



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GISLAINE DE SOUZA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
PRÁTICA COM BEBÊS

Florianópolis, 2013.

GISLAINE DE SOUZA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA COM BEBÊS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia como pré-requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dra Zenilde Durli.

Florianópolis, 2013.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Gislaine de
Avaliação na Educação Infantil : Análise da prática com
bebês / Gislaine de Souza ; orientadora, Zenilde Durli -
Florianópolis, SC, 2013.
47 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Avaliação. 3. Educação Infantil. 4.
Bebês. I. Durli, Zenilde . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Gislaine de Souza

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA COM BEBÊS

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de Novembro de 2013.

Prof^ª. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Zenilde Durli
CED-UFSC

Membro: Prof^ª. Dra. Alessandra Mara Rotta Oliveira
CED- UFSC

Membro:
Membro: Prof^ª. Dra. Deise Arenhart

Suplente:
Prof^ª Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora a realidade”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos principais responsáveis por minha educação, meus exemplos de força e determinação. Pessoas que me acompanharam, incentivaram minhas conquistas e me apoiaram nos caminhos malsucedidos: Meus pais e irmã;

A todos os professores que fizeram parte de minha vida escolar e acadêmica, por contribuírem em minha formação pessoal e intelectual, mostrando-me caminhos a serem seguidos e o oposto também;

Ao Éder, por toda confiança, apoio e companheirismo até aqui e daqui para frente.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa busca identificar e compreender como foi desenvolvida a avaliação na prática pedagógica com os bebês do grupo GII (1 a 2 anos de idade), no período do estágio supervisionado em Educação Infantil, na Creche Chico Mendes, pertencente à rede municipal de Florianópolis, indicando seus limites e possibilidades. Para atingir este objetivo investigativo analiso minha prática docente no estágio obrigatório em Educação Infantil, considerando os seguintes objetivos específicos: discutir a concepção de avaliação e dos processos avaliativos no cotidiano da educação formal das crianças de 0 a 3 anos de idade; construir, a partir do levantamento documental e bibliográfico, em especial, das publicações da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, uma caracterização das especificidades do trabalho pedagógico junto aos bebês, com foco nas questões relativas à avaliação; identificar como foi realizado o processo de avaliação ao longo do período de estágio com os bebês a partir dos registros realizados, reconhecendo os elementos e / ou critérios adotados no percurso, analisando se estiveram voltados ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças e da orientação da prática pedagógica. Para tanto, optei pela pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, amparada na análise de conteúdo. Concluo, no caminho percorrido para construir esta monografia, que a ação avaliativa se faz presente em absolutamente todos os momentos do cotidiano institucional. Ao analisar a prática avaliativa desenvolvida com os bebês durante o estágio constatei que os registros escritos apresentavam um olhar mais detido no coletivo das crianças, em detrimento das observações individuais. Há poucos detalhes sobre a forma como os bebês interagiam com as proposições, os espaços, os adultos e as demais crianças. Embora diante dessa limitação, a avaliação foi concebida como um instrumento para conhecer as crianças e também para orientar a prática docente. Assim, em relação às possibilidades, percebo que a observação e o registro, como instrumentos necessários à qualificação da avaliação, foram fundamentais à práxis desenvolvida naquele momento.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Bebês.

ABSTRACT

This research seeks to identify and understand how the assessment was developed in pedagogical practice with babies GII group (1-2 years old), the period of supervised in Early Childhood Education , Child care in Chico Mendes stage, belonging to the municipal Florianópolis, indicating its limits and possibilities. To achieve this objective investigate analyze my teaching practice in compulsory training in Early Childhood Education, considering the following specific objectives: to discuss the concept of evaluation and assessment processes in everyday formal education for children 0-3 years old; build from documentary and bibliographical survey, in particular , issues of Municipal Education Network Florianópolis, a characterization of the specifics of the pedagogical work with the babies, focusing on the issues relating to the assessment, identify how the process was conducted throughout the evaluation period internship with babies from the records made, recognizing the elements and / or criteria used in route analyzing whether they were aimed at monitoring of children's development and direction of pedagogical practice. For that, I chose qualitative research documentary and bibliographic nature, based on content analysis. Conclude, on the path followed to build this monograph, the evaluative action is absolutely present in every moment of the institutional routine. By analyzing the evaluation method developed with the babies during stage I realized that the written records had a closer in the collective of children, to the detriment of the individual observations look. There are few details about how babies interact with the propositions, spaces, adults and other children. Although faced with this limitation, the evaluation was designed as a tool to meet the children and also to guide teaching practice. Thus, in relation to the possibilities, I realize that the observation and recording, as instruments for the assessment of qualifications, were fundamental to the practice developed at that time.

Keywords : Evaluation. Early Childhood Education. Evaluation practice.

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problemática	12
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3 Justificativa.....	15
1.4 Caminhos da pesquisa.....	16
2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos e finalidades	18
2.1 O sentido da avaliação na Educação Infantil.....	18
2.1.1 A avaliação como instrumento orientador da prática pedagógica	22
2.2 A avaliação na especificidade do trabalho com os bebês	24
3 AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS: dos documentos à análise do vivido	28
3.1 Avaliação na Educação Infantil a partir dos documentos oficiais.....	28
3.2 A concepção de avaliação da Creche Chico Mendes.....	31
3.3 A avaliação no estágio com os bebês.....	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a temática da avaliação na Educação Infantil tomando por enfoque o desenvolvimento da prática avaliativa com os bebês. Optei por estudar esse tema com a intenção de responder a questões pessoais, dúvidas que me acompanharam desde a primeira experiência como estagiária em Educação Infantil. Busco compreender melhor os elementos teórico-práticos que fundamentam o processo avaliativo nessa etapa da educação, além de desmistificar conceitos internalizados que influenciaram minhas aceções desde os tempos de escola.

No Estágio em Educação Infantil desenvolvido na Creche Chico Mendes, em parceria com Mariana da Silva, o trabalho com os bebês constituiu um grande desafio: organizar a prática pedagógica junto às crianças pequenas exigiu uma atenção para o planejamento de aspectos diversos relativos às interações sociais dos bebês, às situações e necessidades de cuidado, às rotinas, à organização do espaço, entre tantos outros. Além disso, estava consciente, desde o estudo em diversas disciplinas do curso e também em decorrência das orientações no processo de Estágio, do significativo papel que a observação exerce como instrumento da prática pedagógica que alimenta o planejamento e por ele é fomentada.

Porém, durante os intensos dias de participação do processo de vivência do exercício do magistério com os bebês, a relação entre a observação, o planejamento e a prática avaliativa ainda estava em construção. Ao retomar o texto do Memorial percebi, nos recortes feitos para registrar as experiências vividas, que o termo “avaliação” ou seus correlatos não apareceram. Minhas memórias, no entanto, traziam lampejos de questionamentos acerca da questão que me fizeram desejar retomá-la e olhar mais demoradamente sobre os registros daqueles momentos.

Assim, retomo os escritos do período de Estágio na Educação Infantil, no formato de Registros do Cotidiano e no formato de Memorial, buscando compreender a perspectiva de avaliação que orientou meu olhar, ainda que de modo não muito consciente, e se ela foi capaz de captar as necessidades e interesses das crianças e redimensionar as proposições planejadas.

1.1 Problemática

Minha primeira experiência na educação formal das crianças de 0 a 6 anos de idade ocorreu no Centro de Educação Infantil Flor do Campus (CEI Flor do Campus), localizado no campus da UFSC, onde atuei como bolsista/auxiliar de sala no período de fevereiro de 2010 a julho de 2011. Percebi, nessa vivência, que as famílias das crianças buscavam acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição cobrando constantemente dos professores esclarecimentos acerca do trabalho pedagógico que realizavam com seus filhos. Esse interesse dos pais corrobora com as reflexões de Hoffmann (2004, p.9), quando afirma:

[...] a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças.

Para além da percepção da avaliação como instrumento de controle do trabalho pedagógico pelas famílias, Freitas (2007, p.19) defende que avaliar é:

[...] uma atividade voltada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

O ato avaliativo não se encerra, portanto, na elaboração de um parecer descritivo que informe à família sobre o desenvolvimento da criança. O ato constitui ação reflexiva que auxilia na formulação e no alcance das intencionalidades estabelecidas para a prática pedagógica a partir da realização do planejamento. Nesse sentido, a avaliação representa um importante instrumento de coleta, registro e comunicação de informações sobre o processo educativo vivenciado por todos os sujeitos envolvidos: crianças, professores, famílias.

No decurso do exercício de experimentar a docência no Estágio Obrigatório da Educação Infantil desenvolvido com os bebês de um grupo de um a dois anos, as reflexões fizeram emergir algumas preocupações. Logo de início, procurei me aproximar das crianças com as quais trabalharia naquele ambiente de modo a estabelecer uma relação pedagógica,

afetiva e de confiança. Ao mesmo tempo, via a necessidade de reconhecer os repertórios culturais, sociais, linguísticos, lúdicos que faziam parte do contexto social delas.

Quando chegou a minha vez de planejar e organizar a prática pedagógica para atuar com os bebês, a dúvida inicial era se os pequenos *iriam gostar* das proposições. Esse início foi marcado por um processo avaliativo ainda muito vago e frágil, tendendo mais para aspectos da minha subjetividade em relação ao grupo – se iriam gostar ou não das propostas – do que para a relação desses com os critérios e parâmetros orientadores do trabalho pedagógico na educação de 0 a 3 anos.

