa com as crianças. Ou seja, trata-se de uma avaliação do contexto educativo e não uma avaliação individual e excludente da criança, como a proposta do teste ASQ-3. Nesse sentido, afirma-se que “não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela” (RCNEI, vol.2, pp. 65 e 66).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2009) reafirmam, da mesma maneira, uma avaliação que seja processual, diagnóstica e formativa, servindo de base para o planejamento das práticas educativas:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Percebe-se que, tanto no Art. 13 da LDBEN/96 quanto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 2009), há uma orientação para que as práticas avaliativas recorrentes no ensino fundamental não sejam adotadas na educação infantil<sup>4</sup>. Explicita-se aqui uma tensão permanente na construção da identidade da educação infantil em uma relação de oposição ao ensino fundamental. Ou,

---

<sup>3</sup> Este documento sofreu várias críticas no meio acadêmico (ANPEd, 1998). Uma delas refere-se à “didatização” dos conteúdos propostos para a educação infantil, revelando “uma subordinação [da educação infantil] ao que é pensado para o ensino fundamental” (CERISARA, 2002, p. 337).

<sup>4</sup> As primeiras *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 1998) também orientavam que a avaliação acontecesse “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Art. 3, inciso V).

nos termos de Peter Moss (2008), uma relação de *impasse* se estabelece entre os dois níveis de ensino, que se definem a partir de uma negação recíproca. Moss indica outras três possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira caracteriza-se por uma *subordinação* da educação infantil em relação ao ensino fundamental. A educação infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. Uma segunda possibilidade, *preparando a escola para as crianças*, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. A visão de um lugar de encontro pedagógico é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. Nessa forma de relação, as práticas e as concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções, o que tornaria possível o estabelecimento de uma *relação de parceria* entre a educação infantil e o ensino fundamental. Tal parceria favoreceria a (re)construção da identidade dos dois níveis de ensino. Sem dúvida, as tensões nesta (re)construção são evidenciadas também na formação de professores e em suas práticas cotidianas no interior das creches, pré-escolas e escolas.

A identidade da educação infantil revela-se no foco dado à criança, em seu cuidado e educação e às suas formas peculiares de significação do mundo, que “devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). É importante salientar que o foco na criança como sujeito social, inserida em uma cultura que ajuda a reproduzir e transformar (CORSARO, 2005), se atualiza nas práticas de avaliação institucionais.

A pesquisa de Senhorinha Paz (2005) conseguiu localizar apenas três trabalhos relativos à avaliação na educação infantil nas Reuniões Anuais da ANPEd no período de 1993 e 2003, sendo apenas um deles específico sobre o processo de avaliação das práticas cotidianas com as crianças. Este trabalho, de autoria de Maria Carmem S. Barbosa (1995), analisa os pareceres descritivos das professoras de uma escola pública de educação infantil no Rio Grande do Sul. Esta escola, ao tentar abandonar uma forma de avaliar as crianças que envolvia boletins ou provas, iniciou a escrita de pareceres descritivos. A análise desses pareceres, contudo, revelou que a escrita das professoras baseava-se em um tipo ideal de comportamento da criança. Barbosa demonstra ser “impressionante as semelhanças entre eles [os pareceres],

servem para várias crianças, talvez falem de uma criança ideal, inexistente - a criança que a escola deseja e remetem a ela por sua presença ou ausência” (BARBOSA apud PAZ, 2005, p. 98).

A pesquisa de Raquel Lusardo (2007) investigou a prática avaliativa das crianças via portfólios construídos por professoras de uma escola particular de educação infantil em Juiz de Fora. Lusardo, tal como Barbosa, aponta para as contradições entre a utilização de um instrumento avaliativo que se baseia em uma concepção de avaliação formativa, o portfólio, e as concepções das professoras, que também utilizaram fichas avaliativas. Segundo a autora, “essa mistura comprometia a clareza e o objetivo na utilização do portfólio, que em alguns momentos foi instrumento e procedimento de uma avaliação formativa, e, em outras ocasiões funcionou apenas como um instrumento a serviço de uma avaliação determinista” (LUSARDO, 2007, p.110).

Reafirma-se, assim, que não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Entretanto, a opção por uma nova forma de avaliar as crianças já aponta para uma possível mudança nas concepções das professoras e das escolas analisadas por Lusardo e Barbosa. Por outro lado, a adoção de instrumentos como o teste ASQ-3 reitera uma concepção de criança abstrata e ideal, o que não favorece uma reflexão acerca da criança como sujeito social.