Embora já conhecesse alguns documentos balizadores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o documento das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (ROCHA, 2012) da Rede de Ensino de Florianópolis-SC, o Projeto Político Pedagógico da instituição em que o Estágio estava sendo realizado, ainda assim minha percepção sobre o lugar da avaliação nesse contexto era muito vaga. Mesmo sabendo que Hoffmann (2004) defende que a subjetividade no momento de avaliar não é um problema, afirma, também, que a necessidade de que o professor tenha consciência dessa subjetividade e trabalhe em busca de outros pontos de vista para melhor compreender as crianças em seus estágios de desenvolvimento, respeitando cada momento de suas vidas em seu tempo de ser e se desenvolver. A busca dessa consciência é o que me mobilizava para a análise do processo a ser vivido no Estágio.

Alves (2011) afirma que há contradições em relação aos discursos dos professores sobre a importância da ação avaliativa na prática pedagógica e sua efetiva realização, uma vez que,

[...] do mesmo modo que enfrentamos algumas dificuldades em transformar os discursos sobre as especificidades da educação infantil, vinculando-a a construção de uma pedagogia da infância, quando se trata de avaliação, vivemos dilema semelhante, fazemos a defesa de uma avaliação processual, formativa e mediadora, mas no cotidiano a utilizamos de maneira diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória. (ALVES, 2011, p.218)

Essa dificuldade também é apontada nos estudos de Sacristán (1998). Segundo o autor os problemas prévios dos professores relacionados à prática avaliativa não são os de produzir uma avaliação final e sim, os relacionados à coleta de dados, ou seja, “como obter esta informação, como elaborá-la e como e a quem comunicá-la, que tipo de informação é interessante que receba cada uma das audiências que puderem estar interessadas.”

(SACRISTÁN, 1998, p.303). A afirmação da existência dessas dificuldades na prática avaliativa de modo geral me levou a formular uma série de questionamentos acerca da prática desenvolvida durante minha preparação: Como realizei a prática avaliativa na educação dos bebês no contexto do grupo de crianças com o qual atuei no Estágio da Educação Infantil? Que informações coletei? Como elaborei, analisei e comuniquei essas informações? Como se deu, na prática pedagógica desenvolvida, o planejamento, a observação, o registro e avaliação com os bebês? Como aconteceu a avaliação e qual a concepção que norteou a prática com os bebês? Quais indicativos as crianças nos deram nesse período de docência que podem ajudar a avaliar o significado da prática pedagógica desenvolvida?

Nessa intencionalidade investigativa tais questionamentos se revestem de uma complexidade ainda maior considerando que realizei minha prática docente no período de Estágio em um grupo de crianças de dois anos de idade, em pleno desenvolvimento da linguagem oral. Tal especificidade demandou perceber e buscar elementos à avaliação considerando outras linguagens (gestos, olhares, silêncios), atentando ao fato de “que as crianças utilizam linguagens e formas de expressão distintas das dos adultos” (ROCHA e OSTETTO, 2008, p.105). As mesmas autoras sinalizam para a complexidade dessa questão ao indagarem: “de que modo captar suas vozes, incluindo os que não ‘falam’?”.

Todos os questionamentos que se instalaram e a percepção das especificidades da prática pedagógica com os bebês culminaram na formulação da seguinte pergunta orientadora da investigação: Na prática pedagógica desenvolvida com os bebês, no período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil na Creche Chico Mendes, a perspectiva de avaliação adotada foi capaz de captar as necessidades e interesses das crianças e redimensionar as proposições planejadas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar a forma como foi desenvolvida a avaliação na prática pedagógica com os bebês, no período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na Creche Chico Mendes, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, indicando seus limites e possibilidades.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Discutir a concepção de avaliação e dos processos avaliativos no cotidiano da educação formal das crianças de 0 a 3 anos de idade;
- ✓ Construir, a partir do levantamento documental e bibliográfico, em especial das publicações da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, uma caracterização das especificidades do trabalho pedagógico junto aos bebês, com foco nas questões relativas à avaliação;
- ✓ Identificar como foi realizado o processo de avaliação ao longo do período de Estágio com os bebês a partir dos registros realizados, reconhecendo os elementos e / ou critérios adotados no percurso, analisando se estiveram voltados ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças e da orientação da prática pedagógica.

1.3 *Justificativa*

Segundo Treviños (2006) a prática cotidiana do profissional ajuda de forma decisiva na busca pela clareza na delimitação do objeto a ser pesquisado. Dessa forma, o interesse em pesquisar sobre a avaliação na Educação Infantil surgiu do contato que tive como professora estagiária em uma creche localizada no município de Florianópolis. Ao me deparar com as funções docentes percebi o quão complexa é a práxis pedagógica e o quanto a avaliação, como instrumento dessa práxis, pode ajudar a desvelar os processos instituídos, oferecendo indicativos acerca das proposições exitosas, mas também das necessidades, das possibilidades, das carências.

Ainda que em cada contexto se constituam práticas avaliativas diversas, segundo Hoffmann (2006), a avaliação é essencial à educação, pois um professor que não avalia constantemente a ação educativa instala sua docência em verdades absolutas, moldadas e enraizadas. Nessa acepção, avaliar na Educação Infantil, implica em um olhar sensível sobre a prática instituída e os seus desdobramentos na educação das crianças. Minha compreensão é de que esse olhar, mobilizado pela reflexão, amplia-se e transforma-se ao questionar as verdades instituídas, quando for capaz de enxergar além do proposto.

Freitas (2007) afirma que a prática do ato avaliativo ocorre em todos os momentos, em sala ou fora dela. Ao escolher uma proposta pedagógica, há a avaliação de que esta seja

melhor do que outra a partir de “critérios e princípios que consideramos fundamentais para nosso trabalho” (p.17) e que revelam as concepções de educação adotadas na experiência.

A intencionalidade da pesquisa é, portanto, refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, enfatizando os aspectos relacionados à avaliação. No distanciamento temporal daquele momento, com o olhar alimentado por outras leituras e experiências já vividas, percebo que a investigação pode mobilizar a reflexão e ser capaz de aprofundar meu entendimento sobre o papel da avaliação no trabalho com os bebês.

1.4 Caminhos da pesquisa

Segundo Chagas (2011), os métodos de pesquisa favorecem e possibilitam a organização do pesquisador para a intervenção desses na realidade pesquisada, a fim de que seu trabalho ocorra de forma efetiva e alcance seus objetivos. A mesma autora cita Chizzotti (1991, p.85) confirmando que a pesquisa qualitativa pressupõe a utilização de técnicas, porém que não devam ser tidas como um modelo único, estandardizado.

O estudo tem caráter qualitativo envolvendo pesquisa documental e bibliográfica. Por essa última é que todo trabalho científico tem início, segundo Fonseca (2002), pois essa modalidade permite conhecer o que já foi pesquisado sobre o assunto em questão. A pesquisa bibliográfica trata-se de uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico escrito e eletrônico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários, artigos científicos e *web sites* (OLIVEIRA, 2007). São centrais no estudo bibliográfico desenvolvido as obras de Hoffmann (2004, 2005, 2006), Freitas (2007) e Weffort (1997).

A pesquisa documental, caracterizada por Oliveira (2007), como a busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico tais como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes entre outras matérias de divulgações em seus dados originais, definidos pelo autor por “fontes primárias”, é imprescindível neste estudo por permitir um novo olhar para a prática a partir da análise dos registros.

A documentação principal a ser consultada, portanto, são os Registros da Observação Diária (SOUZA, SILVA, 2012b) desenvolvida durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil e o Memorial (SOUZA, SILVA, 2012a) de Estágio, que se constitui no registro final

das experiências obtidas, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche Chico Mendes (CRECHE CHICO MENDES, 2011). Também foram consultados, a fim de responder às questões que norteiam esta pesquisa, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Para a análise dos documentos, utilizei a técnica de análise de conteúdo, definida por Moraes (1999) como a “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, ou seja, essa metodologia ajuda a reinterpretar o conteúdo do documento de forma a aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados de acordo com os objetivos propostos.

Nos documentos construídos durante o Estágio, busquei identificar a presença ou a ausência de elementos que demonstrassem minha percepção da avaliação como mobilizadora da análise de dois movimentos: a) do envolvimento e desenvolvimento dos bebês a partir das proposições planejadas; b) do (re)planejamento das proposições a partir do observado.

Desse modo, o trabalho se organiza em três partes. Na primeira, apresento os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, bem como os objetivos traçados para tal, o problema que me move e a justificativa para sua realização.

Na segunda parte, realizo um levantamento bibliográfico sobre as discussões de diversos autores em relação à avaliação na Educação Infantil, sua função, significado e relação que estabelece no movimento de (re) orientar o trabalho pedagógico do professor. Busco, ainda, refletir acerca do papel da avaliação na especificidade do trabalho com os bebês e de como identificar as respostas em suas manifestações comunicativas.

Na terceira parte, apresento o estudo documental das Diretrizes Curriculares Nacionais por se constituírem em normativa para essa etapa da educação, das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis, pois é nessa rede municipal que o Estágio foi desenvolvido e ainda, do Projeto Pedagógico da Creche Chico Mendes. Em todos eles procuro identificar a perspectiva de avaliação orientadora da prática pedagógica. Também analiso, nessa parte, minha prática avaliativa, enquanto docente na experiência em Educação Infantil, a partir de dois eixos norteadores da prática pedagógica nessa etapa da educação básica, as interações e a brincadeira.

Para finalizar o estudo, busco elaborar uma síntese na tentativa de dar significado aos conceitos estudados e às experiências presenciadas ao longo desta pesquisa.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos e finalidades

Buscar compreender os sentidos e as finalidades da avaliação na Educação Infantil a partir dos aportes teóricos de autores reconhecidos no campo é o objetivo que orienta esta parte do trabalho. Representa um esforço na direção de buscar elementos sobre a avaliação enquanto instrumento importante na análise e reflexão da prática pedagógica e de acompanhamento do progresso das crianças.

O capítulo está organizado em três partes. Primeiramente, faço um levantamento geral sobre o conceito de avaliação e sobre como, teoricamente, ela vem sendo concebida no contexto da Educação Infantil. Na sequência, analiso a perspectiva de avaliação presente na documentação pedagógica, buscando identificar como ocorreu a observação e o registro na análise constante do vivido. Para finalizar o capítulo, faço uma breve incursão sobre a avaliação na especificidade do trabalho com os bebês.

2.1 O sentido da avaliação na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil ainda é uma temática que gera muitas dúvidas, especialmente em relação a sua finalidade. Esse fato não está dissociado da histórica relação assistencialismo x educação, que acompanha a Educação Infantil desde seu surgimento. A partir da Constituição de 1988, segundo Hoffmann (2004), parece ter surgido uma maior preocupação com o trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas, tendo seu reconhecimento como um direito das crianças e um dever do Estado. Nesse movimento, a exigência de um processo formal de avaliação surge de modo mais contundente.

Segundo Bondioli (2004), a exigência de se introduzir formas de avaliação dentro das creches tem dois motivos: tornar mais transparente a própria creche em relação às práticas realizadas nesse espaço e a perspectiva de oferecer indicações e recursos para o trabalho pedagógico com as crianças.

Avaliar, na perspectiva de Bondioli (2004), destina-se a refletir. Refletir para melhor guiar as práticas, para fazer escolhas inteligentes. Avaliar é desencadear um processo de repensar, de renovar, reorganizar, colocar-se a serviço de um projeto cada vez mais consciente, passível de recomeço. Nessa mesma direção, Godoi (2004) afirma que a avaliação deve dar indicadores para os professores, de forma a auxiliá-los a conduzir seu trabalho de

maneira que a reflexão sobre as crianças, seu desenvolvimento, curiosidades e solicitações sejam contemplados na prática pedagógica.

Concordo com Hoffmann (2004) que as práticas pedagógicas devem ser planejadas seguindo um plano previamente estabelecido, porém essas devem partir do conhecimento que o profissional adquire sobre e com as crianças, por meio das observações, da interação entre ambos. Um plano sempre aberto a novos contornos e ao reconhecimento do que não previsto. Dessa forma, a avaliação é mobilizadora de um planejamento que,

[...] se reconstrói com base nos interesses, necessidades e reações das crianças a cada momento observadas pelo professor. O tempo e o espaço do cotidiano estão sempre atrelados ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando-se, reconstituindo-se a partir do acompanhamento de sua ação pelo professor. (HOFFMANN, 2004, p.30)

Percebo, na interlocução com essas autoras e retomando a experiência no Estágio da Educação Infantil, que é no movimento de observação das vivências cotidianas, inspiradas pelo planejamento das proposições e analisadas pelo olhar atento e cuidadoso de como as crianças reagem a elas, que a avaliação vai adquirindo sentido.

Micarello (2010) define o ato de avaliar expressando que, quando esse não perspectiva a (re)orientação da prática pedagógica, impossibilita a visualização do movimento de progresso pelos próprios sujeitos avaliados:

Assim como acontece nas situações da vida cotidiana, na prática profissional de professores e professoras, a avaliação deve cumprir o importante papel de oferecer subsídios para ações futuras. Entretanto, diferentemente do que acontece no dia a dia, em que avaliamos de forma quase intuitiva, avaliar a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios. Quando isso não acontece a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma [...], essa concepção estreita, classificatória e sentenciadora de avaliação empobrece a prática profissional dos docentes, porque seus resultados não são utilizados para reorientar suas ações e contribuir para o sucesso do trabalho. Empobrece também a experiência de crianças e jovens, porque uma avaliação classificatória não permite que os próprios sujeitos compreendam de que modo estão aprendendo e se desenvolvendo. (MICARELLO, 2010, p.1)

Segundo Hoffmann (2006, p.69), as crianças aprendem de maneira diferenciada enquanto vivenciam situações e “interagem com os objetos do mundo físico”, surpreendendo a todos, constantemente, com alguma descoberta e novas conquistas. Assim, segundo a

autora, a avaliação na Educação Infantil deve acontecer cuidadosamente, observando, refletindo e analisando cada manifestação, o modo próprio de cada criança brincar, falar, gesticular e se portar, fazendo uso dessas observações para fundamentar a prática docente, buscando compreender a lógica infantil através de uma leitura diligente e ampla dos significados que a criança constrói sobre os objetos e situações que experimenta. De acordo com a mesma autora:

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação. [...] Investigar significa manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e agir significa oportunizar situações de aprendizagem enriquecedoras. (HOFFMANN, 2006, p.29-30)

A forma como a criança respondeu às propostas do educador servirá não para enquadrá-la em níveis de desenvolvimento, mas para orientar a prática do profissional “para uma ação educativa permanentemente voltada ao seu desenvolvimento máximo possível” num ambiente pedagógico/educativo que respeite e valorize a criança em seu próprio tempo.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis, indicam que a observação deve:

[...] abarcar tanto as experiências individuais de cada criança, como as experiências coletivas no âmbito do grupo de referência e da instituição como um todo. Outra questão fundamental a ser considerada é que, embora se proponha a elaboração de um documento em dois momentos pontuais, estes devem ser resultado de todo um acompanhamento das experiências das crianças ao longo do ano, no sentido de possibilitar uma sistematização que de fato revele e documente o percurso de cada criança. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.18)

Os dois momentos pontuais a que se referem essas Diretrizes estão delimitados pelo término do primeiro semestre e pelo final das atividades anuais. Orienta que, nesses dois momentos, sejam socializadas avaliações para a comunidade educativa.

Hoffmann (2007) alerta para a necessidade da preocupação com o que significa avaliar na Educação Infantil, para que o modelo excludente e classificatório encontrado em outros níveis educacionais não seja reproduzido. Alerta, ainda, que nesse nível educativo não há a obrigatoriedade de uma avaliação que se destine à aprovação ou não da criança visando a sua “passagem” de um grupo a outro. Micarello (2010, p.3) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que:

A avaliação deve objetivar um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas. Conseqüentemente, o ato de avaliar não pode levar a uma classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”, tampouco pode servir de instrumento para que as crianças sejam retidas em alguma etapa da educação infantil ou para que tenham seu ingresso no ensino fundamental adiado.

Alves (2011) aponta, a partir de resultados de investigação, que os processos envolventes da avaliação na Educação Infantil estão em constante movimento e têm como elementos estruturais a observação, planejamento, registro, análise avaliativa e replanejamento das ações educativas. Além disso, defende que a avaliação não é neutra, pois parte das experiências e escolhas feitas pelos docentes vinculadas à trajetória de cada profissional. Percebeu, em seus estudos, que os profissionais ainda apresentam dúvidas e confusões acerca do significado e importância da avaliação. Constata a resistência por parte dos professores em utilizar o termo “avaliação”, uma vez que, historicamente, está associado a práticas e concepções excludentes e classificatórias nas instituições educacionais. Também conclui que os profissionais pesquisados utilizam diferentes nomenclaturas para definir os instrumentos utilizados para avaliação, tais como os pareceres descritivos, relatórios de grupo, relatórios individuais e *portfólios*.

Alves (2011) afirma que, ao adotarem os relatórios como avaliação, deixando de lado muitas vezes, a análise do processo vivenciado com as crianças, o papel principal da avaliação, que segundo ele, é auxiliar o replanejamento e repensar, através da análise da caminhada individual das crianças, as suas práticas pedagógicas, não é cumprido.

Em relação aos relatórios de avaliação, a partir de outro olhar, Hoffmann (2004) defende que representam ao mesmo tempo reflexo, reflexão e abertura a novas possibilidades. Elaborar um relatório de avaliação significa ao professor assumir um compromisso com a criança, com as famílias e com o coletivo da instituição, à medida que narra o processo de construção de conhecimento da criança, retratando, dessa forma, a dinamicidade de conhecer cada criança, fundamentado na observação diária, documentada através dos registros de suas falas, conquistas e descobertas nas diversas áreas do conhecimento.

Embora haja conhecimento de que existem diversos instrumentos que podem servir ao professor na tarefa de registro¹ e comunicação da avaliação tanto da prática quanto do

¹ Os registros podem ser configurados a partir de variadas formas. Segundo Brasil (2009), “relatórios, fotografias, desenhos, álbuns” [...] entre outros, são algumas das possibilidades. Nesta pesquisa, no entanto, optei por analisar apenas os registros escritos.

desenvolvimento das crianças, não vou, aqui, dedicar-me a essa questão. Menciono, apenas, para marcar a relação da necessidade dos registros. O que me interessa ressaltar, como resumo do sentido da avaliação na Educação Infantil, é o seu papel fundamental como instrumento de orientação das proposições pela via do registro, da reflexão e do planejamento.

2.1.1 A avaliação como instrumento orientador da prática pedagógica

Segundo Dahlberg (2003), a reflexão auxilia de maneira relevante a prática pedagógica, ampliando os horizontes sociais e a criatividade do professor. Porém, para que o exercício reflexivo contribua de fato para repensar a experiência pedagógica, o professor precisa, junto com seus colegas de trabalho, criar espaços e momentos de discussão e trocas sobre seu trabalho e o cotidiano institucional, e para isso, mune-se de instrumentos, ou seja, a documentação produzida a partir da observação do cotidiano em sala, tais como registro e planejamento. Assim, conforme afirma Weffort (1997, p.15):

Pensar envolve duvidar, perguntar, questionar. É uma maneira de investigar, pesquisar o mundo, as coisas. [...] A sistematização da atividade de pensar nos possibilita uma tomada de consciência do que buscamos, acreditamos, sonhamos fazer. O registro reflexivo desse pensar, concretiza para nós o *rever, avaliar, replanejar* nossas ações.