Passamos, a seguir, a analisar as práticas de avaliação em uma instituição de educação infantil, relacionando-as com o contexto amplo das políticas públicas e das pesquisas sobre o tema. Tal análise faz parte de estudo mais abrangente, ao mesmo tempo em que o amplia, salientando aspectos pouco explorados no momento da pesquisa de campo. Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem etnográfica interacional (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005) e da perspectiva interpretativa da sociologia da infância (CORSARO, 2005). No presente texto, retomamos as filmagens e anotações do diário de campo com o objetivo de traçar o processo de avaliação construído pelos participantes da turma ao longo do último ano da educação infantil.

### **As formas de avaliação em uma turma de educação infantil**

O principal objetivo da pesquisa na qual essa análise se insere foi o de acompanhar o processo de passagem de um grupo de crianças de uma escola de

educação infantil para uma escola de ensino fundamental em Belo Horizonte. As duas escolas estão situadas em uma região de baixo IDH na periferia da capital mineira e atendem crianças, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda, residentes em uma favela localizada nos arredores dessa instituição. Nesse texto, como já assinalado, focalizaremos a pesquisa de campo realizada no contexto da educação infantil. A Tabela 1, a seguir, apresenta os participantes e os locais da pesquisa nesse contexto, bem como as formas de construção dos dados.

**Tabela 1: Processo de construção dos dados da pesquisas**

Escola	Características	Período de Observação	Construção dos dados
Escola Municipal de Educação Infantil (Belo Horizonte)	Uma turma pesquisada: 21 crianças (entre 4 e 5 ½ de idade: 10 meninas e 11 meninos)	Fevereiro/Julho (1 visita semanal) Agosto/Dezembro (3 a 4 visitas por semana) Ano 2008	-Observação Participante -Anotações no Diário de Campo -Gravações em áudio e vídeo (aproximadamente 180 horas de filmagens) -Entrevistas com crianças, professoras e famílias -Observações das Reuniões Pedagógicas

A análise dos dados da pesquisa revelou que a rotina da turma estruturava-se em torno das brincadeiras (entre 26% e 64% do tempo total) e das rodas de conversa (entre 5% e 25% do tempo total). Salientamos, brevemente, que as escolhas da escola e da professora na estruturação da rotina estavam em consonância com os documentos nacionais em relação à primeira etapa da educação básica (RCNEI, 1998; DCNEI, 2009) e também com a produção acadêmica da área (KISHIMOTO, 1996, por exemplo). Nosso objetivo é compreender, nessa forma de estruturação da rotina, *como, quando, com quais objetivos e com quais consequências* a escola e a professora avaliaram as crianças. Para tanto, iniciamos nosso percurso recorrendo ao Projeto Político Pedagógico da instituição no que ele se refere à avaliação:

[Nós nos] preocupamos em **acompanhar o desenvolvimento** do aluno, nas suas múltiplas dimensões e para tanto estamos atentos quanto ao momento de intervir. A intervenção do professor é baseada na avaliação que faz do processo de construção do conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, **a avaliação não compreende apenas os aspectos cognitivos, mas todas as dimensões** mencionadas anteriormente. E, para que o professor consiga replanejar suas atividades, é de fundamental importância os registros. Esses



são feitos no Diário de Classe<sup>5</sup>, nos relatórios, portfólios, registros individuais. Eles são feitos pelas professoras que trabalham com a turma e pela coordenação pedagógica e visam sistematizar as informações sobre o desenvolvimento da criança e socializá-las com as famílias. Essa comunicação é fundamental para que a família acompanhe o desenvolvimento e também contém pistas para que a avaliação contribua para o crescimento da criança. A intenção do registro é de fornecer elementos para a melhor compreensão do processo de aprendizagem da criança e **não pode se caracterizar por comparações entre as crianças** e nem enfatizar aspectos “negativos” desse sujeito. Pelo contrário, busca potencializar os aspectos positivos da criança, mostrar o seu progresso e acenar para o que deve ser explorado (Projeto Político Pedagógico - PPP, 2005, p. 9. Grifos nossos)<sup>6</sup>.

Este trecho do PPP deixa claro que a concepção da escola acerca do processo de avaliação volta-se para o acompanhamento das crianças, de maneira a orientar a prática educativa das professoras. Nesse sentido, está de acordo com os documentos nacionais já mencionados na seção anterior e também com o que Dahlberg, Moss e Pence discutem sobre a documentação pedagógica:

A “documentação pedagógica” (...) diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (Dahlberg, Moss e Pence 2003, p. 192).