Hoffmann (2004, p.41) traz um questionamento relevante sobre quais dados da prática pedagógica são coletados, sobre a construção do complexo ato de construir-coletar, registrar-avaliar os dados: “Como provocar o professor a um olhar sensível e reflexivo sobre a criança que gere uma verdadeira aproximação entre ambos, que o leve a ser ainda mais curioso sobre as ações e os pensamentos dela?”. Ter olhar sensível significa ter conhecimento sobre aquilo que se vê, ou seja, observar o cotidiano com intencionalidade, não no sentido de enxergar o que se quer, mas responder o que se busca. Neste sentido, Brasil (2006b, p.6) defende que para identificar as necessidades do grupo “o(a) professor(a) precisa saber o que vai observar para poder direcionar o seu olhar para o que deve ser visto. Só assim, a observação se constitui como sua ferramenta de trabalho”. Entretanto, se não registradas, as observações tornam-se lembranças. Lembranças essas que guardarão apenas as “marcas” do que foi mais significativo e que por vezes, segundo Davini (1997, p.31), “distorcem a história social daquele processo.” Dessa forma, Freitas (2007) aponta o registro como aspecto importante no processo pedagógico. Consoante o autor:

[...] é fundamental uma prática que tenha memória. Memória que só pode existir a partir do registro dos processos, das descobertas, das tentativas, dos percursos das turmas. Os conhecimentos construídos pelos professores ao longo de sua prática, os instrumentos elaborados, os planejamentos feitos, as atividades realizadas, tudo isso registrado significa a legitimação de um saber elaborado a partir da prática. (*ibid*, p.32)

Destarte, além das proposições realizadas em sala, o professor se ampara ao conjunto de materiais e reflexões que produz ao longo dos dias e das vivências para planejar todos os momentos com as crianças em sala e fora dela. Essa estreita relação entre as etapas do trabalho pedagógico está bem demarcada nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis (2012).

É impossível avaliar e planejar sem antes observar e registrar. Assim, todos os momentos da ação pedagógica são articulados e contribuem para o comportamento de adultos e crianças no contexto institucional. Portanto, o exercício de observação das crianças no ambiente institucional leva o profissional a registrar as experiências ocorridas naquele espaço, através da construção de uma documentação que contenha as informações importantes e norteadoras para a prática e reflexão do que aconteceu e do que poderia, ainda, ser planejado para auxiliar ainda mais o trabalho do professor.

Também Warschauer (1993, *apud* BODNAR, 2006, p.92) afirma que:

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar nas próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro.

A sistematização dos Registros Diários e a reflexão do material produzido juntamente com a equipe pedagógica da instituição envolvida, segundo Florianópolis (2012), deve fazer parte do cotidiano e experiência de ensino do professor de Educação Infantil, uma vez que, como afirma Bodnar (2006), possibilita uma relação consciente entre a teoria e a prática e permite que o professor reflita constantemente sobre sua prática e aprenda no movimento da práxis.

Dessas reflexões acerca do cotidiano, o professor deve identificar quais as necessidades e interesses que as crianças manifestam, para assim, compor seu planejamento, pois como

afirma Weffort (1997, p.56), “o planejamento nasce na avaliação”. Assim sendo, todo o processo de observação, registro, reflexão e planejamento da prática pedagógica estão intimamente ligados ao processo avaliativo, uma vez que se pensa o passado e o futuro para a construção do presente.

Ainda segundo Florianópolis (2012), o planejamento da ação pedagógica deve levar em consideração todas as manifestações das crianças, nas relações com seus pares, professoras, com os objetos e brinquedos da sala, suas falas, gestos e silêncios, em constante observação crítica e avaliativa. As estratégias do exercício pedagógico delineiam o planejamento como um momento inerente a avaliação, em que o professor tem a possibilidade de repensar sua prática ao longo do trabalho realizado com as crianças, de modo a adaptar ou reorganizar suas propostas de acordo com o significado que as crianças dão às proposições.

A documentação pedagógica auxilia na construção de significado, sendo instrumento fundamental para o professor analisar o cotidiano institucional e reformular suas propostas e objetivos na “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, 2003, p.192).

A avaliação no contexto da Educação Infantil, portanto, ocorre implicada na necessária relação dialética entre a observação, o registro e o planejamento.

2.2 A avaliação na especificidade do trabalho com os bebês

Em conformidade com Barbosa (2011), o aprendizado dos bebês acontece nas relações com a família, os adultos da creche e também com as próprias crianças, numa relação dialógica, em que os papéis culturais desses personagens em determinados espaços implicam significativamente na qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos. Daí a importância da organização dos espaços educativos para que essas relações aconteçam afetivamente, uma vez que ocorrem, principalmente, na ausência física dos adultos, porém, influenciadas pela forma como esses organizam os ambientes. (BARBOSA, 2011)

Outra discussão relevante na prática pedagógica com os bebês é o cuidado. Segundo Guimarães (2012), o cuidado não deve ser entendido como uma obrigação institucional (banho, alimentação, higiene) e sim, como um momento de trocas, de encontro entre a criança e o adulto, ou seja, quando os professores dialogam, observam e dão visibilidade aos movimentos dos pequenos, quando os incentivam à autonomia, “é uma forma de cuidarem do

cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si.” (p.35). Para Ostetto (2011) cuidar é a característica primeira do trabalho com os bebês, pois nestes momentos, o adulto não apenas oportuniza o contato físico, mas insere a criança no mundo simbólico, ao interpretar suas linguagens. É através da postura do professor, enquanto sujeito das relações, que possibilita a troca de experiências com as crianças e seu acesso a novos conhecimentos. Ou seja,

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. [...] Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação [...] Neste contexto, na instituição de educação infantil deve haver espaço para as diversas linguagens e para a brincadeira. (OSTETTO, 2011, p.7)

Nos espaços de vivência, segundo Barbosa (2011), os bebês não apenas recebem o outro, em função da quantidade de experiências que cada um tem, mas dão de si ao outro nas relações, pois o que importa nos momentos de troca não são a quantidade de experiências que eles têm, e sim a qualidade das mesmas. Dessa forma, os bebês assim como recebem do outro, interagem, respondem e se expressam ativamente na relação com as demais crianças e com os adultos, independente do ambiente em que se encontrarem. Entre esses ambientes, a creche é um espaço social privilegiado para as interações, uma vez que os sujeitos ali cotidianamente convivem nessa troca durante várias horas diárias.

Rocha e Ostetto (2008) afirmam que, para o trabalho com os pequenos é preciso construir um olhar diferenciado, atento às múltiplas formas das crianças se comunicarem e interagirem, uma vez que na relação com os bebês, o adulto é o mediador privilegiado nas ligações criança-criança e criança-adulto. Assim, as diferentes linguagens configuram-se como uma manifestação presente desde os primeiros meses de vida, sendo o professor o principal intermediário capaz de compreender e significar as formas de comunicação que a criança utiliza para se expressar no cotidiano institucional. As mesmas autoras defendem que a construção do conhecimento necessário à atuação docente na Educação Infantil se dá num processo de ação e significação do trabalho pedagógico, permitindo adentrar um pouco mais o complexo universo da Educação Infantil, construindo e reconstruindo a prática pedagógica diariamente.

O trabalho com as crianças menores envolve, segundo Cerisara (*apud* ROCHA&OSTETTO, 2008, p.105):

Compreendê-las na sua singularidade, nas suas diversidades, nos seus jeitos de ser, exige que nós encontremos novas formas de aproximação dos universos infantis buscando estranhar o que nos parece familiar, pois todos os dias vemos crianças, chorando, dormindo, comendo, desenhando [...] e isto não tem ressonância, não tem eco na organização do trabalho pedagógico.

Conforme Florianópolis (2010), o trabalho com os pequenos exige vê-los nas relações com outras crianças e adultos, os diálogos possíveis, como se comportam diante das propostas dos adultos e nas interações sociais ou “mais especificamente, como se constituem ligações, pela mediação de palavras, toques e olhares”. Nessa direção, assumem relevância as proposições que envolvem as interações, as brincadeiras e as linguagens (BRASIL, 2009).

Por meio das propostas acima citadas, as crianças se desenvolvem e produzem suas identidades. Como afirma Rocha (2010, p.14), “compreender o mundo passa por expressá-lo aos outros, envolve comunicação e domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura [...] a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social.”. Esse desenvolvimento, de acordo com Barbosa (2011, p.13), ocorre por meio da constituição das experiências culturais, tornando-se assim um ser cultural e social, porém sem deixar de ser biológico. O aprendizado dos bebês acontece em contato com o outro, a partir dele nos constituímos como seres sociais, que formamos uma visão, um sentimento em relação a nós mesmos. Segundo Barbosa (2011), nossas tristezas e alegrias são sempre orientadas, nascendo a partir do conjunto de valores dado pelo outro, assim;

É por meio das interações, nos modos de agir empreendido por um conjunto de sujeitos inseridos em um determinado contexto, que os signos passam a funcionar como ferramentas constitutivas do psiquismo humano [...]. Nesse movimento, ocorre a apropriação das formas de organização e, sobretudo, das palavras do outro. Internalizados, esses elementos possibilitam o desenvolvimento das funções superiores. (BARBOSA, 2011, p. 20).

Compreendo, destarte, que a docência com as crianças está revestida de reflexão e investigação acerca das manifestações em relação àquilo que foi proposto e a partir dos eixos que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil: a brincadeira, as interações e as linguagens (FLORIANÓPOLIS, 2012; BRASIL, 2009).

Percebo que a avaliação na Educação Infantil não é um momento isolado da prática pedagógica, mas deve permear todos os momentos. A análise orienta o olhar para a percepção

das necessidades das crianças e das possibilidades de proposições que podem ocorrer na direção de uma prática que contemple a integralidade do desenvolvimento. Também compreendo que o principal instrumento avaliativo no trabalho com os bebês é a observação. Ela é o alicerce para as ações realizadas com as crianças. É a partir da observação que o professor compreenderá quais os melhores caminhos a serem percorridos e o que é mais significativo para ser efetuado. Pois como afirma Moraes (2010, p.2) as formas que as crianças utilizam para se expressar e expressar o mundo “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”.

3 AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS: dos documentos à análise do vivido

Nesta parte do trabalho busco apreender a perspectiva de avaliação presente nos documentos analisados, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009, nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas do Município de Florianópolis e no Projeto Pedagógico da Creche Chico Mendes.

Na sequência, com o olhar orientado pela perspectiva de avaliação já desenvolvida nesta análise, procuro recuperar nos registros da prática pedagógica desenvolvida no período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na Creche Chico Mendes, com um grupo de bebês, a perspectiva de avaliação que orientou aquele momento de constituição da minha docência.

3.1 Avaliação na Educação Infantil a partir dos documentos oficiais

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas se afirma como direito das crianças a partir de 1988, quando a Constituição Brasileira define ser dever do Estado ofertar Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção. Desde então, tem-se revisto o papel desse segmento educacional no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que essa etapa da educação básica não visa à antecipação dos conteúdos do ensino fundamental.

As DCNEI (BRASIL, 2009) apontam que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação. Estabelece que a prática avaliativa dar-se-á na:

- observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- 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);

- 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;
- não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009).

A concepção de avaliação que orienta as DCNEI se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem consigo no cotidiano e pelas próprias crianças com a intencionalidade de registro do desenvolvimento dos pequenos e orientação do planejamento.

No estudo do documento Estratégias da Ação Pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2012), que faz parte das Diretrizes Educacionais Pedagógicas do Município de Florianópolis, encontro a indicação de questões fundamentais a serem consideradas no processo de avaliação das crianças, servindo de base para a reflexão da prática pedagógica:

- Quais crianças participaram da(s) situação(ões) proposta(s)?
- De quê modos as crianças participaram da(s) situação(ões) proposta(s)?
- Que linguagens as crianças utilizaram para se expressar nessa(s) situação(ões)?
- O quê as crianças expressaram? Como parecem ter significado essa situação?
- No caso das crianças terem construído uma brincadeira a partir da(s) situação(ões) proposta(s), que enredos criaram e que papéis assumiram?
- Como as crianças exploraram/estruturaram o espaço e os suportes materiais disponibilizados?
- As crianças estão tendo oportunidade de evidenciar seus conhecimentos e descobertas, de compartilhá-los e ampliá-los?
- As crianças modificaram/acrescentaram elementos ao modo como a(s) situação(ões) foram proposta(s)? (FLORIANOPOLIS, 2012, p18).

Nesse documento, a avaliação deve considerar as crianças em suas manifestações, não no sentido de classificá-las, mas de auxiliar no trabalho pedagógico do professor a partir dos indicativos do seu desenvolvimento.

Ainda segundo Florianópolis (2012), a avaliação na Educação Infantil deve ser fundamentada num Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educativa, que deve criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico, sendo que a escolha dos instrumentos fica a cargo de cada unidade.

Em relação à documentação, está dito nas Estratégias da Ação Pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2012), que há necessidade de que o professor\professora colete, durante o ano, os registros e os planejamentos, de modo que eles permitam visualizar o movimento constante de avaliação dos percursos individuais e coletivos das crianças, bem como das proposições feitas a elas.

A importância da documentação pedagógica no âmbito do sistema municipal de Florianópolis está registrada na Portaria 19/2011/SME. No artigo Art.11, encontra-se:

§3º A documentação proveniente dos registros do professor são fundamentais para:

- I- desenvolver sua capacidade de observação e de registro dos avanços das crianças, bem como, avaliar e reestruturar seu planejamento;
- II- acompanhar a trajetória da criança na Ed. Infantil e no Ensino Fundamental, garantindo a continuidade dos processos educativos vividos por ela;
- III- possibilitar às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e acompanharem o processo de desenvolvimento de seus filhos,
- IV- a Unidade Educativa analisar e reorganizar seu projeto político pedagógico. (Portaria 19/2011, Art.11)

Dessa forma, a concordância entre os autores como Hoffmann e Freitas e as orientações para a prática avaliativa de Florianópolis fica evidente, uma vez que ambos concordam que esse hábito deve ser formativo, tendo intuito de auxiliar as reflexões que embasarão os exercícios futuros dos professores em busca do amplo desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Posso afirmar que a prática avaliativa é, portanto, parte de todo o processo pedagógico vivenciado nas instituições educativas. É componente fundamental para orientar o exercício pedagógico dos professores a fim de proporcionar sempre, momentos e espaços privilegiados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a autoavaliação do professor na prática pedagógica, reconhecendo assim, suas limitações e possibilidades na ampliação dos repertórios das crianças.

3.2 *A concepção de avaliação da Creche Chico Mendes*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche Chico Mendes, local onde realizei a prática docente do Estágio Obrigatório, traz como proposta pedagógica central:

A educação infantil tem como funções promover o bem estar, o crescimento e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, atendendo as suas necessidades e aos seus interesses, respeitando a cultura em que se encontram e, ainda ampliando permanentemente as fronteiras desse universo. (CRECHE CHICO MENDES, 2011, p.17)

O documento aponta que através da observação atenta às crianças, suas manifestações e repertórios culturais, o professor deve elaborar seu projeto de trabalho, em que proporá situações significativas aos pequenos a partir dos temas escolhidos, com base nas indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, tendo por preocupação:

- **A BRINCADEIRA:** as interações, a linguagem e organização espaço temporal;
- **SITUAÇÕES DE ORGANIZAÇÃO COLETIVA:** caracterizando-se por entrada e saída, organização do ambiente e comemorações que envolvam toda a instituição;
- **SITUAÇÕES DE CUIDADO PESSOAL:** caracterizando-se por higiene, alimentação e sono;
- **SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS:** onde se estabelecem relações educativas planejadas pelo professor;
- **SITUAÇÕES DE ENSINO NÃO COORDENADO:** Caracterizando-se por momentos planejados, porém sem a intervenção direta do educador. Podem ocorrer no parque ou no momento de faz de conta das crianças ou outros tantos vividos pelos pequeninos. (CRECHE CHICO MENDES, 2010, 17).

Ao destacar os elementos norteadores das proposições pensadas para as crianças, o documento oferece indicativos para também pensar a avaliação nesse processo. Entre eles, o PPP indica o registro, como “uma ferramenta imprescindível no trabalho do professor da Educação Infantil. Através dele, fechamos o elo entre o planejamento e a avaliação” (p.18). No documento encontrei a defesa, portanto, de que o registro é o instrumento de auxílio à reflexão das ações diárias e que a documentação produzida pelo professor deve ser socializada e discutida entre os membros da instituição, bem como com as famílias envolvidas no processo pedagógico realizado com as crianças.

O documento aponta ainda, que através de reuniões entre os profissionais da instituição, o coletivo concluiu que a melhor forma de produção das avaliações das crianças seria em forma de Relatórios de Grupo², considerado pelos docentes como o meio mais democrático de avaliação, afirmando:

Elaborar um relatório de avaliação implica ao educador assumir uma postura de mediador e um compromisso com a criança e com todos os envolvidos no processo avaliativo. Não basta somente identificar as necessidades, é preciso intervir no processo de ensino-aprendizagem com o intuito de superar as dificuldades encontradas. (CRECHE CHICO MENDES, 2010, p.19)

O documento baseia-se em Hoffmann (1997) ao defender que os relatórios de avaliação têm como objetivo contextualizar historicamente os caminhos que cada criança percorreu “em busca de conhecimento do mundo e desenvolvimento de valores pessoais, retratando a dinamicidade de sua ação de conhecer.” (CRECHE CHICO MENDES, 2011, p.19)

O PPP da Creche Chico Mendes, apesar de esclarecer e amparar o motivo da escolha de tal instrumento avaliativo através de preferências manifestadas pelos próprios docentes da instituição aponta para a necessidade de constantes discussões a respeito da temática avaliação. Essa indicação deve-se à constatação entre os profissionais de que anteriormente os resultados das avaliações apresentados pelos docentes não condizia com a proposta pedagógica da creche, uma vez que:

Analisando as avaliações feitas nos semestres anteriores percebemos que os relatos dos anos anteriores não estavam de acordo com o descrito acima por Hoffman, a qual sustenta nossa concepção de avaliação. A maioria dos relatórios evidenciava a questão comportamental, alimentação, higiene... Pouco se diz para as famílias quais eram os objetivos do trabalho do professor e como a criança se desenvolveu, qual foi sua aprendizagem a partir do trabalho e intervenções das professoras. Constatamos que para as famílias também era importante a avaliação individual da criança, esta (a família) pouco conseguia perceber seu filh@ [sic] dentro do relato do grupo. Percebemos ainda que para a unidade e os profissionais que chegam a cada ano, a história de cada criança também era importante, outro motivo pelo qual optamos também pela avaliação individual das crianças. (CRECHE CHICO MENDES, 2011, p.19)

Nesse movimento, o PPP da instituição registra a necessidade de avaliar o próprio processo avaliativo. Aponta para a realização de momentos predefinidos de reuniões

² Configura-se como um documento de sistematização dos objetivos trabalhados e da experiência vivida num certo tempo, retratando os avanços individuais das crianças e do grupo, bem como os fatos do dia a dia que estiveram retratados nos registros.

pedagógicas, em que os professores podem socializar e “aprofundar conhecimentos, discutir ideias, relatar e dividir angústias, alegrias, experiências, avanços, retrocessos, novos caminhos” a fim de que analisem o seu trabalho e se realmente os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos e ainda, o que podem fazer para alcançá-los. (CRECHE CHICO MENDES, 2010, p.20). A instituição registra sua preocupação com a formação tanto do professor quanto das crianças, uma vez que oportuniza momentos de reflexão e análise do cotidiano entre o coletivo da creche.