Tendo em vista a concepção de avaliação formativa apresentada no PPP da escola, voltamos nossa atenção para o cotidiano da sala de aula. As perguntas que orientaram nosso olhar foram: quais as formas de avaliação aconteceram na turma pesquisada? Como essas formas de avaliar as crianças se concretizaram? Procedemos, então, a uma classificação dos tipos de avaliação que aconteceram ao longo de 2008, como pode ser visto na Tabela 2.

---

<sup>5</sup> O Diário de Classe é um instrumento de escrituração escolar elaborado com a finalidade de documentar a frequência das crianças, os projetos desenvolvidos na turma e relatórios individuais de cada criança.

<sup>6</sup> O PPP da escola é apresentado em uma “Versão em constante alteração”. Nesse projeto, fica clara uma representação da escola como sendo uma instituição cujos membros estão em processo de reflexão continuada sobre a própria prática. Mencionamos, brevemente, que, ao longo do PPP, as crianças aparecem representadas por variados termos ou expressões: crianças, alunos, educandos, sujeitos, atores sociais. O termo aluno aparece mais frequentemente quando relacionado aos termos conhecimento, aprendizagem ou desenvolvimento. Por outro lado, o termo criança ganha destaque quando relacionado à família, à socialização e às brincadeiras.

**Tabela 2: Classificação dos tipos de avaliação das crianças**

<b>Tipos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Quem avalia</b>	<b>Quem é avaliado</b>
Avaliações de diversas atividades na Roda. (Ao longo de todo o ano).	Construção da história do grupo.	Professoras Crianças	Grupo
Avaliações individuais. (2 ao longo do ano).	Verificação da aprendizagem. Dar subsídios para os relatórios individuais.	Professora	Crianças
Relatórios individuais escritos no Diário de Classe. (3 ao longo do ano).	Comunicação com as famílias.	Professora	Crianças

A Tabela 2 evidencia três tipos de avaliação que aconteceram na escola de educação infantil pesquisada. O primeiro deles refere-se às avaliações cotidianas realizadas durante as rodas de conversa. As rodas ocuparam um lugar central na rotina da turma, como já salientado, sendo denominada de *rodinha* pela professora. Fazemos uma opção, aqui, pela expressão “roda de conversa” pelo estatuto que lhe pode ser atribuída: o de organização das regras de convívio do grupo e da sua rotina diária, o estabelecimento de formas de participação no grupo e a construção coletiva do conhecimento. Ela se constituiu em um espaço de negociação da ordem e da autoridade, relacionando-se com a cultura escolar da educação infantil. Ou seja, a roda é uma atividade característica da prática pedagógica na educação infantil no Brasil e também em outros países, em particular, a Itália (EDWARDS, GANDINI e FORMAM, 1999; CORSARO e MOLINARI, 2005). No RCNEI (BRASIL, MEC, 1998), a roda de conversa é considerada como uma das atividades permanentes no trabalho com as turmas de educação infantil, sendo mencionada por sua importância na organização dos tempos escolares<sup>7</sup>.

Assim, essa prática estabeleceu-se como uma forma de organização desse grupo, podendo ser pensada como um momento importante ao propiciar várias oportunidades de aprendizagem. Da mesma maneira, durante as rodas, foi possível analisar o comportamento que foi esperado das crianças naquele grupo: houve a expectativa de que elas participassem ativamente, contribuindo com sugestões e perguntas acerca dos assuntos que estavam sendo discutidos. Ao mesmo tempo,

---

<sup>7</sup> É importante destacar que essa prática não é mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, MEC, 1997), o que sinaliza para uma diferenciação da estruturação da rotina no ensino fundamental em relação à educação infantil.

esperou-se que as crianças não se dispersassem. Por outro lado, tornou-se evidente que as rodas eram momentos prazerosos para a professora, que também se envolveu com as atividades realizadas. Por exemplo, no dia 09/03/08, durante uma roda em que a professora e as crianças exploravam o uso do estetoscópio no contexto do Projeto Meu Corpo, foram frequentes falas em que a professora expressou seu envolvimento com a atividade: “*É muito legal! Eu nunca fiz isso!*”

Outro aspecto importante é o fato de percebermos atividades “paralelas” das crianças ao longo da mesma roda do dia 09/03/08: uma criança cospe no chão, algumas crianças conversam entre si, outras escutam atentamente à professora. Nesse movimento, entre participar ativamente do assunto central da roda (de acordo com o ponto de vista da professora e do grupo) e conversar com os colegas (em uma construção da cultura de pares), encontra-se a forma de tornar-se membro daquela turma. Assim, a roda constituiu-se como uma rotina cultural desse grupo (CORSARO, 2005).