Assim, nota-se que apesar das limitações reconhecidas no documento analisado acerca do tema “avaliação”, o PPP da instituição orienta os professores a observar atentamente as crianças em suas manifestações a fim de identificar seus interesses e necessidades, tendo como foco os núcleos de ação propostos pelas Diretrizes Educacionais Pedagógicas (FLORIANÓPOLIS, 2010). Encaminha também, os professores a acompanharem o desenvolvimento das crianças utilizando os relatórios diários para assegurarem-se de suas “memórias”, como trouxe Freitas (2007). Portanto, a avaliação na Creche Chico Mendes, assim como procurei defender no presente estudo, deve acontecer num processo contínuo, com o olhar sensível sobre as crianças e suas manifestações nas diferentes linguagens, interações e brincadeiras. Sob esse olhar, através da documentação que é fruto dessas vivências, busco analisar a prática avaliativa relatada no processo de docência no Estágio Obrigatório em Educação Infantil.

3.3 A avaliação no estágio com os bebês

Muitos momentos dos referidos na pesquisa pude viver no período de Estágio Obrigatório. Iniciei essa experiência por meio da observação participante, realizando registros dos momentos que avaliava ser os mais significativos e que poderiam orientar a prática enquanto docente com aquele grupo de crianças. O principal objetivo era o de conhecer aqueles sujeitos buscando identificar seus interesses e necessidades para, a partir deles, refletir sobre quais proposições levaria para o tempo em que estaria com eles.

A observação participante ocorreu no período de 26 de setembro de 2012 a 31 de outubro do mesmo ano. As intervenções seguiram da última data até o final do mês de novembro, também do mesmo ano. As idas para a creche aconteciam nas segundas, terças e

quartas-feiras. Nesse processo busquei³ refinar meu olhar para compreender e identificar as manifestações lúdicas, comunicativas e interativas que aquelas crianças mostravam, pois compreendo que a observação se constituiu no principal instrumento avaliativo no processo, tornando-se orientadora para a prática que ali se realizaria. Assim, percebo que nos Registros Diários e reflexões do Memorial de Estágio, a observação se firma como instrumento avaliativo fundamental no cotidiano institucional enquanto norteadora da prática pedagógica, sendo esta relação minimamente entendida, naquele momento, da seguinte forma:

O ato de planejar envolve escolhas que significam pensar no que acrescentar ou o que excluir. O registro do professor deve contemplar os momentos como a entrada e saída das crianças da creche, os momentos de lanche, as trocas, brincadeiras, sono, etc, porém este documento não deve e não pode também, abarcar todas as situações vividas naquele dia. O professor deve eleger situações que sejam ricas em informações para que desta, resulte uma reflexão aprofundada que contribua para a construção da prática pedagógica. (SOUZA, SILVA, 2012, p.16a)

O excerto acima retirado do Memorial de Estágio na Educação Infantil demonstra que a percepção da relação entre o registro e o planejamento estava se construindo. O ato de “observar” aparece imiscuído no ato de registrar. Hoje compreendo com mais clareza que é a observação que alimenta o registro.

No processo de formação no curso de Pedagogia, especialmente nas disciplinas mais relacionadas à Educação Infantil, também nos textos normativos nacionais relativos à Educação Infantil, dois eixos orientadores da prática pedagógica foram se constituindo como muito importantes na docência com as crianças: a interação e a brincadeira. Busquei, então, na leitura dos registros das observações realizadas no período do Estágio após o distanciamento de dois semestres, identificar se houve um movimento de avaliação do vivido a partir desses dois eixos. Assim, a análise que faço da documentação produzida no período de estudo tem como objetivo identificar em que momentos as observações indicaram os interesses e as necessidades daquelas crianças e se essa percepção resultou na orientação do planejamento das proposições.

Na análise do material produzido durante o Estágio Obrigatório, observei que os registros realizados trouxeram poucos elementos que relataram a forma como as crianças reagiram às proposições, poucos detalhes acerca de como elas interagiram com aqueles

³ Lembrando sempre que optei por me dirigir a esta experiência como “minha”, por ser esta pesquisa, um estudo individual. Não desconsidero em momento algum a participação e grande contribuição que recebi de minha colega de dupla de estágio, pois sem ela, essa etapa de aprendizado não seria possível, da maneira como se configurou.

momentos e com as propostas planejadas. Essa é a primeira constatação que a análise distanciada do momento vivido e de retomada dos registros permite considerar. Hoje, percebo que a observação dessa questão é fundamental, pois é justamente por ela e pelo registro das interações das crianças entre elas, com os adultos e com os elementos do espaço que posso compreender e apreender as formas pelas quais se dá a ampliação dos repertórios das crianças.

Tal limitação não impossibilita, no entanto, analisar este material em linhas gerais, de acordo com minhas percepções naquele momento e com o que percebia através dos interesses que as crianças demonstravam. Percebo que, enquanto ensaiava à docência e mesmo sem ter muita clareza da questão, a prática avaliativa se fazia presente desde os momentos de observação, enquanto elegia elementos para o registro. Esses elementos, conforme constava no planejamento, tinham o objetivo de enriquecer os repertórios culturais dos pequenos sempre tendo em vista o que as crianças me “diziam” sobre o trabalho realizado. Pois,

Devemos observar o que elas falam, ou mesmo não falam. Como elas se expressam e do que elas gostam, para planejarmos uma prática voltada para elas, em seus gostos, necessidades e preferências, o que pode surgir tanto de uma questão das crianças, como propriamente nossa naquele ambiente, em busca sempre de uma prática que acima de tudo, respeite as crianças em suas particularidades e especificidades. (SOUZA, SILVA, 2012, p.18a)

Embora eu constate que não tenha registrado muitos desses momentos, especialmente com o foco na participação das crianças, a orientação que recebi já deixava clara essa necessidade.

Os primeiros registros revelam que ao adentrar a sala, sem perceber, observava as crianças buscando o que eu queria ver. Naquele momento, as manifestações das crianças mostravam-se nos seus movimentos de dança e interesses pelas músicas infantis. Imediatamente pensei em guiar meus passos na direção de um projeto que envolvesse preferencialmente a música, uma vez que minha intenção era ali, de certa forma, complementar o projeto e planejamento já realizados pela professora regente, envolvendo a música. Porém, ao socializar os registros de campo com a professora orientadora do Estágio, houve uma ajuda por parte dela ao notar que meu olhar estava carregado por minhas concepções e anseios. Assim, no decorrer de nossas reflexões, percebi que:

Desde o primeiro momento com o grupo G2 começamos a planejar os momentos, mesmo sem antes observarmos melhor o que as crianças nos traziam, mesmo sabendo que precisaríamos primeiro, aquietar nosso olhar para conhecer mais de perto as crianças. Neste processo de “aquietamento”, fomos nos redescobrimos, reavaliando o que havíamos pensado para os

pequenos e percebemos que apesar dos nossos recortes a turma nos guiava para um caminho mais amplo, nos mostravam outras necessidades e vontades além do que vimos de início. Com a ajuda da professora Patrícia, percebemos que as crianças nos levavam para um mundo de fantasia e imaginação e que isto nos possibilitaria trabalhar, além da música, a ampliação de outros repertórios dos pequenos, com contação de histórias, brincadeiras e momentos de pura ludicidade. (SOUZA, SILVA, 2012, p.22a).

Em busca da compreensão dessas questões, com minha colega de dupla do Estágio fui compondo e refletindo sobre a prática enquanto docente e a respeito das crianças que compunham aquele espaço. Através das observações percebi, então, que na verdade estava desconsiderando o objetivo primeiro, que era o de identificar os interesses e necessidades das crianças com base nos eixos orientadores da Educação Infantil: as brincadeiras e as interações.

Ao reavaliar as análises já registradas, com o olhar orientado e já aquietado, foi possível notar que aquelas crianças pouco interagiam com as demais crianças da instituição, como fica evidente no seguinte registro:

É necessário ressaltarmos que desde que chegamos à creche Chico Mendes, é a primeira vez que as turmas, no caso GI com GII e GIII, se juntam para desfrutar da brincadeira coletivamente. Neste mesmo dia, comentamos com a professora Daize no nosso grupo se eles se juntavam pra brincar ou era sempre separado, pois já havíamos percebido que não tinha muita interação no parque entre as turmas, já que a creche dispõe de três parques na instituição, e neste mesmo dia ela os levou para brincar juntamente com outras turmas. Este momento de interações entre as crianças dos grupos maiores possibilitou aos pequenos utilizar os brinquedos mais altos, explorar um espaço diferenciado, encontrar com seus amigos e irmãos dos outros grupos e como presenciamos subir nas árvores também! E por que não? Entendemos que as brincadeiras ganharam outro sentido. O escorregador era maior e mais alto, a casinha era diferente, havia mais crianças pra se esbarrar e tudo isso possibilitou novas aventuras e desafios para as crianças. (SOUZA, SILVA, 2012, p.2b)

Concluo que, ao tentar identificar as necessidades das crianças naquele curto espaço de tempo, avaliava o envolvimento, as experiências e vivências delas. Foi assim, refletindo acerca do que observava que compreendi que uma das necessidades do grupo era a de uma maior interação com as crianças de outros grupos. Essa constatação orientou o planejamento, conforme pude verificar no seguinte registro:

Sugerimos a professora Daize que levássemos as crianças para brincar no parque da frente da instituição com o grupo G4, o que nos possibilitou ver outras manifestações dos pequenos com seu próprio grupo e com o outro.