Em várias das rodas observadas, houve a avaliação informal do envolvimento das crianças nas atividades. É interessante pontuar que tais avaliações, em sua maioria, não se relacionaram diretamente com o processo de aprendizagem de conhecimentos formais das crianças. Dito de outra maneira, o que foi avaliado foi o processo de socialização das crianças: “*Vocês participaram de todas as brincadeiras hoje?*”(18/08/08); “*Qual brincadeira vocês mais gostaram na semana das crianças?*” (09/10/08); “*Vocês deram conta de guardar todos os brinquedos do Cantinho da Fantasia?*” (17/09/08); “*Vocês estão dando conta de ouvir o colega?*” (08/09/08). As perguntas da professora evidenciaram para as próprias crianças o comportamento esperado do grupo ao longo do ano. Além disso, a avaliação feita pela professora orientou sua prática educativa. Ao perceber que, por exemplo, as crianças estavam mantendo o Cantinho da Fantasia<sup>8</sup> desorganizado, a professora conversou com o grupo na roda, no dia 10/09/08 e também em outros dias, explicitando para as crianças como organizar os brinquedos e fantasias. Nesse sentido, é possível inferir uma coerência entre as ações da professora e o PPP da escola.

Passamos, agora, ao segundo tipo de avaliação das crianças no contexto pesquisado. Duas avaliações individuais das crianças aconteceram ao longo de 2008, uma em junho e a outra em novembro. Elas se estruturam da seguinte forma: enquanto a

---

<sup>8</sup> Sala em que havia brinquedos e fantasias variados.

turma como um todo brincava, a professora chamava as crianças individualmente para se sentarem com ela e responderem a algumas perguntas: (i) escrever o próprio nome; (ii) contar os 12 canetões que estavam na mesa e separar a quantidade pedida pela professora; (iii) nomear as cores dos canetões; (iv) reconhecer as letras do alfabeto escritas em uma folha de papel; (v) escrever os nomes de alguns animais. Assim, de forma contraditória, as aprendizagens conquistadas com as rodas de conversa e com as brincadeiras coletivas não foram avaliadas individualmente com as crianças. Por outro lado, nos momentos de avaliação individual evidenciou-se aquilo que **não** foi enfatizado ao longo do ano nas práticas educativas da professora: a escrita do próprio nome; o reconhecimento das letras do alfabeto, dos numerais e das cores; a contagem de materiais. Mesmo percebendo que algumas crianças não reconheceram todas as letras do alfabeto ou conseguiram contar, por exemplo, a professora não incluiu o trabalho sistemático com o sistema numérico ou de escrita com o grupo. Ou seja, a avaliação individual das crianças não serviu como base para a prática pedagógica. A pergunta que se apresenta aqui é: quais os motivos levaram a professora a escolher tais aspectos para serem avaliados?

É perceptível certa inquietação da professora em relação à própria prática nos momentos de avaliação individual com as crianças. A avaliação da dimensão cognitiva e da aprendizagem de habilidades parciais ficou em evidência. Ao mesmo tempo, o trabalho sistemático com a leitura e a escrita não aconteceram no cotidiano desta turma. Pode ser considerado que houve, nesses momentos, uma demonstração do que seria uma expectativa “mínima” de aprendizagem na conclusão dessa fase escolar. Entretanto, percebe-se também uma concepção de que tal aprendizagem aconteceria de maneira “espontânea” ao longo do ano.

O último tipo de avaliação das crianças aconteceu a partir dos relatórios das crianças entregues às famílias e anexados ao Diário de Classe. Tais registros, ao contrário dos pareceres descritivos analisados por Barbosa (1995), apontaram para as crianças em suas singularidades, enfatizaram suas potencialidades e sinalizaram algumas dificuldades no processo de cada uma delas. Como exemplo, cito trechos dos relatórios do final do ano de duas crianças, Amanda e Lúcio:

#### **Amanda**

Amanda, menina doce que tem no olhar a vontade de conhecer, de descobrir e de aprender. Envolveu-se com todas as atividades propostas com muito interesse. Um exemplo disso era na hora de fazer o calendário, escolher

ajudantes e fazer a chamada. Estava sempre muito atenta, dando suas opiniões.

Continua expressando-se com uma fala um pouco embolada, por isto é importante que no início do ano vocês conversem com a professora e peçam a ela uma avaliação.

[...]

Reconhece quase todos os nomes dos colegas. Identifica quase todas as letras. [...] Reconhece todos os números.

[...]

Perguntei a ela o que havia aprendido na escola e ela disse: “Brincar, desenhar, a fazer coisas legais e fazer experiências”.

### **Lúcio**

Lúcio... Imaginação que voa com um pequeno objeto. Uma pena, um bichinho, uma caixa já é desculpa para ele criar, inventar e reinventar histórias e brincadeiras. Quando trabalha com sucata fica muito tempo concentrado e ainda dá ideias para os colegas: “Olha como eu ensinei ele a fazer as luzes do palco”.

[...]

Conhece alguns nomes dos colegas. [...] Reconhece todos os números de 0 a 9.

[...]

Ainda continua incomodando os colegas com algumas brincadeiras. Continua muito disperso nas rodas de conversa.

[...]

Perguntei a ele o que aprendeu na escola. Respondeu: “Aprendi a viver mais feliz porque eu gosto da escola. Aprendi a brincar direito”.

Os trechos dos relatórios acima demonstram como a professora percebeu cada uma das crianças de sua turma, não apenas de maneira isolada, mas em interação com seus pares. Uma concepção de avaliação formativa concretizou-se na escrita desses relatórios. Pela descrição da professora, percebe-se que Amanda conseguiu se concentrar nas atividades propostas, demonstrando um grande interesse em participar, o que foi confirmado por nossas observações do cotidiano da turma. Por outro lado, Lúcio foi descrito como uma criança que se concentrou nas atividades que despertaram sua imaginação, e não em todas as atividades propostas, o que também foi confirmado por nossas observações do cotidiano.

Além de basear-se nas próprias observações da turma, a professora incluiu algumas falas das crianças nos relatórios. Salientamos que Amanda e Lúcio mencionaram as brincadeiras como objeto de aprendizagem ao longo do ano. Dessa forma, participar das brincadeiras e das rodas de conversa foi considerado pelas crianças como algo importante. Lúcio, de maneira singular, afirma que aprendeu a “brincar direito”. Em sua fala, apreende-se que Lúcio conseguiu perceber o que lhe foi demandado naquele contexto educativo e, de acordo com a sua perspectiva, ele atingiu

essa aprendizagem. Entretanto, Lúcio não correspondeu totalmente a expectativa da professora: ao final do ano, ele “continua incomodando os colegas com algumas brincadeiras”.

A análise dos dados dos processos avaliativos conduzidos na turma de educação infantil pesquisada apontou para três tipos de avaliação das crianças. As avaliações nas rodas de conversa e os relatórios do Diário de Classe apresentaram consonância com o PPP da escola investigada e também com o contexto mais amplo dos documentos nacionais e das pesquisas acadêmicas. Essas avaliações serviram como forma de acompanhar o desenvolvimento da turma e também orientaram a prática educativa da professora. Por outro lado, as avaliações individuais das crianças revelaram uma preocupação da professora em relação à sistematização dos processos de ensino e aprendizagem na turma. Entretanto, tal preocupação não foi retomada em sua prática educativa ao longo do ano.

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto, tecemos algumas reflexões em torno do tema da avaliação na educação infantil. A avaliação não é uma atividade neutra, assim como qualquer outra ação dentro do contexto escolar, seja na educação infantil ou no ensino fundamental (SOARES, 1991). Nos momentos de avaliação, as práticas educativas das professoras tornam-se ainda mais visíveis, assim como suas concepções acerca das crianças. Defendemos, portanto, a importância desses momentos e seu caráter dialógico. A avaliação formativa pode ser um meio privilegiado através do qual crianças e professoras reconstruam, em conjunto, suas práticas cotidianas.

Enfatizamos a necessidade de continuarmos o debate acerca da avaliação interna às instituições. Tal debate deve, sem dúvida, estar presente na formação inicial e continuada das professoras que atuam na educação infantil e também no ensino fundamental.

### **Referências Bibliográficas**

- BARBOSA, M. C. S.. Avaliando: olhando as avaliações infantis. In: **17ª Reunião da Anped**. 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2009.
- CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, Campinas. Vol. 23 (80). 2002.
- CIASCA, M. I. F. & MENDES, D. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. In: **Estudos de Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. London: Sage Publications, Inc. 2<sup>nd</sup> Edition. 2005.
- CORSARO, W. e MOLINARI, L. **I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school**. New York: Teachers College Press. 2005.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAM, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

- GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez. 1996.
- LUSARDO, R. C. C. **Avaliação em educação infantil**: concepções de professores sobre o papel do portfólio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2007.
- MOSS, P. What Future For the Relationship Between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? In: **Research in Comparative and International Education**. Vol. 3 (3) 2008.
- OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: BRASIL, MEC, **Programa Currículo em Movimento**. 2010. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 22/03/2012.
- PAZ, S. J. P. **A avaliação na educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.
- ROCHA, E. C. e SILVA FILHO, J. J. Avaliação de contextos na perspectiva da pedagogia da Infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. In: **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 55-67, jan./dez. 2007.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: 1981.