Nesse movimento de interação, participamos de uma roda de histórias a convite do grupo G3 e das estagiárias Franciele e Valquíria, onde além de ouvir a história puderam aproveitar o ambiente com os tapetes dispostos, a sombra, a brisa e os personagens que ilustraram a contação. Também notamos a rica experiência de compartilhar com outro grupo a possibilidade de interação entre as crianças. (SOUZA, SILVA, 2012, p.5b)

Outra proposta de interação com as crianças de outros grupos se deu com o GIII, que inicialmente convidou os pequenos para participar de um momento de contação de histórias no pátio da creche. Em retribuição, o grupo GII os convidou para interagir em outro momento, onde puderam registrar a história que ouviram juntos em um espaço organizado também no pátio, com diversas folhas de papel pardo, tintas e outros materiais.

Foi um momento muito proveitoso por estarmos proporcionando um instante de interação com outras crianças. Eles aos poucos foram se sentando para pintarem conforme o combinado da proposta e notamos que algumas crianças se misturavam com outros grupos diferentes dos que costumam brincar na sala todos os dias. No decorrer da proposta, oferecemos a eles de início as tintas para pintarem no papel, algumas crianças como o Jeferson, do G2 pintou sua perna e seu braço também. Achamos tudo muito divertido e diferente para eles. Depois que observamos que a tinta não era mais suficiente para o envolvimento das crianças, disponibilizamos alguns materiais como arroz, milho, pena, e cola para que pudessem colar esse material no papel junto com a pintura. (SOUZA, SILVA, 2012, p.3b).

A percepção foi de que os momentos de interação foram bastante interessantes para as crianças, pois além de brincar e se divertir, os pequenos tiveram a oportunidade de expandir seus repertórios comunicativos na brincadeira com outras crianças e motivou outras propostas:

[...] brincadeiras coletivas e em espaços coletivos. É uma experiência que para nós deveria ser feita com mais frequência para que as crianças se acostumassem que na creche há outras crianças de faixa etária diferente, com características físicas diferentes. A importância da interação entre as crianças é fundamental para um convívio melhor entre elas, pois é através das interações que as crianças se desenvolvem e adquirem conhecimentos necessários para viver em sociedade. (SOUZA, SILVA, 2012, p.4b)

Notei, pelos registros, que havia preocupação em analisar e avaliar as proposições a partir do seu significado para as crianças. Porém, observo que há poucos registros com descrições centradas mais nas crianças, no modo como elas interagem, brincam e se expressam. Na inscrição que analiso na sequência, ao narrar conflitos entre os pequenos,

principalmente no que diz respeito à disputa por brinquedos e espaços, consigo apreender um pouco desses elementos, embora relatados de um modo bem geral.

Nesta semana pudemos denotar que muitos conflitos aconteceram na sala e no parque, e sempre esses conflitos eram motivados pela preferência de mais de uma criança por um único brinquedo. Como por exemplo, a turma do G2 possui uma bola de plástico rosa que as crianças disputam não só entre si no grupo, mas com outros grupos. No momento do parque, nos juntamos ao G1 e os bebês menores frequentemente disputavam entre eles e os maiores a posse da bola. Em um dos momentos, resolvemos intervir e mediar à brincadeira jogando a bola pra cima e dizendo que quem pegasse poderia passar a bola para o amigo. No início eles não entenderam a proposta e corriam se empurravam e batiam na pretensão de pegar a bola antes do outro, porém, começamos a falar: agora o fulano joga a bola para o cicrano e agora para o beltrano e por fim, conseguimos, mesmo que por alguns instantes mediar à brincadeira com aquela bola para que todas as crianças tivessem a possibilidade de se divertir e ao mesmo tempo brincar com ela. (SOUZA, SILVA, 2012, p.1b)

Ao longo dos dias, percebi que sentia muita insegurança em relação aos conflitos entre as crianças. Identificar em quais momentos precisaria intervir era uma dificuldade. A observação possibilitou perceber que “os conflitos foram se modificando e percebemos que na maioria das situações, as disputas das crianças são resolvidas entre elas mesmas, sem que precisássemos nos posicionar sobre isso.” (SOUZA, SILVA, 2012, p.4b). Neste registro descrevo exatamente o que me ajudou nessa compreensão:

Rogério pegou diversos pedacinhos de massinha e colocou-os em cima do caminhão e transportou os pedaços por toda a sala, fazendo paradas onde pegava novos pedaços de massinha para transportar. Em uma das paradas ele pega um telefone com fio e o posiciona em cima do ombro como uma bolsa, se vira para nós e dia “tchau!”, acenando com a mão. Respondemos e ele seguiu viagem. Uma nova parada para pegar uma cesta e fazer de chapéu e quando viu, Dani estava ensaiando pegar seu caminhão. Rogério ficou bravo, gritou e esperneou e quando viu que o amigo não largara o brinquedo tentou tirá-lo com tapas. Foi quando Rafa chegou com o fantoche de lobo na mão e bateu em sua cabeça fazendo um som de rugido de lobo, e seguida nos olhou e soltou uma gargalhada! Rogério então saiu da cena e pegou o cavalo para brincar. (SOUZA, SILVA, 2012, p.4b)

As crianças, ao longo do tempo, criaram estratégias para resolver seus conflitos: ajudavam o amigo com problemas, que chorava ou gritava. Algumas vezes pude perceber suas tentativas de negociação para resolução de seus próprios conflitos. Esse movimento mostra então, o meu crescimento enquanto docente, bem como a qualificação dos momentos de observação, uma vez que no decorrer do processo pude avaliar melhor as situações que vivenciava.

O nosso tempo de estadia na creche foi aumentando e aos poucos nossas observações foram enriquecendo e contribuindo para nossos aprendizados, principalmente quando se trata de intervir nos momentos de conflitos das crianças. Também percebemos como houve diferença na receptividade das crianças com a gente devido aos três dias seguidos com eles na creche, fez muita diferença. Já nos conhecem, e nos recebem com sorrisos, algo que nos deixa muito felizes por fazer um pouco parte, nem que seja por alguns dias, da vida daquelas crianças. (SOUZA, SILVA, 2012,p.1b)

No período de docência, busquei oportunizar momentos de brincadeiras, ludicidade e interações entre as crianças, bem como acompanhar suas vivências e experiências sociais e comunicativas. Tratei de proporcionar momentos em que pudessem criar seus brinquedos, como a proposta de que fizeram massinha de modelar, enquanto os pequenos puderam brincar livremente pela sala com o material, criando e recriando situações:

Dani trouxe um pedacinho de massinha verde e disse que era um jacaré. Entreguei (Gi) outro pedaço de massinha para ele e o pequeno disse que era uma bola. Foi até a Mari e disse que aquele pedaço era uma baleia. Voltou até mim (Gi) e perguntei o que era o pedaço que ele deixou na mesa e ele respondeu: “uma baleia”. Entreguei (Gi) então outro pedaço de massinha na cor amarela e ele disse que era uma baleia. Perguntei (Gi) então o que eram os três pedaços de massinha que ele tinha em cima da mesa um a um e para cada ele respondeu que era uma baleia. No último, ele respondeu em tom de impaciência “uma baleia!”. Luiza pegou um pedaço amarelo de massinha e esfregava por todo o corpo de uma boneca. Perguntamos o que ela estava fazendo e ela disse que estava dando banho na boneca. Brayan pegou uma boneca também e a deitou no tapete e posicionou com as pernas para cima enquanto passava um pedaço de massinha onde seria o bumbum da boneca manuseando o brinquedo como se estivesse trocando suas fraldas. (SOUZA, SILVA, 2012,p.4-5b)

Os momentos de brincadeiras foram singularizados para proporcionar situações em que os interesses e necessidades das crianças fossem abarcados. Puderam explorar outro ambiente, outros brinquedos, outros desafios, um exemplo disso são os momentos de ida ao parque da frente, pois apenas as crianças maiores costumavam frequentar.

A constatação, pela observância, de que as crianças precisavam explorar espaços e situações novas, veio pela análise da rotina cristalizada na qual as crianças estavam imersas:

A rotina das crianças do G2 é sempre igual, pelo menos no horário vespertino onde estamos na creche e podemos observar. Quando chegamos muitos estão dormindo e logo em seguida vão para o lanche, ainda quietos, sonolentos, pois acabaram de acordar. (SOUZA, SILVA, 2012, p.3b).

A partir dessa avaliação busquei proporcionar momentos em que os pequenos poderiam dispor de situações diferenciadas ao lanche, logo após despertarem do sono da tarde, bem como ocasiões variadas durante a volta do refeitório, em que normalmente os pequenos ficavam aguardando seu momento de troca de fraldas ou vestuário. Essa avaliação mobilizou o planejamento, pois:

[...] fizemos um momento de “café literário” em que contamos histórias para os pequenos que, na medida em que iam acordando, se serviam com as frutas que disponibilizamos no tapete, ouvindo as histórias que contamos e participando ativamente deste momento. Contamos a história “O sanduíche da Dona Maricota” e levamos as ilustrações recortadas para que no decorrer da história, os pequenos nos ajudassem a montar o lanche preparado pela galinha. Em seguida, deixamos as crianças brincarem livremente com os personagens e montarem suas histórias com a ajuda dos amigos. (SOUZA, SILVA, 2012, p.2b)

O momento foi organizado dessa maneira em função de que em outra oportunidade planejei uma situação de contação de histórias para as crianças que chegavam do refeitório: as crianças ouviam uma narrativa enquanto faziam as trocas, porém, os pequenos não mostraram interesse em continuar a dinâmica.

De início, os pequenos se mostraram interessados em ouvir a história, porém, aos poucos foram se dispersando. A história era grande e de repente este foi o motivo do dispersar das crianças e ao acabarmos de contar, restavam cerca de 3 crianças participando da contação. Os demais brincavam na sala com os brinquedos. (SOUZA, SILVA, 2012, p.2b)

Assim, após a proposta de oportunizar às crianças a participação durante a contação de histórias, com o auxílio dos objetos, compreendi naquele momento que, para os pequenos, o material utilizado é fundamental para o sucesso da atividade de contar histórias. “Quando apenas contamos com o livro e mostramos pra eles, a atenção das crianças não dura muito tempo, e nessa proposta de trazer algo concreto e ir contando a história, faz com que as crianças participem da história o que possibilita a brincadeira.” (SOUZA, SILVA, 2012, p.3b) É importante ressaltar, no entanto, que as crianças têm formas variadas de participar das proposições. Às vezes, mesmo não estando sentadas no tapete e parecendo entretidas com outras questões, ficam atentos, ao seu modo, à histórica contada. Naquele momento, porém, eu não compreendia essa possibilidade dos pequenos.

Foi no movimento de observar, registrar e analisar que a avaliação das necessidades e dos interesses dos pequenos orientou as proposições. Apesar de o pouco tempo dedicado ao

estágio ter limitado a organização de outros desafios e momentos que gostaria e considerava necessários, constato que pude proporcionar ocasiões de desenvolvimento e aprendizagem às crianças.

A partir das observações e reflexões acerca do vivido pude ver e rever o que planejava para as crianças e como minhas concepções se desenvolviam ao longo desse caminho. Assim, depois do tempo em que separou minha vivência como docente e as reflexões realizadas na presente pesquisa, posso afirmar que apesar do tempo de atuação ter sido curto, na medida do possível, busquei atingir os objetivos traçados nas diretrizes pedagógicas em relação aos eixos e núcleos da ação pedagógica traçados para o trabalho com as crianças, sujeitos da Educação Infantil.

Da mesma forma, o movimento de refletir sobre o que observei, registrei e planejei para os pequenos foi revestido de prática avaliativa em todas as suas dimensões, pois nesse caminho tive a possibilidade e até mesmo precisei refletir e reformular minhas concepções e objetivos planejados de acordo com o caminho que as crianças indicavam, no intuito de (re)orientar a prática pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da avaliação ainda é bastante polêmico em todas as etapas da educação. Na Educação Infantil, considerando as especificidades dessa área, ainda gera muitas dúvidas sobre o seu significado e função. Os processos históricos de constituição da identidade da Educação Infantil e, mais recentemente, o seu reconhecimento enquanto parte da educação básica, são elementos que corroboram essas dúvidas. Além disso, as pesquisas sobre e com o trabalho educativo com os bebês são bastante recentes, o que dificulta o acesso à literatura que trate da avaliação com as crianças menores.

Nos estudos desenvolvidos, pude constatar que a avaliação na Educação Infantil tem por função acompanhar o desenvolvimento dos pequenos, orientar o trabalho do professor e tornar mais transparente as práticas realizadas na instituição. Assim, conforme destaque, os autores pesquisados nesta monografia concordam quanto ao significado da avaliação e ao seu objetivo principal. Considerando que a criança está em constante desenvolvimento e que a educação é um processo contínuo, a observação e a reflexão proporcionadas pela avaliação constituem necessidade constante.

Nessa direção, a documentação produzida auxilia de maneira fundamental no ato avaliativo. Tal documentação é coletada principalmente através da observação atenta às crianças e suas manifestações. Para que essa observação signifique o acompanhamento contínuo do processo educativo, o registro dos momentos mais significativos torna-se ferramenta necessária para a memória do vivido. O processo de observar e registrar os momentos do cotidiano ajuda o professor a refletir sobre o que planejou para as crianças, como essa planificação aconteceu de fato e como as crianças receberam essas proposições. Porém, a observação não se caracteriza por um olhar aleatório às ações dos pequenos. É uma prática que, quando orientada por um bom planejamento, com objetivos claros, estabelecidos intencionalmente, e vinculados à proposta pedagógica da instituição e das DCNEI, ajuda a desvelar o movimento do real no cotidiano.

Os documentos pesquisados, inclusive o PPP da creche e também os autores citados, concordam que o ato de observar deve direcionar o olhar a compreender quais os interesses e necessidades das crianças naquele grupo para, a partir daí, construir o planejamento. Confirma-se, assim, a relação intrínseca da avaliação em todos os momentos do cotidiano institucional, uma vez que ela se faz presente desde os primeiros momentos, na coleta de

dados, selecionando os pontos principais a serem refletidos em busca de um planejamento que contemple os interesses e necessidades das crianças.

Apesar da limitação de informações encontradas na documentação que produzi, reconhecendo que essa restrição estava condicionada por ser a primeira experiência de registro e observação, compreendo que a ação avaliativa se fez presente mesmo que de modo bastante subjetivo. Penso que estudar o tema da avaliação me fez grande falta no momento da docência, por ser, embora tão criticada, necessária no fazer pedagógico.

Do início de meus estudos até aqui, pude perceber que minhas concepções acerca do que é avaliar na Educação Infantil se modificaram completamente, uma vez que quando comecei a pesquisar o tema, tinha como norte minhas experiências enquanto aluna em um modelo de avaliação tradicional. Hoje, no caminho percorrido para concluir esta monografia, percebo que a ação avaliativa se faz presente em absolutamente todos os momentos do cotidiano institucional, seja ao eleger situações ricas em informações para refletir sobre os interesses e necessidades do grupo de trabalho, seja como eleger propostas que atendam a esse diagnóstico e posteriormente, eleger novas informações significativas que (re)orientem as práticas futuras, criando um elo de realização entre o passado, presente e futuro, visando, sobretudo, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais.

Para concluir essa etapa, afirmo que, toda ação do professor na instituição educativa é (ou deveria ser) avaliativa, tendo em vista a necessidade de perceber o vivido com a finalidade de acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e orientar a prática pedagógica mediando “desafios, tempo, espaço e segurança em suas experiências” (HOFFMANN, 2004, p.22) nos diferentes campos do conhecimento e dimensões humanas. A avaliação no trabalho do professor consiste, nessa acepção, em estar atento ao movimento vivido, refinando o olhar e percebendo nas linguagens que as crianças utilizam para se comunicar, nas formas de interação e nas brincadeiras, indícios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. – Florianópolis, SC, 2011.
- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. LTC,1978.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. **Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski.** In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.
- BODNAR, Rejane T. M.. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço:** Um estudo sobre as relações teórico- práticas com professoras da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. – Florianópolis, SC, 2006.
- BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF. 2006a.
- BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.** Registro e Avaliação. Brasília. DF. 2006b.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília. DF : MEC/SEB. 2009.
- BRASIL. **EDUCAÇÃO INFANTIL:** Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília.DF : MEC. 2012
- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. *Metodologia da investigação científica.* IN: ALBUQUERQUE, Gabriel (org) *Coleção Educação física Ead.* Curso de Licenciatura em Educação física. Faculdade de Educação Física. Caderno I. Manaus: Editora da Universidade de Amazonas, 2011.
- COUTINHO, Angela; ROCHA, Eloisa. **Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto, ou aquilo.** *Revista Criança; do professor de educação infantil, On line.* Brasília, nº43, 2007.
- CRECHE CHICO MENDES. Projeto Político Pedagógico. Florianópolis, 2011. Trabalho não publicado.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas.** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVINI, Juliana. **O professor e seus instrumentos metodológicos.** In. WEFFORT, Madalena freire. Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Florianópolis : SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

FLORIANÓPOLIS, **Estratégias da ação pedagógica.** Florianópolis : SME/PMF/ Prelo Gráfica e Editora, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre o currículo: Currículo e educação.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: Um encontro com a realidade,** Porto Alegre : Mediação, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. **Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês.** In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. Educação Infantil: enfoques em diálogo. 2ª Ed., Campinas/SP: Papirus, 2011.pp35-52.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN. Jussara. **O jogo do contrário em avaliação,** Porto Alegre/RS: Mediação, 2005.

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista.** 36ª Ed., Porto Alegre/RS: Mediação, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil.** A arte do disfarce. 8. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., M., **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação Infantil.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 Acesso em 22/01/2013, 22:39.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Zilda. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 Acesso em 22/01/2013, 22:39.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil**: mais que a atividade, a criança em foco, 2011. Disponível em: http://www.komarca.com.br/diariodacreche/planejamento_na_educ.htm.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, 2009.

ROCHA, Eloísa A. C. OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil**. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

ROCHA, Eloisa A. C. SME, 2010. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf

SACRISTÁN. Gimeno.; GOMEZ. A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed., Artmed, 1998.

SCHMITT, Rosinete V. **O encontro com bebês e entre bebês: Uma análise do entrelaçamento das relações**. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. Educação Infantil: enfoques em diálogo. 2ª Ed., Campinas/SP: Papyrus, 2011.pp17-32.

SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SOUZA, Gislaíne; SILVA, Mariana. Quem tem medo do Lobo Mau? Práticas pedagógicas com o grupo GII. Memorial de Estágio - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis : SC, 2012a. Trabalho não publicado.

SOUZA, Gislaíne; SILVA, Mariana. Registro de observação participante - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis : SC, 2012b. Trabalho não publicado.

TRIVIÑOS, N. S *Introdução a pesquisa em ciências Sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006. **Capítulo 04**: Alguns temas no desenvolvimento da pesquisa. Introdução no Projeto de Pesquisa.

WARSCHAUER. C. **A Roda e o Registro**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

WEFFORT, Madalena freire. **Observação, Registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.